

POSTOJ DOSPÍVAJÍCÍCH V DĚTSKÝCH DOMOVECH KE VZDĚLÁVÁNÍ

Adriana Kališová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Adriana Kališová
Osobní číslo:	H19392
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Postoj dospívajících v dětských domovech ke vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání, dětských domovů a teorie postojů.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
KALEJA, Martin, 2013. Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice. Ostrava. ISBN 978-80-7464-396-5.
VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
VOJTOVÁ, Věra a Karel ČERVENKA, 2012. Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6134-7.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **19. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 19. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20. 4. 2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před

kondním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije -li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce se zaměřuje na postoje dospívajících v dětských domovech ke vzdělávání, a faktory, jež je ovlivňují. Práce se zabývá prostředím dětského domova a školního klimatu ovlivňuje tvorbu těchto postojů. Teoretická část nás sblíží s pojmy dospívání, dítě v ohrožení, dětský domov, školní klima a socializace. Výzkumná část byla provedena kvantitativní metodou, formou dotazníku pro žáky 2. stupně základní školy, pobývající v dětském domově s cílem zjistit postoj dospívajících v dětských domovech ke vzdělávání.

Klíčová slova: dospívání, dítě v ohrožení, dětský domov, třídní klima

ABSTRACT

The work is focused on the attitudes of adolescents in children's homes towards education, and the factors that affect them. This work deals with how the environment of the children's home, the school climate and socialization. The theoretical part introduces us to the concepts of adolescence, child at risk, children's home, attitudes, class climate and the obstacles that occur in the process of educating children from children's homes. The research part was carried out using a quantitative method, in the form of a questionnaire for primary school pupils residing in children's home in order to find out the attitude of adolescents in children's homes towards education.

Keywords: adolescents, child at risk, children's home, class climate, attitude

Chtěla bych poděkovat Mgr. Janě Martinové, Ph. D. za její odborné vedení, ochotu a čas, který mi věnovala při zpracovávání této bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	12
1.1 DOSPÍVÁNÍ	12
1.1.1 Tělesná proměna dospívajících	13
1.1.2 Emoční vývoj dospívajících	14
1.2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PROBLÉMY DOSPÍVAJÍCÍCH V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI	15
1.2.1 Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí	15
1.2.2 Rozpor mezi rolí a statusem	15
1.2.3 Rozpor mezi hodnotami mladší a starší generace	15
1.3 SOCIALIZACE.....	16
2.1.1 Problémy pojící se s ústavní výchovou	18
2.2 DĚTSKÝ DOMOV	18
2.2.1 Orgány sociálně-právní ochrany dětí	19
2.2.2 Dítě v dětském domově	20
2.2.3 Dítě v dětském domově, jakožto dítě v ohrožení	21
2.2.4 Poruchy chování	22
2.2.5 Krizová intervence u dětí v ohrožení	23
3 ŠKOLA JAKO SOCIALIZAČNÍ INSTITUT	24
3.1 ŠKOLNÍ OBDOBÍ	24
3.1.1 Socializace v prostředí školy	24
3.1.2 Sociálně vyloučený žák	25
3.2 TŘÍDNÍ KLIMA	26
3.2.1 Faktory ovlivňující třídní klima	27
3.3 ŠKOLNÍ KLIMA.....	28
3.3.1 Pozitivní školní klima	28
3.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJ ŽÁKA KE ŠKOLE	29
3.4.1 Vztah žáka s učitelem.....	29
3.4.2 Vrstevnické vztahy	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
3.6 VÝZKUMNÉ CÍLE	33
3.7 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
3.7.1 Hlavní výzkumná otázka	33
3.7.2 Dílčí výzkumné otázky	33
3.8 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	34
3.9 VÝZKUMNÝ SOUBOR	34
3.10 METODA ANALÝZA DAT	35

3.11 INTERPRETACE VÝSLEDNÝCH DAT A DISKUZE	42
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	49
SEZNAM TABULEK.....	51
SEZNAM PŘÍLOH.....	52

ÚVOD

Výběr tématu bakalářské práce, byl ovlivněn praxí, již jsme vykonávala v prostředí ústavní péči a to především v dětských domovech. V prostředí dětského domova se mísí děti z různých sociálních skupin, a rodinného prostředí. Taktéž se liší, jejich názory a postoje vůči vzdělávání. Všechny tyto jedince však spojuje, zvýšené ohrožení sociálního vyloučení, po odchodu z bezpečí dětského domova. Vzdělání slouží do jisté míry, preventivnímu předcházení této skutečnosti. Bylo pro mě tak důležité zjistit, jaké postoje dospívající v dětských domovech zaujímají vůči vzdělávání a jaké faktory je ovlivňují. Hlavním cílem této práce je zjistit právě to, jaké postoje k vzdělávání mají dospívající v dětských domovech. Dalším cílem je zjistit, čím je tento postoj ovlivněn, zda hraje roli třídní klima. Dále se zabýváme, jak ovlivňuje prostředí dětského domova postoje ke vzdělávání a zda si děti z dětských domovů uvědomují důležitost vzdělání.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole popisujeme vývojové období dospívání. Vymezuje si pojmy dospívání, fyzické a emoční změny, problémy v dospívání jsou v důsledku moderní doby. A seznámíme se s pojmem socializace.

V druhé kapitole se soustředíme na ústavní výchovu a její úskalí, role organu sociálně právní ochrany dětí, dětské domovy a na samotné děti v dětských domovech, jako dítě v ohrožení. Zároveň si vymežíme poruchy v chování a důležitost rizikové intervence

Třetí kapitola se zaměřuje na školu jako socializační institut, vymezuje si školní období, jak slouží škola v procesu socializace, popisujeme pojem žák v ohrožení, školní klima, třídní klima a faktory ovlivňující postoje žáka ke škole.

Ve čtvrté kapitole se zabýváme výzkumem této práce. Výzkum byl prováděn kvantitativní metodou za pomoci strukturovaného dotazníku, již obsahoval 27 položek. Dotazník byl rozvržen na tři kategorie, školní klima, prostředí dětského domova a důležitost vzdělávání v životě dospívajícího v dětském domově. V této práci se především zaměřuji na činitele v prostředí třídy a dětského domova a jejich vliv na utváření postojů v dospívajících ke vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

1.1 Dospívání

Období dospívání je vývojovým stadiem, jež je považováno za vyplňující období mezi dětstvím a dospělostí, kterým si musí projít každý člověk na světě. Jedná se o období, kdy jsou na dospívajícího jedince kladeny vysoké nároky, a to jak ze strany rodiny ale i vzdělávacích institucí a celkové společnosti. Člověk si v tomto období prochází řadou kritických změn a to jak tělesnými tak i duševními. Hodnoty, které doposud jako děti měli, pro ně přestávají představovat jistoty, avšak hodnoty dospělých jsou pro ně nadále neakceptovatelné. Je to období velmi intenzivní a namáhající jak pro samotné dospívající, tak pro lidi v jejich okolí (Jedlička, 2015). Není se, však čemu divit, jak již bylo zmíněno, je to období plné nejistot a nových objevů. Dospívající má v relativně krátkém časovém pásmu, nelehký úkol nalezení vlastní identity. To zahrnuje přehodnocení veškerých názorů a vztahů, které doposud měl. Kdy zakončením tohoto hledání je pomyslná transformace dospívajícího ve společensky přijatelnou verzi, sebe sama. Tento obtížný proces je neodvratitelně doprovázen, hlubokými pochyby a nejistotami ve svoje kompetence a postavení ve společnosti (Vágnerová, Lisá, 2021).

Nesmíme, samozřejmě opomenout vliv kultury a modernizace světa na samotný proces dospívání. Porovnáme-li klima, ve kterém dospívá dnešní generace s klimatem, ve kterém dospívali jejich rodiče, nalezneme zásadní změny ve společnosti, jež ovlivňují celkový proces dospívání. Vliv těchto změn na hodnoty společnosti a tím na současnou generaci dospívajících nejsou však natolik radikální, jak jsme mohli prvotně předpokládat. Stejně, jako letech předcházejících i dnes adolescenti přemítají nad svojí existencí a nutností nahradit staré normy a hodnoty za takové, které uznají jako vhodné pro jejich nové unikátní pojetí světa. To vše za doprovodu četných dramatických střetnutí (Vašutová, Panáček a kol, 2013). Dospívání není jasně časově ohraničeno, autoři, kteří se tímto tématem zabývají, jej třídí do různých kategorií. Můžeme však bezpečně říci, že se jedná o druhé desetiletí v životě člověka. Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují období dospívání od 11 let přibližně do 22 let. Sami však upozorňují, že mezi jedenáctiletým a dvacetiletým jedincem, panuje očividný rozdíl ve všech aspektech a je tak nutné celé období dospívání dále členit. Langmeier, Krejčířová (2006) tak toto období ještě přesněji rozlišují na:

- **Období pubescence-** od 11 do 15 let:

a) Fáze prepuberty: Začátkem tohoto období je prvních výskyt sekundárních pohlavních znaků a zjevného urychlení růstu. U dívek končí tato fáze nástupem první menstruace, u chlapců první emisí semene. Zatímco u dívek tato fáze trvá průměrně do 13 let, u chlapců probíhá až o dva roky později.

b) Fáze vlastní puberty: Trvá do plného dosažení reprodukčních schopností. K tomu zpravidla dochází 1 až 2 roky po první menses, kdy se ovulační cyklus stane pravidelným a je tak dívka schopna být oplozená. Podobně je tomu tak i u chlapců, kdy reprodukční schopnost je dosažena 1 až 2 roky po vývoji sekundárních pohlavních znaků. Časově můžeme tuto fázi vymezit od 13 do 15 let.

- **Období adolescence-** od 15 do 22

V tomto období se dokončuje růst a je dosažena plná reprodukční zralost. K zásadní změně však dochází i v rámci postavení jedince ve společnosti, velkým zlomem je přechod ze základní školy na střední školu. Vztahy začínají být častější a citově hlubší, zásadní změnou prochází i sebepojetí dospívajících.

1.1.1 Tělesná proměna dospívajících

V období dospívání, je nejvýznamnější tělesnou změnou, nově nabytá schopnost reprodukce, ta sebou přináší celkovou fyzickou transformaci člověka ale i změnu jeho role ve společnosti. Nástup fyzických změn je řízený genetickými procesy, avšak od začátku 19. století zaznamenáváme, u mladších generací nástup těchto změn dříve nežli u předchozích generací. Období dětství se tak díky dřívějším fyzickým změnám zkracuje, zatímco společenské změny prodlužuje nástup řádné dospělosti. Období dospívání tak v dnešní době zabírá větší část života než kdy dříve (Langmeier. Krejčířová, 2006).

Rozsáhlé tělesné změny v tomto období, u dospívajících můžou razantně změnit jejich sebepojetí. Zdali se bude jednat o kladnou změnu, silně ovlivňuje reakce okolí, především reakce nejbližšího sociálního okruhu jako je rodina, přátelé a spolužáci. Na základě těchto reakcí, si dospívající buduje nový pohled a postoj, ke svojí osobě. K negativním reakcím přispívá i situace, kdy fyzické změny nastávají u jedince dříve, nežli je normou, stávají se tak ostudou, již se dospívající snaží zoufale schovat. Například dospívající děvčata s vyvinutým poprsím, kvůli poznámkám okolí, odmítají nosit oblečení s hlubokým výstřihem ve snaze zabránit nevhodným komentářům a posměškům ze strany vrstevníků. Negativní sebepojetí může způsobit i opačná situace, pokud fyzické změny nastanou

opožděně či v nedostatečném rozsahu. Například ve třídě, dospívající chlapec menšího vzrůstu, zastupuje v kolektivu třídy nižší pozici, nežli chlapci urostlí.

Dospívající svůj nový zevnějšek neustále posuzují a porovnávají se svými vrstevníky. Není překvapivé, že většina zjištění vycházející z těchto porovnání jsou negativní. To jak vypadají, hraje důležitou roli při formulaci jejich identity. Dospívající se chtějí líbit jak sami sobě tak i okolí, jelikož si plně uvědomují změny v chování vůči nim jejich okolím, pokud splňují nastavené podmínky krásy. Atraktivita má ve společnosti podstatnou hodnotu, již významně ovlivňuje postavení jedince ve společenském žebříčku. U dospívajících, jenž se nepyšni fyzickou přitažlivostí, dochází k úsilí kompenzovat tento pomyslný nedostatek širokým rozvojem dovednosti a schopností (Vágnerová, Lisá, 2021).

1.1.2 Emoční vývoj dospívajících

Autorky Vágnerová a Lisá popisují emoce v tomto období jako bouřlivé a nestabilní, kdy reakce dospívajících jedinců na podněty v jejich okolí, bývají neúměrné a poněkud agresivní. Zapříčinění této výbušnosti má co do činění krátkodobost a proměnlivost emocí v tomto období. Samotní dospívající nedokáží vždy plně vysvětlit příčinu svých emočních výkyvů, kdy frustrace nad ztrátou kontroly je vede vnímat svoje pocity jako obtěžující. Dospívající tak často pociťují podrážděnost a projevují se jako nevrly vůči svému okolí, dospělý člověk je tak často vnímá jako drzé a nevychované, z absence důvodu opodstatňující tyto projevy v chování. Změna v prožívání emocí vede ke zvýšené pozornosti, již dospívající věnují svým pocitům a k následnému zkoumání těchto procesů. Výsledkem procesů intenzivního zkoumání emocí je přesvědčení mladého člověka, o absolutní jedinečnosti jeho prožívání a neschopnost okolí plně pochopit jeho prožitky.

Mladí lidé v období dospívání, preferují ponechávat si svoje pocity pro sebe, tato tendence je obzvlášť silná jedná-li se o pocity úzkosti nebo depresivního charakteru. Dospívající často považují podobné emoce za potupující. V případě, kdy dospělý lidé v životně dospívajících nejsou tolerantní vůči probíhajícím emočním procesům, postrádají mladí lidé potřebnou oporu a stabilitu, jenž se následně projevuje i v jejich školních výsledcích. Přestávají vnímat pointu vynakládání jakékoliv snahy pro dosažení úspěšných výsledků, pokud se jim nedostává řádného uznání za jejich snahy. Citové prožívání v období dospívání je velice bouřlivé a hektické, avšak s koncem tohoto období se tyto procesy razantně umírní. Stabilizace hormonů v souladu s širokým rozsahem nabytých zkušeností, umožňují autoregulaci prožívaných pocitů.

1.2 Specifické vývojové problémy dospívajících v dnešní společnosti

Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) v návaznosti na rozsáhlé změny v období dospívání zapříčinené změnou klimatu ve společnosti, vymezili soubor specifických vývojových problémů, pojící se s obdobím dospívání v aktuálním světě.

1.2.1 Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí

Jak jsme již zmiňovaly, období dospívání je v dnešní době déle trvající než v druhé polovině minulého století díky kombinaci dřívějšího fyzického zrání a změně společenského klimatu. Úkolem mladých lidí v období dospívání u předešlé generace, bylo přednostně nalezení vhodného partnera a založení rodiny. Díky společenské změně v přístupu ke vzdělání, je proces založení rodiny, posunutý na vedlejší místo v žebříčcích priorit. Přestože dospívající stále touží po osamostatnění se od svých rodičů a převzít roli ve společnosti plnohodnotného občana. Jsou nuceni svým okolím, zůstat ve vzdělávacím prostředí. K zakládání rodiny, již je symbol zralosti člověka se oddaluje do pozdějších etap života. K tomuto fenoménu taktéž přispívá nukleární uspořádání moderní rodiny, kdy bez pomoci prarodičů je výchova dětí pro mladé páry, téměř nemožným úkolem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.2 Rozpor mezi rolí a statusem

Role představuje soubor očekávaného chování odpovídající určité pozici ve společnosti, zatímco sociální status představuje soubor práv a povinností plynoucích s postavením ve společenském žebříčku. Pro většinovou společnost jsou tyto pojmy synonymní, avšak v případě dospívajících osob se častokrát výrazně liší. Tento jev, se obzvláště vyskytuje u starších dospívajících jedinců, například studentů na univerzitě. Kdy společnost z jejich strany očekává chování, odpovídající dospělému jedinci, avšak jejich postavení ve společnosti je stále na úrovni dítěte. Nesouladné očekávání společnosti v chování dospívajícího, zapříčiňuje u mladého člověka pocit propasti mezi jeho osobou a společností, což umocňuje v jedinci pocity marnosti a ztrátu motivace (Langmeier, Krejčířová).

1.2.3 Rozpor mezi hodnotami mladší a starší generace

Rozsáhle změny, jež nastaly ve světě a v jeho společenství, vytvořily unikátní podmínky, jež působí na mladší generaci při formulaci názorů, hodnot a postojů. Tyto nové pohledy na realitu světa, nejsou zcela pochopeny starší generací. Která má tendenci upínat se k zastaralým hodnotám, ke kterým byli vychováváni. Přestože generační rozdíly jsou očividné a obě strany se mohou potýkat s problémem plně akceptovat své odlišné pohledy

na svět, vidíme v posledních letech značný posun vpřed v mezigeneračních vztazích. Pro jejich nadále zlepšování je nejdůležitější, vzájemné porozumění a přijetí odlišností v pohledu na svět (Langmeier, Krejčířová).

1.3 Socializace

Socializace je celoživotním procesem, primárně sloužící k transformaci člověka od organického tvora v lidskou bytost. Naše pudy jsou, již od samého narození ovlivňovány vnějšími vlivy, tak aby se podřídili zaběhnutému řádu společnosti. Hlavním nástrojem socializace je výchova, již můžeme definovat jako cílené a vědomé působení na jedince. Ta je primárně zabezpečována rodinou, avšak v případě její neschopnosti je možné ji nahradit jinými výchovnými činiteli. Socializace je ovšem poněkud širším pojmem nežli je výchova, zahrnuje v sobě sociální i přírodní podmínky, ve kterých se jedinec nehází. Obsah vědomostí a dovedností, jenž nám jsou v procesu socializace předávány, určuje kultura dané společnosti. Jelikož každá společnost má nastavené vlastní hodnoty a normy, již se jedinec musí naučit respektovat a přijímat aby došlo k úspěšné socializaci. Znakem úspěšné socializace je člověk s unikátní osobností se stabilními vzorci chování a postoji.

Jak jsme již zmínili, socializace je celoživotní proces, avšak hlavní základy osobnosti jsou vytvořené v průběhu dětství a dospělosti. Úspěšná socializace je tak pozorovatelná již v průběhu povinné školní docházky. Pevné základy později pozitivně ovlivňují člověka i v jeho úspěšnosti na trhu práce a při hledání životního partnera. V samotném dospívání se výrazně mění dosavadní role rodičů v procesu socializace u jejich dětí. Dospělí i nadále představují podstatnou roli v socializaci, jelikož mladí lidé stále touží po jejich uznání. Avšak jejich požadavky a názory ztratili pro dospívající takový význam, který jim připisovali jako děti. V období dospívání nově nabírají na významnosti vrstevnické vztahy, které se tak stávají hlavním činitelem v procesu dospívání (Jedlička, 2015).

2 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Ústavní výchova je vždy nařízena na základě rozhodnutí soudu, které plyne s neadekvátní výchovy a péče o dítě jeho klíčovou osobou, čímž je přímo ohrožován jeho zdravý vývoj a podporuje vznik rizika, rozvoje patologických jevů. Nařízení ústavní výchovy, by mělo být vnímáno jako krajním řešením, její nařízení by mělo vzniknout, až po té co jiná opatření pro podporu nápravy rodinné situace selhala. Před nařízením ústavní výchovy je soud zavázán, prozkoumat alternativní možnosti, jako je náhradní rodinná péče či opatrovnictví. Po definitivním ustanovení, má soud povinnost, každých šest měsíců přezkoumávat, zda nedošlo ke změně rodinných podmínek. A není tak možné navrátit dítě do rodinného prostředí, jelikož výchova dítěte v rodinném prostředí je považována za ideální. Ústavní výchova není trestního charakteru a je vykonávána ve školských zařízeních (Adamus, 2015). Názory na systém ústavní výchovu panující mezi odborníky jsou přinejmenším rozdílné. Valná část odborníků se shoduje, že rodina je svojí rolí v životě dítěte nezastupitelná. Kdy jejím vlivem se utváří osobnost dítěte, což se však může projevit i negativním způsobem. Jedná-li se o rodinu, jež řádně nenaplnuje nezbytné funkce, stává se pobyt dítěte v tomto prostředí rizikem pro vznik problémového chování. Hlavním cílem všech odborníků je hájit zájmy dítěte a zabezpečit jeho zdravý vývoj, vhodný způsob jak tyto cíle naplnit je však stále neujasněný. Hlavním argumentem odborníků kritických vůči ústavní péči, je snaha dát rodině šanci napravit své nedostatky samostatně. V tomto případě se sociální pracovníci nedokážou shodnout, kdy je stále reálné podporovat rodinu a očekávat nápravu a kdy je zapotřebí zakročit a hájit zájmy dítěte, i za cenu odebrání dítěte. V tomto kontextu bývá často přeceňovaná důležitost biologické rodiny, kdy pro správný vývoj dítěte hraje nejdůležitější roli uspokojování potřeby lásky a bezpečí. Čím delší dobu stráví dítě v nevhodném prostředí, a je tak vystavené patologickým vlivům, tím razantně klesá míra možné korekce problémového chování. Navazujícím problémem, jenž brání včasnemu podchycení rizikové situaci, bývá špatná spolupráce mezi školou a orgány sociálně právní ochrany dětí. Děti dlouhodobě týrané či zneužívané zůstávají v bezvýchodné situaci, ze které se snaží odprosit asociálním chováním až antisociálním chováním. Nelze považovat ústavní výchovu za ideální, avšak může poskytnout bezpečný přístav v životě dítěte, jenž nemá žádné jiné východisko. S vysokým počtem selhání pěstounské péče, představuje ústavní výchova poměrně stabilní prostředí. Zde se děti naučí respektovat nastavené normy, kdy v případě jejich porušení jsou drženi zodpovědní. Hodnoty, postoje, společenské a politické klima,

představuje soubor přímých a nepřímých faktorů, již ovlivňují rozsah a kvalitu při poskytování péče v prostředí ústavní výchovy (Janský, 2014).

2.1.1 Problémy pojící se s ústavní výchovou

Prioritou v rámci ústavní výchovy by tedy měla být, jak už jsme zmínili, pomoc a ochrana zájmů dítěte, naopak by neměla sloužit jako trest. Kdy hlavním úkolem ústavní výchovy by mělo být vytvoření bezpečných a klidných podmínek, jež budou podporovat navázání důvěrného vztahu mezi dítětem a dospělým. Reálná situace však často tyto podmínky nenaplnuje buď zcela či v dostatečném měřítku. Jedním z problémů, nastavení kvalitní ústavní péče, je její nákladnost. Ideálním prostředím, je zařízení s malým počtem dětí a výstavba nových specializovaných zařízení aby došlo k navýšení individuální pozornosti věnované dětem. Taktéž je zapotřebí navýšit počet mužů zaměstnaných v ústavní výchově, mužská role je nezbytná při správném vývoji dítěte, avšak v prostředí ústavní výchovy zůstává často nezaplňená. Pro nastavení těchto skutečností je zapotřebí propojit možnosti ekonomů s požadavky pedagogů. V návaznosti na Ekonomický aspekt se taktéž musíme poohlédnout po legislativě upravující problematiku ústavní péče. Česká republika se řídí řadou mezinárodních smluv, zaštiťující práva rodin a dětí, tím se na našem území zákony neshodující se s obsahem těchto norem zrušili. Mezi zrušené normy patřil i zákon umožňující v případě okamžitého ohrožení života dítěte jeho odebrání orgány sociálně právní ochrany. Dnes má tuto pravomoc pouze soud. Musíme uznat, i dosažení pozitivních změn v rámci problematiky ústavní výchovy. Kdy nový zákon o ústavní výchově, stanovil změny v organizaci zařízení. Snížil počet dětí na skupinách a s internátního typu fungování zavedl rodinné jednotky. Tyto rodinné jednotky fungují jako nezávislé útvary, které vytváří pro dítě prostor navázat bližší vztahy s účastníky ústavní výchovy a zlepšit jeho sociální komunikaci (Janský, 2014).

Modernizace je však postupná a některá zařízení jí stále nenaplnují. Celkový nepoměr mezi jednotlivými zařízeními v jejich poskytování péče je alarmující. Kdy část zařízení splňuje podmínky individuálního přístupu v péči, zatímco další část stále následuje socialistický způsob vedení péče (Janský, 2014).

2.2 Dětský domov

Dětský domov je jedním z typu školních zařízení pro náhradní rodinnou péči. Do těchto zařízení lze umístit dítě na žádost rodičů, jiných osob odpovědných za jejich výchovu či orgánu sociálně právní ochrany dětí, pokud tak rozhodl soud. Školská zařízení mají ve své

náplni povinnost poskytovat vhodnou péči, výchovu a vzdělání svým svěřencům, a to nepřetržitě po celý rok. Za jejich založení je primárně zodpovědné Ministerstvo školy, mládeže a tělovýchovy, avšak při udělení povolení, je smí zakládat i fyzické a právnické osoby. Do dětského domova jsou umisťované děti bez závažných poruch v chování. Dle zákona lze umisťovat do tohoto typu zařízení, děti od 3 let do věku 18 let, s možností prodloužení pobytu v zařízení za předpokladu, pokračování v přípravě na budoucí povolání a to do věku 26 let (Jedlička, 2015). Díky změně v legislativě přešli dětské domovy s internátního vzorce fungování k rozdělení na rodinné jednotky. V prostorách dětského domova lze zřídit nejméně dvě a nejvíce šest rodinných jednotek. Kdy jedna jednotka musí minimálně ubytovávat šest dětí a nejvíce dětí osm. Jednotlivé jednotky tak více méně fungují nezávisle na sobě a vytváří tím prostředí vhodné pro vznik hlubších vztahu mezi všemi subjekty (Jánský, 2014). Do dětských domovů je taktéž možné umisťovat nezletilé matky s jejich dětmi, v ojedinělých případech je možné umístit do dětského domova i dítě se zdravotním postižením. Za předpokladu, že stupeň postižení nevyžaduje umístění do speciálních zdravotnických zařízení (Slomek, 2010).

2.2.1 Orgány sociálně-právní ochrany dětí

Orgány sociálně-právní ochrany dětí ve zkratce OSPOD, mají na starost zejména ochranu práv dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu. Sociální právní ochrana dětí se orientuje, na děti jejichž rodiče, zanedbávají svoje rodičovské povinnosti, zneužívají svoje pravomoci nebo na děti osiřelé. V rámci preventivní práce s ohroženou rodinou, vynakládají sociální pracovníci snahu obnovit narušené funkce v rodině a pomoci při hledání řešení ve složitých situacích s cílem udržet rodinu pohromadě (Jedlička, 2015). Rozhodující úloha sociálního pracovníka spočívá v důkladné anamnéze rodinného prostředí, a vytvoření reálného očekávání ve vývoji rodiny. Hledání vhodných metod nápravy musí být podloženo hlubokými znalostmi sociálních pracovníků v této oblasti. Sociální pracovník je při jeho práci vystaven obrovskému tlaku a to jak ze strany rodiny se kterou spolupracuje tak ze strany společnosti, jenž očekává ideální vyřešení celé situace (Jánský, 2014). V současné situaci, je tato činnost pro sociální pracovníky poměrně komplikovaná, jelikož od platnosti nového občanského zákoníku přebírá plné kompetence, v rámci umisťování dítěte do ústavní výchovy soud. Vzhledem k pomalému procesu soudních řízení a dlouhého čekání na odvolávací termíny, dochází k přepřínování dětských domovů a diagnostických ústavu. Zatímco výchovné ústavy, zůstávají poloprázdné, přestože potenciálních jedinců vhodných pro umístění do výchovného ústavu je v systému institucionální výchovy dost. V nynější

době je kladen mnohem větší důraz na profesní péstounskou péči, její upřednostňování je na úkor dětských domovů a kojeneckých ústavů (Jedlička, 2015).

2.2.2 Dítě v dětském domově

Ústavní péče má na jedince dopad v podobě různých psychosociálních důsledků. Dítě umístěné v těchto podmínkách se ničím neliší od dětí v běžné rodině. Nerovnosti se následně vytvářejí, z důvodu nemožnosti naplnění všech psychických potřeb jak je tomu v běžné rodině. Děti tak v těchto podmínkách strádají ve vytrvalosti, v péli a organizovanosti. Projevuje se u nich, emocionalita, nízká sebeúcta a pokřivené sebepojetí. Hodnotový žebříček se primárně orientuje na vlastní prospěch, hluboce oslabená je i důvěra v dospělé a k autoritám (Kaleja, 2013). Autoři Langmeier a Matějček ve své publikaci (2011), blíže rozebírají dopady ústavní péče na dítě. Problém psychické deprivace u jedinců vyrůstajících v ústavní výchově byl obzvlášť důkladně zkoumán. Přestože při prvních výsledcích zjištění, bylo dožadováno absolutní zrušení dětských domovů, je nyní jasné, že to nebude zcela nikdy možné. Důvodů je hned celá řada, v případě kdy je, nutné umístit velkou skupinu sourozenců mimo rodinu bez toho aniž by byli rozděleni, není péstounská výchova či jiná alternativa vhodným řešením. Vyskytují se i takové v případy, kdy je dítě potřeba umístit do neutrálního místa na přechodnou dobu, než se situace doma vyřeší. Tyto a jiné možné skutečnosti dokazují, že plné zrušení ústavní péče by v systému ústavní péče zanechalo obrovskou mezeru, která by se jen stěží zaplňovala jinou alternativou. V minulosti hlavním problémem při umísťování dětí do ústavní péče, bylo rychlé rozhodnutí umístit dítě do zařízení, bez řádného šetření celkové situace. Orgány neprozkoumávali, zda je možné pracovat se samotnou rodinou, a vést jí k nápravě svých vlastních nedostatků. Z toho ovšem nevyplývá, že rychlé umístění mimo rodinu je vždy nežádoucí. V případě kritického ohrožení dítěte je nutné poskytnout dítěti rychlou úlevu od napětí a tlaku, kterému je vystavováno. V těchto případech je jistá psychická deprivace akceptovatelná, pokud tak zlepšujeme jeho celkovou situaci. Je však nezbytné brát ohled na faktory, které hrají roli při přechodu do ústavní péče. Musíme dát zřetel na věk dítěte, například u mladších dětí pozorujeme větší potíže na adaptaci internátnímu typu zařízení, zatímco pro dospívající je tento model vyhovující oproti náhradním rodinám. Tělesný a duševní stav, je zásadním faktorem obzvlášť, trpí-li dítě psychickými poruchami nebo poruchami chování, a vyžadují tak odborné pedagogické vedení. V praxi bohužel nejsou nevídané situace, kdy je z rodinného prostředí odebráno jen jedno dítě v rodině. Většinou se v těchto případech jedná o dítě, které svým chováním nejvíce vyčnívá, tím však zásah orgánů slouží, spíše jako výstraha pro

rodinu, než k její nápravě. Pozornost by měla být věnována, do jakého zařízení je vhodné zvolit umístění. Rodinný faktor nesmíme nikdy brát na lehkou váhu, při odebrání sourozenců, je nezbytné zajistit jejich společný pobyt. Dalším činitelem, jenž bereme v potaz je i dálka zařízení od rodinného prostředí, vyskytují se případy, kdy omezení kontaktu dítěte s rodinou bývá nezbytné. Oproti tomu je mnoho situací, kdy zachování pravidelného kontaktu je benefitem pro všechny strany. Všechny tyto aspekty jsou při rozhodování o osudu dítěte a jeho rodiny nesmírně důležité. A činí tak tuto povinnost, nelehkým úkolem i pro zdatné odborníky.

2.2.3 Dítě v dětském domově, jakožto dítě v ohrožení

Často se v pedagogickém kontextu se spojitostí ohrožených dětí hovoří o takzvaném problémovém dítěti, nejedná se o odbornou diagnosu ale spíše o obecné označení skupiny dětí, již se odchyluje od žádoucí normy. Bohužel samotná kritéria určující pomyslné normy, nejsou jasně vymezená. Odchylka od normy je tak subjektivním pojetí, kterým označujeme chování jedince nepřizpůsobující se svému prostředí a jehož projev přináší obtíže. Mezi faktory přispívající ke vzniku problémového chování, jsou například negativní události v životě dítěte, problémy ve výchově včetně ústavní výchovy či narušených užších vztahů. Z pohledu psychologie vnímáme problémové chování jako odchylku od normy v jednání a prožívání dítěte, v porovnání k jeho věku. Odlišnosti, projevující se u problémového dítěte se vyskytují ve formě jak impulzivních projevů tak i v podobě závažných poruch psychiky. V pedagogickém prostředí se zaměřujeme spíše na odchylky ovlivňující edukační proces, například narušování výuky nebo vyžadují-li odlišný přístup ve vzdělávání. Problém při určování přesného početního zastoupení ohrožených dětí ve školách, vychází především z nejednotného měření daných odchylek chování. Avšak hrubé odhady se pohybují mezi 2% až 20% žáků na všech školách, s ohrožených jedinců pouhý zlomek se dostane do péče odborníků. Samotná problémovost není neměnným stavem, u dětí u kterých se neprojevovali žádné odlišnosti v chování v mladším věku, se po nástupu na druhý stupeň mohou začít objevovat znaky disociálního až asociálního chování. Je tak očividné, že problémové chování je způsobeno komplexním působením řadou proměnlivých faktorů. Při diagnostice dítěte je nezbytné jej posuzovat k úměře jeho věku, zralosti a rodinného prostředí (Jánský, 2014).

Vojtová (2008) vymezuje rizika ohrožující vývoj dítěte na dvě hlavní kategorie, první kategorii tvoří rizika spojená s osobností dítěte, v druhé kategorii vymezuje rizika spojené se školou. Do kategorie rizik spojených s osobností dítěte se mimo jiné řadí i výchova

v ústavní péči. Absence klíčové osobnosti má za následek citové strádání dítěte, jedinec se tak potýká s výrazně omezenou schopností porozumět lidem kolem sebe. Což se následně projevuje i v interakci se spolužáky a dalšími vrstevnickými skupinami, jelikož dítě v riziku má četné problémy s rozeznáním vysílaných signálů vůči němu. Což může vyústit v nevhodnou reakci na podněty od svých vrstevníků, čímž se jeho situace v kolektivu výrazně zhoršuje.

2.2.4 Poruchy chování

Mezi vlivy podmiňující vznik poruch v chování řadíme, sociální prostředí, genetické predispozice a oslabení či porucha nervové soustavy. Nejrozsáhlejší vliv má nepopíratelně sociální prostředí, především tedy rodina, jejíž hodnoty ovlivňují tvorbu názoru a postojů dítěte. Kdy v případě nevhodné rodiny, se podporuje vznik poruch v chování. Nevhodným rodinným prostředím označujeme rodinu asociální, s návykovými tendencemi, emočně chladnou a rodinu bez jasně dané struktury a norem. Do sociální kategorie taktéž řadíme vliv prarodičů, školního prostředí a pozitivní vazby ve třídě.

Genetická predispozice může vest k odchylce v rozvoji emočních volných charakteristik, což v nejkrajnějších případech může vest k psychopatickému projevu chování. K oslabení či poruchy nervové soustavy dochází před či během porodu, kdy u dítěte dojde k poruše adaptačních dovedností, způsobující labilní emocionalitu, impulzivitu a nízké sebeovládání (Slomek, 2010).

Poruchy v chování nejčastěji členíme dle stupně závažnosti a obsahu a to ve třech formách. První formou je chování disociální, jedná s o nepřiměřené až nespolečenské jednání, avšak stále se nachází v mezích zvládnutelnosti za pomoci výchovného vedení. Projevuje se ve formě drobných nesouladů s normami společnosti. Pro určité věkové období se jedná o očekávané projevy v chování, jelikož disociální chování obnáší takové jednání jako je například nedodržování školního řádu, neposlušnost a mírná lhavost. K řešení disociálního chování se mohou uplatňovat odborné poradny, psychologové a speciální pedagogové.

Chování asociální je, již patrným rozporem jedince vůči společnosti, jedinci s asociálním typem chování se vymezují omezeným sociálním cítěním. Kdy jedincovo chování poškozuje především jedince samotného. Asociální chování má trvalý a vzestupný charakter, což může postupem času vyústit do chování antisociálního. Do asociálního chování řadíme četné útěky z domova, záškoláctví, krádeže či požívání alkoholu a jiných návykových látek. Řešení asociálního chování vyžaduje speciálně pedagogický postup, jak ve formě odborného poradenství ale i ve formě speciálně výchovných zařízení a terapeutických pracovišť.

Antisociální chování je definováno jako protispolečenské jednání, které poškozuje samotného jedince tak i jeho okolí na majetku, na zdraví a v krajních případech na životě. Antisociální chování je způsobeno gradováním asociálního chování, kdy dochází k porušování četných zákonů a společenských norem. K antisociálnímu chování řadíme veškerou trestnou činnost, jako jsou loupeže, vandalismus, zabití či vražda. Náprava probíhá ve školských zařízeních pro ústavní a ochranu výchovu. Je však nutné počítat s vysokou mírou recidivity, zapříčiněnou mimo jiné návratem po propuštění se zařízení do původního prostředí (Slomek, 2010).

2.2.5 Krizová intervence u dětí v ohrožení

Dítě v ohrožení se v období, kdy po jeho zařazení do ústavní výchovy nachází, ve stavu intenzivní psychické zátěže, jenž je způsobena pocitem ztráty kontroly a zranitelnosti z důvodu vytržení z přirozeného prostředí. V této situaci poměrně lehce dochází k rozvoji patologických projevů v chování, často v podobě agresivních, destruktivních či dokonce suicidálních tendencí. Jelikož při umístění do ústavní péče, dochází u dítěte k deprivaci určitých psychických potřeb, jako jsou například potřeby bezpečí, jistoty a lásky. Neuspokojování těchto potřeb, ústí v patologické reakce na podměty v zátěžových situacích. Krizová intervence je tak odbornou pomocí, jenž zhodnocuje všechny aspekty ovlivňující prožívání klienta. V návaznosti vytvoří krizový pracovník podrobnou diagnózu, kterou v průběhu spolupráce pravidelně aktualizuje (Jánský, 2014).

Časná intervence je klíčovým aktérem, při boji proti rozvoji rizikových faktorů, jež by mohli vyústit až v delikventní chování u dítěte. Nejvíce ovlivnitelné je dítě v mladém věku, je tak potřeba zaměřit se na předcházení vzniku patologických projevů dítěte.

Kdy naše snahy musíme zaměřit i na všechny faktory, hrající významnou roli při procesu vytváření vzorců chování. Jedná se především o vrstevnické skupiny, učitelé a rodinné prostředí, všechny tyto faktory se snažíme sladit v jejich působení na dítě a tím podporovat pozitivní vztah ke škole a vzdělávání (Vojtová, 2008).

3 ŠKOLA JAKO SOCIALIZAČNÍ INSTITUT

3.1 Školní období

Nástup do školy, je pro dítě obrovským milník v jeho dosavadním krátkém životě. Dítě zde přijímá zcela novou roli, stává se školákem. Jedná se o roli, která není svou podstatou výběrová, pro její dosažení stačí správný věk dítěte a dostatečná úroveň ve vývoji. Z celého procesu nástupu do školy, se tak stává rituál značící začátek jedné velké etapy života dítěte. Kdy dítě v prostředí školy stráví minimálně nastávajících devět let jeho života, s pravděpodobností dalšího pokračování v sekundárním stupni vzdělávání. V podstatě jedinec tráví konec období dětství a celé období dospívání v edukačním prostředí. Samotné dítě vnímá, že se jedná o značný posun v jeho životní dráze, přestože jeho domněnky o procesech probíhajících ve školním prostředí jsou zkrácené stále dětskou naivitou.

Významnou roli, při budování názoru a celkového vnímání role školáka, hrají nepopíratelně dospělí odpovědní za jeho výchovu, jež mají v této fázi vývoje velice úzké pouto s dítětem. Dospělí svými názory ovlivňují, jakým způsobem bude dítě nahlížet, na povinnou školní docházku. Prvotní názory jsou základem pro postupné vytvoření pevnějších postojů dítěte ke škole a ke vzdělávání. Žádoucí je budovat v dítěti pozitivní názory již od raného věku a tím motivovat nového žáka k pracovitosti a píli (Vágnerová, 2000).

3.1.1 Socializace v prostředí školy

Nástup do školy, je pro dítě stěžejným bodem v procesu socializace, s tím se pojí mnoho zásadních změn v jeho dosavadním životě. O tom jakou funkci škola ve společnosti a v životě jedince přesně zastupuje, je mezi odborníky stále mnoho diskuzí. Jedlička (2015) uvádí jako smysl školní docházky výchovu občana daného státu. Škola tak podle něho má za hlavní úkol vybavit jedince potřebnými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi umožňující člověku adaptovat se na měnící podmínky světa v moderní společnosti. V tomto kontextu, tak nemůžeme vnímat školu čistě jako doplněk rodiny ale spíše jako přípravu mladé generace na plnohodnotné fungování ve společnosti. Lze tak vyvodit, že mimo přímé předávání informací, výukou školních předmětů, je škola nástrojem socializačním. Důraz je tak potřeba v rámci edukačního procesu klást na výchovu k toleranci a formování pozitivních postojů vůči sobě i svému okolí, s cílem sloučení jedinců odlišných povah, ras a národností. Neodlučitelnou funkcí školy, je taktéž předávání morálních a etických hodnot společnosti na nastupující generaci mladých lidí. Kdy školní instituce je hlavním nosičem společenských ideologií, a často přímo podporuje své svěřence ke společenské změně a nastolení nových

norem. Lze tak pochopit zvýšený zájem společnosti o vytváření vhodných parametrů k edukaci jejích dětí.

Změna, jež je pro dítě v tomto období významná z hlediska socializačního procesu, je zcela nový způsob interakce mezi dospělou autoritou a jím samotným. Do této doby, byla pozornost od dospělých individuální a úměrná k jeho specifickým potřebám, budiž tomu tak v mateřských školách či v rodinném prostředí. Dětská činnost tak byla neustále pod kontrolou dospělého člověka, který jej celým procesem provázel nebo zcela převzal kontrolu a tím i zodpovědnost za činnost dítěte. Nyní pedagog stojí před žáky v čele třídy, odkud vede veškerou svou činnost s určitým odpustem. Asistence při školní činnosti je v případě nutnosti stálé dostupná, ale z mnoho důvodů musí být limitovaná. Dítě tak nese celou odpovědnost za splnění požadavků úplně samo (Langmeier, Krejčířová, 2006). V procesu úspěšné socializace je taktéž důležitá schopnost úspěšně se zařadit do vrstevnických skupin, autorka Vágnerové (2012) tento fakt taktéž neopomíjí. Dítě se v rámci školní třídy začíná zařazovat do skupin vrstevníků. Tyto vrstevnické skupiny se ovšem od předešlých uspořádání, kterých bylo dítě součástí, liší jasně vymezenou hierarchií, kde každý člen má jasně stanovenou roli, již v kolektivu zastupuje. Další odlišností těchto skupin je jejich intenzita a hloubka vytvořených vztahů. Přátelství v mladších letech dítěte bylo spíše povrchního charakteru, kdy nebylo založeno na společných rysech osobnosti dítěte ale spíše na vzájemné blízkosti. Vliv vztahů vytvořených v prostředí školy na proces formování osobnosti dítěte je závratný, kdy obsah těchto vztahů následně ovlivňuje úspěšné zařazení člověka do běžné společnosti.

3.1.2 Sociálně vyloučený žák

Sociálně vyloučený nebo taktéž sociálně znevýhodněný žák v edukačním procesu, je jasně definován v legislativě české republiky. Tyto dokumenty rozdělují příčiny sociálního vyloučení na dimenze kulturní, sociální, ekonomické a politické. U sociálního vyloučení se taktéž vyskytuje tendence opírat se o etnikum skupiny a vymezovat se proti jejich socio-kulturním rysům. Je tak nesmírně důležité zvolit vhodnou terminologii, pro označování těchto specifických skupin. A to v takovém rozsahu, aby nedocházelo k podporování vzniku negativních předsudků a stereotypů vůči těmto skupinám. Například dojde-li majoritní skupina k závěru, že diametrální rozdíly v kultuře minoritní skupiny, jsou známkou nižší inteligence, musíme se v rámci edukačního prostředí razantně vymezit proti diskriminujícím

stanoviskům. Nelze však zcela popřít existenci odlišných kulturních znaků skupin, jelikož tvoří nedílnou součást v osobním životě jedinců (Kaleja, 2014).

V prostředí českého školství, je legislativními dokumenty ustanovená povinnost nastavit individuální přístup při edukaci sociálně vyloučených žáků. A to v takovém rozsahu, jenž odpovídá potřebám a vzdělávacím schopnostem daného jedince. Škola tak vytváří individuální plán, kdy volí speciální metody výuky, upravuje organizaci výuky a vyučovací prostory za účelem vytvořit vhodné studijní podmínky pro znevýhodněného žáka. Jedna ze specifických metod využívaných při edukaci žáka se sociálním vyloučením, bývá skupinové vyučování. V tomto uspořádání jsou žáci rozděleni do menších skupinek, než je třída, čímž se vytváří větší prostor pro zapojení každého žáka. V těchto skupinkách je taktéž podporována kooperace mezi žáky samotnými, kdy zdatnější žák napomáhá vést a vzdělávat žáky slabší. Avšak k dosažení efektivní formy vzdělávání sociálně vyloučených žáků, nestačí pouhá úprava edukačního prostředí, je taktéž zapotřebí v žákovi rozvíjet schopnost učit se sám. Největší podíl na tvorbě nových návyků, které vedou k pozitivní změně, se očekává od učitele, jehož úkolem je využít svojí míru znalostí ke zvolení vhodných technik a metod. Učitel musí zhodnotit sociální a rodinné prostředí, ze kterého žák pochází, jelikož právě hodnoty převzaté z rodinného a sociálního prostředí silně ovlivňují postoj žáka ke vzdělávání. Učitel je tedy primárním aktérem při tvorbě pozitivních změn, avšak na dítě působí i další subjekty vzdělávacího prostředí. Školní psycholog, poradce a spolužáci svým působením ovlivňují dítě ve všech sférách. Důležité je při snaze vytvořit adekvátní vzdělávací program a navázat spolupráci mezi školou odbornými poradnami, psychology a orgány sociálně právní ochrany dětí. Otázkou, již se v odborných kruzích stále zabývají, je zda snažení k vytvoření ideálních podmínek pro edukaci sociálně vyloučených dětí, skutečně napomáhá vyrovnávat šance mezi nimi a jejich spolužáky. Část odborníků tvrdí, že role sociálního statusu dítěte je natolik silným faktorem při tvorbě znevýhodnění v edukačním procesu, že k vrovnaní šancí podpůrné programy zcela nestačí (Kaleja, 2014).

3.2 Třídní klima

Klima je všeobecný pojem, se kterým se setkáváme, jak v prostředí přírody, tak v lidské společnosti. Samotný pojem klima, vyjadřuje kvalitu, která z tohoto prostředí vyplývá. Klima nevzniká samo, naopak se vytváří díky mnoha faktorům a jedná se o dlouhodobý jev (Grecmanová, 2008). „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení, vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve*

spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13) Rysem klimatu je jeho těžká měřitelnost. Přestože působí na všechny subjekty ve třídě a všichni ho vnímají, je téměř nemožné ho konkrétněji popsat. Existuje mnoho technik a metod na měření klimatu ve třídě, ale jedná se především o pouhé modely. Samotní autoři těchto technik si musí sami často, vybrat z čeho se klima podle jejich názorů skládá, a určit indikátory, které by o něm něco konkrétnějšího vypověděli. Bylo by milné věřit, že klima třídy souvisí pouze s kvalitou výuky, vytváří se jak při vyučování tak i o přestávkách, na školních výletech a jiných školních akcích. Proto k zjištění, jaké klima ve třídě skutečně panuje, musíme zapomenout na pozorování třídy nebo hodnocení dosažených výsledků pomocí testů. Nejlépe o klimatu třídy mohou vypovídat jeho účastníci, tedy samotní žáci a učitelé (Čapek, 2010). O tom, kdo je důležitějším subjektem při vytváření třídního klimatu, zda třídní učitel či žáci, se odborníci stále nedokážou shodnout. Někteří se domývají, že hlavním pramenem je žák, kdy tvrdí že třídní klima především vyjadřuje do jaké míry je žák ve třídě spokojen. Jedinečná struktura, vlastnosti a chování kolektivu třídy vytváří nezaměnitelnou realitu, již vnímají i učitelé. Naopak odborníci argumentující, že hlavním aktérem při vytváření třídního klimatu je sám učitel, poukazují, že díky právě jeho pozici a roli ve třídě podstatně ovlivňované vytváření klimatu třídy (Čapek, 2010).

3.2.1 Faktory ovlivňující třídní klima

Faktory, jež mají vliv třídní klima, nejsou pouze dobré školní výsledky. Jejich velké množství, se vzájemným propojením. Podle Průchy (2002,) mezi faktory ovlivňující třídní klima, řadíme:

- **Fyzikální faktory**- osvětlení, barva stěn, nábytek, prostory a jiné.
- **Psychosociální faktory**
 - a) Stabilní- třídní klima
 - b) Proměnlivé- atmosféra ve třídě

Vliv na klima třídy má jak vybavení, prostory a rozložení třídy tak i do jaké míry jsou žáci zapojení procesu výzdoby a údržby třídy. Pochopitelně, svoje působení na klima třídy má i počet žáků, genderové zastoupení ve třídě, jejich zájmy, znalosti, dovednosti, a zda dokáží fungovat jako kolektiv. Výraznější vliv je však připisován, kompetencím kontorům působících na škole. Odborníci taktéž, upozorňují na důležitost dynamiky třídy a její vliv na učební výsledky. Sociální učení je jednou z podmínek pro vznik pozitivně naladěného

klimatu třídy. Schopnost správně mezi sebou komunikovat má značný vliv i na studijní motivaci. Vztahy mezi všemi subjekty ve třídě a společná historie vytváří, rozdílí mezi jednotlivými třídami na škole (Grecmanová, 2008).

3.3 Školní klima

Proto, abychom se mohli zabývat školním klimatem, si nejdříve musíme určit, co je škola? Školu lze považovat za formální instituci s určenými pravidly, cíli, rolemi a hierarchií. Jedná se o instituci, jejímž primárním úkolem je vzdělávat a vychovávat. Tato instituce má však i další významné role. Jak již bylo zmíněno je i místem pro socializaci, kde si mladá generace může utvářet svoje postoje a názory a kde mají příležitost získávat potřebné kvalifikace k výkonu povolání (Grecmanová, 2008). Klima školy se tak dá definovat podle autora Čapka jako: „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníku vzdělávání v dané škole, které se týká její vybavení. To co je při stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“ (Čapek, 2010, s. 134) Za účastníky na školním klimatu se obecně považují žáci a pedagogický sbor. Ti hrají při hodnocení školního klimatu největší roli, kdy nás nezajímají prostory školy, správná dokumentace, finanční výkazy či její vybavenost. Co je při posuzování školního klimatu důležité, je jak školu vnímají právě její subjekty. To jak se žáci v prostředí školy cítí, jakou mají motivaci pro zadanou činnost a zda jsou pedagogové dostatečně stimulováni pro výkon svých pracovních úkonů a netrpí syndromem vyhoření. Může nastat situace, kdy se subjektivní názor účastníku neshoduje s objektivní realitou. Při posuzování školního klimatu nás však nezajímá, co se skutečně odehrává, ale jak je toto dění vnímáno (Čapek, 2010).

3.3.1 Pozitivní školní klima

Pozitivní klima školy, vytváří příznivé podmínky pro sblížení mezi žáky a pedagogy, a k úspěšnému plnění školních povinností. Zatímco negativní klima školy způsobuje ztrátu motivace, zhoršení školních výsledku a může potenciálně vést až ke zdravotním komplikacím. Většina odborníků zkoumající problematikou klimatu škol se shoduje na faktu, kdy bez pozitivního klimatu je téměř nemožné vytvořit efektivně pracující školu. Proto nás i dnes zajímá otázka, jak vytvořit pozitivní klima ve kterém se budou, žáci dobře cítí a pedagogům se bude dobře provádět jejich činnost. V příznivém klimatu školy jsou pozitivní změny očividné i ve vztahu mezi žáky a pedagogy. Učitelé mají menší tendenci být autoritativní a dominantní, naopak lépe rozumí pocitům svých žáků a více je oceňují.

Pro vznik této reality je, jednak důležitý správný přístup učitele k individuálním žákům ale i k třídám jako originálním společenským útvarům. Učitelé by měli dávat třídě dostatečný prostor pro vývoj její osobnosti a hodnocení postavit na vzájemné důvěře. Taktéž by si pedagogové, měli dávat pozor na přehnanou kontrolu u věcí, kdy není nutně vyžadována. Jak již bylo zmíněno ohromně důležitým faktorem, který posuzuje u klimatu školy, je jak se v něm žáci cítí. K pozitivnímu ladění přispívá dostatečný prostor pro žáky předložit a realizovat své návrhy a uplatnit své zkušenosti. Žáci se tak ve třídě cítí sebejistěji, nebojí se více projevit své myšlenky či názory. V dobře organizované třídě, žáci fungují jako tým, klase tak absence ve výuce i míra delikvence (Grecmanová, 2008).

3.4 Faktory ovlivňující postoj žáka ke škole

Faktorů, které mají vliv při utváření postoje žáka na školu, je skutečně mnoho se vzájemnou propojeností. Dají se rozlišovat podle toho, zda postoj, který v žákovi zapříčiňují je pozitivní či negativní. Pozitivní faktory, které ovlivňují postoj žáka ke škole, jsou postaveny především na začleňování dítěte do kolektivu. Projevení zájmů o jeho nápady i o jeho osobu samotnou je předpokladem pro upevnění pozitivních postojů. Zařazením tedy rozumíme, že mezi spolužáky je zván do kolektivních aktivit a netrpí tak pocity osamění. Pro vznik pozitivního postoje taktéž pomáhá, kladně naladěný vztah mezi učitelem a dítětem. Pokud má dítě v pedagoga důvěru a vnímá zájem z jeho strany, neostýchá se při požádání o pomoc v případě potřeby. To vše vede k dosažení lepších školních výsledků, jež v dítěti zanechává pocit úspěchu (Vojtová, Červenka, 2012).

Mezi negativní faktory, zcela jistě patří narušený vztah žáka s učitelem, například pocít'ujeli dítě, že je ze strany pedagoga nespravedlivě hodnocené za svou činnost či je snad schopno vycítit nesympatie vůči sobě ze strany pedagoga. V něm následně umocňuje pocity méněcennosti a podřazenosti oproti svým spolužákům. Konečným důsledkem jak tak nechut' žáka ke škole a ke vzdělávání, žák nemá žádnou motivaci plnit si své školní povinnosti a trpí nechutenstvím vůči trávení času v prostorách ve škole (Vojtová, Červenka, 2012).

3.4.1 Vztah žáka s učitelem

Jak již bylo zmíněno učitel, je jedním s hlavních tvůrců třídního klimatu. Obzvláště třídní učitel, který ve třídě hraje dominantní roli při vytváření třídního klimatu. Z tohoto důvodu, je tak nezbytné aby si svojí roli řádně uvědomoval a věnoval jí dostatečnou pozornost. Čapek (2010) upozorňuje, aby třídní učitel mohl svojí roli řádně naplňovat, musí mít možnost trávit dostatek času se svou třídou. V případě kdy, k tomu nedochází je pro něho velice obtížné

navázat svými žáky hlubší vztah. Třídní učitel v tom případě nedostává dostatečný prostor skutečně poznat své žáky. Obtížné se tak pro něho stává správné zvolení přístupu vedení výuky, který bude nejvíce efektivní při rozvoji jejich schopností. Třídní učitel ví jak jeho žáky nabudit a naopak jak zklidnit. Pro svoji třídu se stává oporou, obhájcem a motivátorem. Stává se tak pro svoji třídu dospělým člověkem, který není součástí jejich rodiny, ve kterém vidí vzor. Pokud žáci vnímají třídního učitele jako oporu ve vzdělávacím procesu, ulehčuje se tím výrazně, snahy ovlivnit jeho postoj ke vzdělávání.

3.4.2 Vrstevnícké vztahy

Vrstevníci mají pro dospívajícího, zásadní význam v rámci utváření svých názorů a chování. V tomto období dospívající tráví většinu svého času se svými partami, které se pro ně stávají zdrojem podpory a uznání. Být součástí, určité skupiny přináší dospívajícím pocit sounáležitosti a napomáhá jim v utváření vlastní identity (Vágnerová, Lisá, 2021). Tyto nové intenzivní vrstevnícké vztahy, jsou z části podporovány postojem dospělých vůči dospívajícím. Dospělí mívají problém vidět, adolescenty jako plnohodnotné bytosti. Stále od dospívajících vyžadují poslušnost a kázeň, avšak netolerují přetrvávající dětskou neposednost a zvědavost. Neuvědomují si, že pro dospívající je v tomto období obzvláště důležitý pocit uznání. Jsou to právě jejich vrstevníci, kteří vnímají jejich snahy a oceňují je. Skupiny vrstevníku tak nabízí emoční podporu a uznání, které se jim v jiných sociálních kruzích nedostává. Jako součást kolektivu, jsou tak dospívající jedinci chráněni před frustrujícím světem dospělých. Mnohem jednodušší, je pro jedince vyniknout a vydobýt si úctu mezi svými vrstevníky, kde se nesetkávají z kritikou dospělých a jejich vysokými nároky (Jedlička, 2015). Jedlička (2015), však varuje i před skrytým nebezpečím, které se skrývá v těchto uspořádáních. Hovoří o institucionálním vakuu, jelikož v tomto bouřlivém období dochází k prudkému vzestupu ve společnosti. Chybí zde stabilizátor hodnot, které by celý proces usměrňoval. Vytváří se tak prostor, pro rozvoj sociálně patologických jevů. Největší vliv vrstevníku na dospívajícího je na začátku tohoto období, kdy s jeho postupem se i tento vliv umírňuje. Příslušnost k určité skupině určuje společenské postavení dospívajícího v kolektivu, a tím formuje jeho osobnostní rysy. V tomto období se tak vrstevníci stávají hlavními hodnotiteli dospívajícího. Do společenského žebříčku je řazen podle svého vzhledu, kdy atraktivní jedinec je lépe přijímán do kolektivu. Jejich postavení v kolektivu vrstevníků, však ovlivňují i další faktory, rozumové schopnosti a sociální inteligence hrají významnou roli. Jelikož jedinci se shlukují do skupin s lidmi na podobné inteligenci úrovni a sociální inteligence je zapotřebí ke správné orientaci ve společenských

vztazích. Je tak žádoucí, podporovat styk vyloučených žáků s žáky nadanými a odpovědnými v plnění svých školních povinností.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3.5 Design výzkumu

Ve výzkumu se zaměřujeme na postoje dospívajících v dětských domovech ke vzdělávání. „*Postoj je mentální a neutrální stav pohotovosti, strukturovaný zkušeností, který má řídicí a dynamický vliv na reakce individua vůči všem objektům a situacím.*“ (Nakonečný, 2021, 307) Postoje jsou tvořeny třemi základními složkami. Složka kognitivní zahrnuje veškeré informace, které jedinec o objektu svého postoje má. Složka afektivní zahrnuje emoce, které objekt postoje, vyvolává v daném jedinci. Složka konativní určuje, jakým způsobem se projevuje postoj k objektu v našem chování (Vágnerová, 2004). Tyto složky se vzájemně ovlivňují a je neobvyklé, aby jedna měla výraznou převahu. Ve výzkumu se budeme tedy zabývat, jak se dospívající v dětských domovech cítí, jak se ve vzdělávacím prostředí chovají a jak jsou informováni o důležitosti vzdělání v jejich budoucím životě.

Na základě výzkumných otázek, které jsou zmíněny výše, byl pro zjištění dat zvolen kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum jsme zprostředkovali za pomoci strukturovaného dotazníku. Dotazníky jsou jedna z nejvyužívanějších metod pro získávání dat, kdy je nám umožněno v relativně krátkém časovém úseku získat velké množství dat od respondentů. Pro kvantitativní výzkum jsem se rozhodla kontaktovat dětské domovy zvolené dostupným (příležitostným) výběrem. Tento druh výzkumu mi umožnil poměrně rozsáhle proniknout do problematiky postojů ke škole a vzdělávání jednotlivých dětí.

3.6 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je zjistit jaké postoje mají dospívající v dětských domovech ke vzdělávání. Následovně se budeme snažit prozkoumat, čím je jejich postoj ke škole ovlivněn, zda faktory jako třídní klima či školní klima hrají roli. Dále chceme odhalit, jak jsou ovlivněny postoje dospívajících ke vzdělávání, prostředím dětského domova. Posledním cílem výzkumu, je zjistit, jakou důležitost přikládají dospívající v dětských domovech vzdělání pro svůj budoucí život.

3.7 Výzkumné otázky

3.7.1 Hlavní výzkumná otázka

Jaké postoje zaujímají dospívající v dětském domově ke vzdělávání?

3.7.2 Dílčí výzkumné otázky

1. Jakými faktory jsou postoje dospívajících v dětských domovech ovlivněny?

2. Jak prostředí dětského domova ovlivňuje vtaah ke vzdělávání?
3. Jak významné považují vzdělání pro svůj budoucí život?

3.8 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj, jsme zvolily strukturovaný dotazník s uzavřenými otázkami. Dotazník v sobě celkem obsahoval 23 otázek plus 4 identifikační položky. Na tyto otázky respondenti odpovídali na škále 1- absolutně nesouhlasím, 2- nesouhlasím, 3- nevím, 4- souhlasím a 5- absolutně souhlasím. Samotný dotazník byl rozdělen na tři kategorie školní klima, prostředí dětského domova a důležitost vzdělání pro jejich budoucí život. Dotazník byl vedoucímu zařízení předán v online formě v podobě odkazu, příslušnému dětskému domovu v rámci emailové korespondence. Odkaz na dotazník byl respondentům přeposlán vedoucím a po vyplnění se automaticky odevzdal.

V prvních čtyřech otázkách zjistíme pohlaví, věk dítěte a délku pobytu v dětském domově. Zařízení bylo ujistěno, že všechny dotazníky jsou zcela anonymní a získaná data budou využita čistě pro účely této bakalářské práce.

3.9 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem, jsou pro tuto práci, všechny děti v dětských domovech v České republice. Kdy v roce 2021/2022 bylo, evidováno v rejstříku škol a školských zařízení v České republice (MŠMT), 138 dětských domovů. Důvodem zaměření výzkumu na jedince v dětských domovech, je jejich ohroženost při vzniku problémového chování a sociálního vyloučení. Vzdělávání zvyšuje uplatnitelnost jedince na trhu práce, a tím zabezpečuje jeho místo ve společnosti.

Výběrovým souborem výzkumného šetření, jsme zvolily dospívající v dětských domovech, již jsou na druhém stupni základní školy. V rámci výzkumného šetření jsme oslovily dětské domovy formou emailové komunikace. Osloveným zařízením, bylo vysvětleno, že data z dotazníku budou použity pouze pro účely této bakalářské práce. Po seznámení s tématem, a zachování všech opatření o ochraně identity jsme navázaly spolupráci. S výsledků dat, jež se nám podařilo získat od zapojených respondentů, jsme zjistili, celkový počet našich respondentů tvoří 84 dospívajících z dětských domovů, z toho ženy tvořily 65% v počtu 55 respondentů, muži byli zastoupeni v 35% s 29 respondenty. Věkové rozmezí pro výběrový soubor, jsme zvolili žáky ve věku od 12 let do 16 let, s odpovědí vyšel průměrný věk respondentů na 14 let. Průměrná délka pobytu našich respondentů v dětském domově, byla

v dotazníku na výběr v rozmezí intervalů méně než 1 rok, 1-5 let, 5-10 let, 10 let a více. Z našich dat vyplívá jako průměrná délka pobytu rozmezí 1 roku až 5 let.. Poslední identifikační položkou v našem dotazníku, byla zvolena otázka, jakého vzdělání by chtěli dosáhnout. Respondenti měli na výběr s odpovědí výuční obor, střední škola s maturitou, vyšší odborná škola a vysoká škola. S odpovědí jsme zjistily, největší zájem byl projeven s 32% o výuční obor, avšak s velmi malými početními rozdíly, byly na druhém místě zvoleny odpovědi, střední škola s maturitou a vysoká škola s 30%. O vyšší odbornou školu byl mezi respondenty nejmenší zájem s pouhými 8% z celkového počtu. S těmito získanými informacemi bude nadále pracovat v analýze dat.

3.10 Metoda analýza dat

Data získaná z dotazníků převedeme do tabulek v MS Excelu, pro výpočty použijeme online program Survio.cz. Ke zpracování výzkumu jsme, využily čárkovací metodu. Všechny výsledky budou graficky zaznamenány v tabulkách tak, aby umožnily snadnější orientaci ve výsledcích výzkumu. Výsledky taktéž, písemně okomentujeme. Otázky dotazníku jsme roztřídili do tří kategorií, které nám následně napomohou při formulování odpovědí na jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

První kategorie je zaměřená na oblast školního klimatu. Kategorie, nám poslouží pro vytvoření lepší představy, jakým způsobem vnímají naši respondenti třídní klima, jež panuje v jejich třídě. Což nám následně poslouží k vyhodnocení první dílčí otázky, Jak ovlivňuje třídní klima postoj ke škole dospívajících z dětského domova? Jedná se o otázky v dotazníku č. 5 až č. 13.

Druhá kategorie je zaměřená na prostředí dětského domova, tato kategorie, nám slouží pro pochopení, jakým způsobem vnímají naši respondenti prostředí dětského domova, jejich vztah s vychovateli a s ostatními dětmi a jak tyto faktory ovlivňují jeho postoj ke vzdělávání. Což nám napomůže k vyhodnocení druhé dílčí otázky, Jak prostředí dětského domova ovlivňuje vztah ke vzdělávání? Jedná se o otázky dotazníku č. 14 až č. 21.

Třetí kategorie je zaměřená na, důležitost vzdělání pro budoucí život s pohledu dospívajících v dětských domovech. Tato kategorie, nám slouží k pochopení, kde se na žebříčku priorit u dospívajících v dětských domovech, nachází vzdělanost. A jak podle nich ovlivňuje jejich

budoucí začlenění do běžné společnosti. Třetí a zároveň poslední kategorie nám napomáhá k vyhodnocení třetí dílčí otázky, Jak významné považují vzdělání, dospívající v dětských domovech pro svůj budoucí život? Jedná se o otázky dotazníku č. 22 až č. 27.

Následně budeme vyhodnocovat, jednotlivé otázky první kategorie dotazníku.

Otázka / Hodnoty	1	2	3	4	5	Průměr	Modus				
5 Do školy chodím rád/a	7	21	29	22	5	2,96	3				
6 Se svými učiteli mám kladný vztah	6	26	23	20	9	3,00	2				
7 Se svými spolužáky, mám kladný vztah	6	9	28	27	14	3,40	3				
8 Nebojím se zeptat učitelů o pomoc, když něčemu nerozumím	20	25	17	12	10	2,61	2				
9 Cítím se být součástí třídního kolektivu	9	15	23	25	12	3,19	4				
10 Dávám ve škole pozor a plním zadané úkoly	9	19	28	18	10	3,01	3				
11 Ve škole se cítím bezpečně	7	8	28	25	16	3,42	3				
12 Když si s něčím nevím rady, spolužáci mi pomůžou	12	17	25	22	8	2,96	3				
13 Mám ve škole kamarády	7	8	15	26	28	3,71	5				

Tabulka 1 Třídní klima

Otázka, č. 5 Do školy chodím rád/a.

V této otázce, jsme se snažily zjistit, zda respondenti v našem výzkumu mají kladný vztah k povinné školní docházce. Z celkového počtu 84 odpovědí, největší část respondentů zvolila, jako svojí odpověď č. 3, avšak bez větších početních rozdílů byli následně, vybrány odpovědi č. 4 a to s počtem 21 respondentů a odpověď č. 2 s počtem 22. V nejmenším zastoupení vybírali, účastníci za svou odpověď č. 1, jež zvolilo 7 respondentů a odpověď č. 5 s 5 respondenty. U této otázky volili učitelé pouze jednu z nabízených možností.

Otázka, č. 6 Se svými učiteli mám kladný vztah.

V otázce číslo 6 jsme zjišťovaly, zda účastníci našeho výzkumu, mají dojem, že se jim podařilo navázat kladný vztah se svými učiteli. V přiložené tabulce výše, pozorujeme, jako nejčastěji volbu odpověď č. 2 tedy a to v počtu 26 respondentů. Pouze o tři respondenty méně, byla v počtu 23 zvolena odpověď č. 3. Odpověď č. 4 byla zvolena 21 krát. Můžeme tak vyvodit, že větší část respondentů, svůj vztah s učiteli hodnotila spíše negativně.

Otázka, č. 7 Se svými spolužáky, mám kladný vztah.

V otázce číslo tři, jsme se snažili odhalit, zda účastníci výzkumu vnímají svoje vztahy, mezi nimi a jejich spolužáky jako pozitivní. Tato otázka nám pomůže vytvořit si přesnější obrázek o roli, kterou účastník v kolektivu třídy zastupuje a jak ta to skutečnost ovlivňuje jejich

postoj ke vzdělávání. S jasnou převahou byli v dotazníku, zvoleny odpovědi č. 3 a č. 4. Tyto výsledky nám ukazují, že v rámci třídy, jsou dospívající s dětských domovů schopni navázat přátelské vztahy se svými spolužáky.

Otázka, č. 8 Nebojím se zeptat učitelů o pomoc, když něčemu nerozumím.

V této otázce jsme zjišťovali, jak konformní jsou respondenti, při žádání vyučujících o pomoc, v případě kdy vyžadují asistenci, z důvodu potřeby bližšího upřesnění probíraného učiva či nepochopení zadanému úkolu. Tabulka č. 1 jasně vyobrazuje, že valná většina respondentů, zvolila odpověď č. 1 a č. 2, což značí silnou nekonformitu u žáků v dětských domovech, při vyhledávání asistence od vyučujících.

Otázka, č. 9 Cítím se být součástí třídního kolektivu.

V této otázce, jsme se zajímali, zda se dospívající v dětských domovech cítí být příjmení kolektivem své třídy. Kdy nejvíce zvolené odpovědi jsou č. 4 a č. 3. Opětovně tak pozorujeme, kdy podle odpovědí účastníku našeho výzkumu, udržování kladných vztahů s kolektivem třídy, není pro dospívající s dětských domovů ojedinělé. Odpověď č. 2 byla zvolena 15 krát, kdy v tomto případě se účastníci necítí být součástí kolektivu. V poměru s předchozími odpověďmi se jedná menšinu avšak stále v silném početním zastoupení. Otázky absolutního typu jsou v minimálním zastoupení na obou stranách spektra.

Otázka, č. 10 Dávám ve škole pozor a plním zadané úkoly.

V této otázce, jsme se snažili zjistit, zda zkoumaní jedinci vynakládají úsilí porozumět učební látce a plnit pedagogy zadané domácí úkoly. Z celkového počtu respondentů (84), zvolilo jako svojí odpověď č. 3, 28 jedinců. Zbylé odpovědi mají více méně rovnoměrné početní zastoupení.

Otázka, č. 11 Ve škole se cítím bezpečně.

Otázku č. 11, jsme zkoumali se záměrem zjistit, zda se nevyskytuje u dospívajících v dětských domovech, pocit ohrožení ve školním prostředí. To by mohlo značit přítomnost šikany, či jiných ohrožujících aktivit vůči dospívajícímu. Z našich výsledků, jsme však takovou skutečnost nezjistili. S převážně kladnými odpověďmi, můžeme vyvodit absenci aktivit uvádějící účastníky výzkumu do rizika.

Otázka, č. 12 Když si s něčím nevím rady, spolužáci mi pomůžou.

Touto otázkou jsme chtěly zjistit, zda naši účastníci hodnotí kooperaci, jež probíhá s jejich spolužáky kladně. Z odpovědí, tak můžeme určit, jak komfortní jsou respondenti při žádání o pomoc od svých spolužáků. Nejpočetnější odpovědí je č. 3 s počtem 25 respondentů, avšak s počtem 22 respondentů je odpověď č. 4. Z čehož, lze vyvodit, vyšší stupeň konformity při žádání o pomoc od spolužáků, než při žádání o pomoc od pedagogů.

Otázka, č. 13 Mám ve škole kamarády.

Poslední položka v této kategorii, je otázka zkoumající, zda mají respondenti ve své třídě přátele. Zajímá nás, zda v prostředí třídy, mají osobu, se kterou rádi tráví svůj čas, což pomáhá vytvářet kladnější postoj ke škole samotné. Zde jsou nejčastějšími odpovědi možnosti č. 5 a č. 4 a to s počty 28 respondentů a 26 respondentů. Můžeme tak jasně konstatovat, že naši účastníci nemají problém nalezení přátel ve školním prostředí.

Následně budeme vyhodnocovat, jednotlivé otázky obsažené v druhé kategorii dotazníku.

Otázka / Hodnoty	1	2	3	4	5	Průměr	Modus				
14 V dětském domově se, mi líbí	10	8	35	20	11	3,17	3				
15 V dětském domově se cítím jako „doma“	27	11	19	16	11	2,68	1				
16 S vychovateli mám dobré vztahy	10	9	26	24	15	3,30	3				
17 Vychovatelé mě motivují ke studiu	17	19	17	18	13	2,89	2				
18 V dětském domově mám stanovený čas, na přípravu do školy	10	14	27	18	15	3,17	3				
19 S ostatními dětmi v domově mám dobré vztahy	4	16	27	26	11	3,29	3				
20 S ostatními dětmi na domově, si pomáháme při přípravě na vyučování	29	17	20	13	5	2,38	1				
21 Když něčemu nerozumím, můžu se obrátit na vychovatele	11	12	29	16	16	3,17	3				

Tabulka 2 Prostředí dětského domova

Otázka, č. 14 V dětském domově se, mi líbí.

V této otázce se snažíme přijít na skutečnost, zda se respondent cítí v prostředí dětského domova spokojeně. Z odpovědí v tabulce č. 2 jasně pozorujeme, největší početní zastoupení u odpovědi č. 3. Poměrně výrazné zastoupení má však i odpověď č. 3, s 20 respondenty. Pozorujeme tak, že v případě citového pouta k zařízení se jedná spíše o pozitivní emoce.

Otázka, č. 15 V dětském domově se cítím jako „doma“.

Otázka slouží k zjištění, zda se dětský domov pro dospívající umístěné v tomto zařízení stává místem, které vnímají jako domov. Podle získaných odpovědí jasně vyplývá fakt, že většina

respondentů nevnímá zařízení, jako svůj domov v pravém smyslu slova. To nám ukazuje jistou odtažitost dospívajících od zařízení, kdy jej vnímají pouze jako instituci.

Otázka, č. 16 S vychovateli mám dobré vztahy.

V této otázce jsme se zajímali, jaký vztah mají respondenti s vychovateli v dětském domově. Poslouží nám k zhodnocení, jak tento subjekt ovlivňuje utváření postojů u zkoumaných jedinců. Z výsledků získaných v našem výzkumu je patrné, že z pohledů účastníku, vztahy které panují mezi nimi a vychovateli jsou vnímány pozitivně.

S nejpočetnějšími odpověďmi č. 4 a č. 3.

Otázka, č. 17 vychovatelé mě motivují ke studiu.

V této otázce jsme se snažili zjistit, jak významnou roli hrají vychovatele při motivaci dospívajícího v dětském domově ke studiu. Získané výsledky z dat ukazují, rovnoměrné rozložení v odpovědích. Veškeré možné odpovědi jsou zastoupeny v počtu natolik podobně, že zde není možné usoudit jasný závěr. Jedná se tak spíše o individuální zkušenost nežli systematickosti.

Otázka, č. 18 v dětském domově máme stanovený čas, na přípravu do školy.

V této otázce, jsme zkoumali jak je příprava na výuku, zaštitěná v rámci řádu dětského domova. Nejvíce zastoupená odpověď je opětovně č. 3. Zbytek odpovědí se těší rovnoměrnému zastoupení. Což nám potvrzuje data získaná z předešlé otázky. Kdy si přípravu do školy, nastavuje každý vychovatel individuálně.

Otázka, č. 19 s ostatními dětmi v domově mám dobré vztahy.

Tato otázka měla za úkol, odhalit jaké vztahy panují mezi respondenty výzkumu a ostatními svěřenci dětského domova. Z našich výsledků, lze vyzorovat největší zastoupení v odpovědích č. 3 a č. 4. Naopak minimální zastoupení má odpověď č. 1.

Otázka, č. 20 s ostatními dětmi na domově, si pomáháme při přípravě na vyučování.

Touto otázkou, míříme na úroveň kooperaci při přípravě na výuku, mezi účastníky našeho výzkumu a s ostatními svěřenci dětského domova na výuku. Snažíme se tak dozvědět zda je k přípravě do školy dítě motivováno subjekty z prostředí dětského domova. Překvapivě, nejvíce respondentů zvolilo odpověď č. 1. Z těchto výsledků, tak vidíme, že při přípravě na výuku se tak děje spíše individuálně,

Otázka, č. 21 Když něčemu nerozumím, můžu se obrátit na vychovatele.

V této otázce jsme se snažili zjistit, zda vychovatele, již představují dospělou autoritu v prostředí domova, vyvolávají ve svých svěřencích pocit důvěry. V takové míře, kdy v případě nutnosti požádat o pomoc, se u nich neprojevuje větší ostýchavost. Nejvíce zvolenou odpovědí je č. 3. Avšak překvapivé na druhém místě se nachází se stejným počtem respondentů, odpovědi č. 4 a č. 5. Značí se tak fakt, že naši respondenti téměř netrpí ostychy při vyhledávání pomoci od pedagogů v dětském domově

Následně budeme vyhodnocovat, jednotlivé otázky obsažené v třetí kategorii dotazníku.

Otázka / Hodnoty	1	2	3	4	5	Průměr	Modus				
22 Víím, jaké povolání chci v budoucnosti vykonávat	18	15	21	18	12	2,89	3				
23 Když se budu dobře učit, budu mít dobrou práci	10	4	16	24	30	3,71	5				
24 Do školy se připravuju každý den	18	18	26	17	5	2,68	3				
25 Snažím se dosahovat dobrých školních výsledků	9	8	29	29	9	3,25	4	3			
26 Chci dosáhnout vysokoškolského titulu	23	13	16	10	22	2,94	1				
27 Vzdělání je pro mě důležité	10	16	23	19	16	3,18	3				

Tabulka 3 Důležitost vzdělání pro dospívající v dětských domovech

Otázka, č. 22 Víím, jaké povolání chci v budoucnu vykonávat.

V této otázce, nás zajímá, zda účastníci výzkumu uvažovali nad budoucím povoláním, které by chtěli vykonávat. Nemůže nám ujít stejné početní zastoupení v odpovědích číslo 1 a číslo 4. Značí to fakt, že mezi účastníky našeho výzkumu, panuje rovnoměrné zastoupení v počtu jedinců, kteří svojí volnu povolání znají a mezi jedinci, jenž netuší, co by v budoucnosti chtěli vykonávat za povolání.

Otázka, č. 23 Když se budu dobře učit, budu mít dobrou práci.

Tato otázka, nám slouží k zjištění, zda dospívající v dětských domovech vnímají vzdělání jako podmínku začlenění do společnosti. Naše odpovědi ukazují, že drtivá většina účastníku vnímá vzdělání jako garanci dobrého začlenění do běžné společnosti. Je tak jasné, že špatné postoje ke vzdělávání neproudí zcela s přesvědčení o jeho zbytečnosti.

Otázka, č. 24 Do školy se připravuju každý den.

Otázkou jsme se snažili přijít na míru píle, kterou věnují dospívající v dětských domovech přípravě na výuku. Zajímavým zjištěním je pro nás fakt, že odpovědi č. 1 a č. 2 jsou rovnoměrné zastoupené a tvoří tak většinu odpovědí. V kontextu našich výsledku lze stanovit, příprava do školy není pravidelná.

Otázka, č. 25 Snažím se dosahovat dobrých školních výsledků.

V této otázce jsme se snažili zjistit, zda dospívající v dětských domovech vynakládají snahu, dosahovat úspěchu v rámci školní výuky. Snažíme se tak zjistit, zda je pro ně dosažení dobrých výsledku podstatné. Ze získaných dat lze říci, že většina respondentů vynakládá snahu, být úspěšný v rámci školního prostředí.

Otázka, č. 26 Chci dosáhnout vysokoškolského titulu.

V této otázce jsme se snažili odhalit, zda mají dospívající v dětských domovech ambice studovat na vysoké škole. A tím zjistit zda je se u nich projevuje touha dosáhnout terciárního vzdělání. Odpovědi jsou lehce řečeno překvapující. Nejčastější odpovědi je č. 1 a to s počtem 23 respondentů, což značí nulový zájem o vysokoškolské vzdělání. Avšak na druhém místě pouze o jednoho respondenta méně se nachází odpověď č. 5 tedy absolutní zájem.

Otázka, č. 27 Vzdělání je pro mě důležité.

Tato otázka slouží k zjištění, míry důležitosti vzdělání pro dospívajícího jedince v prostředí dětského domova. Kdy je s tabulky č. 3 jasné, že odpovědi mezi č. 2 a č. 5 jsou vyvážené.

Zajímavá data

Porovnávaly jsme, jakým způsobem se lišili odpovědi na otázky, jakého povolání chtějí dospívající jedinci dosáhnout s délkou pobytu v dětském domově.

Tabulka 4 Vliv délky pobytu v dětském domově na ambice pro dosažení vyššího vzdělání

☐ Méně než 1 rok	12
Výuční obor	8
Střední škola s maturitou	2
Vysoká škola	2
☐ 1-5 let	30
Výuční obor	14
Střední škola s maturitou	9
Vyšší odborná škola	2
Vysoká škola	5
☐ 5-10 let	33
Výuční obor	5
Střední škola s maturitou	12
Vyšší odborná škola	4
Vysoká škola	12
☐ 10 let a více	9
Střední škola s maturitou	2
Vyšší odborná škola	1
Vysoká škola	6

V uvedené tabulce můžeme přímý vliv délky pobytu v dětském domově na zájem jedince o vyšší vzdělání. Kdy jedinci pobývající v dětském domově méně jak jeden rok, projevují největší zájem o výuční obor. Respondenti pobývající v dětském domově více jak pět let, projeví o vyšší vzdělání značně větší zájem. Převážně volili za své odpovědi, střední školu s maturitou a vysokou školu. Největší zájem o vysoko školské vzdělání, projeví jedinci pobývající v dětském domově více jak deset let. Můžeme tak konstatovat, že vyšší délka pobytu v dětském domově zvyšuje zájem o vyšší stupeň vzdělání. Což značí kladně ležené postoje vůči vzdělávání.

3.11 Interpretace výsledných dat a diskuze

V této části odpovíme na dílčí výzkumné otázky.

1. Jak ovlivňuje třídní klima postoj ke škole dospívajících z dětského domova?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky budeme čerpat s první kategorie dotazníku, jak byla definována výše. V návaznosti na vliv školního klimatu na postoje dospívajících v dětských domovech, jsme se zabývali dvěma hlavními činiteli podílející se na jeho vytváření. Žáci a učitelé společně vzájemnou interakcí vytváří prostředí, již ovlivňuje jejich vnímání vzdělávacího prostředí. V této práci nás zajímá, jak probíhající procesy ve třídě vytvářející

školní klima a její činitelé působí na formování postojů dospívajícího z dětského domova při ke vzdělávání.

Vojtová a Červánka (2012) tvrdí, aby došlo k vytvoření pozitivního postoje ke vzdělávání, je potřeba dítě nejen zařadit do kolektivního dění třídy ale i vytvořit důvěrný vztah mezi žákem a učitel, díky čemuž se dítě více zapojuje do třídní činnosti a vynakládá větší úsilí při plnění jeho školních povinností. Díky výsledkům získaných v našem výzkumu, jsme zaznamenali skutečnost, kdy podle vlastního hodnocení, vytváření přátelských vztahů s vrstevníky pro žáky z dětských domovů, nevnímají jako překážkou. Samotný fakt, že v první kategorii našeho dotazníku jsou nejlépe hodnocené otázky, mám ve škole kamarády a cítím se být součástí školního kolektivu, jasně ukazuje tuto skutečnost. Lze tak vyvodit že nedostatečná motivace dítěte ke školní přípravě není způsobená nechutí vůči prostředí třídy kvůli neschopnosti vytvářet si přátelské vztahy s vrstevníky mimo prostředí dětského domova. V období dospívání jsou vrstevnické vztahy důležitější než v předcházejících obdobích vývoje. Tyto skupiny jsou vitální při tvorbě nového názoru a postojů u dospívajícího člověka (Vágnerová, Lisá, 2021). U dětí vyrůstajících v ústavní výchově se mohou projevovat komplikace při navazování blízkých vztahů. Vágnerová (2008) vidí, absenci klíčové osobnosti jako citové strádání, dítě je tak významně omezené v jeho schopnosti porozumět lidem kolem sebe. To se projevuje i v interakci se spolužáky, dítě v ústavní výchově má četné problémy s rozeznáním signálů od svých vrstevníků. Což může vyústit v nevhodnou reakci na podněty od svých spolužáků, čímž se jeho situace v kolektivu třídy výrazně zhoršuje. Avšak podle výsledků našeho výzkumu, není schopnost navazovat přátelské vztahy se svými spolužáky u dospívajících v dětských domovech závažně omezena. Tím lze vyvodit, že v případě našich respondentů, problém s rozeznáváním společenských signálů se nejeví být natolik závažným, aby je omezoval v zařazení do kolektivu. Samozřejmě pro bližší pochopení zda jsou tyto vztahy prospěšné při budování pozitivního vztahu ke vzdělávání u daných žáků, je zapotřebí podrobnější zkoumání všech faktorů ovlivňujících probíhající procesy mezi žáky ve třídě. Lze však s jistotou říci, že uspokojování potřeby sounáležitosti je stěžejní pro zdravý vývoj jedince.

Bohužel zcela opačným výsledkům se těšili otázky mířené na vztah dítěte s učiteli. Kdy nejhůře hodnocené otázky byly, se svými učiteli mám kladný vztah a nebojím se zeptat učitelů o pomoc, když něčemu nerozumím. Obě otázky byly nejčastěji respondenty hodnoceny záporně. Lze tak vyvodit, že špatně nastavený vztah mezi žáky z dětských domovů a pedagogickým sborem školy není raritou. Podle našich zjištění, se většina

respondentů necítí komfortně při žádání o pomoc od svých učitelů, a to i v případě, kdy nerozumí učební látce a může tak dojít k neúspěšnému plnění zadaných činností. Vojtová a Červánka (2012) upozorňují na nutnost uspokojovat potřebu dítěte zažívat úspěchy ve školním prostředí. Obzvláště kritickou se stává u dětí, jež se snažíme pozitivně motivovat ke studiu. To však není možné, v případě kdy se dospívajícím v ústavní výchově nedostává potřebného vedení od jeho kantárů. Dítě tak nemá možnost dohnat svoje spolužáky ve vědomostech a často zůstává pozadu. Pokud je tento stav dlouhodobý, dítě rezignuje na vynakládání snahy k dosažení dobrých školních výsledků. Jeho postoje ke vzdělání a vzdělávacím institucím se tak dost možná permanentně nastaví negativně.

Ideálním stavem, je takové školní klima, kde je dítě obklopeno snažlivými spolužáky se kterými naváže přátelské vztahy a ochotným pedagogickým sborem, jenž trpělivě asistuje žákům se znevýhodněním. Bohužel realita je, jak tomu bývá zvykem, daleko do ideální. I přesto, že jsme došli k závěru, že dítě nevnímá problém navázat vztahy s vrstevníky, není garantováno, že se jedná o žáky, již jej budou pozitivně ovlivňovat a přispívat k dosažení dobrých školních výsledků. Učitelský sbor pro dítě v dětském domově podle našich výsledků, představuje místo podpory a dospělého vzoru, spíše chladného jedince, ke kterému při nejlepším nemá žádný vztah.

2. Jak prostředí dětského domova ovlivňuje vtať ke vzdělávání?

Dětský domov, má za hlavní úkol zabezpečit výchovu a vzdělání svých svěřenců. Do jisté míry tak nahrazuje svým svěřencům rodinné prostředí. Je však zřejmé, jakož to zařízení institucionálního typu, v plnění této role je značně omezené. Specifická omezení brání v naplňování určitých potřeb dítěte, což ovlivňuje i jeho přirozený vývoj. Proto nás v této bakalářské práci zajímá, jak toto unikátní prostředí napomáhá při formulaci postojů vůči vzdělávání v období dospívání.

Pro vyhodnocení druhé dílčí otázky, budeme používat druhou kategorii v našem dotazníku. Prostředí dětského domova, jak již bylo zmíněno, zastupuje do jisté míry role rodinného prostředí. Zajímalo nás, zda naši respondenti vnímají prostředí dětského domova, jako místo kde jsou rádi a zda se v tomto zařízení cítí být doma. Na první otázku: V dětském domově se mi líbí, respondenti převážně volili pozitivní odpovědi. Avšak na otázku: Zda se cítí v dětském domově být doma, drtivá většina zvolila odpovědi negativní. Pozorujeme zde tak skutečnost, přestože prostředí dětského domova se většině respondentů líbí a cítí se v něm příjemně, nejedná se o dostačující faktor pro vytvoření prostředí, které by vnímali jako

domov v právním smyslu slova. Důležitost těchto dat se odvíjí od toho, jak za významný považujeme domov. Je to místo, kde můžeme být zcela sami sebou, poskytuje nám přístřeší a ochranu od okolního světa. Dětský domov jakožto instituce ve své podstatě, nikdy nemůže tyto potřeby zcela naplňovat. Neustále měnící se obyvatelé zařízení a jeho zaměstnanci, vytváří prostor již je viditelně odlišný od rodiny. Do jaké míry ovlivňuje absence něčeho tak fundamentálního, jako je místo kde jsme doma, ambice a motivace dítěte pro jeho budoucí život ve společnosti, je téma, jimž se zabývají odborníci po desetiletí. Autoři Langmeier a Matějček ve své publikaci (2011), rozebírají blíže dopad ústavní péče na dítě. Problém psychické deprivace u jedinců vyrůstajících v ústavní výchově byl obzvlášť důkladně zkoumán. Přestože při prvních výsledků zjištění, bylo požadováno absolutní zrušení dětských domovů, je nyní jasné, že to nebude zcela nikdy možné. Nejlepším možným řešením, je tak formulovat nové legislativní a provozní úpravy, které budou na tyto faktory řádně reagovat.

Přestože naši respondenti převážně nevnímají dětský domov, jako domov, jedná se stále o prostředí, ve kterém tráví většinu svého volného času. Ovlivnění, jsou tak všemi činiteli nacházející se v tomto prostředí. Pro nás v tomto dotazníku, jsou posuzovanými činiteli vrstevníci a vychovatelé. Na rozdíl od školy se v dětském domově netřídí děti do skupin na základě věku, nejedná se tak o skupiny homogenní. Našich respondentů jsme se v dotazníku dotazovali, zda mají podle jejich názoru dobré vztahy s vychovateli, kdy otázku hodnotili převážně kladně. V následujících otázkách: Zda je vychovatelé motivují ke studiu a: Zda v případě potřeby, se na ně mohou obrátit, byli odpovědi rovnoměrně zastoupené. Oproti výsledkům na podobnou otázku vůči učitelům, se jedná o značně pozitivnější hodnocení. Lze tak říci, že v případě potřeby, nachází většina jedinců v dětských domovech, oporu u vychovatelů. Kladný dospělí vzor, je nepochybně důležitým faktorem při budování pozitivního postoje vůči vzdělávání. Avšak pouhé dobré vztahy s vychovateli pro vytvoření příznivého prostředí, ve kterém se mladý člověk může vyvíjet, nestačí. Nejvíce času dospívající, tráví se svěřenci dětského domova. Vrstevnické vztahy navázané v dětském domově s ostatními svěřenci se liší, od těch vytvořené se spolužáky ve třídě. Děti umístěné v těchto zařízeních, jsou zde z důvodů narušení jejich zdravého vývoje. Často se u těchto dětí mohou vyskytovat patologické jevy, které negativně ovlivňují jedince v jejich okolí. Na otázku: Mám přátele v dětském domově, byly odpovědi převážně kladné. Avšak na navazující otázku: Při přípravě na výuku, si vzájemně pomáháme, masová většina odpověděla negativně. V našem dotazníku jsme se taktéž zajímali, zda dětské domovy mají stanovený čas, věnovaný přípravě na výuku. V této otázce byli odpovědi zastoupené

rovnoměrně. Vyplývá nám tedy skutečnost, že i v případech, kdy zařízení má stanovenou povinnou přípravu do školy, nedochází mezi svěřenci k vzájemné spolupráci.

Dospívající tak mají převážně oporu při přípravě na vyučování ve vychovatelích, ačkoli dospělá osoba pomáhající je vhodná. Ve svojí pozici, má vychovatel velice limitované časové zdroje, kdy je schopen věnovat se každému dítěti individuálně. Otázkou tak zůstává, zda jsou vůči potřebám dítěte, dostačující či nikoliv. To jakým způsobem ovlivňuje prostředí dětského domova, postoj ke vzdělání nám ukazuje i tabulka č. 4, která nám zobrazuje, stupeň vzdělání, jehož by účastníci výzkumu chtěli dosáhnout, v porovnání s délkou pobytu v zařízení ústavní výchovy. Zde jasně vidíme, že z našich respondentů, ti již jsou v dětském domově nejkratší dobu, mají aspirace nejnižší. Kdy převážně chtějí, dosáhnou výučného oboru. Lze pozorovat jak s přibývajícím věkem, jež dítě stráví v dětském domově, se více překlání k vyšším stupňům vzdělání. Až nakonec jedinci s nejdelsí dobou pobytu, nejvíce volili jako svou odpověď vysokou školu. Lze tak vyhodnotit, že pobyt v dětském domově, nemá při utváření postojů ke vzdělávání u dospívajících, zcela negativní dopad. Budeme-li obzvlášť troufalí, lze uvést jako vhodnější, pobyt v ústavní výchově oproti pobytu v dysfunkční rodině.

3. Jak významné považují vzdělání pro svůj budoucí život?

Poslední dílčí otázku výzkumu, budeme zodpovídat třetí a poslední kategorií v dotazníku. Vzdělání se v dnešní společnosti, jeví být společenským požadavkem pro úspěšnou socializaci do společnosti. Vzdělaný člověk má více možností uplatnit se na trhu práce a zabezpečit sebe a své blízké. Taktéž značně ovlivňuje, naši roli ve společnosti. V naší bakalářské práci, jsme vynaložili úsilí zjistit, zda k předání těchto hodnoty došlo u dospívajících v dětských domovech. Při odchodu z dětského domova, jsou značně ohrožení sociálním vyloučením. Vzdělání do jisté míry může sloužit, jako prevence této skutečnosti. Na otázku: Zda ví, jaké povolání by chtěli vykonávat, většina našich respondentů odpověděla neutrálně. Nejistota ve věku, kdy probíhá příprava na výběr oboru v sekundárním vzdělávání, není ojedinělá, ale zcela jistě se nejedná o žádoucí jev. V navazující otázce: Shledáváte vzdělání, pro sebe důležitým, byly odpovědi od respondentů více méně, zastoupeny stejně. Tyto odpovědi si lze vyložit jako ukazatel, kdy dospívající v dětských domovech nevnímají vzdělání jako pro sebe důležité a netráví tak čas přemýšlením nad svým budoucím povoláním.

Avšak při dotazu jakého vzdělání by chtěli dosáhnout, se vysoká škola dostala na druhé místo. Tyto vysoké ambice mohou pramenit z faktu, že absolutní většina respondentů, souhlasí s tvrzením, když se budu dobře učit, budu mít dobrou práci. Tento fakt značí, že si do jisté míry uvědomují, vliv vzdělání na jejich budoucí život. Taktéž na otázku: Snažím se dosahovat dobrých školních výsledků, většina respondentů odpovídala souhlasně. Avšak na navazující otázku, zda se do školy připravují každý den, byla většina zvolených odpovědí nesouhlasných. Lze tak vyvodit, že většina našich respondentů svoje snahy vynaložené vůči škole, vnímají jako dostačující pro dosažení dobrých výsledků. A to i v případech, kdy z jejich strany, nedochází k pravidelné přípravě na výuku. Nesprávné posouzení svých schopností a dovedností, mohou vést k nedostačujícím výsledkům. Podle Kaleji (2013), děti v dětských domovech, strádají ve vytrvalosti, v pílí a organizovanosti. I když v našem dotazníku, blíže nezkoumáme míru přípravy na výuku, lze usuzovat, že nepravidelná příprava nenapomáhá k dosažení výsledků, které by si dospívající za svoje úsilí přál a očekával. V tomto případě, hraje podstatnou roli přítomnost dospělého vzoru, jenž dítě motivuje a povede k řádné přípravě na výuku.

ZÁVĚR

Cílem naší bakalářské práce, bylo zjistit, postoje dospívajících v dětských domovech ke vzdělávání. V rámci této práce jsme se taktéž zabývaly faktory, ovlivňující vytváření těchto postojů. Specificky jsme se zaměřovali na třídní klima, prostředí dětského domova, a zda dospívajících v dětských domovech považují vzdělání za důležité. Našeho cíle bylo dosaženo za pomoci dotazníkového šetření. Zvoleným výběrovým souborem jsou žáci na 2. stupni základní školy, již pobývají v dětských domovech. Z výsledků, získaných z našeho šetření jsme zjistili, jaké vazby respondenti panují mezi respondenty a subjekty v prostředí třídy a dětského domova. V prostředí třídy, panují užší vztahy spíše mezi spolužáky. Lze tak vyvodit, že v případě potřeby jsou to právě oni, na koho se žák z dětského domova obrátí, při hledání pomoci se školní činností. Vztahy mezi žáky s prostředí dětského domova a pedagogickým sborem, se jeví z výsledků našeho výzkumu jako negativní. Bez nastavené důvěry mezi oběma subjekty, jen těžko lze očekávat jejich bližší spolupráci. V prostředí domova, jenž v životě těchto dětí hraje významnou roli, jsou vztahy s jejich subjekty laděny převážně kladně. Dospívající se při hledání řešení svých problémů, neostýchají obrátit na vychovatele. S ostatními dětmi v dětském domově taktéž podle výsledků udržují kladné vztahy, přestože se u nich neobjevuje kooperace při přípravě na výuku. Jak jsme se dozvěděli v praktické části naší bakalářské práce, dětský domov nevnímají dospívající, jako místo ve kterém jsou doma. Neznačí to však, že se jedná o prostředí, ve kterém se cítí nekomfortně naopak z našich výsledků, vidíme pozitivní vnímání prostředí dětského domova. Taktéž nás zajímalo, jak vnímají důležitost vzdělání pro svůj život. Zde jsme zjistili, že většina dospívajících pobývajících v dětských domovech, vnímá vzdělání jako společenský požadavek pro úspěšné osamostatnění se. Avšak z pohledu důležitosti, v jejich osobním žebříčku hodnot, se vzdělání neumísťuje na vysokých příčkách.

Při zpracování této bakalářské práce jsme se potýkaly s problémem nalezení dostatek odborné literatury zabývajících se problematikou vzdělávání dětí v dětských domovech. Většina autorů, zahrnuje tyto jedince do širší skupiny, jako jsou děti v riziku či děti v institucionální péči. V těchto případech se tak zabývají spíše povrchními znaky, které se dají nalézt u všech podkategorií. Omezuje se tak pozornost, kterou věnuji unikátním procesům probíhajících v prostředí dětského domova. V praxi je tak, velice obtížné aplikovat tato zjištění ke specifitější skupině. Čímž se značně zpomaluje, adekvátní vývoj institucionální péče a jejích zařízení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMUS, Petr et al., 2015. *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 9788074647987.

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 9788074090103.

JANSKÝ, Pavel, 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 9788074355349.

JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024754475.

KALEJA, Martin, 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 9788074643965.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024619835.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ, 2014. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 9788026206972.

NAKONEČNÝ, Milan, 2021. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071786314.

SLOMEK, Zdeněk, 2010. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 9788086723846.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 8024608413.

VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN isbn9788074641251.

VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021045736.

VOJTOVÁ, Věra a Karel ČERVENKA, 2012. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování: Educational needs of children at risk and with behavioural disorders*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6134-7.

Internetové zdroje:

Rejstřík škol. IIS Windows Server [online]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Třídní klima	36
Tabulka 2 Prostředí dětského domova.....	38
Tabulka 3 Důležitost vzdělání pro dospívající v dětských domovech.....	40
Tabulka 4 Vliv délky pobytu v dětském domově na ambice pro dosažení vyššího vzdělání	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Jmenuji se Adriana Kališová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, fakulta humanitních studií, oboru sociální pedagogika. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku k mé bakalářské práci, která se zabývá postojem dospívajících v dětských domovech ke vzdělávání. Ujišťuji Vás, že dotazník je zcela anonymní. Vyplnění dotazníku nezabere více jak 10-15 minut. Předem děkuji za vyplnění dotazníku.

1. Zaškrtněte, prosím, Vaše pohlaví:

- a) Muž
- b) Žena

2. Zaškrtněte, prosím, Váš věk:

- a) 12
- b) 13
- c) 14
- d) 15

3. Zaškrtněte, prosím, jak dlouho jít žiješ v dětském domově?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-5 let
- c) 5-10 let
- d) 10 let a více

4. Zaškrtněte, prosím, jakého vzdělání by, jste chtěl/a dosáhnout

- a) Výuční obor
- b) Střední škola s maturitou
- c) Vyšší odborná škola
- d) Vysoká škola

Nyní, prosím, zakroužkujte, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s výrokem na stupnici od 1 (naprosto nesouhlasím) do 5 (naprosto souhlasím).

1	2	3	4	5
Naprosto nesouhlasím	nesouhlasím	Nevím	souhlasím	Naprosto souhlasím

Třídní klima						
5.	Do školy chodím rád/a.	1	2	3	4	5
6.	Se svými učiteli mám kladný vztah.	1	2	3	4	5
7.	Se svými spolužáky, mám kladný vztah.	1	2	3	4	5
8.	Nebojím se zeptat učitelů o pomoc, když něčemu nerozumím.	1	2	3	4	5
9.	Cítím se být součástí třídního kolektivu.	1	2	3	4	5
10.	Dávám ve škole pozor a plním zadané úkoly.	1	2	3	4	5
11.	Ve škole se cítím bezpečně.	1	2	3	4	5
12.	Když si s něčím nevím rady, spolužáci mi pomůžou.	1	2	3	4	5
13.	Mám ve škole kamarády.	1	2	3	4	5
Prostředí dětského domova						
14.	V dětském domově se, mi líbí.	1	2	3	4	5
15.	V dětském domově se cítím jako „doma“.	1	2	3	4	5
16.	S vychovateli mám dobré vztahy.	1	2	3	4	5
17.	Vychovatelé mě motivují ke studiu.	1	2	3	4	5
18.	V dětském domově máme stanovený čas, na přípravu do školy.	1	2	3	4	5

19.	S ostatními dětmi v domově mám dobré vztahy.	1	2	3	4	5
20.	S ostatními dětmi na domově, si pomáháme při přípravě na vyučování.	1	2	3	4	5
21.	Když něčemu nerozumím, můžu se obrátit na vychovatele.	1	2	3	4	5
Důležitost vzdělání pro budoucnost						
22.	Vím, jaké povolání chci v budoucnu vykonávat.	1	2	3	4	5
23.	Když se budu dobře učit, budu mít dobrou práci.	1	2	3	4	5
24.	Do školy se připravuju každý den	1	2	3	4	5
25.	Snažím se dosahovat dobrých školních výsledků.	1	2	3	4	5
26.	Chci dosáhnout vysokoškolského titulu.	1	2	3	4	5
27.	Vzdělání je pro mě důležité.	1	2	3	4	5