Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Vzdělávání dětí z dětského domova

Educating children from a Children's Home

Jana Krátká

Obor rigorózního řízení: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – specializace český jazyk

2022

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vzdělávání dětí z dětského domova

Educating children from a Children's Home

Jana Krátká

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2021

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Vzdělávání dětí z dětského domova vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. 7. 2021

……

podpis

Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D. za cenné rady, odborné připomínky, ochotu a čas, který mi při zpracování disertační práce věnovala. Zároveň děkuji za možnost profesního rozvoje a za oporu, která mi byla poskytována po celou dobu mého doktorského studia.

Dále děkuji všem pedagogům, asistentům pedagoga a vychovatelům, kteří byli ochotni věnovat čas rozhovorům a přispět tím k praktické části této práce. Děkuji především za otevřenost a upřímnost.

V neposlední řadě děkuji svým rodičům, kteří mě vždy v mém studiu podporovali.

Tuto práci věnuji svému již zesnulému otci Jiřímu, který mě povzbuzoval v mých životních cílech.

Jana Krátká

ABSTRAKT

Disertační práce poukazuje na problematiku institucionální péče v České republice. Primárně se zaměřuje na dětské domovy, vzdělávání a socializaci dětí umístěných v tomto typu rezidenčního zařízení. Cílem teoretické části je popsat charakteristiku subjektů institucionální péče v České republice. Dále komparovat institucionální péči s vybranými zeměmi a popsat socializaci dítěte v rodině a ve škole. Taktéž je popsán historický přehled institucionální péče v České republice a v závěru se autorka zabývá konkrétním popisem sociálního začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výukového procesu na základní škole.

Empirická část referuje o realizovaném výzkumu a jeho výsledcích, pro které byla využita kvalitativní metodologie s využitím designu případové studie. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak se děti z dětského domova začleňují do výukového procesu na základní škole. Dále si autorka stanovila několik dílčích cílů. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jak jsou děti z dětského domova začleňovány dětmi vyrůstajícími v biologických rodinách do třídního kolektivu na základní škole. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jak jsou děti z dětského domova začleňovány učiteli do výukového procesu na základní škole, a třetím dílčím cílem bylo odhalit, jak jsou děti z dětského domova do tohoto procesu začleňovány vychovateli dětského domova.

Na základě analýzy dat bylo odhaleno, že děti z dětského domova se začleňují do výukového procesu na základní škole s obtížemi. Ty souvisejí s nedostatečnou sebedůvěrou a motivací ke vzdělávání. Projevují se především školní neúspěšností. Děti vyrůstající v biologických rodinách děti z dětského domova z třídního kolektivu nevyčleňují, ale zároveň vnímají jejich odlišnost a přátelské vztahy s nimi nenavazují. Učitelé děti z dětského domova do výukového procesu začleňují, avšak zvýšení pozornosti k těmto žákům nepovažují za smysluplné. Vychovatelé z dětského domova se primárně věnují výchově dětí a začleňování do výukového procesu na základní škole nevěnují pozornost v dostatečné míře. Z výsledků šetření také plyne, že děti z dětského domova raději tráví čas s dalšími dětmi z dětského domova, mezi kterými obecně panuje soudržnost, a nevyhledávají tolik přátelské vztahy mezi vrstevníky vyrůstajícími v biologických rodinách.

KLÍČOVÁ SLOVA

institucionální péče, Česká republika, kojenecký ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav, diagnostický ústav, vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, socializace, začleňování, poruchy chování, podpora vzdělávání, rozvoj sociálních dovedností

ABSTRACT

Dissertation is focused on the issue of institutional care in the Czech Republic. The main focus of this work are children's homes, education and socialization of children placed in this type of residential care. The aim of the theoretical part is to describe the characteristics of subjects of institutional care in the Czech Republic. Furthermore, to compare institutional care with selected countries and describe the child's socialization in the family and at school. A historical overview of institutional care in the Czech Republic is also described, and in conclusion the author deals with a specific description of the social inclusion of pupils with special educational needs in the teaching process at primary school.

The empirical part reports on the research and its results obtained by qualitative methodology using case study design. The main goal of the research was to find out how children from a children's home are integrated into the teaching process at primary school. Furthermore, the author set several partial goals. The first partial goal was to find out how children from a children's home are integrated by children growing up in biological families into the class group at primary school. The second partial goal was to find out how children from a children's home are involved in the teaching process at primary school and the third partial goal was to reveal how children from a children's home are involved in this process by children's home educators.

Based on the analysis of the data, it was revealed that children from the children's home are integrating into the teaching process at primary school with difficulties. This is related to lack of self-confidence and motivation for education. It is manifested primarily by school failure. Children growing up in biological families do not separate children from the

children's home from the class group, but at the same time they perceive their differences and do not establish friendships with them. Teachers involve children from the children's home in the teaching process, however, they do not consider the increased attention on these pupils as meaningful. Educators from the children's home are primarily devoted to the education of children and they do not pay sufficient attention to their integration into the teaching process at primary school. The results of the research also show that children from a children's home prefer to spend time with other children from a children's home, among whom there is a general cohesion, and do not look for so many friendly relationships between peers growing up in biological families.

KEYWORDS

institutional care, Czech Republic, children’s home for infants, children’s home, residential school, secure children’s home, diagnosis institute, educating, special educational needs, individual educational plan, teaching assistant, socialization, inclusion, behavioral disorders, educational support, social skills development

Obsah

Úvod....11
I. Teoretická část....14
1 Institucionální péče v České republice....14
1. 1 Subjekty institucionální péče v České republice....15
1. 1.1 Kojenecký ústav....15
1. 1.2 Dětský domov....16
1.1. 3 Dětský domov se školou....18
1. 1. 4 Výchovný ústav....18
1.1. 5 Diagnostický ústav....18
1.2 Komparace institucionální péče s náhradní rodinnou péčí....19
2 Komparace systému institucionální péče v České republice s vybranými evropskými zeměmi....21
2.1 Komparace institucionální péče v České republice se Slovenskou a Rakouskou republikou....21
2.2 Metodologie komparace institucionální péče v České republice se Slovenskou a Rakouskou republikou....22
2.3 Výsledky komparace institucionální péče v České republice se Slovenskou a Rakouskou republikou....24
3 Socializace dítěte v rodině a ve škole....33
3. 1 Specifické podmínky dětí vyrůstajících v institucionální péči ve vztahu k socializaci a vzdělávání....33
3. 2 Škola a vrstevnická skupina jako prostředí socializace....36
3. 3 Sociální a emoční učení....37
3.4 Vytváření pozitivního klimatu ve třídě....39
3.5 Rizika spojená s institucionální péčí....42
3. 6 Problematické chování....43
3. 7 Intervence....47
4 Historický přehled institucionální péče v České republice....48
5 Vzdělávání dětí v rámci institucionální péče....50
5. 1 Vzdělávání dětí z dětského domova....52
6 Školní třída s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami....55
6. 1 Sociální začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice….56
6.2 Podpůrná opatření....58

6.3 Individuální vzdělávací plán....59
6.4 Adaptace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu....60
6.5 Asistent pedagoga....61
6. 6 Shrnutí teoretické části....62
II. Empirická část....62
7 Charakteristika výzkumu....62
7. 1 Cíl výzkumu....63
7. 2 Výzkumné otázky....64
7.3 Metodologie výzkumu....65
7.4 Výběr respondentů....67
7.5 Metody sběru dat....82
7.5.1 Rozhovor....83
7.5.2 Pozorování....85
7.5.3 Dokumentace a psané záznamy....86
7.6 Vzdělávání dětí z dětského domova během pandemie covidu-19....87
7. 7 Vzdělávání dětí z dětského domova mimo pandemii covidu-19....89
7.8 Zajištění ukazatelů kvality výzkumu – reliabilita, validita, triangulace....90
7.9 Analýza dat....92
7.10 Řešení zvláštních situací....93
8 Výsledky výzkumu a interpretace dat....95
8. 1 Výsledky analýzy rozhovorů....95
8.1.1 Výsledky analýzy rozhovorů s učiteli základní školy, ředitelkou základní školy, zástupkyní ředitelky, výchovnou poradkyní a asistentkou pedagoga vztahující se ke sledovanému případu č. 1_Martin....95
8.1.2 Výsledky analýzy rozhovorů s učiteli základní školy, ředitelkou základní školy, zástupkyní ředitelky, výchovnou poradkyní a asistentkou pedagoga vztahující se ke sledovanému případu č. 2_Ivana....102
8.1.3 Výsledky analýzy rozhovoru se sledovaným případem č. 1_Martin....107
8.1.4 Výsledky analýzy rozhovoru se sledovaným případem č. 2_Ivana....109
8.1.5 Výsledky rozhovorů se spolužáky sledovaného případu č. 1_Martin....111
8.1.6 Výsledky rozhovorů se spolužáky sledovaného případu č. 2_Ivana....113
8.1.7 Výsledky rozhovoru s kmenovou vychovatelkou a asistentkou pedagoga sledovaného případu č. 1_Martin....114
8.1.8 Výsledky rozhovoru s kmenovou vychovatelkou a asistentkou pedagoga dětského domova sledovaného případu č. 2_Ivana....116
8.2 Výsledky analýzy pozorování....119
8.2.1 Výsledky analýzy pozorování sledovaného případu č. 1 (Martin)....119
8.2.2 Výsledky analýzy pozorování sledovaného případu č. 2 (Ivana)....121

8.3 Výsledky analýzy psaných záznamů....124
8.3.1 Výsledky analýzy psaných záznamů sledovaného případu č. 1_Martin....124
8.3.2 Výsledky analýzy psaných záznamů sledovaného případu č. 2_Ivana....127
8.4 Shrnutí výsledků analýzy a interpretace dat....130
8.5 Shrnutí empirické části....144
9 Diskuse....146
Závěr....151
Seznam použité literatury....156
Seznam použitých zkratek....176
Seznam tabulek....179
Seznam grafů....180
Seznam příloh....182

Úvod

Dětské domovy jsou veřejností nejvíce známí poskytovatelé institucionální péče v České republice. Fungovaly již od nepaměti pod původním názvem sirotčinec. Je nutné přijmout, že i přes snahu o deinstitucionalizaci budou tato zařízení fungovat a vznikat i nadále. Ať už dítě osiří v důsledku nějaké rodinné tragédie či dojde k nechtěnému mateřství a následné nefunkční péči o dítě. Proto je důležité této problematice věnovat pozornost a zaměřovat se především na rozvoj náhradní rodinné péče, která by před tou institucionální měla mít vždy přednost.

Vzdělávání provází každého člověka v podstatě po celý jeho život. Výsledky našeho vzdělávání a motivace k učení se jednoznačně podílí na našem budoucím životě. Taktéž socializace je stěžejní právě ve věku, kdy žák navštěvuje základní školu. Má vliv na jeho budoucí život, na navazování nejen přátelských, ale následně i partnerských vztahů.

Disertační práce poukazuje na problematiku začleňování dětí do výukového procesu na základní škole. Zaměřuje se na tuto problematiku emic perspektivou, tedy z pohledu samotného dítěte vyrůstajícího mimo biologickou rodinu. První kapitola se věnuje institucionální péči v České republice se zaměřením na popis konkrétních subjektů poskytujích institucionální péči, kterými jsou kojenecký ústav, dětský domov, dětský domov se školou, diagnostický ústav a výchovný ústav.

Druhá kapitola se věnuje komparaci institucionální péče s vybranými zeměmi, kterými jsou Rakouská a Slovenská republika. Kapitola odpovídá na sedm dílčích otázek, které si před samotnou rešerší literatury autorka stanovila.

Socializace dítěte ve škole a v rodině je tématem třetí kapitoly, která se zaměřuje v úvodu na školu a vrstevnickou skupinu jako prostředí, kde dochází k socializaci dítěte. Kapitola zmiňuje specifické podmínky dětí vyrůstajících v institucionální péči ve vztahu k socializaci a vzdělávání. Součástí kapitoly je také zaměření se na sociální a emoční učení. Autorka v rámci kapitoly uvádí, jakým způsobem je možné vytvářet pozitivní klima ve třídě, a popisuje rizika, která jsou spojena s institucionální péčí. Popsány jsou poruchy chování, se kterými se u dětí v institucionální péči setkáváme, a také intervence, která je pro práci s dětmi vyrůstajícími mimo biologickou rodinu považována za stěžejní.

Čtvrtá kapitola je věnována historickému přehledu institucionální péče v České republice, která zdůrazňuje ochranu dětí a jejich práv a poukazuje na to, že vývoj této ochrany prošel dlouhým historickým vývojem. Popisuje první známky respektu vůči dětem, které bylo možné zaznamenávat v období šíření křesťanství. Vývoj popisuje až do roku 1989 a uvádí stěžejní postavy, které se svým výzkumem podílely na vývoji náhradní rodinné péče a prokázaly, že kolektivní vzdělávání ve velkých dětských domovech má na děti dlouhodobé negativní dopady.

Pátá kapitola obsahuje informace o vzdělávání dětí v rámci institucionální péče se zaměřením na vzdělávání dětí z dětského domova. Popisuje, jak probíhá vzdělávání ve školní třídě s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, za kterého dle zákona považujeme žáka, který vyrůstá mimo biologickou rodinu. Kapitola zmiňuje konkrétní podpůrná opatření, která jsou žákům poskytována, zmiňuje individuální vzdělávací plán a vzhledem k tématu se zaměřuje také na adaptaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu. Spolutvůrcem klimatu třídy je i asistent pedagoga, jehož činnost je v rámci kapitoly také popsána.

Výzkumná část práce je založena na kvalitativním výzkumu designu případové studie, kde je využito několik výzkumných metod, jako jsou pozorování, rozhovory, analýza dokumentů a psaných záznamů. Na základě těchto metod je provedena analýza dat a interpretace výsledků šetření. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak se děti z dětského domova začleňují do výukového procesu na základní škole. Dále si autorka stanovila několik dílčích cílů. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jak jsou děti z dětského domova začleňovány dětmi vyrůstajícími v biologických rodinách do třídního kolektivu na základní škole. Druhým dílčím cílem bylo zjistit jak, jsou děti z dětského domova začleňovány učiteli do výukového procesu na základní škole a třetím dílčím cílem bylo odhalit, jak jsou děti z dětského domova do tohoto procesu začleňovány vychovateli dětského domova. Smyslem této práce je poukázat na nedostatečnou informovanost učitelů a asistentů pedagoga, kteří se podílí na vzdělávání dětí vyrůstajících mimo biologickou rodinu. Autorka se pokouší v práci popsat stěžejní problémy, s nimiž se tyto děti během svého vzdělávání setkávají, popisuje možné metody, jak s nimi pracovat, a zároveň navrhuje možná řešení situací, která během svého pozorování pro účely empirické práce zaznamenala. Disertační práce přispívá k porozumění problematice vzdělávání dětí z dětského domova, k promýšlení a přijetí dílčích či systémových opatření, které mohou podpořit ty, kteří se na vzdělávání těchto dětí podílejí. Tím tedy pomoci samotným dětem, jež jsou v rámci dětského domova vzdělávány, ale i jejich

intaktním spolužákům a učitelům.

I. Teoretická část

1 Institucionální péče v České republice

Hlavním cílem institucionální péče je zabezpečit dítě, jehož rodina je dysfunkční. Jedná se o nedílnou součást systému péče o dítě, jehož biologičtí rodiče se o dítě nechtějí, nemohou nebo neumí postarat. Konkrétními důvody pro umístění jsou zanedbávání péče o dítě, poruchy chování dítěte, závislostní chování na straně rodičů či dítěte a výchozí socioekonomické prostředí (Komárková, 2009). Velmi často biologičtí rodiče čelí problémům, jako jsou psychická onemocnění a kriminální činnost s následným odnětím svobody. Jedním z neméně závažných důvodů je neplnění povinné školní docházky (Těthalová, 2011). V takových případech biologičtí rodiče nepřisuzují vzdělání patřičnou důležitost. Zanedbávání péče o dítě je nejčastějším důvodem pro umístění dítěte do rezidenční péče ve věku 0–6 let (89 %), u dětí ve věku 7–12 let se jedná zpravidla o poruchy chování (83 %), u pubescentů a adolescentů ve věku 13–16 let jsou to v 57% nefunkční vztahy v biologické rodině (Rebelez, 2013).

Tématem dětí žijících v rámci institucionální péče se v České republice začali poprvé v padesátých letech 20. století zabývat Langmeier a Matějček. V roce 1963 založili longitudinální výzkum zaměřující se na problematiku psychické deprivace u dětí a dospívajících v rámci institucionální péče. Jejich výsledky ukazují, že institucionální péče má jednoznačně negativní vliv na formování a růst osobnosti. To je jedním z důvodů, proč by institucionální péče měla být posledním řešením, pokud se rodina ocitne v krizi (Langmeier, 2011). Aktuálně se výzkumy zaměřují například na sníženou schopnost seberegulace těchto dětí (Lyster, 2018; Jedlička, 2015; Durlak, 2011). K tomu dochází hlavně kvůli internalizaci nevhodných samoregulačních vzorců během socializace. Klíčovým faktorem je sociální prostředí, ve kterém taková internalizace norem, hodnot a vzorců chování nastává (Vávrová, 2015).

Obecně se problematikou dětí žijících mimo biologickou rodinu v rámci České republiky zabývá jen minimum odborných publikací. Navíc se jedná o publikace neaktuální, vzniklé především v osmdesátých letech minulého století. Aktuálně se na problematiku v obecném měřítku zaměřují spíše odborná periodika, avšak v minimální míře. Doposud neexistuje odborný text shrnující charakteristiku jednotlivých subjektů poskytujících

institucionální péči (Bendl, 2016). Totéž platí o začleňování dětí z dětského domova do výukového procesu[1] na základní škole. Začleňování těchto dětí do výukového procesu a třídního kolektivu je považováno za stěžejní především proto, že následně ovlivňuje jejich budoucí úspěšnost v zaměstnání, ale i v navazování nejen přátelských, ale i partnerských vztahů. Je prokázáno, že děti, které prošly nějakou formou institucionální péče, následně selhávají při začleňování do společnosti (Škoviera, 2007). Přičemž je prokázáno, že začleňování dítěte z dětského domova do kolektivu dětí běžné školy přináší zvýšené nároky na všechny zúčastněné – pedagogy, třídu i žáka samotného (Jedlička, 2015). Proto se domnívám, že je důležité se tímto tématem zabývat a tím zaplnit informační mezeru.

1. 1 Subjekty institucionální péče v České republice

V případě zjištění, že se rodina stala dysfunkční, zasahuje stát, jehož úlohou je poskytnout dítěti nejvhodnější formu péče. Mezi subjekty institucionální péče v České republice patří kojenecký ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a diagnostický ústav. Lze použít také souhrnný pojem pro tato zařízení, a to rezidenční zařízení. Jedná se o ústavní zařízení, která poskytují jedinci komplexní péči, tedy působí i v jeho vzdělávání (Matějček, 1994). V České republice se relativně málo setkáváme s dětmi, které by žily na ulici (Islam, 2017). Nicméně i přesto byla v minulosti Česká republika kritizována Výborem OSN pro práva dítěte za vysoký počet dětí umístěných v institucionální péči (Jedlička, 2015). Situace se však mění a přibývá dětí umístěných v náhradní rodinné péči (Graf 1), nikoli dětí v péči institucionální (Novák, 2013).

1. 1.1 Kojenecký ústav

Péče dětem ve věku od narození do tří let je poskytována kojeneckými ústavy. Jedná se o zdravotnické zařízení spadající pod jurisdikci Ministerstva zdravotnictví, které poskytuje zdravotní služby a zaopatření dítěte. Zařízení poskytuje komplexní zdravotní, výchovnou a sociální péči dětem a jejich matkám, které se ocitly v krizové situaci. Zařízení umisťuje v žádoucích případech taktéž matky s dětmi. Indikace k tomuto pobytu může být zdravotní, diagnostická (závislost na omamných látkách, domácí násilí) nebo výchovná (zácvik gravidní ženy). Pro označení zařízení, které funguje na stejném principu, se využívá také název dětské

[1] Výukový proces podle Čábalové (2007) zahrnuje činnost učitele (vyučování) a také činnost žáka (učení). V některých publikacích zaměřených na výukový proces jsou tyto pojmy využívány jako synonyma, pro účely disertační práce se autorka rozhodla pro užívání pojmu výuka a výukový proces.

centrum (Hrubeš, 2000). Česká republika je aktuálně jedinou zemí Evropské unie, která umisťuje děti od narození do některého z typů institucionální péče (Asociace proti plánu ministerstev měnit kojenecké ústavy od 2023, 2019).

1. 1.2 Dětský domov

Dětský domov je výchovné zařízení pro ústavní výchovu dětí. Zajišťuje výchovnou, hmotnou a sociální péči dětem, které nemohou být osvojeny nebo umístěny v jiné formě rodinné péče. Pečuje o děti zpravidla od 3 do 18 let, popřípadě do ukončení přípravy na povolání (Hájek, 2008, s. 149).

Dětský domov je zařízení, které je z pohledu veřejnosti nejznámějším poskytovatelem ústavní výchovy dětí v České republice. Do dětského domova jsou děti umisťovány na základě rozhodnutí soudu, rozhodnutí o předběžném opatření. Dětský domov je určen pro děti ve věku od 3 do 18 let. V případě, že po dovršení plnoletosti jedinec ještě nemá ukončenou soustavnou přípravu na povolání, dětský domov nabízí smlouvu o dobrovolném pobytu. Tato smlouva může být kdykoli ukončena, a to ze strany dětského domova i jedince. Důvodem může být porušení pravidel dětského domova, která pro jedince i nadále platí, přestože dosáhl plnoletosti. V praxi to znamená, že nejdéle lze v dětském domově setrvat do 26 let věku života. Jedná se o zařízení spadající pod jurisdikci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Maximální kapacita jednoho dětského domova je čtyřicet osm dětí, děti žijí v rámci rodinných skupin. Každá rodinná skupina čítá šest až osm dětí. Sourozenci a blízcí příbuzní jsou umisťováni na skupinu společně nehledě na věk či pohlaví, aby došlo k zachování rodinných vazeb. Péči na skupině zajišťují dva vychovatelé, kteří se střídají. Noční služba je zajišťována asistenty pedagoga. Cílem zařízení je poskytnout prostředí, které se co nejvíce podobá životu v běžné rodině. Každodenní rozvrh se podobá rozvrhu dítěte žijícího v biologické rodině. Děti navštěvují školy dle svých schopností, škola není součástí zařízení, což je hlavním rozdílem ve srovnání s dětským domovem se školou. Na rozdíl od dětského domova se školou dětský domov nepřijímá děti se závažnými poruchami chování. Po skončení vyučování se vrací zpět do dětského domova, kde se věnují přípravě do školy. Mohou také navštěvovat kroužky či se věnovat oblíbeným aktivitám. O prázdninách děti navštěvují letní tábory, jezdí k moři či navštěvují biologické rodiny, pokud mezi nimi dochází ke kontaktu (Hájek, 2008). Pro příklad uvádím v následujících tabulkách počet zaměstnanců v dětských domovech v České republice ve školním roce 2018/2019 (Tabulka 1 Počet zaměstnanců v dětských domovech v České republice ve školním roce 2018/2019) a počty

dětí v dětském domově ve školním roce 2017/2018 (Tabulka 2 Počet dětí (mládeže) v dětském domově v České republice 2017/2018).

Tabulka 1 Počet zaměstnanců v dětských domovech v České republice ve školním roce 2018/2019

Zaměstnanci	Počet
Celkový počet	2329
Ženy	1850
Muži	479
Speciální pedagogové	85
Vychovatelé	1562
Asistenti pedagoga (noční vychovatelé)	405
Psychologové	23
Zdravotníci	14
Sociální pracovníci	133

Zdroj: (Statistická ročenka školství, 2019)

Tabulka 2 Počet dětí (mládeže) v dětském domově v České republice 2017/2018

Počet dětí (mládeže) v dětském domově v České republice (2017/2018)	Počet
Celkem	4262
Dívky	1987
Chlapci	2275
Úplní sirotci	33
Před zahájením povinné školní docházky	450
Plnící povinnou školní docházku	2646

Zdroj: (Statistická ročenka školství, 2019)

1.1. 3 Dětský domov se školou

Dětské domovy se školou jsou zařízení určená pro děti s poruchami chování nebo děti s mentálními poruchami. Zároveň je toto zařízení určené pro děti, které spáchaly trestný čin, nikoli však závažný. Jsou zde umístěny děti ve věku od šesti do patnácti let. Děti plní povinnou školní docházku v rámci zařízení. Režim je přísný, děti neopouští brány zařízení. Počet dětí je nižší oproti dětským domovům, na jedné skupině 5–8 dětí (Hodnocení systému péče o ohrožené děti, 2007).

1. 1. 4 Výchovný ústav

Pro děti se závažnými poruchami chování jsou určeny výchovné ústavy. V zařízení pobývají adolescenti ve věku 15–18 let, kteří spáchali nějaký druh závažné trestné činnosti či trpí závažnou formou mentální poruchy. Zařízení je rozděleno na skupinu zaměřující se na závažnou trestnou činnost a skupinu zaměřující se na závažné mentální poruchy. Jen tak lze oběma skupinám poskytnout rozdílné přístupy a potřeby. Výchovné ústavy pro dívky jsou oddělené od výchovných ústavů pro chlapce. Maximální kapacita jednoho zařízení je čtyřicet osm dětí. Cílem je náprava či alespoň zmírnění již vzniklých problémů v chování. V rámci pobytu ve výchovném ústavu jsou děti také vzdělávány, nejčastěji se jedná o výuku odpovídající povinné školní docházce. Výchovné ústavy nabízí také vzdělání na úrovni středního vzdělání s výučním listem (Průcha, 2003).

1.1. 5 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je zařízení, které poskytuje diagnostiku dítěte. Dítě do diagnostického ústavu zpravidla přichází přímo z biologické rodiny. Děti zde pobývají maximálně osm týdnů a jsou na skupinách rozděleny dle věku a pohlaví. Cílem ústavu je dítě nejen diagnostikovat, ale zároveň doporučit jeho další směřování. Diagnostické ústavy pro dívky jsou oddělené od diagnostických ústavů pro chlapce. Pobytu v dětském domově zpravidla předchází právě diagnostický ústav (Matoušek, 1998). V následující tabulce (Tabulka 3 Počet zařízení institucionální péče a dětí v nich umístěných v České republice ve školním roce 2018/2019) uvádím počet zařízení institucionální péče a dětí v nich umístěných v České republice ve školním roce 2018/2019.

Tabulka 3 Počet zařízení institucionální péče a dětí v nich umístěných v České republice ve školním roce 2018/2019

Typ zařízení	Počet zařízení	Počet dětí
Kojenecký ústav	26	819
Diagnostický ústav	13	394
Dětský domov	138	4248
Dětský domov se školou	28	759
Výchovný ústav	25	993
Celkem	230	7213

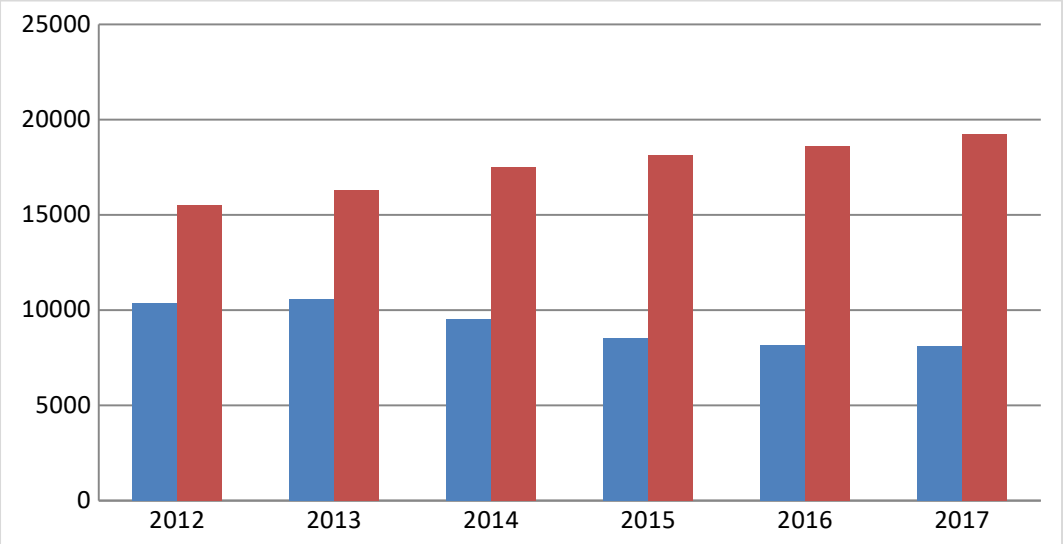
Zdroj: (Statistická ročenka školství, 2019)

1.2 Komparace institucionální péče s náhradní rodinnou péčí

V úvodní části disertační práce považuje autorka za stěžejní komparovat institucionální péči s náhradní rodinnou péčí. Velmi často dochází k záměně těchto zcela odlišných typů péče o dítě. Náhradní rodinná péče je ukotvena v občanském zákoníku (zákon č. 89/2012 Sb.) a uskutečňuje se po schválení soudem, a to adopcí (osvojením), poručenstvím anebo pěstounstvím. Podle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, má náhradní rodinná péče přednost před ústavní péčí (Zákon č. 359/1999, 1999).

V následujícím grafu (Graf 1 Počet dětí žijících v institucionální péči a náhradní rodinné péči v České republice v letech 2012–2017) jsou uvedeny počty dětí žijících v institucionální péči a počty dětí žijících v náhradní rodinné péči v letech 2012–2017. Počty ukazují, že dochází k mírnému poklesu dětí žijících v institucionální péči, a naopak se zvyšují počty dětí umístěných do náhradní rodinné péče (Novák, 2013; Statistická ročenka školství, 2019).

Graf 1 Počet dětí žijících v institucionální péči a náhradní rodinné péči v České republice v letech 2012–2017



Zdroj: (Novák, 2013; Statistická ročenka školství, 2019)

2 Komparace systému institucionální péče v České republice s vybranými evropskými zeměmi

Následující kapitola je výsledkem literární rešerše zabývající se komparací institucionální péče v České republice se systémy péče v Rakouské republice a Slovenské republice. Institucionální péče v zemích Evropské unie je velmi různorodá a v mnohých aspektech odlišná, lze však nalézt i shodné prvky a principy. Komparace vychází z dostupných statistických dat, výzkumných studií a odborné literatury. Komparované země během posledních let prošly výraznými změnami směřujícími k deinstitucionalizaci. Dochází k posílení náhradní rodinné péče. Výsledky studií zaměřující se na toto téma ukazují, že počty dětí v institucionální péči se snižují.

Pro komparaci byly vybrány Slovenská republika a Rakouská republika, a to z následujících důvodů. Jedná se o země sousední, a přesto v této oblasti odlišné. Jedná se taktéž o země, které jsou součástí Evropské Unie. Slovenská republika a Česká republika byly v letech 1918–1992 jedním státem, Československem. Je tedy vhodné popsat, jak se během téměř třiceti let od rozdělení tyto státy odlišují právě v oblasti institucionální péče. Zvolené země jsou sociálně a kulturně relativně podobné (Klápště, 2019).

2.1 Komparace institucionální péče v České republice se Slovenskou a Rakouskou republikou

Komparované země jsou nejen státy Evropské unie, ale především státy se systémem péče s kvalitní sociální a právní péčí o děti a mladistvé, s dostatečně rozvinutou sítí možností zajištění dítěte v nouzi. V praxi to znamená, že se téměř nesetkáváme s dětmi, které by žily na ulici. Systém vzdělávání umožňuje vzdělání všem dětem a mladistvým (Martin, 2002). Institucionální péče v posledních letech prochází významnými změnami zaměřenými na zlepšení životních podmínek dětí a poskytované péče. Důraz je kladen na vytváření prostředí, které bude co nejvíce odpovídat životu v běžné rodině (Jackson, 2006). Objevuje se úsilí neprodlužovat dobu pobytu v zařízení více, než je nezbytně nutné. Stále častěji dochází ke spolupráci s biologickými rodiči. Nutné je však podotknout, že ne vždy je takováto spolupráce žádoucí. Důvodem je negativní vliv biologického rodiče na dítě (užívání návykových látek, trestná činnost). Zároveň se zvyšuje úroveň vzdělání zaměstnanců podílejících se na vzdělávání dětí (Trnková, 2018).

2.2 Metodologie komparace institucionální péče v České republice se Slovenskou a Rakouskou republikou

Cílem této literární rešerše je poskytnout pohled na problematiku institucionální péče ve třech evropských zemích, a to České republice, Slovenské republice a Rakouské republice. Pro tuto rešerši byl zvolen přístup Mongan-Rallis (2006). Tématem literární rešerše je komparace časopiseckých studií a knih zaměřujících se na institucionální péči ve vybraných evropských zemích se zaměřením na dětský domov. Prvním krokem bylo vyhledání recenzovaných časopisů vztahujících se tematicky k sociální péči. Dalším krokem bylo vyhledání studií k analýze. Pro vyhledávání zahraničních relevantních empirických studií byla zvolena databáze Scopus. Pro vyhledávání relevantních tuzemských studií byly vybrány časopisy Orbis scholae, Pedagogická orientace, Pedagogika, Studia paedagogica a e-Pedagogium, které patří mezi pět významných pedagogických českých časopisů (Šeďová, 2010). Vzhledem k tématu byl taktéž zvolen časopis Sociální pedagogika, Sociální práce (taktéž indexována v databázi Scopus) a Sociální studia. Pro vyhledávání byla zvolena tato kritéria:

- český a anglický jazyk,
- vydání v letech 1990–2021,
- pole vyhledávání: Social sciences, Pedagogy,
- klíčová slova (viz níže).

Vzhledem k tomu, že terminologie pojmu „dětský domov“ je rozdílná v jednotlivých evropských zemích, pro vyhledávání v anglickém jazyce byly použity termíny „educating“, „children's home“ a také termín charakteristický pro institucionální péči „institutional care“. Pro vyhledávání v databázi Scopus byly zvoleny výrazy „institutional care in Czech Republic, institutional care in Slovakia a institutional care in Austria“ (nalezeno celkem 52 položek), „institutional care in Europe“ (nalezeno 30 položek) a „children's home“ (nalezeno celkem 58 položek). Pro vyhledávání studií v českých časopisech byla použita následující klíčová slova: „institucionální péče“ a „dětský domov“. V Orbis scholae nebyla nalezena žádná položka, taktéž v časopise Pedagogická orientace, Pedagogika a Studia Paedagogica. V časopise e-Pedagogium bylo nalezeno celkem 29 položek. V časopise Sociální pedagogika to bylo 17 položek, v časopise Sociální práce 11

položek a v časopise Sociální studia celkem 10 položek. Celkově bylo vyhledáno 207 položek.

V další fázi byla zohledněna tato kritéria:

- název studie se vztahuje k tématu,
- dostupnost studie.

Po zohlednění výše uvedených kritérií bylo vyřazeno celkem 137 studií. Kritérium dostupnosti bylo poměrně zásadní, protože se ukázalo, že celkem 73 z celkově vyřazených studií nelze získat v plné verzi.

Zbylo tedy 70 textů, které byly přečteny a podrobeny dalším kritériím, jako:

- časopisecké studie a knihy empirického charakteru,
- studie primárně zaměřené na komparaci institucionální péče v evropských zemích.

V tomto kroku bylo vyřazeno 30 nalezených výsledků. Následně proběhla hloubková analýza 40 vybraných textů. Během této fáze byla znovu ověřována správnost zařazení. Vzhledem k zaměření přehledové studie byly kromě časopiseckých studií a knih využity také zdroje internetové, především sborníky, zákony a statistické údaje jednotlivých ministerstev, které každoročně zveřejňují požadované informace. Stěžejní informací je, že nebyla nalezena publikace, která by se primárně zaměřovala na vzdělávání dětí z dětského domova.

Literární rešerše se primárně zaměřovala na komparaci následujících dílčích otázek:

1) Jaké ministerstvo/ministerstva zaštiťuje/zaštiťují jurisdikci institucionální péče o děti?
2) Jaká je základní organizační jednotka dětských domovů poskytujících institucionální péči dětem?
3) Jaké jsou maximální počty dětí ve skupině či zařízení poskytující institucionální péči?
4) Jaké jsou příčiny umístění dítěte do institucionální péče?
5) Jaká jsou pozitiva institucionální péče dětí v komparovaných zemích?
6) Jaká jsou negativa institucionální péče dětí v komparovaných zemích?
7) Jakým způsobem je podporována deinstitucionalizace institucionální péče a transformace zařízení v komparovaných zemích? (Vávrová, 2013)

2.3 Výsledky komparace institucionální péče v České republice se Slovenskou a Rakouskou republikou

Institucionální péče v České republice je legislativně ošetřena zákonem č. 109/2002 Sb. (Zákon č. 109/2002, 2002), o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních. Česká republika je odborníky pozitivně přijímána v několika oblastech. Je státem s garantovanou sociální a právní ochranou dítěte. Jednoznačně se projevuje úsilí vedoucí k deinstitucionalizaci a rozšíření náhradní rodinné péče (General Assembly, 2012). Vzdělávání je poskytováno všem dětem bez výhrady, a to bezplatně dle schopností a zájmů dítěte. Je kladen důraz na zvyšující se požadavky kvalifikace pracovníků jednotlivých zařízení (Burda, 2003). Česká republika transformovala zařízení ústavní výchovy z internátních typů domovů na zařízení rodinných typů, došlo ke snížení počtu dlouhodobě umístěných v zařízeních ústavní výchovy a stále dochází k rozvoji pěstounské péče.

Aktuálně řešeným problémem je především nedostatek krátkodobých pěstounů. Česká republika se stále potýká s nízkým počtem pěstounských rodin, což je jednou z příčin vysokého počtu dětí umístěných v rezidenční péči. Systém se stále nedostatečně specializuje na vytváření zařízení, která by poskytovala terapeutickou péči, především pro děti s psychickými poruchami. Jak již bylo avizováno v předešlých kapitolách, potvrdilo se, že slabou stránkou stávajícího systému je období ukončení institucionální péče a tím i začátek samostatného života, jedinci před odchodem z ústavní péče jsou nedostatečně informováni. Jedná se především o nedostatečnou finanční gramotnost. Existují některé možnosti podpory, ale jejich využití závisí na iniciativě mladého člověka. Před ukončením institucionální péče zařízení zpravidla poskytuje pomoc při hledání bydlení a zaměstnání, avšak jejich možnosti jsou omezené a definitivně končí, když jedinci odcházejí (Islam, 2017).

Stěžejní je v tomto ohledu zmínit sociální službu, která funguje pod názvem Dům na půl cesty. V České republice najdeme hned několik těchto institucí. Hlavním úkolem je jedinci usnadnit přechod z dětského domova do běžného života. Tato sociální služba slouží mladým lidem v tíživých životních situacích. Cílovou skupinou, na kterou se zařízení zaměřuje, jsou mladí lidé, většinou ve věku od 18 do 26 let. Dům na půl cesty se zaměřuje především na jedince, kteří po odchodu z dětských domovů či výchovných ústavů nedokážou okamžitě započít vlastní samostatný život bez pomoci. Výjimkou věku přijetí pod 18 let může

být nezletilý jedinec, například z důvodu osiření či v případě, kdy rodiče jsou závislí na alkoholu či drogově závislí. Zároveň se jedná o nejlevnější sociální službu, jejímž cílem je především podpora. Objevuje se zde snaha zamezit nárůstu bezdomovectví mezi mladistvými. Každému klientovi je hned na začátku pobytu přidělen sociální terapeut, který ho provází po celou dobu jeho pobytu. Každý měsíc probíhá supervize (kontrola duševní hygieny sociálního terapeuta a sebezkušenostní výcvik). Při nástupu je s klientem sepsána smlouva na jeden rok. Klient však může službu opustit kdykoli a bez udání důvodu. Smlouvu lze po roce prodloužit, nejprve se však zjišťuje, zda klient tuto službu stále potřebuje. Samozřejmě se preferuje klientův přechod do vlastního bydlení, pokud je toho finančně schopen (Krátká, 2015).

I Slovenská republika prošla transformací, která se projevila v přesunutí dětských domovů do sociálního rezortu. Náhradní rodinná péče na Slovensku je upravena zákonem 36/2005 o rodině, který se stal účinným 11. 2. 2005. Nahradil původní zákon o rodině z roku 1963. Slovenský zákon o rodině z roku 2005 rozlišuje následující typy náhradní péče o dítě: svěření nezletilého dítěte do osobní péče jiné fyzické osoby než rodiče; ústavní výchovu; osvojení a poručenství (Zákon o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2005). Cílem je především předcházet krizovým situacím v rodině. Práva rodičů mohou být omezena pouze zákonem. Pomoc je rodinám poskytována mnoha způsoby, ale hlavně formou finančních výhod a služeb (Matoušek, 1999). V roce 1989 poskytly společensko-politické změny příležitost změnit předchozí formy péče o děti. Jedním z prioritních cílů bylo zahájit postupný rozvoj dětských domovů rodinného typu a zlepšit kvalitu náhradní rodinné péče (Škoviera, 2007).

Stejně jako v České republice se stal i na Slovensku dlouhodobým problémem odchod mladých lidí po dosažení zletilosti, respektive jejich nepřipravenost na samostatný život. Jak ukázaly výzkumy, až 70 % mladých lidí, kteří opouštěli institucionální péči, mělo potíže s osamostatněním (Pazlarová, 2013).

Příkladem dobré praxe na Slovensku jsou mezinárodní adopce pro děti, kterým není možné najít náhradní rodinu na Slovensku. Vláda Slovenské republiky zřídila Centrum pro mezinárodní právní ochranu dětí a mládeže, které řídí a koordinuje proces adopcí mezi zeměmi. Významnou část dětí umístěných v ústavní péči tvoří romské děti, přičemž Romové tvoří 7–10 % slovenské populace (Šramatá, 2012). Od roku 2005 bylo na Slovensku schváleno a změněno devět právních předpisů týkajících se ochrany dětí. Z tohoto pohledu je systém srovnatelný s ostatními evropskými zeměmi. Hlavní důraz je

kladen na udržení dítěte v jeho biologické rodině (Islam, 2017).

Ústavní výchovu v Rakouské republice charakterizuje důraz kladený na prevenci. Dochází k intenzivní spolupráci s biologickými rodiči a vždy je brán ohled na názor dítěte. Rakouská republika zrušila výchovné ústavy a velké dětské domovy, organizační skupiny charakterizuje nízký počet dětí (Tureničová, 2006).

Aktuálním tématem je situace nezletilých uprchlíků, která představuje výzvu pro celou Evropu. Před deseti lety vznikl program, který podpořil příchod mladých lidí do Evropy. Program se stará o mladé uprchlíky bez doprovodu na 14 různých místech, rozmístěných po celé zemi. Více než 300 dětí a mladých lidí žije v adoptivních rodinách či s příbuznými v komunitách. Program zaštiťuje organizování kurzu německého jazyka a je umožněno vzdělávání těchto dětí (Holz, 2016). Ve všech komparovaných zemích může dojít k osvojení, které je jednou z forem náhradní rodinné péče a je upřednostňováno před péčí institucionální (Bubleová, 2002).

Ústavní výchovu v České republice charakterizuje mezirezortní rozdělení, zařízení nejsou dostatečně diferencována. V současnosti hlavním nedostatkem systému péče o dítě v České republice je jeho roztříštěnost. Zařízení poskytující institucionální péči spadají pod jurisdikci tří ministerstev: Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy; Ministerstva zdravotnictví; Ministerstva práce a sociálních věcí. Institucionální péči na Slovensku zaštiťuje aktuálně pouze jedno ministerstvo, a to Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny. Systém péče byl však až do roku 1997 na Slovensku řízen taktéž třemi rezorty. Kojenecká zařízení poskytující péči o děti do tří let věku patřila pod Ministerstvo zdravotnictví. Všechny zbývající instituce pro děti a mládež do 18 let patřily pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zajištění dětí s tělesným a duševním postižením v zařízeních sociální péče patřilo Ministerstvu práce, sociálních věcí a rodiny (Dvořáková, 2012).

V Rakousku zařízení ústavní výchovy má v kompetenci Spolkové ministerstvo hospodářství, rodiny a mládeže (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend). O ochranu dětí a mládeže pečuje zákon o veřejném blahu mladistvých č. 161/1989 (Jugendwohlfahrtsgesetz). Legislativa jednotlivých spolkových zemí se liší (Radler, 2012).

Základní organizační skupinou jsou v České republice rodinné skupiny. Po procesu transformace ústavní péče v Rakousku v péči komunitní (Heimerziehung) jsou základní organizační skupinou sociálně vzdělávací bytové skupiny (sozialpädagogische Wohngruppe)

či též „bytové komunity“ (Wohngemeinschaften). Velkých institucí poskytujících ústavní péči je v Rakousku minimum. Z celkového počtu dětí žijících mimo biologickou rodinu je přibližně 60 % dětí a mladistvých v péči komunitní a 40 % v péči pěstounských rodin. Bytové komunity se dělí na komunity pro děti od 6 do 13 let a komunity pro mládež od 12 do 18 let. Jde o ubytovací zařízení s kapacitou maximálně 8 dětí či mladistvých (Žurovcová, 2008). Na Slovensku jsou základní organizační skupinou samostatné skupiny (Holá, 2009). Maximální počet dětí ve skupině v České republice činí šest až osm dětí, maximálně čtyřicet osm dětí v zařízení. V Rakousku jsou tyto počty výrazně nižší, maximálně osm až deset dětí v jedné budově. I na Slovensku jsou tyto počty ve srovnání s Českou republikou nižší, počet dětí v jednom zařízení nesmí přesáhnout čtyřicet dětí. Česká republika, Rakousko i Slovensko se potýkají se stejným problémem, zaměstnanci jsou v převážné většině ženy, chybí tedy tolik důležitý mužský vzor (Budajová, 2008).

Mezi nejčastější příčiny umístění dítěte do institucionální péče v České republice patří vážné sociální či výchovné důvody: děti jsou týrány či zneužívány, rodiče se o děti nemohou, nechtějí či neumějí postarat, rodiče nejsou způsobilí hmotně zabezpečit potřeby dítěte. V Rakousku je to především z důvodu nemoci či smrti rodičů, zanedbávání, týrání nebo zneužívání dítěte, děti s handicapem, se kterými si rodiče neumějí poradit (Hubálek, 2006). Za vážné ohrožení nebo narušení výchovy dítěte na Slovensku nelze považovat nevyhovující bytové či majetkové poměry rodičů. Nejvyšší soud České republiky v roce 2011 uvedl, že chudoba a nevyhovující bytové poměry nemohou být hlavní důvod k umístění dítěte do institucionální péče. Jedná se tedy o obdobnou úpravu jako na Slovensku (Šramatá, 2012).

Mezi lety 2002 a 2013 došlo k poklesu počtu dětí do tří let v ústavní péči na Slovensku o téměř 90 %. Tento výrazný pokles byl způsoben zavedením institutu pěstounské péče na přechodnou dobu. Podle legislativy se jedná o profesionální rodiče (Novák, 2013). Právě institut profesionálního rodičovství vedl k transformaci dětských domovů. Iniciátorem vzniku byla Ruth Erdélyová (Michalová, 2006). Poprvé byli profesionální rodiče ukotveni v zákoně 279/1993 z roku 1993, avšak první profesionální rodiny vznikly až v průběhu let 1995–1996 (Matej, 1999). O výběru osob pro profesionální rodičovství rozhoduje ředitel dětského domova (Filadelfiová, 2008). Slovensko se tímto krokem dostalo na úroveň jiných vyspělých zemí, jako je Rakousko. Pro srovnání se ve stejném období v České republice počet snížil o 25 %. Počet dětí do tří let v ústavní péči v České republice byl v roce 2013 desetkrát vyšší než na Slovensku (Ústav zdravotnických informací a

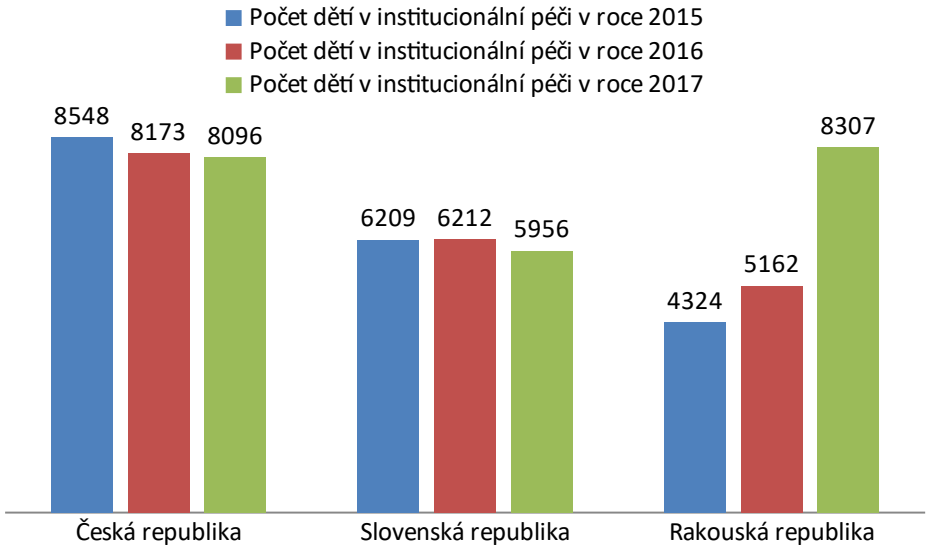
statistiky, 2013). Jak vyplývá z níže uvedeného grafu zaměřujícího se na počty dětí v institucionální péči, v Rakouské republice se tato čísla zvyšují. Důvodem je, že systém ochrany dětí umisťuje nezletilé migranty do již zmíněných komunit či rodin. V roce 2015 bylo přibližně 8 až 10 tisíc dětských migrantů umístěno v přijímacích centrech zřízených státem, což je přibližně stejný počet dětí, které byly v roce 2014 dohromady v péči komunitní a péči pěstounské (Vyskočil, 2018).

Ke zcela zásadním změnám v oblasti institucionální péče na Slovensku došlo v době, kdy bylo rozděleno Československo. *Československá náhradní péče o děti byla charakteristická naprostou převahou institucionální péče. Přestože byly známy negativní následky ústavního prostředí pro vývoj dítěte a již v roce 1965 byl publikován alternativní Návrh nového systému péče o děti vychovávané mimo vlastní rodinu (Koch, 1965), náhradní péče o děti i nadále spočívala především na takových principech, jako byly ekonomická úspornost velkokapacitních zařízení, izolace dítěte od původní rodiny, výchova postavená na dynamice kolektivu, pestré zájmové činnosti a důsledná likvidace volného času* (Bernhauserová, 2007).

K rozdělení Československa došlo 31. 12. 1992 a první změny vycházely ze zákona 273/1993. Ty byly platné od 1. 1. 1994. Mezi hlavní změny patřilo následující: změnily se názvy diagnostických ústavů na diagnostická centra, názvy výchovných ústavů na reedukační domovy a ústavy s léčebně-výchovným režimem na léčebně-výchovná zařízení. Vznikla centra výchovné a psychologické prevence. Vytvořil se legislativní rámec pro profesionální náhradní výchovu v rodině pro samostatné výchovné skupiny a snížil se počet dětí ve výchovných a samostatných výchovných skupinách (Pacnerová, 2006).

V následujícím grafu (Graf 2 Počet dětí žijících v institucionální péči v České republice, Slovenské republice a Rakouské republice v letech 2015, 2016 a 2017) jsou uvedeny počty dětí žijící v institucionální péči v komparovaných zemích.

Graf 2 Počet dětí žijících v institucionální péči v České republice, Slovenské republice a Rakouské republice v letech 2015, 2016 a 2017



Zdroj: (Statistická ročenka školství, 2019; Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, 2020; Meyer, 2018)

Z výše uvedeného grafu (Graf 2 Počet dětí žijících v institucionální péči v České republice, Slovenské republice a Rakouské republice v letech 2015, 2016 a 2017) je zcela patrné, že v České republice počty dětí žijících v institucionální péči klesají. Naopak se zvyšují počty dětí, které jsou umístěny v rámci náhradní rodinné péče. Jasně se tedy projevuje snaha o deinstitucionalizaci a rozvoj adopce či pěstounské péče. Slovenská republika taktéž prošla výraznými změnami, které se projevily především v přesunu dětských domovů do sociálního rezortu a snížením počtu dětí v institucionální péči. Taktéž došlo k výraznému posilnění náhradní rodinné péče. Rakouská republika zrušila výchovné ústavy a velké dětské domovy. Dětí žijících v institucionální péči však výrazně přibylo. V roce 2017 žilo v Rakousku 12 138 migrujících dětí. Několik organizací zahájilo projekty na podporu těchto dětí s finanční podporou Evropské unie. Konkrétně FICE Austria (International Federation of Educative Communities) realizuje projekt „FORUM“, jehož cílem je zvýšit povědomí o výhodách pěstounské péče jako alternativy a posílit kapacitu odborníků (Pazlarová, 2017).

V následující tabulce (Tabulka 4 Klasifikace dílčích otázek**)** lze najít shrnutí jednotlivých dílčích otázek uvedených v metodologii.

Tabulka 4 Klasifikace dílčích otázek

	Česká republika	**Slovenská republika**	**Rakouská republika**
Jurisdikce institucionální péče	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky; Ministerstvo zdravotnictví České republiky; Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky	Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenské republiky	Spolkové ministerstvo hospodářství, rodiny a mládeže (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend)
Základní organizační jednotka	Rodinná skupina	Samostatná skupina	Sociálně-vzdělávací bytová skupina (sozialpädagogische Wohngruppe)
Maximální počet dětí ve skupině/zařízení	Šest až osm dětí v jedné rodinné skupině/maximálně v zařízení 48 dětí	Maximálně 40 dětí v jednom zařízení	Osm až deset dětí v jedné budově

Příčiny umístění do institucionální péče	Rodiče se o děti nemohou, nechtějí či neumějí postarat; sociální či výchovné důvody; týrání či zneužívání	Týrání nebo zneužívání dětí; rodiče se o děti nechtějí, neumějí nebo nemohou postarat	Nemoc či smrt biologických rodičů; zanedbávání, týrání, zneužívání dítěte; nevyhovující majetkové či bytové poměry
Pozitiva institucionální péče	Snižují se počty umístěných dětí v institucionální péči	V gesci jednoho ministerstva; za vážné porušení či ohrožení výchovy dítěte se nepovažuje nedostatečné bytové nebo majetkové poměry rodičů	V gesci jednoho ministerstva; důraz kladen na prevenci
Negativa institucionální péče	Umisťuje do ústavní péče děti mladší tří let; chybí mužské vzory	Chybí mužské vzory	Chybí mužské vzory
Deinstitucionalizace	Přeměna dětských domovů z internátních typů do rodinných	Dětské domovy přesunuty do sociálního rezortu	Zrušení výchovných ústavů a velkých dětských domovů

Po rozdělení Československa došlo nejen k oddělení států, ale i pohledů na institucionální péči. Jako nejvýraznější rozdíl lze vnímat důvody odebrání dítěte z biologické rodiny. Lze konstatovat, že ve všech komparovaných zemích došlo k výrazným změnám, které vedou ke zlepšení péče o děti žijící mimo biologickou rodinu. Ze získaných informací

vyplývá, že komparovaným státům se deinstitucionalizace daří. Nutné je však pokračovat v rozvoji a podpoře náhradní rodinné péče a podpoře dospělých jedinců opouštějících institucionální péči. Za limity rešerše lze považovat úzké zaměření vyplývající z nedostatečného množství zdrojů. Chybí bližší informace o Rakouské republice, které jsou spojené s vymezenými kritérii zaměřenými na český a anglický jazyk. V pokračování studie by tedy bylo vhodné zařadit do kritérií pro výběr studií taktéž německý jazyk a informace doplnit. Zároveň je stěžejní i nadále sledovat počty dětí žijících v rámci institucionální péče v komparovaných zemích a bylo by vhodné porovnávat je s počty dětí žijících v náhradní rodinné péči. Vhodné by bylo také provést komparaci i ostatních sousedních států, kterými jsou Polská republika a Spolková republika Německo.

3 Socializace dítěte v rodině a ve škole

Socializace představuje termín užívaný v celé řadě vědních oborů a v nejširším smyslu slova znamená formování a růst osobnosti pod vlivem nejrozmanitějších vnějších podnětů, včetně těch lidských činností, které souborně nazýváme výchovou (Jedlička, 2015, s. 14).

Hlavními činiteli socializace jsou primární skupiny, do nichž je jedinec trvale začleněn, a které na něj dlouhodobě působí. Z tohoto hlediska se největší význam přisuzuje zejména rodině, škole a vrstevníkům. Rodina je pro dítě jedním z nejdůležitějších činitelů v oblasti vývoje a socializace. Pro jedince představuje rodina nejdůležitější sociální skupinu, v níž by měly být uspokojovány základní životní potřeby (Janoušek, 1988).

Mezi osoby ohrožené nežádoucím sociálním vývojem patří především jedinci s disharmonickým vývojem osobnosti. Za ně považujeme jedince s neadekvátním působením rodinného či školního prostředí. Výzkumy psychologické, sociologické i pedagogické potvrzují informaci, že zkušenost z dětství a dospívání s institucionální péčí je důležitým faktorem v procesu formování osobnosti (Matějček, 2015; Bowlby, 1969).

3. 1 Specifické podmínky dětí vyrůstajících v institucionální péči ve vztahu k socializaci a vzdělávání

Za specifické podmínky dětí vyrůstajících mimo biologickou rodinu lze považovat jejich individuální prožívání, často spojené s předchozími traumaty, deprivační zkušeností. U těchto dětí se zpravidla setkáváme s poruchou rané citové vazby, tedy attachmentu (např. odmítané děti umístěné v raném věku v institucionální péči). Deprivace je *stav, kdy některá z objektivně významných potřeb není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu* (Vágnerová, 2014, s. 53). Langmeier uvádí, že deprivace je stav psychiky, který vzniká následkem životních situací, kdy psychické potřeby dítěte či dospělého nejsou uspokojeny v dostačující míře (Langmeier, 2011). Následkem deprivačního syndromu je nestandardní vývoj dětské osobnosti, větší míra úzkostnosti. Čím dříve je dítě do ústavní výchovy umístěno a čím delší je čas pobytu, tím mohou být změny osobnosti trvalejší (Sebba, 2015). Dlouhodobý pobyt v ústavní výchově se promítá do budoucího života jedince, ovlivňuje jeho úspěšnost (Matějček, 2015). Školní úspěšnost je jev, který je podmíněn množstvím činitelů týkajících se osobnosti žáka, učitele, školního ale i rodinného prostředí. Školní úspěšnost souvisí s učebním výkonem žáka, se zvládnutím požadavků školy

přiměřeně jeho schopnostem a školním prospěchem odrážejícím se ve známkách (Hannes, 2012). Úspěch ve vzdělávání u dětí žijících v institucionální péči je považován za klíčový faktor pro úspěch v budoucím životě (Martin, 2002). Přičemž za úspěšné považujeme takové dítě, které plně využívá svých vnitřních dispozic a vnějších možností (Vlach, 2017). Podle výzkumu Myškové (2015) celkem 30 % dětí, které prošly institucionální péčí, dosáhlo pouze základního vzdělání. Nejvyšší procentuální podíl, a to 78 % dětí dosáhlo vzdělání zakončeného odborným učilištěm, tedy získalo výuční list (Myšková, 2015). Výzkumy prokázaly (Vlach, 2017; Kendrick, 2007), že děti vzdělávané v rámci institucionální péče mají spíše záporný vztah ke vzdělávání. Samy se subjektivně nevnímají jako dobří žáci a na jejich postoji ke škole se významně podílí to, jak jsou začleněny do třídního kolektivu a jaké mají vztahy se spolužáky a učiteli. Pokud se tyto děti subjektivně cítí neúspěšné, má to vliv i na to, jak je vnímají učitelé i vychovatelé. Tím důvodem je nedostatečná motivace ke vzdělávání a kontakt s biologickou rodinou, která na dítě může působit negativně především za předpokladu, že biologičtí rodiče vzdělávání nepřisuzují patřičnou důležitost (Pianta, 1992). Vnímání dítěte vychovateli a učiteli je prokazatelně lepší za předpokladu, kdy mezi nimi vznikne přátelský vztah. K přátelskému vztahu s autoritou snáze dochází za předpokladu, že dítě do institucionální péče přichází v nízkém věku. Také školní úspěšnost je u dítěte ovlivněna kontaktem s biologickou rodinou (Šípošová, 2000).

U dětí se nejčastěji setkáváme s deprivací sociální, smyslovou a psychickou. S pojmem deprivace úzce souvisí frustrace. Deprivace je často zaměňována se zanedbaností, která je následkem vnějších nepříznivých vlivů. Projevuje se v chování dítěte a nenarušuje duševní zdraví přímo, citový a rozumový vývoj je přiměřeně vyvinut. Deprivace je rovněž často spojena s tím, že dítě nedokáže dobře využívat své dispozice k učení, nejsou dostatečně využívány rozumové schopnosti, např. se nedostatečně učí z vlastních zkušeností (Langmeier, 2011).

Nedílnou součástí péče a vzdělávání dětí z dětského domova je motivace, a to nejen k samotnému vzdělávání, ale i k činnostem, které dítě bude následně potřebovat pro samostatný život. Motivace je hybným činitelem, jak v činnostech, tak v učení. Pozitivní motivace je nezbytným předpokladem vyučování a celého výchovného procesu. Ovlivňuje školní úspěšnost. Motivace má pozitivní dopad na pozornost žáků a paměťové procesy. Ovlivňuje výdrž při učení a rychlost při vštěpování učiva (Lokšová, 1999). Pozitivní charakter motivace přispívá ke kladným sociálním vztahům, především se spolužáky a pedagogem. Potřeba uznání je sociální hodnotou, která člověka motivuje k výkonu (Hrabal, 2011). Také

podle Maslowa (2014) dochází k seberealizaci a schopnosti přijmout pozitivní motivaci pouze za předpokladu, že došlo k uspokojení potřeb základních. Pokud jsou uspokojeny fyziologické potřeby, potřeba jistoty, potřeba lásky a sounáležitosti a potřeba sebeúcty, lze uspokojovat potřeby rozvojové, což jsou potřeby znalosti a porozumění a estetické potřeby. Jinými slovy nenaplnění fyziologické potřeby u dětí tak může způsobit narušení motivace k učení. Pokud žák není začleněn do kolektivu, popřípadě pokud nemá dobrý prospěch či kladný vztah s učitelem, je ohrožena jeho potřeba bezpečí. U takového dítěte lze předpokládat, že bude mít problémy s učením. Sociální vyloučení, které je ve většině případů východiskem u žáků se sociálním znevýhodněním, bývá příčinou nenaplnění potřeb sounáležitosti. V takovém případě není naplněna potřeba sounáležitosti s vrstevníky. Takové dítě nedokáže přijímat pozitivní podněty a motivaci ke školní práci ze strany učitele, ani ze strany zaměstnanců dětského domova (Maslow, 2014). Totéž potvrzuje Pavelková, která uvádí, že mezi motivační problémy ve škole patří například nedostatečně rozvinuté potřeby, a to především výkonové a poznávací. Dále frustrace žákovských potřeb, mezi které Pavelková (2002) řadí nudu a strach. Mohou to však být také motivační konflikty a popřípadě i nadměrná motivace (Pavelková, 2002). Pro zajištění pozitivní motivace by školy měly mít vytvořeny plány pro žáky ohrožené školní neúspěšností, které by zahrnovaly podporu pravidelné školní docházky, flexibilitu požadavků a neustálou komunikaci učitelů s vychovateli (Gilligan, 2007).

Převážná většina dětí z dětského domova není motivována ke vzdělávání svou biologickou rodinou, tím důvodem je především fakt, že biologičtí rodiče vzdělání a motivaci nepovažují za důležité, nebo mezi nimi a dětmi nedochází k žádnému kontaktu. Dětský domov vyvíjí snahu, aby se dětem dostalo tolik potřebné vzdělání a také motivace k němu. Je však třeba poznamenat, že navzdory úsilí pedagogů a zaměstnanců dětského domova mohou být děti jasně demotivovány, například ostatními dětmi žijícími v dětském domově, jejichž výsledky jsou podprůměrné (Islam, 2017). Motivace dětského domova také nefunguje příliš dobře, protože bývá prezentována autoritářsky a dítě ji nepřijímá (Martin, 2002).

Způsoby motivování dětí, s nimiž mají děti z dětského domova zkušenosti, pravděpodobně odrážejí to, jak vnímají motivaci. Děti z dětského domova si pod pojmem motivace ke studiu představují nějakou odměnu, dar v podobě sladkosti či nějakého hodnotného dárku. Minimum dětí vnímá jako motivaci při studiu psychickou podporu, tedy pochvalu, pohlazení, a především pomoc při školní přípravě. Jak již bylo zmíněno, motivace souvisí s uspokojováním potřeb. Děti nemusí psychickou podporu, pochvalu a další zmíněné motivačně vnímat, přesto však to může motivačně působit, aniž by si to uvědomovaly

(Krátká, 2017).

Obtíže bývají taktéž v pozornosti, děti se nechají často rozptýlit v závislosti na atraktivitě podnětů a uspokojení svých aktuálních potřeb (Vágnerová, 2005). U dětí vyrůstajících v institucionální péči jsou taktéž častěji pozorovány deficity v sociálních dovednostech (Pears, 2007). Deficit sociálních dovedností je pravděpodobně dalekosáhlý a proniká do dalších oblastí fungování dětí. Zhoršování sebeovládání a sociálních dovedností je častěji pozorované u dětí, které byly oběťmi rodičovského zanedbávání. Naopak děti, které byly fyzicky nebo emocionálně zneužité, mohou mít příznaky deprese, úzkosti nebo posttraumatické stresové poruchy. Přičemž právě sociálně-emocionální pohoda slouží jako základ pro dovednosti a připravenost ke vzdělávání (Landsverk, 2009). V neposlední řadě schopnost dítěte regulovat emoce a chování je základním předpokladem dovedností požadovaných pro připravenost školní docházky a školního úspěchu (Webster Stratton, 2004).

Žáci žijící v institucionální péči mají třikrát vyšší pravděpodobnost, že budou vyloučeni ze školy (za kázeňský přestupek), než jejich vrstevníci. Dopad častého přestupu z jedné školy na jinou má vliv při vytváření a udržování vztahů s vrstevníky a zaměstnanci školy. Kromě toho je asi 50 % těchto dětí označeno za děti s emocionálními poruchami nebo poruchami chování (Zetlin, 2012). Schopnost těchto dětí zvládat sociální chování a emoce má dopad na jejich učení (Zins, 2007). Vývojové zpoždění v důsledku potenciálních opakovaných traumat, nedostatečný přístup k základním potřebám (např. bezpečnost, výživa) mohou být také zřejmé a mají nepříznivý dopad na jejich schopnost učit se na úrovni odpovídající jejich vývoji (Leslie, 2005).

3. 2 Škola a vrstevnická skupina jako prostředí socializace

Škola je stěžejním sociálním faktorem. Jedním z primárních úkolů základní školy bývá právě socializace, vedení dítěte k adaptaci na společnost a v neposlední řadě k akceptaci autorit. Děti žijící v institucionální péči mohou mít ztížený nástup do školního prostředí a zařazení se do skupiny mezi své vrstevníky. Vágnerová upozorňuje na sníženou toleranci vrstevnické skupiny, která reaguje na neobvyklé projevy a vytváří tlak na konformitu členů. U těchto dětí je typická nedostatečná schopnost empatie a menší ohleduplnost. Děti vyrůstající v institucionální péči často nemají potřebné sociální dovednosti, jimž se nemohly v biologické rodině naučit, a získat je jim obvykle trvá delší dobu. Školní kolektiv citlivý na odchylky může skutečnost, že dítě žije mimo vlastní rodinu, vnímat negativně a vysvětlovat si

tím další odlišnosti a negativa (Vágnerová, 2012).

3. 3 Sociální a emoční učení

Existuje několik ochranných faktorů, které mohou podpořit potenciál žáků ve školním prostředí. Žáci tráví ve škole značnou část dne, tedy škola a její zaměstnanci mají schopnost poskytovat podstatnou podporu. Řešení sociálního a emocionálního vývoje žáků je pokládáno za nezbytnou součást podpory studijního úspěchu žáků. Školy mohou tento úkol splnit tím, že začlení sociální a emoční učení do výuky. SEL (Social and Emotional Learning) znamená sociální a emocionální učení, tj. proces, jehož prostřednictvím se učíme rozpoznávat a řídit emoce, rozvíjet pozitivní vztahy a vyhýbat se negativnímu chování (Elias, 1997).

SEL je relativně nová koncepce v oblasti vzdělávání a sociální psychologie. Výzkum SEL začal v 90. letech 20. století ve Spojených státech amerických, především jako metoda řešení konkrétního problému ve škole, jako je násilí či užívání drog. Když školy začaly implementovat programy SEL zaměřené na tyto specifické problémy, výzkumníci a pedagogové často zaznamenali zlepšení výkonnosti žáka a pohody mezi žáky, kteří se na programech podíleli. Metoda je využívána také v českém prostředí (Zins, 2007).

V sociálním a emočním učení jde o těchto pět klíčových kompetencí:

- sebeuvědomění,
- sebeřízení,
- zodpovědné rozhodování,
- schopnost navazovat mezilidské vztahy,
- sociální uvědomění.

Prostřednictvím těchto pěti kompetencí a sociálně-emočního rozvoje žáci získávají a aplikují znalosti, postoje a dovednosti k tomu, aby byli schopni:

- vyznat se v emocích a zvládat je,
- vytyčit si pozitivní cíle a dosahovat je,
- pociťovat a projevovat empatii vůči druhým,
- vytvářet a udržovat pozitivní vztahy,
- dělat zodpovědná rozhodnutí (Wright, 2019).

Každá dovednost zahrnuje mnoho dalších emocionálních dovedností, když si člověk

uvědomuje sám sebe, rozumí svým emocím, hodnotám, silným a slabým stránkám a věří ve své vlastní schopnosti. Sebeovládání je klíčovou dovedností při rozvoji vytrvalosti. Sociální povědomí souvisí s vnímáním jiných lidí – zejména se schopností rozvíjet empatii a soucit a projevovat úctu k těm, kteří jsou odlišní. Vztahové dovednosti souvisejí s chováním k ostatním, jako je efektivní komunikace, naslouchání, spolupráce, řešení konfliktů, a dokonce i žádost o pomoc. A konečně zodpovědné rozhodování zahrnuje schopnost dělat pozitivní rozhodnutí o vlastních činech jak nezávisle, tak v sociálním prostředí – s přihlédnutím k faktorům, jako je zdraví nebo bezpečnost vlastního já a ostatních, etika a důsledky chování.

Při implementaci programů SEL ve školách vědci (Durlak, 2011; Oberle, 2017) tvrdí, že programy by měly obsahovat čtyři konkrétní prvky, které lze identifikovat zkratkou SAFE (Sequenced Active Focused Explicit): sekvenční, aktivní, cílené a explicitní. Klíčovou součástí většiny programů SEL je řada lekcí navržených speciálně tak, aby žákům pomohly identifikovat a pojmenovat emoce a zvážit, jak se ostatní lidé mohou cítit podobně nebo jinak ve stejné situaci. Dalším běžným zaměřením lekcí je dle Oberleho (2017) rozvoj dovednosti identifikovat cíl, vypracovat plán, sledovat svůj pokrok, motivaci a rozvíjení technik. Podle Durlaka (2011) se některé americké školy rozhodly začlenit prvky SEL do svých standardních kurikul. Zins (2007) uvádí jako příklad lekci v rámci dějepisu, která se věnuje problematice rasismu a předsudků a zároveň usiluje o vlastní sebeuvědomění a přijetí rozmanitosti (Oberle, 2017).

Studie (Durlak, 2011; Oberle, 2017) prokázaly několik přínosů programů SEL pro žáky, kteří se programu účastnili po celou dobu školního roku. Patří mezi ně lepší známky, snížení problémů a rizikového chování a pozitivnější přístup, který souvisí s pozitivnějšími sociálními interakcemi. Dokonce bylo prokázáno, že takové programy snižují kriminální chování a zvyšují zapojení do komunity (Zins, 2004). Vědci zjistili (Zins, 2007; Durlak, 2011) že nejúspěšnějšími SEL programy byly ty, které byly vytvářeny pro každý školní rok, tedy vyvíjely se spolu s žáky, tj. odpovídají jejich úrovni rozvoje. Koncept SEL je ukotven v myšlence, že je nezbytné děti vést k tomu, aby se dokázaly vyznat v emocích a zvládat je. S tímto konceptem se programy SEL snaží učinit ze třídy a samotné školy pozitivní prostředí, které podporuje učení. Prostřednictvím programů žáci zvyšují svou úroveň emoční inteligence tím, že se zaměřují na specifické klíčové dovednosti. Když jsou žáci méně rozptýleni negativními emocemi nebo náročnými vztahy, jsou schopni soustředit větší energii a pozornost na lekce ve třídě, absorbovat a pochopit, co slyší, a užívat si toho, na čem pracují

(Zins, 2007).

Wilson (2001) uvádí, že SEL se bude i nadále implementovat na různých stupních škol, protože školy se stávají stále rozmanitějšími a slouží žákům z různého kulturního, sociálního a ekonomického prostředí. SEL zlepšuje dle výzkumů (Oberle, 2017; Zins, 2007) studijní výsledky v průměru o 11 percentilových bodů, měřeno prostřednictvím známek, výsledků testů a podporuje prosociální chování. Podle tvrzení Wilsona (2001) významné mezinárodní organizace jako OECD a UNESCO aktivně prostřednictvím vlastních iniciativ podporují rozvoj sociálně-emočních kompetencí u žáků, učitelů a ve společnosti (Wilson, 2001).

S programy zaměřenými na sociální a emocionální kompetence se setkáváme i v České republice. Patří mezi ně například Zipyho kamarádi; Dobrý začátek; Druhý krok; Třída – to je malé království či Pohádková školička. Podle Smékalové se mnohem systematičtěji této problematice věnují pedagogové Slovenské republiky. Mezi jejich programy patří například Povedz to priamo; Cesta k emocionálnej zrelosti; Preventívny výchovný systém Don Bosca či Program rozvoja emocionálnej inteligencie (Palová, 2017).

3.4 Vytváření pozitivního klimatu ve třídě

Třídní klima je souhrn a sebehodnocení vnímání, prožitků a vzájemného působení všech účastníků v edukačním prostředí (Čapek, 2010), přičemž stěžejním pojmem v souvislosti s třídním klimatem je školní pohoda. Ta je dimenzí sociálně-emocionálních aspektů, které jsou považovány za indikátor úrovně škol při začleňování žáků do kolektivu (Booth, 2002). Školní pohodu definujeme takto: do jaké míry se žáci ve škole cítí dobře, tedy zda mají rádi školu, mají pozitivní pocit ze školy a rádi chodí do školy (Rauer, 2003).

Základem vytváření dobrých vztahů ve třídě a budování třídního kolektivu, tedy pozitivního klimatu, je komunikace. Komunikace je základním prostředkem k realizování výchovy a vzdělávání, a to prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka. Jedná se o interakci mezi učiteli a žáky. Všichni učitelé si nepochybně kladou otázku, jakým typem komunikace a chováním může pedagog zajistit zdravé vztahy mezi žáky? Fraser (1999) tvrdí, že je důležité být správným příkladem a chovat se k žákům s respektem. Pocit vlastní hodnoty jim pomáhá naučit se přijímat a uznávat jiné. Pokud potřeba není rozvíjena, jejich

psychický, sociální a morální vývoj je ohrožen (Kopřiva, 2008).

Rozvoji pozitivního klimatu a metodám, které lze pro rozvoj využít, se věnují publikace pro učitele v českém i slovenském prostředí, například Čapek (2014), Petlák (2006), Gabašová, (2019) či Grecmanová (2012).

Učitelem používané metody mají vliv na klima třídy v mnohých aspektech, a to v kázni ve třídě a její organizovanosti (Grecmanová, 2012). Pokud pedagog vnímá problémy v třídním kolektivu, zpravidla volí intervenční prostředky pro dosažení změny v třídním kolektivu. Ta probíhá dle Frasera (1999) v následujících krocích:

- diagnostika aktuálního a požadovaného stavu,
- zpětná vazba,
- reflexe a diskuse,
- intervenční zásahy,
- opakovaná diagnostika stavu po intervenci (Fraser, 1999).

Pokud žák má v učitele důvěru, obrací se na něj s prosbou o rozhovor, ve kterém se svěřuje s trápením, které prožívá. Učitel by v takovém případě měl žáka vždy vyslechnout, nepovažovat žákův problém za banalitu. Nastat může situace, kdy učitel pomoci nemůže, nicméně může o dané situaci informovat příslušné orgány. Učitel by měl být průvodce dítěte nejen při jeho vzdělávání, ale i v jeho problému. Pro rozhovor je třeba zajistit vhodný prostor, ve kterém nebudou jiní kolegové či žáci. Učitel by měl každý takový rozhovor zaznamenávat, aby mohl po čase posoudit, zda dochází ke zlepšení situace či nikoli (Kopřiva, 2008). Vytvářet vztahy založené na důvěře a respektu jsou předpokladem úspěšné socializační funkce školy.

Učitelem využívané metody mají vliv na třídní klima v mnoha aspektech, například v její organizovanosti. Pro vytváření pozitivního klimatu má zásadní vliv výběr výukových metod, které Čapek (2010) označuje pro svou podporu klimatu jako suportivní. Jejich charakteristiky popíšu na následujících řádcích. Patří mezi ně aktivita, která se vyznačuje aktivizováním žáků tvořivými, herními a simulačními činnostmi. Žáci jsou podporováni v kreativitě a v přiměřené míře soutěživosti a dovedností, v rozdílné obtížnosti úkolů podle schopností žáka. Metoda pozitivního přístupu je snaha o redukci obav z chyby. Ta by měla ve výukovém procesu být přirozenou součástí. Učitel motivuje k pozitivnímu přístupu kladným

hodnocením, navozením přátelského a bezpečného prostředí (Petlák, 2006). Metoda zaměřující se na svobodu je stěžejní pro schopnost rozhodování žáků, rozvoj zodpovědnosti za jejich vzdělávání a taktéž prohlubuje respektování druhých. Taktéž vědomí vlastních práv, ale i povinností. Je však nutné stanovit pravidla pro určení toho, kde má osobní svoboda své hranice. Jako další metoda je uváděna individualizace, která je pedagogickým principem zaměřujícím se na jedinečnou osobnost každého žáka. Je třeba individuálně volit různé učební styly v závislosti na individuálním myšlení, úrovní schopností a dovedností žáků. Metoda kooperace je důležitá pro rozvoj spolupráce, nejen mezi žáky. Měla by přinášet schopnost respektování odlišností, empatie a schopnost přijímat a nabízet pomoc. Metoda decentralizace vyžaduje opuštění mocenského principu řízení. Vztahuje se i k vedení školy, které přenechává potřebnou autonomii učitelům (Čáp, 2001).

Mezi další, tentokrát konkrétní metody pro budování pozitivního klimatu ve třídě patří komunitní kruh. Podle Laška (2001) se jedná o setkání celé třídy včetně učitele, a to v kruhu. Jak uvádí Gabašová (2019), takové setkání probíhá zpravidla na koberci v rohu třídy. Setkáváme se s třemi druhy komunitního kruhu, které se liší především svým významem. První je výukový kruh, který se používá při výuce. Učitel má řídicí funkci a vede komunikaci k vzdělávacímu cíli. Druhým typem je diskusní kruh, kde učitel je tím, kdo diskusi koordinuje. Cílem je diskutovat. Třetím typem je komunitní kruh, jehož cílem je rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka, rozvoj emocionality a vytváření bezpečného klimatu třídy. Obecným cílem výukového a diskusního kruhu je rozvoj znalostí a dovedností, které přispívají k rozvíjení sociálních, komunikativních a osobnostních dovedností žáků. Cílem komunitního kruhu je rozvíjení vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitost a přijetí. Stěžejní je, aby komunitní kruh probíhal pravidelně. Každý se v něm má cítit v bezpečí, to vyžaduje, aby byla dopředu stanovena pravidla, která musí všichni bezpodmínečně dodržovat, včetně učitele. Lašek (2001) popisuje následující pravidla: pravidlo naslouchání, tedy mluví ten, kdo má v ruce nějaký předmět, který koluje, a ostatní naslouchají. Druhým pravidlem je právo nemluvit, to znamená, že pokud se žák k nějakému tématu nechce vyjadřovat, nemusí. Třetím pravidlem je pravidlo úcty. Toto pravidlo rozvíjí úctu k ostatním, nikdo v kruhu není urážen a nikdo se mu neposmívá. Čtvrtým pravidlem je diskrétnost. To, co je řečeno v kruhu, zůstane v kruhu. Žáci se učí, aby citlivé informace nereprodukovali dále a zachovali tak tajemství. Aby byl komunitní kruh účinný, doporučuje se jej aplikovat alespoň dvakrát týdně po dobu jedné vyučovací hodiny. Komunitní kruh využíváme také k řešení nastalých problémů v chování žáků nebo kvůli

negativním projevům ve vztazích mezi žáky (Lašek, 2001).

Také třídnické hodiny poskytují další příležitost pro pravidelnou práci se vztahy uvnitř třídy. Tyto hodiny lze využít pro řešení aktuálních problémů třídy. Žáci tak mají možnost pravidelně se vyjadřovat k tomu, co se jim líbí nebo nelíbí ve třídě. Třídnické hodiny zvyšují aktivitu žáků, ti mají pocit, že mají vliv na dění ve třídě. Pro účely třídnických hodin je důležité vytvořit pravidla komunikace. Témata pro třídnické hodiny závisí především na potřebách dané třídy. Mohou to být práce s pravidly, zaměření na rozvoj vztahů ve třídě či řešení aktuálních problémů (Friedlová, 2012).

3.5 Rizika spojená s institucionální péčí

Za rizika spojená s životem v institucionální péči a socializací těchto dětí lze považovat sociální desirabilitu, tedy míru sociální přijatelnosti. Zpravidla mladí lidé z dětského domova odchází v době, kdy ještě nejsou zcela připraveni na samostatný život, a především v době, kdy ještě neabsolvovali přípravu na budoucí povolání. Mnoho z nich selhává při začleňování do společnosti. V době, kdy jedinec dosáhne zletilosti, stojí před ním volba, zda odejít za „svobodou“, tedy dětský domov navždy opustit, nebo využít možnosti tzv. dobrovolného pobytu (Škoviera, 2007). Jednoznačně mezi rizika institucionální péče patří okamžiky, kdy institucionální péče končí. Zpravidla se tak stane ve chvíli, kdy jedinec dosáhne plnoletosti, popřípadě ukončí přípravu na povolání a po odchodu z institucionální péče započíná samostatný život. Jedná se o slabinu institucionální péče v České republice. Mnohdy tito lidé odchází do samostatného života nedostatečně připraveni a informováni, což úzce souvisí s neúspěšností v zapojení se do společnosti. Zpravidla jednotlivá zařízení před odchodem zajistí ubytování a práci. Nejčastějším problémem je finanční gramotnost a komunikace s potřebnými úřady. Ve chvíli, kdy jedinec v osmnácti letech opustí brány jakéhokoli zařízení institucionální péče, návrat již není možný. Ministerstvo vnitra České republiky provádělo výzkum mezi mladými lidmi opouštějícími institucionální péči v letech 1995–2004. Výzkum zahrnoval celkem 17000 mladých lidí. Výzkum jednoznačně prokázal, že 51 % oslovených spáchalo nějakou trestnou činnost. V 10 % se jednalo o trestný čin spáchaný do jednoho roku po opuštění některého z typu institucionální péče (Hodnocení systému péče o ohrožené děti, 2007). V současnosti se stále více setkáváme s podpůrnými programy, které se zaměřují na přípravu jedince na samostatný život po odchodu z dětského domova. Obsahem programů je zaměření na finanční gramotnost, hledání zaměstnání a bydlení atd. (Pavelková, 2010).

Obecně lze říci, že každé dítě reaguje individuálně na odebrání z biologické rodiny a také na umístění do zařízení poskytujícího institucionální péči. Toto platí i pro vzdělávání. S přechodem do zařízení institucionální péče bývá typický také přesun na jinou školu, která je v místě, kde se zařízení nachází či přímo je jeho součástí. Při tomto přesunu dítěte bývají časté a typické psychosomatické obtíže. V období adaptace na nové prostředí se mohou objevovat také nestandardní projevy v chování a emocionalitě. Typické je, že děti projevují nedůvěru v dospělé i vrstevníky, ale i samy v sebe, což se projevuje nízkým sebehodnocením, malou sebedůvěrou a sebeúctou. Děti, které nezažívají pocit sounáležitosti, se mohou uchylovat k různým formám nevhodného chování, které však nemusí být uvědomované, a upoutávají pozornost, chovají se opozičně a vzdorovitě. Může být zasažena jejich frustrační tolerance. Dostatečně nerozumí požadavkům. Důvodem může být, že v biologické rodině nebyly na dítě žádné požadavky kladeny (Vágnerová, 2005).

3. 6 Problematické chování

Neexistují problémové děti, ale děti, které prošly problémy (Lyster, 2018, s. 48).

Jevem, s nímž se lze setkat u dítěte vyrůstajícího mimo biologickou rodinu, je nežádoucí chování. Důvodem bývá, že v biologické rodině byly normy a hodnoty deformovány (Vágnerová, 2005). Vágnerová (2004) poruchy chování označuje za odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni, která by odpovídala jeho věku a rozumovým schopnostem. Neúspěch socializace je problémem jak pro jedince, kdy se projevuje společenským vyloučením, tak pro společnost, kdy se projevuje sociální deviací. Výzkumy dokládají (Ciccheti, 1995; Jedlička, 2018) že u jedinců, kteří se opakovaně dopouští asociálního a antisociálního jednání, bývá zjištěna značná výchovná zanedbanost. Potvrzuje se tedy, že k poruchám socializace u dětí dochází zpravidla v důsledku nepříznivých životních, zejména pak výchovných podmínek v rodině (Jedlička, 2018).

Pokud se u žáka projevují poruchy chování, je nutné pokročit k modifikaci chování. To znamená, že posilujeme žákovo vhodné chování. V praxi to znamená, že dítě ignorujeme, pokud hlučí. Naopak s ním přátelsky komunikujeme, pokud je potichu a jeho chování je správné. Jinými slovy se pozornost odepírá dítěti ve chvíli, kdy se dítě projevuje nevhodně. Tato modifikace je úspěšná především ve chvíli, kdy navozovaná změna chování je v souladu s potřebami žáka. Nevhodné chování také může vznikat jako reakce na příliš vysoké nároky učitele nebo jako snaha připoutat na sebe pozornost, které se mu nedostává. Zlobení také

může být aktivním odporem k učitelově osobě. Pokud učitel žáka zesměšňuje, vymáhá si plnění úkolů hrozbou či jakkoli jinak negativně působí vůči dítěti, nemůže s žákem navázat pozitivní vztah. Takový žák s učitelem bojuje a strategie mohou být různé, například aktivní bojové projevující se vulgaritou a nekázní nebo pasivní rezistence, která se projevuje nezájmem a apatií (Fontana, 2010). Stěžejní jsou také podpůrná opatření a spolupráce s odborníky, tedy speciálními pedagogy a výchovnými poradci. Je však třeba podotknout, že každá škola takovými pracovníky nedisponuje. Podle Žampachové (2015) se v mladším školním věku nejčastěji důvodem pro návštěvu dětského psychiatra či pedagogicko-psychologické poradny stává hyperkinetická porucha, ADHD, úzkostné poruchy a poruchy adaptace na stres. Ve starším školním věku a v adolescenci to nejčastěji bývají závažnější formy deprese, bipolární porucha, poruchy příjmu potravy či obsedantně-kompulzivní porucha. Dítě se bohužel většinou nepotýká jen se samotným onemocněním či poruchou, ale velmi často i s nesprávným přístupem okolí, předsudky a stigmatizací, kvůli nimž se ocitá v izolaci. Žampachová (2015) pro tyto žáky navrhuje celkem deset konkrétních oblastí podpůrných opatření, která jsou náměty a inspirací, jak podpořit žáka s poruchami chování ve vzdělávání a vytvořit mu takové podmínky, které odpovídají jeho speciálním vzdělávacím potřebám:

1. **Organizace výuky** – zaměřuje se na organizační podporu žáka ve školním prostředí s využitím strukturalizace aktivit, činností a vizuální podpory. Cílem je eliminovat únavu a stres ze zátěže, pomoci žákovi zpřehlednit informace o časových a prostorových změnách.

2. **Modifikace výukových metod a forem práce** – využívání specifických metod a forem práce přináší žákům efektivnější podporu a umožňuje pedagogům lépe cílit na jejich potřeby. Konkrétní výčet metod je popsán v kapitole 3.4.

3. **Intervence** – cílem je podpora rozvoje deficitních oblastí. Intervence je pro naplňování speciálních vzdělávacích potřeb klíčová.

4. **Pomůcky** – využívání speciálně upravených pomůcek. Kreativně vytvořené pomůcky mohou zásadně ovlivnit výuku žáků a usnadnit zvládnutí vzdělávacího procesu a pochopení učiva.

5. **Úprava obsahu výuky** – úprava obsahu vzdělávání a přizpůsobení individuálním možnostem žáků.

6. Hodnocení – zvažovat, jaký konkrétní typ hodnocení u žáka zvolit. U těchto žáků se učitel zaměřuje především na kontrolu rozsahu znalostí v jednotlivých oblastech vzdělávání a na úroveň získaných klíčových kompetencí.

7. Jiné formy přípravy na vyučování – individuální příprava na vyučování snižuje zátěž žáka. Cílem je informovat rodiče a zákonné zástupce žáků, jaké konkrétní formy je vhodné u žáka používat.

8. Podpora sociální a zdravotní – opatření spočívá v umožnění odlišného způsobu stravování a zajištění podmínek pro jeho podávání.

9. Práce s třídním kolektivem – budování vzájemné atmosféry pochopení a tolerance mezi žáky.

10. Úprava prostředí – vytvořit podmínky pro snazší adaptaci žáků ve vrstevnické skupině (Žampachová, 2005).

Nástrojem, který je určen k řízení a cílenému ovlivňování situace ve třídě, je třídní management. Zaměřuje se nejen na prevenci, ale i organizaci a řízení vyučování. Dobrá příprava na vyučování, budování pozitivního klimatu, pravidla ve třídě, rituály a další jsou nástroji, které podle Kounina (2006) regulují dění ve třídě. Třídní management je spjat s úrovní výkonu a pokroky jednotlivých žáků. Za mimořádně důležitou považuje Emmer (2015) pozitivní asociaci ve vztahu k pokynům. Toho učitel zpravidla může dosáhnout za předpokladu, že se zaměří na úspěchy svých žáků, tj. chová se k nim pozitivně a s uznáním. Podle Eichhorna (2019) za agresivním jednáním žáka stojí vztek. Stěžejní je pro učitele informovanost o tom, jak reagovat při práci s dítětem s poruchami chování. Reakce na problematické dítě je žádoucí nejen kvůli samotnému dítěti, ale i kvůli ostatním spolužákům. V každém případě by měl učitel hledat příčinu problematického chování (Doyle, 2006). Důležité je vést psané záznamy, pomocí kterých učitel dokumentuje konkrétní činnosti, při nichž k takovému chování dochází, s jakými lidmi či spolužáky, při jakém psychickém stavu apod. Kromě příčiny je důležité se zaměřit také na spouštěč nevhodného chování a na faktory, které dokážou nevhodné chování zastavit či alespoň zmírnit. Učitel by měl mít kompletní informace o žákovi, aby dokázal příčinu odhalit. To znamená, měl by mít informace o rodinném zázemí, zdravotních problémech žáka a jeho případné medikaci. Učitel se následně zaměřuje na to, co dítě s problémovým chováním vnímá jako odměnu a trest. Může také nastat situace, kdy učitel uzná za vhodné přizvat dalšího odborníka, který by celou situaci

sledoval a provedl diagnostiku. U žáků vzdělávaných na 2. stupni základní školy, kde je typické, že se na vzdělávání podílí hned několik učitelů, je třeba, aby všichni byli o postupech informováni a na nápravě se podíleli (Kounin, 2006).

Eichhorn (2019) uvádí, že správné pokyny, pravidla, a především jejich dodržování jsou efektivním řešením, jak uspořádat třídu, vybudovat si k žákům dobrý vztah a předcházet problematickému chování. Odborníci, kteří se zaměřují na třídní management (Eichhorn, 2019; Emmer, 2015) se shodují, že třídní pravidla jsou nejúčinnější za předpokladu, že učitel:

- má kladný vztah ke svým žákům,
- je důsledný při využívání preventivních opatření,
- využívá pravidla a je přesvědčen o jejich významu,
- vede s žáky rozhovory o pravidlech,
- sám je vzorem při dodržování pravidel,
- počítá s odporem.

Dlouhodobé vyžadování pravidel vede k jejich ustálení a respektování žáky. Učitel k jejich dodržování přispívá podle Doyla (2006) především svou přítomností ve třídě, procházením se po třídě, formami uznání a odměn a také sebereflexí žáků. Sebereflexe je dle Emmera (2015) zcela zásadní. Žáci se v tomto případě sami zhodnotí, jak se jim podařilo pokyn dodržet a co by mohli udělat pro to, aby se jim příště dařilo v této oblasti lépe. Autoři také uvádějí (Čapek, 2014; Fontana 2010) že učitel by měl zcela uváženě a v minimální míře užívat tresty. Zároveň uvádějí, že by všechny aktivity měly být spojené s pokyny a jejich nácvikem a měly by být zasazeny do pozitivního kontextu. Pokud učitel žáky často napomíná, vyvolává ve třídě negativní emoce. Žáci si mohou v takovém případě daný pokyn spojovat s negativními emocemi. To může vést k tomu, že jej následně nebudou dle očekávání dodržovat. Z toho důvodu je odborníky (Čapek, 2014) doporučováno netrestat nesprávné dodržování pokynů, ale zadat pokyny takovým způsobem, aby byly pro žáky atraktivnější. V takovém případě není cílem kritika, ale žák se tímto zapojuje do sociálního procesu výuky. Proto nejprve klademe otázky zaměřující se na to, co se žákům podařilo, pochválíme i za maličkost a snahu. Nabízíme podporu a ujišťujeme žáky, že je v jejich moci, aby se i nadále zlepšovali (Doyle, 2006).

3. 7 Intervence

Podle Jedličky (2018) se ranou péčí o děti ze sociálně rizikového prostředí v České republice kromě několika málo neziskových organizací nezabývá nikdo. Dosud nedošlo k dohodě, jaký resort by měl danou problematiku řešit, a tedy ji i podporovat finančně. Zde opět narážíme na roztříštěnost systému, jak je uvedeno v kapitole zaměřující se na komparaci institucionální péče. Na základě zahraničních zkušeností je jasné, že v intervenci sociální patologie je zásadní raná péče. Raná péče v tomto ohledu neznamená vznik nových institucí. V rámci mateřských škol při odpovídajícím personálním a materiálním vybavení lze tuto složku prevence provádět. Tím důvodem je, že právě ve věku tří, čtyř let se vytváří pocit bazálního bezpečí, vlastního významu a krystalizují základní rysy dětské osobnosti, které při zanedbání lze v pozdějším věku jen obtížně ovlivňovat (Buehler, 2000).

4 Historický přehled institucionální péče v České republice

Ochrana dětí a jejich práv v České republice prošla dlouhým historickým vývojem. První známky respektu vůči dětem zaznamenáváme v období šíření křesťanství. Veškerá péče, ať už v rámci rodiny či mimo ni, byla vnímána optikou dospělého člověka. Situace se začala měnit s příchodem osvícenství, které začalo dětství věnovat výraznější pozornost. S příchodem průmyslové revoluce se však opět situace mění k horšímu. Děti z nižší sociální vrstvy jsou nuceny se zapojit do pracovního procesu, který negativně působí na jejich zdraví. Právo dětí na péči a jejich ochranu bylo plně přijato až ve 20. století. Jako zlom v Evropě lze považovat období nastalé po první světové válce, tedy po roce 1918. V této době byl zaveden centralizovaný systém péče o opuštěné děti. Upřednostňovala se podoba dnešní pěstounské péče. Ve větších zařízeních byl maximální počet 20 dětí v zařízení, pro srovnání je v současnosti tento počet 48 dětí. V roce 1924 byla formulována Ženevská deklarace jako reakce na situaci, která nebyla zcela příznivá, především z důvodu vysokého počtu sirotků po válečném stavu. Na základě údajů z roku 1931 bylo s ohledem na celé území Československa 24 dětských domovů pro děti mladšího věku a 60 dětských domovů pro starší děti (Matějček, 1999).

Dalším stěžejním bodem je rok 1959, který přinesl deklaraci Organizace spojených národů, zaměřující se na práva dětí. Vyvrcholením úsilí o ochranu dětí a jejich práv byla v roce 1989 Úmluva o právech dítěte, která byla ratifikována Českou a Slovenskou federativní republikou v roce 1991. Úmluva o právech dítěte je součástí českého právního systému a poskytuje rámec pro právní předpisy v oblasti sociálně-právní ochrany dětí (Bubleová, 2000).

Nejstarší formou péče o opuštěné děti na našem území byly středověké sirotčince, jejichž zřizovatelem byly kláštery. Od 18. století začaly vznikat sekulární sirotčince, které spravovalo město. V této době byla typická vysoká úmrtnost v dětském věku, celkové podmínky nebyly pro děti vyhovující. V těchto počátcích byla dětem poskytována pouze péče, která primárně bojovala o jejich přežití. Až s pokrokem vědy na počátku 19. století přichází změny v péči o opuštěné děti, které se zaměřovaly i na výchovu dětí. Jako forma profesionální péče o děti byly zřízeny první typy institucionální péče v Rakousku-Uhersku. Zařízení byla určena nejen pro sirotky, ale i děti se zdravotním či jiným postižením. Velká změna nastala zejména po roce 1948, kdy se moci ujala komunistická strana. V souladu se

svými ideologickými názory preferoval režim kolektivní vzdělávání. Tento princip byl aplikován na všechny oblasti vzdělávání, nejen na péči o děti bez rodin. Nejdramatičtějším opatřením mezi těmito změnami bylo plošné zrušení rodinné pěstounské péče v roce 1950 (Bubleová, 2000). Pěstouni byli nuceni tyto děti vrátit do dětských domovů, což mělo za následek, že prakticky přes noc byly tisíce dětí odvezeny z rodin a umístěny do dětských domovů. Byly vytvořeny desítky nových dětských domovů s kapacitou často přesahující sto dětí (Matějček, 1999).

Za stěžejní osobnosti, které se v roce 1963 podílely na obnovení pěstounské péče, patří Zdeněk Matějček, Jiří Dunovský a Josef Langmeier. Zároveň je důležité podotknout, že právě tito autoři poskytli ucelená knižní díla a odborná periodika zaměřující se na toto téma v českém prostředí (Matějček, 2002).

Dětské domovy však stále existovaly a jednalo se o dětské domovy internátního typu, což znamená, že děti byly rozděleny dle věku a pohlaví. Prvotním záměrem bylo poskytnout nejlepší dostupnou péči a vzdělání dětem. Je však vědecky dokázáno, že tento druh kolektivního vzdělávání měl na děti dlouhodobě negativní dopady. Na tuto skutečnost upozorňoval právě Langmeier s Matějčkem. K dalším systémovým změnám v péči o tyto děti začalo docházet až po obnovení demokracie v České republice v roce 1989 (Langmeier, 2011).

5 Vzdělávání dětí v rámci institucionální péče

Zvyšuje se pozornost směřující k rezidenční péči, především ke zlepšení standardů v péči o zdraví dětí (Saunders, 1997) a ke kontaktu s členy biologické rodiny, pokud to není v konkrétních případech považováno za kontraproduktivní. Další oblast, které se věnuje pozornost, je vzdělávání dětí v institucionální péči (Marsh, 1998).

Všechny děti potřebují stabilní a podpůrné prostředí, potřeby dětí vyrůstajících v institucionální péči jsou odlišné od potřeb dětí žijících v biologických rodinách. Cílem školských zařízení je zaměření se na podporu, kterou lze poskytnout v rámci školy tím, že nejprve určí jedinečné potřeby žáků a vhodné prostředky, kterými budou moci tyto potřeby naplnit (Rebelez, 2013).

Období, kdy je jedinec vzděláván, je považováno za stěžejní pro další životní úspěchy, obzvláště u těch, kteří vyrůstají mimo biologickou rodinu a jsou vzděláváni v rámci institucionální péče (Martin, 2002). Dle dostupných výzkumů dospělí jedinci, kteří prožili své dětství v rámci některého ze zařízení ústavní výchovy, prokazatelně dosáhli nižšího vzdělání a byli ve studiu méně podporováni (Myšková, 2015; Langmeier, 2011; Stančíková, 1991; Škoviera, 2007). Nízké vzdělání dětí žijících v institucionální péči je problém, který způsobuje taktéž výchozí prostředí, ale i následná nízká motivace jak ze strany biologické rodiny, tak i vychovatelů v dětském domově (Stančíková, 1991; Vágnerová, 2004).

Výzkumy (Higginbotham, 2017; Myšková, 2015) dokládají propast mezi vzdělávacími výsledky dětí v institucionální péči a jejich vrstevníky v biologických rodinách v různých geografických částech světa. Výzkumy (Kuchař, 2016; Myšková, 2015) také dokumentují, že u dětí, které žijí v institucionální péči, existuje vyšší pravděpodobnost, že se u nich objeví psychické problémy, vyšší pravděpodobnost, že nebudou přijaty na požadovanou školu, a až třiapůlkrát vyšší pravděpodobnost, že se u nich projeví speciální vzdělávací potřeby (Landsverk, 2009).

Přehled výzkumů Goddarda (2000) ukazuje, že 75 % jedinců, kteří prošli nějakou z forem institucionální péče, nedosáhlo žádné kvalifikace. Broad (1994) uvádí, že méně než 20 % jedinců pokračovalo v denním studiu po dosažení plnoletosti (SSI, 1997). Studie zkoumající vztah mezi genderovými a vzdělávacími výsledky dětí v institucionální péči přináší následující výsledky. Dívky dosahují v průměru lepších výsledků než chlapci (Broad,

1994).

Děti, které vstupují do rezidenční péče ve vyšším věku, dosáhly horších vzdělávacích výsledků a pokroků než ti, kteří byli umístěni v raném věku (Sebba, 2015). Důležité je taktéž zapojení biologických rodičů do péče o děti. Zájem rodičů hraje důležitou roli ve školním úspěchu dětí. Za spolupracující rodinu lze označit rodiče, kteří své dítě navštěvují minimálně v měsíčních intervalech. Převažují však rodiče, kteří své děti nejen nenavštěvují, ale ani nekontaktují. Pokud ke kontaktu dochází, nejčastěji je to s matkou, výjimečně se stává, že by dítě bylo ve stejnoměrném kontaktu s oběma rodiči. Časté bývají kontakty s prarodiči, kteří se snaží o zachování vazby na rodinu. Zapojení biologické rodiny do vzdělávání dětí (např. pomoc při zpracování domácích úkolů) je spojeno s lepšími studijními výsledky (Dill, 2012; Martin, 2002).

Údaje zahraniční potvrzují i zdroje české a slovenské. Z údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vyplývá, že celkem 30 % jedinců vyrůstajících v rámci institucionální péče dosáhlo pouze základního vzdělání. Vysoký podíl jedinců absolvovalo studium na odborné škole zakončené získáním výučního listu. Podíl vysokoškoláků činí 2 %, což z celkového počtu 4270 klientů dětských domovů činí 66 studentů (Statistická ročenka školství, 2019).

Borland shledává určitý konsensus ve faktorech, které takto nízké výsledky způsobují. Patří mezi ně vysoká míra vyloučení ze společnosti, vzdělávání je nízkou prioritou a také se setkáváme s nízkým očekáváním ze strany učitelů, což způsobuje snížení pozornosti vůči takovému žákovi (Borland, 1998). Důvodem může být fakt, že učitel zvýšení pozornosti k tomuto žákovi nepovažuje za smysluplné (Dvořák, 2015).

Uvádí se také konsensus, že mužské pohlaví a původ (etnická menšina) předpovídají horší výsledky ve školním vzdělávání (Aldgate, 2016). Děti romského původu tvoří třetinu obyvatel rezidenčních zařízení (Ptáček, 2011). Zhruba osm z deseti obyvatel sociálně vyloučených romských lokalit dosáhlo pouze základního vzdělání. Až 44 % romské populace žijících v sociálně vyloučených komunitách lze považovat za funkčně negramotné (Čada, 2015).

Uvedené výzkumy s sebou nesou samozřejmě i jistá omezení, například nezkoumaly genetické nebo jiné biologické faktory, které mohou ovlivnit výsledky vzdělávání. Dalším omezením výzkumů je, že v těchto studiích bylo zastoupeno pouze malé množství zemí,

většinou ze Spojených států amerických. Zatím neexistuje dostatečné množství výzkumů o vzdělávání děti v rezidenční péči, je zapotřebí více informací pro pochopení těchto procesů. To znamená, že je třeba výzkum využívající podrobné informace o charakteristikách dětí, jejich rodinách, umístění a prostředí (Schwartz, 2006).

Významnou část dětí umístěných v institucionální péči v České republice tvoří romské děti, a to platí pro všechny subjekty, které institucionální péči poskytují (Rod, 2020). V roce 2009 se PISA zaměřila na výsledky romských žáků. Romské děti dosáhly statisticky významně horších výsledků. Zároveň romští žáci v praktických školách mají horší výsledky než ti na běžných základních školách, ale ne významně. Nejsou velké rozdíly ani mezi romskými žáky ve školách, kde mají velké a kde malé zastoupení. Romské děti dosahují horších výsledků než většinová populace bez ohledu na to, jakou školu navštěvují (Potužníková, 2014).

5. 1 Vzdělávání dětí z dětského domova

Vzdělávání se v dětském domově věnuje pozornost od počátku umístění dítěte do zařízení. Důležitým faktorem jsou dosavadní znalosti jedince. Závisí nejen na tom, v jakém věku dítě do dětského domova přichází, ale také jaké má genetické predispozice ke vzdělávání. Děti z dětských domovů se vzdělávají na školách, které nejsou součástí samotného dětského domova, nýbrž v běžných základních, středních školách či školách speciálních. K výběru škol dochází především dle schopností či zájmů dítěte. Primární vzdělávání je zpravidla poskytováno v místě sídla dětského domova. To znamená, že koncentrace dětí z dětských domovů v republice není rovnoměrná (Škoviera, 2007).

Stěžejní roli při vzdělávání, a to nejen u dětí žijících mimo biologickou rodinu, hraje učitel a vychovatel. Podle Vašutové (2004) je úkolem učitele poskytovat poznatky, zkušenosti, být žákovi poradcem a průvodcem na cestě v poznávání. Učitel by také měl být diagnostikem, projektantem a tvůrcem. Pro děti z institucionální péče je zásadní komunikace. Je třeba u nich rozšiřovat slovní zásobu, povzbuzovat je ke čtení a vyprávět si s nimi příběhy. Jejich hodnocení je náročnější, protože učitel musí do hodnocení zařadit všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které mají vypovídající hodnotu. Proto je důležité volit správné typy hodnocení. Upřednostňuje se formativní hodnocení, které nesrovnává děti mezi sebou, ale zaměřuje se na to, jak se dítě v průběhu času vyvíjí a zdokonaluje. To je pro učitele stěžejní, na základě formativního hodnocení posoudit, jaké jsou žákovy pokroky. Dále do tohoto výčtu

patří, že učitel by měl dokázat reagovat nejen na obvyklé, ale i neobvyklé situace, ovládat metody vysvětlování a přesvědčování (Blome, 1997). Právě u dětí, jejichž specifikem je život mimo biologickou rodinu, se velice často učitel může setkat s neobvyklými situacemi, které je nutné řešit. Takový učitel musí být připraven dětem vysvětlit důvod, proč všechny děti nemohou vyrůstat se svými rodiči, a vědět, jak se k nim správně chovat. Vysvětlování může být v mnoha ohledech náročnější, dítě, kterému rodiče nevěnovali dostatečnou pozornost, může být opožděno, to zvyšuje nároky na trpělivost učitele. Také by měl nejen znát, ale správně volit metody výuky, ovládat koncepci výchovy, chápat význam spolupráce s rodinou a také znát druhy výchovných obtíží a adekvátní reakce na ně. Nutné je podotknout, že ne vždy je spolupráce s rodinou žádoucí. U rodičů, kteří trpí závislostmi či trestnou činností, se doporučuje minimální ba žádný kontakt s dítětem (Vágnerová, 2014). V takovém případě setkání není žádoucí z toho důvodu, že by v dítěti zanechali spíše negativní, nikoli pozitivní emoce. Jinými slovy učitel musí pokrýt širokou škálu dovedností, znalostí a empatie (Havlík, 2011). Učitel může výrazně přispět svým přístupem ke kladnému vztahu žáka k učivu a vzdělávání obecně. Pravidelný kontakt mezi učitelem a vychovatelem je důležitý. Jen tak lze dosáhnout plné informovanosti o dítěti (Helms, 1996). Schopnost ocenit dítě může vést ke zlepšení jeho postoje k přípravě na vyučování a následnému zlepšení jeho prospěchu (Jackson, 2006).

Žáci z dětského domova jsou vzděláváni dle příslušného školního vzdělávacího programu dané školy jako ostatní žáci. Stejně jako všem ostatním žákům dané třídy jsou jim v případě potřeby poskytována podpůrná opatření, která dále rozvádím v kapitole 2.6 a 6.2, včetně individuálního vzdělávacího plánu, který je blíže popsán v kapitole 6.3. Jak již bylo řečeno, je potřeba věnovat zvýšenou pozornost jejich socioemočnímu učení, rozvoji kladného sebepojetí, rozvoji sociálních vztahů s vrstevníky, rozvoji motivace a seberealizace (viz níže). Jako žádoucí se jeví spolupráce s vychovateli z dětského domova (Bláhová, 2020), a to především při pomoci se zpracováním domácích úkolů nebo alespoň při jejich kontrole či pomoci při přípravě školních pomůcek a dopolední svačiny. Dále by měl mít vychovatel kontrolu nad tím, v jaké míře se dítě věnuje četbě a obecně školním povinnostem. Pokud to není v dostatečné míře, měl by k této práci motivovat. Děti z dětského domova mohou být také vzdělávány ve speciálních školách. K umístění dítěte na základní školu speciální dochází podle Komárkové (2009) zpravidla proto, že se u dítěte objevuje porucha závažnějšího charakteru a především nižší intelekt.

Vývoj dítěte i jeho vzdělání může podpořit přístup dětského domova, který ovlivňuje

rozhodnutí jedince o budoucím povolání. Postoje ke vzdělání se utváří v průběhu života pod vlivem okolí a vlastních zkušeností. Následně pak tyto postoje ovlivňují další studijní motivaci a výkony (Burda, 2003). Důvodem neschopnosti přijímat pochvaly a motivaci ze strany druhé osoby může být nedostatečná sebejistota a nedůvěřivost, která také může souviset s nižším sebepojetím (Matějček, 1994). Snahou dětského domova je připravit vzdělaného, samostatného jedince, schopného vést plnohodnotný život (Bartoňová, 2011). *Vztah mezi učitelem a žákem není spojen s nějakou legislativou, nařízeními, jako je tomu ve vztahu se školou. Jednoduše je všude tam, kde se spolu dva lidé učí. Při uskutečňování a utváření vztahu učitel – žák rozhoduje stávající rozdíl ve vědění a chování mezi lidmi, nebo pravomocemi v jednání jedné nebo druhé strany. To rozhoduje také o tom, kdo je v aktuální pedagogické situaci učitelem (resp. vychovatelem) a kdo žákem (resp. vychovávaným)* (Havlík, 2011, s. 52).

Příprava do školy v dětském domově probíhá téměř vždy hromadně, a to nejčastěji ihned po příchodu ze školy a zpravidla je založena na samostatnosti dětí. Vychovatel je k dispozici, aby mohl dětem pomoci. Iniciativa zpravidla musí vycházet od samotných dětí (McKellar, 2007).

6 Školní třída s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

To, že jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) začleněni do běžné školy a běžné třídy, je pro ně příležitost, jak žít a vzdělávat se s běžnými dětmi stejného věku a být vnímaný jako plnohodnotný člen třídy a komunity. To s sebou přináší pozitiva i pro budoucí život všech zúčastněných žáků. Intaktní žáci (bez SVP) mohou pozitivním způsobem posouvat dítě se speciálními potřebami ve vzdělávání a tím jej lépe připravit na samostatnost v dospělém životě. Snaha dítěte vyrovnat se spolužákům může působit velice motivačně. Kontakt se spolužákem se speciálními vzdělávacími potřebami přináší intaktním dětem snazší přijetí rozdílů mezi lidmi i v jejich budoucím životě. Přítomnost takového žáka působí v intaktní skupině pozitivně na chování ostatních, učí je toleranci a respektu k odlišnostem (Vágnerová, 2012).

Školy jsou připraveny integrovat děti vyrůstající v rámci institucionální péče a vzdělávat je. Vyžaduje to však trpělivost a pedagogickou podporu. Většina dětí v dětských domovech má již v tomto raném věku za sebou negativní zkušenosti, které se následně projevují v sociálních vztazích ve třídě (Vítková, 2004). Školní třída je jednou ze sociálních skupin, kterých se během svého života stáváme členem. Vrstevnická skupina uspokojuje potřebu být někam přijat. Tato potřeba se rozvíjí od počátku školní docházky, význam přijetí nebo odmítnutí roste. Je podporována zvýšenou sociabilitou, potřebou uznání a respektu k vlastní osobě. U dětí, které se po dlouhou dobu potýkaly s citovou deprivací, pozorujeme vážné obtíže v navazování vztahů na všech dalších vývojových stupních (Matějček, 2017).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni v běžných třídách, dosahují lepších výsledků v matematice, jazycích, a společenských vědách než žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou ve třídách neinkluzivních. Nicméně je důležité podotknout, že výsledky zaměřující se na toto téma se v různých studiích velmi liší (Ruijs, 2009). Obecně názory autorů na tuto problematiku jsou odlišné (Rea, 2002). Některé studie (Bartoňová, 2015) se zaobírají tím, jaký je přístup učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Inkluze je stále vyvíjející se téma, které je v dnešní době velmi aktuální (Hannes, 2012).

Pozitivní přístup učitele je často považován za nezbytný předpoklad a podpůrný pilíř úspěšného inkluzivního vzdělávání (Antonak, 1995; Avramidis, 2002; Loreman, 2007; Norwich, 1994; Woodcock, 2016). Monsen a Frederickson (Monsen, 2014; Frederickson, 2013) vytvořili kvantitativní studie, které analyzovaly vztah mezi postoji učitelů k inkluzi.

V obou studiích učitelé byli rozděleni do tří skupin zaměřených na přístup k inkluzi, a to „vysoce pozitivní“, „středně pozitivní“ a „negativní“ – vnímané vzdělávací prostředí bylo porovnáno mezi těmito třemi skupinami postojů. Žáci vyučovaní učiteli s vysoce pozitivními postoji k inkluzi uvádějí vyšší úroveň spokojenosti ve třídě a nižší úrovně konfliktů ve třídě než žáci, které učili učitelé s méně pozitivními postoji (Monsen, 2004).

6. 1 Sociální začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice

Hlavním a v současné době přijímaným principem inkluzivního vzdělávání je to, že všichni žáci by se měli cítit dobře, být oceněni a akceptováni ve školním prostředí, bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, kulturní nebo jiné podmínky. S případy integrace žáků znevýhodněných či handicapovaných do běžných škol jsme se začali setkávat v devadesátých letech minulého století. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy začalo tvořit vedle nové podoby školského zákona i další zákonné a podzákonné normy. Právní předpisy České republiky a ostatních zemí Evropské unie zastřešuje Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením č. 10/2010 Sb. a Úmluva o právech dítěte. Úmluva stanoví, že ratifikující stát zajistí, aby osoby se zdravotním postižením nebyly vyloučeny ze systému všeobecného vzdělávání z důvodu zdravotního postižení, ale mohou se plně a stejně podílet na vzdělávání (United Nations, 2006). V realitě však existují značné rozdíly v tom, jak inkluzivní vzdělávání pojímat a zavádět (Artiles, 2006). *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením* (Zákon č. 561/2004, 2004).

SVP souvisí se zdravotním stavem, kulturním prostředím nebo obecně životními podmínkami dítěte. Z toho vyplývá, že SVP se vztahují k dětem s tělesným postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením, s poruchami autistického spektra, se specifickými vývojovými poruchami učení a specifickými vývojovými poruchami chování. Do tohoto výčtu však také patří žáci mimořádně nadaní a žáci vyrůstající ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, tedy děti žijící v některém ze zařízení poskytující institucionální péči (Zákon č. 561/2004, 2004).

Je žádoucí, aby žáky se SVP vyučoval učitel, který chápe rozdílné speciální vzdělávací potřeby, dokáže žáky pak lépe podpořit, porozumět jim. Důležité je také vzdělání učitelů zaměřené na jednotlivé speciální vzdělávací potřeby (různé kurzy apod.). Podstatná je znalost žáků bez omezení, to velmi ovlivní inkluzi studentů se SVP v běžném školním prostředí. Učitel tedy musí žáky informovat, poučit je, vše jim vysvětlit. Žáci pak lépe porozumí žákům se SVP, vznikne mezi nimi větší přátelství, pravděpodobně nebudou mít tendenci k šikaně. Učitel by měl vytvořit pozitivní, obohacující, pečující prostředí, které všem bude připadat bezpečné. Existuje mnoho cest, jak učitelé mohou tohoto cíle dosáhnout. Příkladem může být jasná komunikace, používání vizuálních pomůcek a odměn, vytváření celkového pozitivního vztahu (mezi učitelem a žákem, mezi spolužáky). Pro všechny žáky jsou dobré tyto pozitivní strategie, ale učitelé by měli vědět, že pokud potřebují podpořit žáka se SVP, musí na tyto strategie opravdu dbát a klást velký důraz (Švamberk Šauerová, 2012). Pro žáky je dobré mít jasný plán, který budou mít někde napsaný, žáci vidí, co je začátek, co bude následovat, co se budou učit apod. Žáci si v tomto plánku odškrtávají, co už proběhlo, co zvládli (odškrtávají seznam, když se něco dokončí). Pro žáky se SPV jsou vizuální pomůcky velmi důležité. Vytvořit můžeme tzv. vizuální rozvrhy, můžeme tam přidat i domácí přípravu apod. Vytvoření pozitivního vztahu a integrace všech dětí, zejména těch se speciálními vzdělávacími potřebami a poruchami chování je velmi důležitá pro řízení chování (Nye, 2016).

Integrace žáka se SVP záleží také na samotném žákovi. Důležité je sebepřijetí jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Někteří žáci se SVP jsou úspěšní v sebepřijetí, jiní žáci spíše trpí, mají potíže se přijmout. Učitel takové žáky podporuje, vede je, snaží se žákovi ukazovat jeho pozitivní stránky. Žáci se SVP potřebují vzdělaného, hodného učitele, který je schopný je podpořit (Hannes, 2012). Žáci se SVP většinou nemohou pochopit své pocity, ani je nějak vyjádřit. Celkově neví, jak se udržet v emoční rovnováze. Učitel může ukázat žákovi strategie, aby začal rozumět svému vzteku, jak vztek zvládat apod. (Lyster, 2018).

Jak uvádějí Chatzitheochari, Ochoa a Ruijs, žáci se SVP při vzdělávaní v běžných školách mají ve třídě nižší sociální status než jejich vrstevníci (Chatzitheochari, 2015; Ochoa, 1995; Ruijs, 2009). Mají tendenci mít nižší skóre v mírách společenského přijetí a vyšší v mírách sociálního odmítnutí než jejich spolužáci (Frederickson, 2010; Nowicki, 2003; Wiener, 2004). Je méně pravděpodobné, že budou mít přátele (Avramidis, 2013), a je pravděpodobnější, že budou šikanováni (Chatzitheochari, 2015). Existuje však také studie, která nezjistila žádné rozdíly mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich

s ohledem na jejich popularitu mezi spolužáky (Koster, 2007). O začleňování žáka se SVP se podrobněji zmiňuji v rámci kapitoly 6. 4.

Dimenze, které představují různé typy a úrovně sociálního zapojení, jako jsou přátelství a členství a zapojení vrstevníků, jsou také zásadní s dalšími důsledky pro přizpůsobení se škole, pocity sounáležitosti se školou a budoucí psychosociální přizpůsobení (Bagwell, 2011; Frederickson, 2013; Hamm, 2005; Kindermann, 2011; Schwartz, 2008). Například u dětí, které mají přátele, je méně pravděpodobné, že budou mít problémy s internalizací a osamělostí, ale pouze pokud je neodmítne vrstevnická skupina (Hoza, 1995). Důležité je, že zapojení jako základního člena do skupiny vrstevníků může zvýšit pocity sounáležitosti se školou (Blatchford, 2010). Souvislost mezi odmítáním ze strany vrstevníků a nepříznivými důsledky v pozdějším životě se může vztahovat pouze na ty, kteří zažívají extrémní odmítnutí (Ladd, 2005; Hirschfield, 2011; Gallardo, 2016).

Sociální zapojení je pro žáky velmi důležité, zahrnuje účasti v různých aktivitách, pocit sounáležitosti a sociální interakce.

Parsons a Platt rozlišují 4 rozměry sociálního zapojení v inkluzivních třídách:

1. sociální přijetí žáků se SVP jejich vrstevníky,
2. vnímání žáků se SVP – jak jsou přijímáni spolužáky (jak to vnímají žáci se SVP),
3. pozitivní interakce mezi žáky se SVP a jejich spolužáky (sociální interakce),
4. sociální vztahy/přátelství s vrstevníky.

Důležité je vzájemné sociální působení mezi žáky se SVP a jejich spolužáky, bez toho by nebylo možné vytvořit přátelství. Bez toho by nebyla možná ani sociální akceptace. Pro žáky se SVP je podstatné, že jsou přijímáni vrstevníky, že mají přátele. Pro tuto práci je stěžejní zjištění, že děti s SVP častěji pochází ze znevýhodněného prostředí (Parsons, 2017).

6.2 Podpůrná opatření

Před novelou školského zákona č. 561/2004 Sb. byly používány termíny jako žáci se zdravotním postižením a znevýhodněním nebo žáci se sociálním znevýhodněním. Aktuálně vycházíme z toho, že tito žáci vyžadují při vzdělávání podporu, neuvádíme konkrétní diagnózu a již nepoužíváme pojem postižení. Konkrétní podpůrná opatření uvádí § 16

školského zákona.

Podpůrná opatření jsou vždy cíleně mířená ke konkrétnímu dítěti. Konkrétně se jedná např. o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další. Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů; různé druhy nebo stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Jejich uplatňování se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pro školy je důležité zejména to, že podpůrná opatření prvního stupně mohou uplatnit i bez doporučení školského poradenského zařízení, a to na základě školou vypracovaného plánu pedagogické podpory. Spočívají v minimální úpravě metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Škola je poskytuje žákům, u nichž se potřeba dílčích úprav ve vzdělávání projeví (Slowík, 2016).

Podpůrná opatření vyšších stupňů, tedy druhého až pátého, může škola uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření škola vyhodnotí, zda opatření jsou dostačující pro dosažení stanovených cílů (Zákon č. 561/2004, 2004).

6.3 Individuální vzdělávací plán

Pouze společným úsilím všech zúčastněných osob při vzdělávání, tj. pedagogů, poradenských pracovníků školy a ve spolupráci s rodinou či zákonnými zástupci mohou být průběžně vytvořeny a následně hodnoceny strategie podpory žáka se specifickými poruchami učení. Tento proces dokumentuje individuální vzdělávací plán. Tento plán zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Obsah individuálního vzdělávacího plánu tvoří údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na jeho vzdělávání. Dále jsou zde uvedeny zejména informace o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka. Uvádí se rovněž jméno pedagogického pracovníka

školského poradenského zařízení (tj. pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum), s nímž škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Při sestavování individuálního vzdělávacího plánu je nutné zhodnotit podmínky, ve kterých je žák vzděláván (materiální vybavení, klima, složení žáků). Všímáme si rodinného zázemí dítěte (Kroupová, 2016).

Na doporučení školského poradenského zařízení je do individuálního vzdělávacího plánu zařazována speciálně pedagogická a pedagogická intervence. V průběhu celého školního roku může být individuální vzdělávací plán doplňován a upravován podle potřeb žáka. Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka (či zákonného zástupce žáka), který tuto skutečnost potvrdí podpisem písemného informovaného souhlasu. Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a současně poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu (Švamberk Šauerová, 2012). Oficiálními žadateli o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně jsou vždy zákonní zástupci žáka či sám zletilý žák, škola nemůže podat žádost o vyšetření bez jejich souhlasu. V takovém momentě může nastat problém, kdy zákonný zástupce s vyšetřením nesouhlasí. V krajních případech může být vyšetření nařízeno soudem nebo orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Samotný návrh k vyšetření by měl být zákonným zástupcům předložen osobně ideálně za přítomnosti třídního učitele a speciálního pedagoga, pokud jím škola disponuje. Zákonným zástupcům by velmi citlivě měly být sděleny problémy dítěte a také jakým způsobem samotné vyšetření bude probíhat a jak následně může být školní práce dítěti usnadněna. V praxi se učitelé mohou setkat s tím, že individuální vzdělávací plán nebude dodržován, ať už ze strany zákonných zástupců nebo žáka. Může dojít k nedostatečné komunikaci, neplnění domácích povinností, nedodržování pravidel, odmítání speciálně pedagogické péče a další. Jestliže zákonní zástupci odmítají problém řešit a škole se nepodaří domluvit na dalších podmínkách, škola má povinnost kontaktovat školské poradenské zařízení. To může mít další negativní vlivy na žákův školní výkon i jeho úspěšnost. Taková situace může být vyhodnocena jako ohrožení péče o dítě (Individuální vzdělávací plán má řadu výhod, 2020).

6.4 Adaptace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu

Začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu dětí běžné školy přináší zvýšené nároky na všechny zúčastněné – pedagogy, třídu i žáka samotného. Je

třeba sledovat proces adaptace, pracovat se třídou, rozvíjet pozitivní klima i individuální podporu dítěte, a to zejména v oblasti rozvoje sociálních kompetencí. Třída není statickou skupinou – postavení kohokoli se může měnit (Jedlička, 2015).

Důležitým faktorem je, kdy žák se speciální vzdělávací potřebou do třídy přichází. Pokud byl integrován mezi děti již v mateřské škole, lze to považovat za výhodu. Děti v tomto věku nejsou zatíženy stereotypy a předsudky. To, jak je žák začleněn do kolektivu školní třídy, je třeba sledovat průběžně. Využívat lze pozorování (i o přestávkách), rozhovor s žáky. Stěžejní jsou také neformální akce jako výlety či programy všeobecné primární prevence. Pomoci nám může i rozhovor s rodiči, v případě žáka žijícího mimo biologickou rodinu by to měl být kmenový vychovatel. K mapování vzájemných vztahů ve třídě, k odhalení sociálního klimatu můžeme využívat různých standardizovaných i nestandardizovaných sociometrických technik. Jedná se například o dotazníky B-3 a B-4 Richarda Brauna, dotazník Klima třídy (KLIT) J. Laška či Hrabalův sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D. Sociometrické techniky bývají i součástí programů selektivní prevence, které mají za cíl zastavit a zmírnit nežádoucí projevy v interakcích mezi žáky a zajistit bezpečné prostředí pro každého jednotlivce v třídním kolektivu (Ženatová, 2018).

Školní pohoda byla zmíněna již v kapitole 3. 4. Školní pohoda nám ukazuje, do jaké míry se žáci ve škole cítí dobře, tedy zda mají rádi školu, mají z ní pozitivní pocit a rádi tam chodí (Rauer, 2003). Koncepčně subjektivní pohoda zahrnuje také pozitivní vztahy (Seligman, 2014). Školní pohoda žáků závisí nejen na jejich charakteristikách, ale také na odlišných vlastnostech vzdělávacích skupin, jako je školní klima aj. (Steinmayr, 2018).

6.5 Asistent pedagoga

Původní vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných byla již několikrát novelizována. Aktuální novela č. 606/2020 Sb. uvádí, že asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání žáka (příp. více žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu stanoveném podpůrným opatřením (Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, 2020). Podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání. K jeho hlavním činnostem patří pomoc žákovi v adaptaci na školní prostředí, při výuce a při přípravě na výuku, při výchovné a vzdělávací činnosti a při komunikaci s ostatními žáky, rodiči žáka a komunitou, ze které žák

pochází. Při poskytování asistence je třeba vždy klást důraz na to, aby žák byl v co nejvyšší možné míře veden k samostatnosti. Třída by měla být seznámena s rolí a především kompetencemi asistenta pedagoga. Asistent pedagoga by vzhledem ke svému poslání měl usilovat o zapojení žáka do činnosti třídy, minimalizovat jeho možné nepřijetí kolektivem, pomáhat mu navazovat interakce. Asistent pedagoga je také spolutvůrcem klimatu třídy. Klima třídy dále ovlivňuje složení třídy, tj. věk, poměr chlapců a dívek, celkový počet, jejich individuální dispozice, míra heterogenity ve třídě, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Gabašová, 2019).

6. 6 Shrnutí teoretické části

V teoretické části se autorka pokusila popsat základní charakteristiku zařízení, která v České republice poskytují institucionální péči, a to se zaměřením na dětský domov, který je tématem této práce. Byly popsány specifické podmínky dětí vyrůstajících v dětském domově se zaměřením na jejich vzdělávání a socializaci. Byla systematicky porovnána institucionální péče v sousedních zemích, tj. na Slovensku a v Rakousku. V neposlední řadě došlo k popisu školní třídy s žákem se speciálními potřebami, a to z toho důvodu, že právě dítě žijící v dětském domově lze dle zákona považovat za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jedná o sociální znevýhodnění. Při zpracování teoretické části došlo také k rešerši tuzemské a zahraniční literatury vztahující se k tomuto tématu. Vyhodnocení ukázalo, že se právě v této oblasti objevuje mezera. Děti, které žijí v dětském domově, se vzdělávají v běžných třídách běžných základních škol. Nabízí se tedy otázka, jak jsou vzdělávány děti z dětského domova? Jak je učitelé začleňují do kolektivu dětí, které již na 1. stupni základní školy prokazatelně vnímají odlišnosti? S čím se tyto děti potýkají, jak jim efektivně pomoci? Na tyto otázky se budu pokoušet hledat odpovědi v empirické části mé disertační práce, která navazuje na část teoretickou.

II. Empirická část

7 Charakteristika výzkumu

Význam vzdělávání u dětí je neoddiskutovatelný. Obzvláště pokud hovoříme o dětech, jejichž dětství a dospívání je ovlivněno ztíženou situací biologických rodičů vedoucí k umístění dítěte do dětského domova. I přes veškeré snahy zaměstnanců dětských domovů, učitelů a v neposlední řadě asistentů pedagoga, lze v tomto případě hovořit o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. V České republice doposud chybí ucelený pohled na tyto děti, a především jejich začleňování do vzdělávacího procesu, proto se autorka rozhodla tomuto tématu věnovat a vnést do něj více informovanosti. Jednoznačně lze říci, že zahraniční výzkumy se této problematice věnují více a do větší hloubky, než je tomu u zdrojů českých. Česká společnost je informována o tom, jak dětské domovy fungují a jaké děti v nich žijí. Již méně se však hovoří o tom, jaké nároky jsou kladeny na ty, kteří se věnují vzdělávání těchto dětí. Přičemž je prokázáno, že děti žijící mimo biologickou rodinu kladou v procesu vzdělávání zvýšené nároky na učitele, vychovatele a další, kteří v tomto procesu figurují (Jackson, 2006).

Je věnována nedostatečná pozornost tomu, jak učitele efektivně připravit vzdělávat děti z dětského domova, a to především v oblasti pro tyto děti tolik důležité socializace. I přesto, že došlo k literární rešerši, nepodařilo se nalézt relevantní knižní či časopisecké zdroje, které by se na toto téma zaměřovaly. Existují prameny, které popisují, jak by měl učitel přistupovat k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (např. Eichhorn, 2019; Bartoňová, 2011). Ty se však nezaměřují na specifika dětí vyrůstajících mimo biologickou rodinu, vzdělávaných v dětských domovech. Obecně se vzděláváním dětí z dětského domova v českém prostředí nezabývá žádná ucelená publikace. K hledání zdrojů došlo opakovaně nejen v tuzemských, ale i zahraničních zdrojích. Byly použity on-line vyhledávače UKAŽ, SCOPUS, EBSCO, EDUCATION SOURCE a Národní digitální knihovna. Kromě toho v době uzavření knihoven z důvodu pandemie covidu-19 autorka čerpala také z dostupného on-line katalogu knih s názvem BOOKPORT. Pro vyhledávání byla použita klíčová slova v českém a anglickém jazyce. Po poradě s odborníkem na překlad pojmů z oboru speciální pedagogiky byly pro vyhledávání zvoleny pojmy educating (vzdělávání), institutional care (institucionální péče), children's home for infants (kojenecký ústav), children's home

(dětský domov), residential school (dětský domov se školou), secure children‘s home (výchovný ústav), diagnosis institute (diagnostický ústav) a special educational needs (speciální vzdělávací potřeby). Literatura zaměřená přímo na vzdělávání dětí z dětského domova nebyla nalezena. Výzkum zpracovaný pro účely této disertační práce, jenž je popsán níže, k vyplnění tohoto prázdného místa přispěje.

7. 1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo poskytnout pohled na vzdělávání dětí z dětského domova na základní škole. Toto téma v sobě zahrnuje mnoho aspektů a dalších dílčích otázek. Cílem autorky bylo nahlédnout na problematiku optikou samotného dítěte z dětského domova a popsat, jak se na jeho procesu vzdělávání podílí učitel, spolužáci ve školní třídě a dětský domov. Autorka hledala odpověď na otázku, jak se děti z dětského domova začleňují do výukového procesu na základní škole, jak je do třídního kolektivu začleňují spolužáci (děti vyrůstající v biologických rodinách), jak je začleňují učitelé, a jak je do vzdělávacího procesu začleňují samotní vychovatelé v dětském domově. V úvodní části teoretické části je uvedeno, proč je důležité se tímto tématem zabývat a proč jsou pro toto téma stěžejní pojmy začleňování a výukový proces, na kterých jsou postaveny výzkumné otázky.

Vzhledem k pandemii covidu-19 se autorka zaměřila také na distanční vzdělávání, jak na konkrétní základní škole, tak i v dětském domově. V návaznosti na tuto závažnou situaci autorku také zajímalo, jak se změnily vztahy intaktních dětí s vrstevníky. Nastalo uzavření škol po dobu více než jednoho školního roku, které nebylo souvislé, ale došlo tím také k omezení, respektive zrušení fyzického kontaktu dětí z dětského domova s vnějším světem. Cílem bylo nahlížet na výzkumnou realitu takzvanou emic perspektivou (pojem se do češtiny nepřekládá). Metoda případové studie je využívána především tehdy, pokud je na výzkumnou realitu nahlíženo touto perspektivou. Jde o zachycení významu událostí z pohledu samotného jedince. Tato metoda byla zvolena proto, že je charakteristická pro zkoumání jedince ve skupině, což je cílem tohoto výzkumu (Gall, 2003). Výsledky této práce budou podkladem pro zpracování metodických materiálů, které po jejich vytvoření chce autorka podrobit připomínkování učiteli, kteří se podílejí na vzdělávání dětí z dětského domova, a následné pilotáži.

7. 2 Výzkumné otázky

V procesu rozhodování, jakou metodu pro zpracování výzkumné části disertační práce

zvolit, autorku ovlivnily tři faktory. Zaměřila se na typ a povahu otázek, které si v rámci tématu klade, jaký rozsah kontroly nad událostmi jí bude umožněn a třetím faktorem byla míra soustředění se na současné a minulé události a situace (Rowley, 2002). Na základě cíle výzkumu, studia odborné literatury a odpovědí na zmíněné faktory byla zvolena metoda případové studie. Nejprve byly stanoveny výzkumné otázky, které vedly k naplnění stanoveného cíle, a to k otázce zaměřené na začleňování dětí z dětského domova do výukového procesu na základní škole. Otázky k tématu *Vzdělávání dětí z dětského domova* jsou následující:

Hlavní výzkumná otázka (HVO 1): Jak se děti z dětského domova začleňují do výukového procesu na základní škole?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 1): Jak jsou děti z dětského domova začleňovány dětmi vyrůstajícími v biologických rodinách do třídního kolektivu na základní škole?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 2): Jak jsou děti z dětského domova začleňovány učiteli do výukového procesu na základní škole?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 3): Jak jsou děti z dětského domova začleňovány vychovateli dětského domova do výukového procesu na základní škole?

7.3 Metodologie výzkumu

Vzhledem k tématu a stanovenému cíli byl zvolen kvalitativní přístup s využitím metody případové studie. Hlavním důvodem ke zvolení výběru metody případové studie byl především charakter a povaha hlavní výzkumné otázky, minimální kontrola nad získáváním dat a zaměření se na události jak minulé, tak současné s určitou možností odhadu do budoucna (Chrastina, 2019). Metoda případové studie byla zvolena také proto, že je především využívána v případech, kdy se na pozorovaného jedince nahlíží emic perspektivou, tedy perspektivou samotného účastníka, také lze říci perspektivou z pozice člena skupiny (Tolley, 2016). Byla zvolena vícepřípadová studie. Důvodem bylo, že získaná data lze shodně srovnávat, i přesto, že se jednotlivé případy mohou diametrálně lišit v povaze i hloubce. Vícepřípadová studie umožňuje zachytit a popsat rozdíly a rozdílnost (Crowe, 2011). Hlavním tématem práce se stalo začleňování dětí z dětského domova do výukového procesu na základní škole. Stěžejní pojmy pro toto téma, jako je začleňování a výukový proces, jsou popsány v rámci teoretické části. Výzkumné otázky byly postaveny tak, aby vedly k nalezení odpovědí vzhledem ke stanovenému cíli práce.

Při výzkumném šetření autorka v souladu s doporučením Chrastiny (2019) pro účely výzkumné práce využila metody případové studie v následujících základních fázích postupu pro zpracování výzkumu:

1) Výzkumník realizuje studii, tedy sbírá data. Sběr dat probíhá v souladu s výzkumnými otázkami a má povahu kvalitativní. Dochází k průběžné analýze dat a zároveň se výzkumník zamýšlí nad možnou interpretací výsledků.
2) Sběr dat výzkumník provádí až do dosažení teoretické saturace.
3) V poslední fázi dochází k tomu, že výzkumník redefinuje komponenty výzkumné práce a trianguluje. Dochází ke kritickému ohlédnutí za celkovým provedením výzkumu.

Vzhledem k cíli autorka jako metody sběru dat využila nezúčastněné pozorování, rozhovor, analýzu dokumentace a psaných dat. Metody sběru dat jsou blíže popsány v kapitole 6.6. V rámci kapitoly 6.9 je popsán postup pro zajištění triangulace a validity. V kapitole 9. 10 je popsán podrobný postup průběžné analýzy včetně toho, jak došlo k saturaci dat.

Tématu dětí z dětského domova se autorka věnovala již v rámci bakalářského a magisterského studijního programu. V rámci bakalářského oboru se autorka věnovala tématu *Život po odchodu z dětského domova* a v rámci magisterského oboru tématu *Vzdělávání dětí z dětského domova*, jednalo se však o studii retrospektivní. Celkem dvacet respondentů, kteří v době dětství a dospívání byli klienty dětského domova, se ohlíželi do minulosti a hodnotili zpětně své vzdělávání a dosažené vzdělání. Nyní se autorka zaměřuje z hlediska času na diachronní případovou studii, která bývá považována za typ longitudinální případové studie. Při výběru případu je považováno za stěžejní zaměření se na případy, které jsou zvláštní, ojedinělé a nepopsané.

Podle Chrastiny (2019) nepanuje mezi odborníky jednoznačná odpověď na otázku, kolik případů by mělo být zahrnuto do vícepřípadové studie. Uvádí, že za minimální počet se považují alespoň dva případy, přičemž by případy měly být vybrány tak, aby byly vzájemně ne/podobné a aby:

- produkovaly stejné nebo podobné výsledky,
- nebo vytvářely výsledky odlišné.

Sledované případy tento požadavek naplnily, protože v některých oblastech vytvářely výsledky stejné či výsledky podobné. Oba tyto případy žijí ve stejném dětském domově, navštěvují totožnou základní školu. Pedagogicko-psychologická poradna u obou případů odhalila podobné problémy a navrhuje totožná řešení. Taktéž jsou oba případy romského etnika a vykazují podobné studijní výsledky. Liší se v pohlaví a ve stupni vzdělávání. Oba případy jsou pro účely disertační práce vhodnými případy pro sledování proto, že zastupují skupinu dětí, se kterými se v dětském domově setkáváme nejčastěji, tzn. dítě vycházející z nefungujícího rodinného prostředí, se speciálními vzdělávacími potřebami či specifickými poruchami učení a citovou deprivací projevující se psychosomatickými obtížemi (Myšková, 2019). Ty se u nich projevují nejčastěji přejídáním se s následnou obezitou a nespavostí (Marinov, 2012).

V době, kdy došlo k uzavření škol v souvislosti s pandemií covidu-19, autorka zkoumala, jak na konkrétní škole probíhá distanční výuka, jak v dětském domově funguje a především, jaké vlivy na děti má. Tyto výsledky jsou blíže popsány v kapitole 6.7.

7.4 Výběr respondentů

Primární vzdělávání je dětem z dětského domova zpravidla poskytováno v místě sídla dětského domova. To znamená, že koncentrace dětí z dětských domovů v republice není rovnoměrná, což omezovalo výběr případů. Jelikož se autorka zaměřovala na začleňování dětí z dětského domova do výukového procesu na základní škole, vnímala případ jako konkrétní dítě (z dětského domova). Vzhledem k výzkumným otázkám a záměru disertační práce autorka předem stanovila následující kritéria pro výběr sledovaných případů:

1) případ byl na základě rozhodnutí soudu umístěn do dětského domova, tedy nežije v biologické rodině,
2) případ je vzděláván v rámci běžné základní školy,
3) instituce a zákonní zástupci souhlasí s konáním výzkumu.

Autorka se tedy zaměřila na výběr běžné základní školy, kde jsou tyto děti vzdělávány. Kritériem pro výběr byl souhlas vedení základní školy s výzkumem. Jednalo se tedy o dostupný výběr. Již při prvním oslovení instituce (základní školy) došlo k souhlasu. Základní školu i dětský domov nalezneme v jednom městě. Dětský domov spolupracuje se základní školou, která vzdělává děti, jež mohou navštěvovat běžnou základní školu. Základní

škola disponuje 1. až 9. postupným ročníkem. Ve škole se k 1. 9. 2020 vzdělávalo 215 žáků. Řídí se školním vzdělávacím programem *Škola pro děti – školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Spolu s ředitelkou základní školy autorka oslovila všechny třídy základní školy, ve kterých jsou vzdělávány také děti z dětského domova, tzn. byli osloveni všichni zákonní zástupci dětí celkem v pěti třídách. K 100% návratnosti informovaných souhlasů (viz Příloha 1 Ukázka informovaného souhlasu pro zákonné zástupce dětí) zákonných zástupců dětí spolu se souhlasem k uskutečnění výzkumu došlo ve dvou třídách. Na základě tohoto výsledku autorka započala spolupráci s třídními učiteli dvou tříd, ve kterých výzkum probíhal od září roku 2018 do ledna roku 2021. V každé třídě bylo vzděláváno při počátku výzkumu jedno dítě z dětského domova, celkem tedy došlo ke sledování dvou případů (viz Charakteristika sledovaného případu č. 1_ Martin /DD1/ a Charakteristika sledovaného případu č. 2_Ivana /DD2/). S oběma sledovanými dětmi proběhl jeden rozhovor (Příloha 3 Otázky k rozhovoru s dětmi z dětského domova) a taktéž docházelo k další komunikaci během pozorování, o přestávkách a v době po ukončení školního dne.

V průběhu výzkumu se spolužačkami Martina staly další dvě dívky z dětského domova a spolužákem Ivany se stal další chlapec z dětského domova. Ve všech třech případech však šlo o krátké setrvání v nové třídě.

Zároveň byli v rámci školy osloveni všichni učitelé, kteří mají či v minulosti měli nějakou zkušenost s výukou dětí z dětského domova, tzn. autorka oslovila celkem deset učitelů za účelem poskytnutí rozhovoru k tématu disertační práce (viz Příloha 2 Otázky k rozhovoru s učiteli, ředitelem, výchovným poradcem a asistenty pedagoga). Všichni s účastí v rozhovoru souhlasili. Taktéž rozhovor poskytla ředitelka školy, výchovná poradkyně, dva asistenti pedagoga základní školy a zástupkyně ředitelky (viz Tabulka 5 Základní škola – pedagogičtí pracovníci). V každé ze sledovaných tříd došlo k výběru pěti dětí žijících ve svých biologických rodinách. Výběr v obou třídách zajistil třídní učitel, přičemž vycházel z toho, kteří žáci se dobrovolně do výzkumu přihlásili (viz Tabulka 6 Základní škola – děti z biologických rodin). S těmi v průběhu výzkumu byly provedeny polostrukturované rozhovory (viz Příloha 4 Otázky k rozhovoru s dětmi z biologických rodin). Žákům byla autorka při svém prvním vstupu do třídy představena jako studentka vysoké školy, která vytváří závěrečnou práci, v níž bude referovat o tom, jak probíhá vzdělávání na základní škole a jak se do něj zapojují jednotliví žáci.

Zároveň byl výzkum rozšířen o rozhovory s pedagogickými pracovníky dětského domova, a to dvěma vychovatelkami dětského domova, tedy kmenovými vychovatelkami pozorovaných případů a dvěma asistentkami pedagoga (Příloha 5 Otázky k rozhovoru s kmenovými vychovateli a asistenty pedagoga z dětského domova), které vykonávají noční službu (viz Tabulka 7 Dětský domov – pedagogičtí pracovníci). Všichni probandi spolupracovali po celou dobu výzkumu. Sesbíraná data autorka zajistila tak, aby nemohlo dojít k odhalení pravé identity účastníků výzkumu. To znamená, že veškeré kontaktní údaje a jména byla okamžitě po sesbírání dat nahrazena fiktivními jmény.

Tabulka 5 Základní škola – pedagogičtí pracovníci

Jméno	**Pozice**	**Dosažené vzdělání**	**Aprobace**	**Délka praxe**
Dana_U1	učitelka	-	1. ST. ZŠ	5 let
Marcela_U2	učitelka	Mgr.	2. ST., HV	4 roky
Markéta_U3	učitelka	Mgr.	D, ZSV	5 let
Eliška_U4	učitelka	Mgr.	AJ	19 let
Jitka_U5	učitelka, výchovná poradkyně	Mgr.	1. ST. ZŠ	6 let
Jana_U6	učitelka	Mgr.	2. ST ZŠ, HV	25 let
Ivan_U7	učitel	PhDr.	D, ČJ	17 let
Milada_U8	učitelka	Bc.	ZSV, M, TV	5 let
Iveta_U9	učitelka	PaeDr.	2. ST. ZŠ, VV	15 let
Milan_U10	učitel	-	G	17 let
Veronika_AP1	asistentka pedagoga	-	SZŠ	5 let

Petra_AP2	asistentka pedagoga	Ing.	Anorganická chemie	17 let
Ilona_RS	ředitelka školy	Mgr.	1. ST. ZŠ	33 let
Monika_ZR	zástupkyně ředitele	Mgr.	1. ST. ZŠ	29 let

Zdroj: autorka

Tabulka 6 Základní škola – děti z biologických rodin

Jméno	**Třída**
Sofie_BR1	5.
Zuzana_BR2	5.
Martina_BR3	5.
Marek_BR4	5.
Ondřej_BR5	5.
Natálie_BR6	8.
Dan_BR7	8.
Alžběta_BR8	8.
Lucie_BR9	8.
Linda_BR10	8.

Zdroj: autorka

Tabulka 7 Dětský domov – pedagogičtí pracovníci

Jméno	Pozice	Dosažené vzdělání	Délka praxe
Tamara_VD1	vychovatel	SOU	16 let
Šárka_VD2	vychovatel	Mgr.	3 roky
Jolana_AP3	asistent pedagoga	SŠ	26 let
Jana_AP4	asistent pedagoga	SŠ	22 let

Zdroj: Dětský domov

Charakteristika sledovaného případu č. 1 (Martin_DD1)

Případ č. 1 je chlapec, aktuálně žák 5. ročníku, je mu 12 let. Pro účely výzkumu byl pojmenován Martin. Vzhledem k tomu, že sběr dat probíhal v letech 2018–2021, autorka sledovala Martina v 3., 4. a 5. ročníku základní školy. Martin před vstupem na základní školu získal odklad školní docházky. Martin vyrůstá v dětském domově od svých pěti let. Má jednoho sourozence, staršího bratra, se kterým žije na jedné z rodinných skupin dětského domova. Lépe řečeno, zná jednoho ze svých sourozenců. Lze předpokládat, že sourozenců je více, jen s tím děti nejsou obeznámeny. Je v nepravidelném kontaktu s biologickou matkou, jedná se však pouze o kontakt telefonický. Biologický otec je ve výkonu trestu. S biologickým otcem je v nepravidelném telefonickém kontaktu. Starší bratr (14 let) navštěvuje základní školu speciální. Martina v dětském domově navštěvují tzv. „hostitelé“. Jedná se o rodinu se dvěma dětmi, která za Martinem zhruba jednou za tři měsíce přijíždí a vezmou ho například na zmrzlinu či delší procházku. Martin i jeho bratr jsou romského etnika. V obou případech je to na vzhledu zcela patrné. Martin má již ve svém nízkém věku obézní postavu.

Martin měl od 1. do 3. ročníku třídní učitelku Danu (U1). Ve 4. ročníku se jeho třídní učitelka stala Marcela (U2) a v 5. ročníku byla třídní učitelkou Markéta (U3). Ve třídě, ve které je Martin vzděláván, je celkem 18 žáků, z tohoto počtu je 11 chlapců a 7 dívek. Martin je součástí třídy již od 1. ročníku.

Již ve 2. ročníku došlo k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, na základě tohoto vyšetření získal Martin nárok na individuální vzdělávací plán a přidělení asistenta

pedagoga. Je jediným žákem ve třídě s individuálním vzdělávacím plánem. Stěžejní informace z individuálního vzdělávacího plánu a doporučení školského poradenského zařízení uvádím níže.

Tabulka 8 Doporučení školského poradenského zařízení – případ č. 1_Martin

Jméno	Martin
Rok narození	2009
Věk v den vyšetření	9 let 9 měsíců 2 dny
Ročník	3.
Převažující stupeň podpůrných opatření	3
Identifikátor znevýhodnění	00T6SZ0
Návrh organizační formy vzdělávání	s individuálním vzdělávacím plánem
Datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci	9. 10. 2018
Data vyšetření ve školském poradenském zařízení	10. 1. 2019
Datum konzultace se školou	22. 1. 2019
Platnost doporučení	1. 3. 2019 – 31.1. 2021
Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole	Výrazné obtíže ve čtení a psaní, obtíže v osvojování učiva z důvodu sociálního znevýhodnění, snížených kognitivních schopností (zejména ve verbální oblasti), obtíže v soustředění. Z dlouhodobějšího výukového selhávání a nevhodných životních podmínek porucha příjmu potravy.
Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory	Ve školním dotazníku je uvedeno, že Martin je málo samostatný, nejistý. Má pomalé pracovní tempo, při samostatné práci zvláště v českém jazyce, je až mimořádně pomalý. Postoj ke školní práci je nestálý, spíše bez zájmu. Vyjadřovací schopnost je přiměřená. Martin je úzkostný, nervózní, vzdorovitý, nepořádný, odmlouvá. V kolektivu je odtažitý. Ve čtení hláskuje, vynechává, zaměňuje nebo přidává hlásky, slabiky nebo slova. Porozumění je velmi malé. V psaní si nemůže vzpomenout na některé tvary

	písmen, písmena vynechává, přehazuje. Učivo neovládá, nezvládne psát podle diktátu. V matematice nejlépe zvládá numerické počítání. Slovní úlohy neumí přečíst, na geometrii je často bez pomůcek.
Podpůrná opatření	Pravidelně upevňovat učivo pomocí názorných pomůcek a přehledů učiva. Postupovat od jednodušších úkolů k těžším. Učivo rozfázovat, postupovat po jednotlivých krocích, velké úkoly rozdělit na menší, které jsou přehlednější. Kontrola porozumění zadání. Krátit zadání písemného projevu, případně rozdělit úkol na více částí. Oceňovat dílčí úspěchy, snahu a zájem. Zadávání úkolů, při kterých žák zažije úspěch. Tolerovat pomalé pracovní tempo. Prodloužení času na dokončení a kontrolu práce.
Úpravy obsahu vzdělávání	Je potřeba zafixovat základní učivo, na kterém může chlapec stavět – dle možností procvičovat elementární učivo i předchozích ročníků, snížit nároky v českém jazyce.
Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, požadavky na práci pedagogů, podpora žáků, u kterých nelze zajistit domácí přípravu, požadavky na specifika domácí přípravy)	Ze strany pedagoga dopomoc prvního kroku. Průběžná kontrola aktivit žáka. Poskytnutí vyšší časové dotace na zpracování úkolů. Individualizace výuky. Pedagogická intervence 1 hodinu týdně zaměřená na opakování základů učiva – nácvik sluchového a zrakového vnímání, nutný pro zvládnutí čtení a psaní. Využívat dopomoci asistenta pedagoga.
Požadavky na organizaci výuky ve škole	Pedagogická intervence (podpora přípravy na

	školu) Stupeň 2, Počet hodin 1, Zdroj financování NFN, Kód podmíněné NFN 020601A01, Od 1. 3. 2019 do 31. 1. 2021
Personální podpora ve škole	Asistent pedagoga bude poskytovat chlapci individuální péči, dopomáhat s pochopením zadání, vést ho při plnění jednotlivých úkolů.
Hodnocení žáka	Využití formativního hodnocení k motivování žáka. Příležitostně použít sebehodnocení, nehodnotící zpětnou vazbu.

Zdroj: Základní škola

Tabulka 9 Individuální vzdělávací plán – případ č. 1_Martin

Jméno	Martin
Rok narození	2009
Škola	Základní škola
Ročník	3.
Školní rok	2018/2019
Školské poradenské zařízení, které vydalo doporučení pro individuální vzdělávací plán	Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	Ne
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu ze dne	12. 2. 2019
Zdůvodnění	Výrazné obtíže ve čtení a psaní, obtíže v osvojování učiva z důvodu sociálního znevýhodnění, snížení kognitivních schopností (zejména verbální oblast), obtíže v soustředění. Z důvodu dlouhodobého výukového selhávání a nevýhodných životních podmínek porucha příjmu potravy
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle individuálního vzdělávacího plánu)	Zlepšit soustředění na práci a pozitivní reflexi. Zajistit rovný přístup ke vzdělávání

Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	Naukové předměty
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	**Metody výuky (pedagogické postupy)**
	Upevňování učiva pomocí názorných pomůcek a přehledů
	Postupování od jednodušších úkolů k těžším
	Rozfázování učiva
	Oceňování dílčích úspěchů, snahy a zájmu
	Ujištění se, že chlapec pochytil všechny instrukce
	Zadávání úkolů, při kterých žák zažívá úspěch
	Tolerování pomalého pracovního tempa, prodloužení času na dokončení a kontrolu práce
Úpravy obsahu vzdělávání	Zafixování základního učiva, na kterém lze stavět (elementární učivo i z předchozích ročníků)
	Snížení nároků v českém jazyce
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Ano
Organizace výuky	Dopomoc prvního kroku
	Průběžná kontrola a aktivizace žáka
	Poskytnutí vyšší časové dotace na zpracování úkolů
	Individualizace výuky
	Pedagogická intervence 1 hodinu týdně (opakování základů učiva, sluchové a zrakové vnímání)
	Využívání dopomoci asistenta pedagoga
Způsob zadávání a plnění úkolů	Postupovat od jednodušších úkolů k těžším
	Využití názoru
	Učivo rozfázovat a postupovat po

	jednotlivých krocích
	Zadávání úkolů, při nichž zažije žák úspěch
	Krátit písemný projev
Způsob směřování vědomostí a dovedností	Kontrola porozumění zadání
	Prodloužení času na dokončení a kontrolu práce
	Dopomoc prvního kroku
	Ocenění snahy
Hodnocení žáka	Využití formativního hodnocení k motivování žáka
Pomůcky a učební materiály	Použití demonstračních a názorných pomůcek
	Pracovní listy
Podpůrná opatření jiného druhu	Pedagogická intervence v rozsahu 1 hodina týdně
Personální zajištění průběhu vzdělávání	Asistent pedagoga
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Ne
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Spolupráce při řešení problémů s třídním učitelem
	Pravidelná kontrola úkolníčku a žákovské knížky
	Pravidelně pomáhat při přípravě na vyučování
	Procvičování podle pokynů třídního učitele, speciálního pedagoga, nebo pracovníka speciálního pedagogického centra
	Dodržování životosprávy dítěte
	Pomáhat a vést k odpovědnosti a samostatnosti
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Žák bude chodit do školy řádně připraven na výuku a bude si nosit veškeré nezbytné pomůcky

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření	**Český jazyk** Prohloubení výcviku čtení – slova se souhláskovou skupinou na začátku, uvnitř i na konci, čtení slov se slabikou dě, tě, ně, bě, pě, vě Čtení slov se slabikami di, ti, ni, dy, ty, ny, čtení jednoduchých vět s porozuměním, domýšlí jednoduché příběhy, dokáže přečtený text vyprávět Zvládnutí opisu a přepisu krátkých vět Zná všechna písmena malé a velké abecedy Rozpozná samohlásky (odlišovat jejich délku) a souhlásky Píše velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech Rozlišuje a umí vyjmenovat samohlásky, měkké, tvrdé a obojetné souhlásky Naučí se abecedu a písmo Uplatňuje gramatiku měkkých a tvrdých souhlásek

Zdroj: Základní škola

Charakteristika sledovaného případu č. 2 (Ivana_DD2)

Případ č. 2 je dívka, aktuálně žákyně 8. ročníku, je jí 14 let. Pro účely výzkumu ji autorka pojmenovala Ivana. Vzhledem k tomu, že sběr dat probíhal v letech 2018–2021, Ivana byla sledována v 6., 7. a 8. ročníku základní školy. U Ivany došlo k odkladu školní docházky. Ivana vyrůstá v dětském domově od sedmi let. V dětském domově žije sama, sourozence má, avšak nezná je. Biologická matka je ve výkonu trestu, biologický otec není znám. Biologický strýc se od OSPOD v listopadu 2019 dozvěděl o její existenci a umístění v dětském domově. Po několika osobních návštěvách se rozhodl požádat soud o svěření do vlastní péče, což se v lednu 2021 podařilo. Ivana je romského etnika, což je na jejím vzhledu zcela patrné. Ivana má již ve svém nízkém věku obézní postavu. Ve třídě, kde je Ivana vzdělávána, je celkem 26 žáků, z tohoto počtu je 15 dívek a 11 chlapců. Ivana je součástí třídy již od 1. ročníku.

Třídním učitelem je Ivan (U7).

Došlo k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, získala tedy doporučení školského poradenského zařízení a následně byl pro Ivanu vytvořen individuální vzdělávací plán. Asistent pedagoga přidělen nebyl. Nicméně asistentka pedagoga ve třídě, kde je Ivana vzdělávána, pobývá. Byla primárně přidělena jejímu spolužákovi, ale věnuje se i Ivaně. Individuální vzdělávací plán má kromě Ivany dalších pět dětí. Stěžejní informace z individuálního vzdělávacího plánu a doporučení školského poradenského zařízení uvádím níže.

Stejně jako Martinovi, tak i Ivaně byla nabídnuta možnost návštěv tzv. „hostitelů“. Jedna z hostitelských rodin se nabídla, že ji bude v pravidelných intervalech navštěvovat. Ivana tuto možnost odmítla.

Tabulka 10 Doporučení školského poradenského zařízení – případ č. 2_Ivana

Jméno	Ivana
Rok narození	2006
Věk v den vyšetření	11 let 5 měsíců 17 dnů
Ročník	5.
Převažující stupeň podpůrných opatření	2
Identifikátor znevýhodnění	00T6MZ0
Návrh organizační formy vzdělávání	s individuálním vzdělávacím plánem
Datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci	25. 1. 2018
Data vyšetření ve školském poradenském zařízení	20. 3. 2018
Datum konzultace se školou	18. 4. 2018
Platnost doporučení do	31. 8. 2020
Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole	Školní výkony ovlivňuje nepozornost a také vliv životních podmínek (ústavní výchova). Ivana je zbrklá, má sklon k podceňování. Kognitivní schopnosti jsou velmi snížené
Hodnocení Plánu pedagogické podpory/individuálního vzdělávacího plánu	Ve školním dotazníku je uvedeno, že s vyšší náročností učiva se Ivaniny problémy ve

	škole stupňují. V písemném projevu nedodržuje správné tvary písmen, špatně sedí, tvář má blízko sešitu. Chybuje v pravopise, v požadované rychlosti rozhodnout gramaticky správně. Při čtení má nízko položený hlas, špatně se nadechuje, dobře rozumí. V matematice má problém při řešení slovních úloh, v geometrii, s přibývajícím učivem i v osvojení algoritmů. Je emočně nestabilní, nesděluje své pocity, neumí přijímat kamarádství a lásku. Je pesimistická, lítostivá, dopředu o sobě pochybuje. Ve škole je jí poskytována individuální pomoc. Poslední klasifikace: český jazyk 3, anglický jazyk 3, matematika 3, vlastivěda 3, přírodověda 3
Podpůrná opatření	**Metody výuky**
	Pozitivní motivace, povzbuzovat, chválit
	Podporovat dílčí úspěchy, snahu a zájem
	Kontrola porozumění zadání
	Prodloužení času na dokončení a kontrolu práce
	Používat metody spojené s praktickou aplikací
	Postupovat od dílčích a jednodušších úkolů k těžším
	Učivo je nutné častěji opakovat, vytvářet přehledy, tabulky, systémy, které usnadní osvojení učiva
	Zaměřit se na zafixování základního učiva
Úpravy obsahu vzdělávání	Zafixování základního učiva, na kterém lze stavět (elementární učivo i z předchozích ročníků)
	Snížení nároků v českém jazyce
Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, požadavky na práci pedagogů, podpora žáků, u kterých nelze zajistit domácí přípravu, požadavky na specifika domácí přípravy)	Ze strany pedagoga dopomoc prvního kroku
	Kontrola pochopení zadání, průběžná aktivizace dívky

	Průběžná kontrola a povzbuzování
	Poskytnutí vyšší časové dotace
	Pedagogická intervence (1 hodina týdně) zaměřená na angličtinu, dle aktuální potřeby dívky, možnost procvičení i jiných předmětů
Požadavky na organizaci výuky ve škole	Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu) Stupeň 2, Počet hodin 1, Zdroj financování NFN, Kód podmíněné NFN 020601A01, Od 1. 5. 2018 do 31. 8. 2020
Hodnocení žáka	Kombinace formativního a sumativního hodnocení
	Využití formativního hodnocení k motivování žáka
	Příležitostně použít sebehodnocení, nehodnotící zpětnou vazbu

Zdroj: Základní škola

11 Individuální vzdělávací plán – případ č. 2_Ivana

Jméno	Ivana
Rok narození	2006
Škola	Základní škola
Ročník	6.
Školní rok	2018/2019
Školské poradenské zařízení, které vydalo doporučení pro individuální vzdělávací plán	Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	Dětský domov
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu ze dne	24. 4. 2018
Zdůvodnění	Školní výkon ovlivňuje nepozornost a také vliv životních podmínek (ústavní výchova). Ivana je zbrklá, má sklon k podceňování

	Kognitivní schopnosti jsou velmi snížené
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle individuálního vzdělávacího plánu)	Nápomoc k odstranění nepozornosti, zklidnění žákyně
	Podpora sebevědomí
	Práce dle tematických plánů výuky
Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	Všechny naukové předměty
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	**Metody výuky** (pedagogické postupy)
	Využití pozitivní motivace, povzbuzování, chválení
	Ocenění dílčích úspěchů, snahy a zájmu
	Kontrola porozumění zadání
	Prodloužení času na dokončení práce a kontroly práce
	Použití metod spojených s praktickou aplikací
	Postupy od dílčích a jednodušších úkolů k těžším
	Učivo častěji opakovat, vytvářet přehledy, tabulky, systémy, které usnadní osvojení učiva
	Zaměření na zafixování základů učiva
Úpravy obsahu vzdělávání	Zafixování základního učiva, na kterém lze stavět (elementární učivo i z předchozích ročníků)
	Snížení nároků v českém jazyce
Úpravy očekávaných výstupů vzdělávání	Ne
Organizace výuky	Ze strany pedagoga dopomoc prvního kroku
	Kontrola pochopení zadání, průběžná aktivizace dívky
	Průběžná kontrola, povzbuzení
	Poskytnutí vyšší časové dotace

Způsob zadávání a plnění úkolů	Kontrola porozumění zadání
	Prodloužení času na dokončení a kontrola práce
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Oceňovat dílčí úspěchy, snahu a zájem
	Využít pozitivní motivace, povzbuzovat, chválit
Hodnocení žáka	Kombinace formativního a sumativního hodnocení (individuální pokrok žáka)
	Využití formativního hodnocení k motivaci žáka
	Příležitostně použít sebehodnocení, nehodnotící zpětnou vazbu
Pomůcky a učební materiály	Tabulky, přehledy
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Ne
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Ne
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Pravidelné konzultace
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Nebyla uzavřena

Zdroj: Základní škola

7.5 Metody sběru dat

Případová studie je nejčastěji spojována s kvalitativním přístupem a typickými technikami sběru dat – jde především o rozhovory, pozorování, etnografické postupy, studium dokumentů a další (Chrastina, 2019). Podle Hancocka (2002) pro naplnění cíle studie může být využit pro sběr dat jakýkoli materiál, který výzkumníkovi přináší informační výpověď a datovou hodnotu. Pro účely této disertační práce se ukázalo jako stěžejní využití metody pozorování a rozhovoru v kombinaci s rozborem dokumentace. Právě pozorování je výzkumníky doporučováno využít v případech, kdy sledujeme skupinovou dynamiku či klima ve třídě. Za dokumenty jsou považovány jakékoliv písemné materiály, které mohou přinést informace kvalitativní povahy. Jsou užitečné v situacích, kdy se snažíme získat informace

o osobách, o zážitcích, zkušenostech apod. V případě této disertační práce se jednalo o zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, individuální vzdělávací plány (viz Příloha 11 Komparace individuálního vzdělávacího plánu), doporučení školského poradenského zařízení (Příloha 12 Komparace doporučení školského poradenského zařízení) a deníky, které dětem zpracovávají vychovatelé v dětském domově. Každému z dětí je založen tzv. deník, do kterého se zapisují aktivity každého dne. Uvádí se záznamy o činnostech dítěte, jak tyto činnosti zvládlo a jaké bylo chování. Výzkumné nástroje byly voleny tak, aby umožnily nahlížet na problém komplexně. Pro metodu případové studie je typické, že se výzkumné nástroje volí po vyjasnění cíle, vytvoření konceptuálního rámce a definování výzkumných otázek.

Výzkum byl jednoznačně ovlivněn pandemií covidu-19. V době uzavření škol nebylo možné pokračovat ve výzkumu, konkrétně v pozorování, tedy osobní účasti ve třídách. Autorka však této situace využila pro sledování vzdělávání dětí přímo v dětském domově. Domnívá se, že v tomto ohledu uzavření škol přineslo neplánovaně zajímavé výsledky. Ukázalo se totiž, jak děti při vzdělávání fungují mimo základní školu a jak reagují na sociální izolaci.

7.5.1 Rozhovor

Rozhovor je podle Pelikána (2007) při tvorbě případových studií téměř nenahraditelnou technikou. Taktéž lze říci, že jej můžeme považovat za nejčastější metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu. Autorka zvolila polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory probíhaly v prostředí školy nebo on-line vždy v předem stanoveném termínu a čase. Před zahájením rozhovorů autorka připravila otázky, které účastníkům pokládala (viz příloha 2, 3, 4, 5). Při tvorbě otázek vycházela z otázek výzkumných. Velice často docházelo k tomu, že sami respondenti odpovídali tak, že autorku vybízeli k dalším otázkám, a tím se témata postupně rozšiřovala. Každý dotazovaný dostal prostor pro sdělení svých obav, pocitů a problémů, se kterými se ve své praxi setkává. Cílem bylo poskytnout dotazovaným pocit bezpečí a umožnit jim se otevřít a diskutovat. Zcela stěžejní bylo to, že došlo k dosažení saturace dat. To znamená, že sběr dat již nepřinášel nové odpovědi. Další informace již nepřispívaly k lepšímu porozumění a pochopení zkoumaných problémů. Došlo k teoretickému nasycení.

Rozhovory proběhly s učiteli, dětmi z dětského domova, dětmi z biologických rodin,

ředitelkou školy, zástupkyní ředitele, výchovnou poradkyní, vychovatelkami a asistentkami pedagoga z dětského domova.

Rozhovory proběhly s deseti učiteli. S každým učitelem proběhly dva rozhovory. První rozhovor se zaměřoval na obecné informace o respondentovi. Proběhl ještě před zahájením pozorování, při první návštěvě školy po získání informovaných souhlasů. Došlo také ke sdělení zásadních informací spojených se sledovanými dětmi. Ty autorka následně mohla srovnávat s informacemi z dostupných dokumentů.

Druhý rozhovor proběhl po analýze dokumentů (deníky, zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, individuální vzdělávací plány) se zaměřením na problematiku dětí z dětského domova.

Celkem 10 učitelů se zkušeností se vzděláváním dětí z dětského domova autorce poskytlo rozhovor. S každým učitelem proběhly dva rozhovory v délce minimálně 1,5 hodiny. Některé rozhovory byly zaznamenávány na diktafon. Záviselo na tom, zda s nahráváním učitel souhlasil. Rozhovory proběhly v prostředí školy, následně po propuknutí pandemie covidu- 19 probíhaly on-line. Rozhovory s učiteli probíhaly od října 2018 do prosince 2019. Po sepsání výsledků disertační práce autorka všechny zúčastněné učitele oslovila s nabídkou účasti na on-line setkání, kde bylo možné diskutovat výsledky výzkumu. Zvolený termín byl vyhovující pro osm učitelů, se kterými došlo k setkání v únoru 2021. Jak autorka uvádí níže, učitelé si vyslechli výsledky výzkumu, společně jsme diskutovali o zásadních problémech, které děti z dětského domova při jejich vzdělávání provází, a jaká jsou jejich nejefektivnější řešení. S prezentovanými výsledky projevili souhlas, upozornili také na další možné strategie, a především uvedli další podnětné otázky k výzkumu, na které by bylo vhodné se v budoucnu zaměřit, což autorka do výsledků výzkumu a návrhu změn doplnila.

Dále probíhaly rozhovory se sledovanými případy. S každým sledovaným dítětem proběhl jeden rozhovor v délce jedné hodiny. Taktéž je nutné podotknout, že autorka s oběma sledovanými případy navazovala kontakt během přestávek po celou dobu, kdy probíhalo pozorování. To se osvědčilo, obě děti takový rozhovor vnímaly jako neformální a více se otevřely a rozpovídaly. Tyto rozhovory probíhaly vždy ve škole, a to od září 2018 do února 2020.

Následovaly rozhovory s dětmi z biologických rodin. Těch proběhlo celkem deset, v každé sledované třídě s pěti dětmi z biologické rodiny. Rozhovory proběhly s každým

dítětem v délce jedné hodiny v období od listopadu 2018 do ledna 2019 v prostorách základní školy. Především byl využit čas během volných hodin a po vyučování v rámci školní družiny.

Taktéž autorka i s těmito dětmi navazovala kontakt během přestávek. Zájem diskutovat nad vztahy ve třídě měly i ostatní děti z biologických rodin, které nebyly pro účely výzkumu vybrány.

Dále proběhl rozhovor s ředitelkou školy, zástupkyní ředitele a výchovnou poradkyní. Rozhovory proběhly odděleně, avšak každý v délce jedné hodiny. Proběhly ve škole během listopadu 2018, taktéž v prostorách školy.

V poslední fázi výzkumu, kdy již byly školy uzavřené, došlo k rozhovorům se zaměstnanci dětského domova. Konkrétně s dvěma vychovatelkami, které jsou kmenovými vychovatelkami sledovaných dětí, a zároveň s dvěma asistentkami pedagoga. Tyto čtyři rozhovory proběhly odděleně a on-line v délce jedné hodiny.

Celkem bylo do výzkumu zapojeno 35 respondentů, mezi které patřili učitelé, asistentky pedagoga školy, děti z dětského domova, děti z biologických rodin, ředitelka základní školy, zástupkyně ředitele základní školy, výchovná poradkyně, vychovatelky a asistentky pedagoga z dětského domova.

V průběhu celého výzkumu autorka sledovala celkem pět případů dětí z dětského domova a jejich vzdělávání po dobu tří školních let. Z tohoto počtu však v průběhu výzkumu tři sledované děti odešly z péče dětského domova do péče biologické rodiny nebo byly z důvodu školní neúspěšnosti přesunuty na základní školu speciální. Se všemi sledovanými případy proběhl rozhovor. Použity však byly pro účely výzkumu pouze dva, a to rozhovory se dvěma případy (Martin a Ivana), které byly sledovány po celou dobu konání výzkumu. Nicméně byly použity i informace ze zbývajících rozhovorů, které se vztahovaly k tématu, tedy vztahu k ostatním dětem a jejich začleňování do třídního kolektivu a začleňování učiteli a vychovateli.

Celkem proběhlo 39 rozhovorů. Všechny rozhovory byly přepsány a analyzovány pomocí softwaru MAXQDA (Příloha 6 Ukázka přepisu rozhovoru_Dana /U1/). Postupu kódování se autorka věnuje v kapitole 6. 10.

7.5.2 Pozorování

Druhou výzkumnou metodou bylo pozorování. Bylo zvoleno pozorování nezúčastněné, které probíhalo ve dvou třídách. Nezúčastněné pozorování se vyznačuje především svou dlouhodobostí (Švaříček, 2014). Autorka byla pouhým pozorovatelem a do výuky nijak nezasahovala. Ještě před samotným pozorováním před třídy předstoupila a představila se. Dětem byl obecně sdělen cíl pozorování, a to že výzkum se bude týkat výuky na základní škole a že konkrétně autorku bude zajímat, jak se do vzdělávání zapojují jednotliví žáci. Pozorování bylo pravidelné. Do školy autorka docházela jednou týdně, vždy na celý vyučovací den. V jedné třídě tedy trávila čas vždy celý den dvakrát do měsíce od září 2018 do uzavření škol v březnu 2020. Při každém pozorování si dělala poznámky. Jednalo se o nestrukturované pozorování. Autorka se posazovala vždy do zadní části třídy, tak aby měla přehled o dění v celé třídě. Vzhledem k tomu, že obě sledované děti sedí samy, popřípadě s asistentem pedagoga, často si sedala také k nim, aby mohla přímo sledovat jejich samostatnou práci. Pro záznam pozorování používala kromě zápisu poznámek pozorovací arch, který pro tyto účely vytvořila. Inspirovala se pozorovacím archem, který je využíván při první praxi studentů oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy, a to v rámci předmětu úvodní pedagogický kurz s praxí. Pozorovací arch (viz Příloha 13 Ukázka vyplněného pozorovacího archu_Martin) se kromě záznamu o datu pozorování, jménu učitele, vyučovaného předmětu a hodiny zaměřuje primárně na průběh vyučovací hodiny. Zaměřuje se také na popis cíle hodiny a uvádí počet dětí ve třídě. Vzhledem k cíli disertační práce se pozorování zaměřuje na to, jak dítě z dětského domova ve výukovém procesu funguje, zda pracuje, a jak komunikuje s učiteli, spolužáky či asistentem pedagoga. Jednalo se o pozorování nestrukturované, jehož výstupem je zhuštěný popis jednání pozorovaného žáka. Pozorování bylo otevřené k neočekávaným situacím, které při vzdělávání žáka z dětského domova mohou nastat.

7.5.3 Dokumentace a psané záznamy

Za dokumenty v kvalitativním výzkumu považujeme jakékoli písemné materiály, které k danému tématu přináší informace. Autorka pomocí několika dokumentů získala potřebné informace o sledovaných případech. Jednalo se o zprávy pedagogicko-psychologické poradny a individuální vzdělávací plány. Taktéž došlo k analýze deníků, které jsou vedeny dětským domovem. V denících se objevuje také měsíční hodnocení a jsou zde popsány vztahy s ostatními dětmi. Dokumentace autorce byla poskytnuta se souhlasem základní školy

a souhlasem zákonných zástupců sledovaných dětí. Veškeré údaje byly anonymizovány. Individuální vzdělávací plány a zprávy z pedagogicko-psychologické poradny autorka nejprve prostudovala, vybrala z nich stěžejní informace vztahující se k tématu práce a ty následně komparovala. Cílem bylo zjistit, s jakými konkrétními problémy se děti potýkají a jaká jsou doporučení jmenovaného zařízení. Následně tyto výsledky diskutovala s třídními učiteli obou sledovaných případů a zjišťovala, jak tyto dokumenty odpovídají realitě a především, jakým způsobem a v jaké míře se jimi řídí (viz příloha 11 Komparace individuálního vzdělávacího plánu a Příloha 12 Komparace doporučení školského poradenského zařízení).

7.6 Vzdělávání dětí z dětského domova během pandemie covidu-19

Následující text popisuje informace, jak během pandemie covidu-19 probíhalo vzdělávání na konkrétní běžné základní škole ve Středočeském kraji, kde došlo ke sběru dat pro výsledky empirické části. Uvedené informace jsou výsledkem autorčina sledování obou případů v rámci základní školy a dětského domova, kde děti žijí.

I přesto, že pandemie covidu-19 stále není u konce, již v tuto chvíli lze hovořit o dopadech na vzdělávání dětí. Největším dopadem bylo, že děti přišly o běžnou výuku. Tím došlo nejen k podstatné redukci učiva, ale také k redukci sociálního kontaktu. Všechny děti byly odkázány čistě na vybavení, které jim nabízelo místo jejich bydliště. Bohužel jednoznačně došlo ke zvýšení nerovnosti v přístupu ke vzdělávání. Nejvíce se tato situace podepsala právě na dětech ze sociálně znevýhodněného prostředí (Kneale, 2020). Resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zjišťoval situaci ve všech 4102 základních školách a víceletých gymnáziích v České republice. Zajímal ho stav na konci ledna 2021. Jako nejčastější důvod, proč se žáci neučili na dálku, byla jejich neochota či neochota jejich rodičů, a to bez ohledu na vybavení domácnosti. Distanční výuky se neúčastnilo na prvním stupni 4700 dětí a na druhém stupni a v gymnáziích 6600 dětí. Sociologové upozorňují na to, že dlouhodobá distanční výuka bude mít dopad na vzdělanost v Česku a na budoucí uplatnění dětí. Ukázalo se tedy, že rodičovská pomoc se stala stěžejní především pro vzdělávání dětí na základních školách (MŠMT, 2021).

Nabízí se otázka, jak tuto situaci zvládly dětské domovy, které se ze dne na den musely stát také školami. V březnu 2020 došlo z důvodu pandemie koronavirového onemocnění postupně k uzavření všech stupňů škol. Základní školy byly uzavřeny 11. 3. 2020. Pedagogové byli nuceni během poměrně krátkého času převést výuku do distanční

podoby. Museli přemýšlet nad otázkami, jak navázat komunikaci se svými žáky, rodiči, vychovateli dětského domova, jaké materiály využívat a jakou formou vyučovat. Základními otázkami bylo co, a jak vyučovat, protože kromě formy bylo nutné promyslet také obsah. Vzhledem k tomu, že se epidemiologická situace nelepšila, již po několika týdnech bylo jasné, že do konce školního roku nebude žákům umožněn vstup do škol. V praxi to znamenalo, že žáci plnili pokyny učitelů „na dálku", tedy distančně. Výuka probíhala on-line, se zaměřením na český jazyk, matematiku, vlastivědu a přírodovědu, příp. prvouku. Pro účely distančního vzdělávání škola vytvořila edukační platformy, kam žáci splněné úkoly zasílali. K vkládání úkolů byl využíván také Google Disk. Jako online i offline výukové materiály byly využívány grammar.in, matika.in, učebnice a pracovní sešity. Učitelé s žáky komunikovali převážně e-mailem a telefonicky, případně využívali Google Meet či Google Classroom. Učitelé také vytvářeli zcela nové výukové materiály, tvořili denní plány, úlohy, prezentace, pracovní listy, popřípadě vytvářeli vlastní materiály (pracovní listy, křížovky, celotýdenní projekt).

Epidemiologická situace jednoznačně zvyšovala nároky i na všechny zaměstnance dětských domovů a další zařízení poskytující institucionální péči. Děti v podstatě ze dne na den ukončily vzdělávání ve školách. Vychovatelé a asistenti pedagoga se stali zároveň učiteli. Z dětských pokojů se staly učebny. Koronavirová krize se v životě dětských domovů projevila na tolik, že došlo k mírnému zvýšení umístění dětí do ústavní péče (Rod, 2020).

Na následujících řádcích se autorka pokusí popsat, jak vypadal harmonogram v době pandemie covidu-19 v dětském domově, kde žijí obě sledované děti. Obecně se harmonogram výrazně změnil oproti fungování v běžném režimu. Každé ráno se děti scházely před vchodem do jídelny a důkladně si myly ruce, vychovatelé ruce následně dezinfikovali. Po snídani byla měřena teplota. Jídlo rozdávali vychovatelé, děti si pro něj nechodily k výdejnímu okénku jako obvykle. Po snídani se všechny děti přesunuly na své skupiny, kde začínala výuka. Vychovatelé plnili nejen roli výchovnou, ale i vzdělávací. Výuka trvala zpravidla do oběda a někdy i po obědě. Následovalo osobní volno, kdy se děti nejčastěji dívaly na televizi. V odpoledních hodinách se každý den chodilo ven. K dětskému domovu patří také rozsáhlé pozemky, které v době pandemie byly hojně využívány pro venkovní hry a procházky po areálu. Vycházky mimo areál byly po celou dobu nouzového stavu zakázané. Venku děti hrály fotbal, tenis, jezdily na kolech či kolečkových bruslích. V běžném režimu se děti učí hospodařit s penězi, proto chodí pravidelně s vychovateli na nákup a obstarávají potraviny pro vaření (o víkendu si děti vaří samy spolu s vychovatelem). Ani to nebylo možné, zásobování

bylo zajišťováno firmou. Taktéž oběd, svačiny i večeře jsou dětem podávány v jídelně, a to za přísných hygienických podmínek. Zaměstnanci, kteří jídlo roznáší, mají rukavice, a dětem pravidelně dezinfikují ruce. V této době se také zvýšil zájem veřejnosti a sponzorů o děti v dětském domově. Velice často lidé za přísných bezpečnostních podmínek dětem přiváželi ovoce, zeleninu, hračky, knihy, sladkosti, oblečení a také tablety k výuce. Po odpolední vycházce následoval úklid. Děti byly učeny si pravidelně mýt a dezinfikovat ruce a povrchy, na které po celý den sahají. V první řadě bylo potřeba zajistit dostatečný počet pomůcek, které jsou pro konání on-line výuky potřeba. Díky sponzorským darům se podařilo zakoupit hned několik počítačů, mikrofonů a webových kamer. Samozřejmě nemá každé dítě svůj vlastní počítač, to by bylo nereálné, nicméně je na každé skupině vytvořen týdenní plán on-line výuky, ve kterém se děti ve výuce střídají. Každé dítě má za úkol pečlivě sledovat dny a konkrétní čas, kdy se jeho on-line výuka koná. U menších dětí především na 1. stupni ZŠ čas on-line výuky sleduje vychovatel, který dítě na on-line výuku připravuje a v případě potřeby také při výuce asistuje. Zpracování úkolů probíhá podobně jako v běžném režimu. Kontakt vychovatele s učitelem také probíhá on-line či telefonicky. Dětský domov prováděl mezi dětmi šetření, ze kterého vyplynulo, že děti distanční výuku vnímají negativně i pozitivně. Jako pozitivum děti uváděly: *Víc sme se spřátelily a poznaly, užily sme si nový vybavení a naučily se spolupracovat. A taky sme viděly spoustu filmů. Víc si vážíme toho, co sme v karanténě nemohly mít. Chodíme utrácet kapesné za sladkosti, protože sme si hodně našetřily.* Jako negativum děti vnímaly, že se nevídaly s kamarády a učiteli ze škol. Nemohly chodit mimo areál a jezdit na výlety. Doba pandemie také přispěla při vzdělávání dětí v oblasti finanční gramotnosti. Obecně v této době bylo více času se dětem věnovat a připravovat je na samostatný život. Byl kladen důraz na to, že je třeba být připraven na nečekané výdaje: *Co si počneš, když se ti rozbije pračka a ty nebudeš mít na novou?* Nouzový stav vyvolaný pandemií covidu-19 potvrdil pravidla týkající se spoření a zacházení s penězi. Děti byly přesvědčeny, že spořit by se mělo pravidelně a především dlouhodobě. Vytvořit si rezervu a předvídat. Tato doba tedy přispěla i pozitivně v oblasti vzdělávání těchto dětí.

7. 7 Vzdělávání dětí z dětského domova mimo pandemii covidu-19

Níže autorka popíše, jak funguje v běžné době mimo pandemii covidu-19 dětský domov, ve kterém žijí sledované děti, se zaměřením na jejich vzdělávání. Dětský domov poskytuje nepřetržitou péči. Děti zde trvale žijí a vykonávají veškeré činnosti. V posledním desetiletí prošla tato zařízení významnými změnami s cílem co nejvíce přiblížit každodenní

život v těchto institucích normálnímu životu. Každá rodinná jednotka by měla mít svůj vlastní prostor podobný běžnému bytu (ložnice, obývací pokoj, kuchyň, koupelna atd.). Děti mají na každé skupině pracovní stůl pro zpracovávání domácích úkolů a učení se. Děti se ráno schází v jídelně, kde všechny společně posnídají, nehledě na to, do jaké skupiny patří. V minulosti jídelna sloužila po celý den, děti zde dostávaly snídaně, svačiny, obědy i večeře. Nyní si děti o víkendu spolu s vychovatelem pokrmy připravují samy. Po snídani odejdou do školy nebo mateřské školy. Na oběd dochází do dětského domova a pak se sem vracejí po odpoledním vyučování. Jejich volnočasové aktivity probíhají zpravidla venku. Vychovatel jim pomáhá připravit se na další školní den, kontroluje, zda mají děti potřebné pomůcky a zpracované úkoly. Děti se ukládají ke spánku podle svého věku. S povolením mohou děti od 7 let výše samy chodit do školy, do zájmového kroužku nebo na procházku. Všechny děti mají podle svého věku nárok na malé kapesné, zpravidla to bývá 250 Kč. Děti mají právo kontaktovat své rodiče a rodiče je mohou přímo v dětském domově navštěvovat. Se souhlasem Odboru sociálně-právní ochrany dětí mohou děti navštívit svou rodinu v místě jejího bydliště. Typicky se jedná o víkendové pobyty nebo prázdninové návštěvy (Vánoce, školní prázdniny). Délka návštěvy se určuje individuálně. Navzdory tomu má mnoho dětí velmi zřídka nebo vůbec žádný kontakt se svou rodinou. Od rodičů se očekává, že přispějí částkou stanovenou soudem na pobyt svých dětí v dětském domově. To se však stává jen zřídka.

7.8 Zajištění ukazatelů kvality výzkumu – reliabilita, validita, triangulace

Součástí metody případové studie je zajištění ukazatelů kvality, to znamená zaměření se na reliabilitu, validitu a triangulaci. Podle Chrastiny (2019) je zajištění kvality stěžejní součástí designování výzkumu případové studie.

Yin (2016) uvádí, že u případové studie by měla být zajištěna především konstrukční validita odpovídající výzkumným cílům. Dále vnitřní validita, která je vyvozením kauzálních vztahů. Následuje vnější validita, která se zaměřuje na zobecnění zjištěného, a reliabilita, která zajišťuje platnost, také lze říci opakovatelnost výzkumu. K zajištění kvality výzkumu přispívá také triangulace, a to současným využitím více metod a postupů, přičemž často na různých úrovních analýzy, tzn. více zdrojů, více výzkumníků a perspektiv nahlížení.

Zajištění validity

Metody sběru dat byly voleny tak, aby bylo dosaženo cílů a byly zodpovězeny

výzkumné otázky. Došlo k analýze dokumentace a psaných záznamů, které mají učitelé sledovaných případů k dispozici a pracují s nimi. Autorka tedy mohla komparovat informace vyplývající z rozhovorů s učiteli s informacemi, které byly poskytnuty odborníky, tj. psychology z pedagogicko-psychologické poradny. Zároveň vycházela z vlastního pozorování, které zaznamenávala do předem připraveného pozorovacího archu. Pro dosažení validity tedy byla zvolena kombinace několika metod.

Vzhledem k tomu, že většinu učitelů, se kterými rozhovor proběhl, autorka zná, pokoušela se o to, aby nedocházelo k zaujatosti. Zároveň jedna ze tříd, kterou navštěvovala, byla třída, kde autorka vyučovala v rámci své pedagogické praxe. I to mohlo třídu jako celek ovlivnit. Po analýze dokumentů, psaných záznamů a pozorování proto autorka oslovila učitele, kteří se jako respondenti zúčastnili výzkumu a obdrželi výsledky této práce. Při závěrečném setkání společně s osmi učiteli tyto výsledky diskutovali a shodli se na závěrech výzkumu. Cílem této práce také bylo navázat s učiteli, kteří s dětmi z dětského domova pracují, úzký vztah a spolupráci nutnou pro tvorbu doporučení, která vzniknou pro pedagogické pracovníky, kteří se podílí na vzdělávání dětí z dětského domova. Proto autorka s učiteli konzultovala jejich problémy, se kterými se při vzdělávání dětí z dětského domova setkávají, a pokoušeli se najít společně možná řešení a jak s nimi efektivně pracovat. Všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se na tomto výzkumu podíleli, tedy měli možnost do výsledků práce nahlédnout a zároveň se kriticky vyjádřit k výsledkům. Většina z nich o výsledky zájem měla a s jejich zněním a zveřejněním souhlasila. Pro zajištění vnější validity autorka sledovala, jestli se opakují určité jevy u sledovaných případů, vztah mezi příčinou a následkem. Na základě zjištění získaných analýzou prvního případu posuzovala případ další a sledovala, zda se objevuje shoda či neshoda.

Zajištění reliability

Mezi postupy k zajištění reliability patří opakovaná měření (Yin, 2016). Docházelo k opakovanému a pravidelnému pozorování v obou třídách, a to v každé třídě dvakrát měsíčně, po dobu čtyř pololetí. Další pololetí docházelo ke kontaktu s dětským domovem, pozorování muselo být ukončeno z důvodu pandemie covidu-19. Rozhovory s pedagogickými pracovníky proběhly také opakovaně.

Zajištění triangulace

Došlo k využití tří výzkumných nástrojů, (pozorování, rozhovoru a analýzy

dokumentace a psaných záznamů) a tím došlo k triangulaci dat. Taktéž částečně došlo k triangulaci výzkumníků, resp. došlo k diskusi nad výsledky s učiteli, kteří byli respondenty výzkumu.

7.9 Analýza dat

Analýza kvalitativních dat je proces identifikování vzorců a vztahů materiálů, které mají výpovědní hodnotu (Jensen, 2016). Pro analýzu dat autorka použila software MAXQDA. Došlo k transkripci, přičemž byl zvolen typ doslovné transkripce. Text byl tedy ponechán v originální podobě a byl doplňován o poznámky výzkumníka. U každého sledovaného případu byl vytvořen shrnující protokol (viz Příloha 8 Shrnující protokol sledovaný případ č. 1_Martin a Příloha 9 Shrnující protokol sledovaný případ č. 2_Ivana), který prezentuje výběry pasáží textu, který má význam pro analýzu. Došlo tedy ke shrnutí podstatných informací pro zvolené téma. Zároveň také došlo k situaci, která je typická pro případovou studii, a to k nashromáždění velkého množství dat různého charakteru. Ačkoli se z pohledu autorky jedná o data zajímavá, nejsou všechna v přímé vazbě na cíl studie, výzkumné otázky a téma, a proto nejsou všechna data pro výzkumné účely použita (Darlington, 2002). Výzkum probíhal až do doby, než došlo k saturaci, tedy nasycení dat. V rozhovorech se již neobjevovaly nové a pro téma stěžejní informace. Pozorování vzhledem k pandemii covidu-19 nebylo možné uskutečňovat, proto tato doba byla využita k zaměření se na vzdělávání dětí přímo v dětském domově a rozhovory s jeho zaměstnanci. Nezúčastněné pozorování v prostorách školy probíhalo v období od září 2018 do března 2020. Došlo k analýze veškerých dokumentů, které byly pro účely výzkumu poskytnuty.

Při analýze dat autorka vycházela ze sedmifázového modelu analytické procedury, který je popsán autorkami Marshallové a Rossmanové (Marshall a Rossman, 2006). V první fázi přípravy a organizování dat byly vymezeny procesy organizace dat, došlo k třídění podle data sběru a označení případů. V druhé fázi studování a rozkrývání dat došlo ke čtení nasbíraných dat, hledání a třídění stěžejních informací. Došlo k výrazné redukci dat. Data, která nebyla využita, však byla uchována pro další možné výzkumné účely. Ve třetí fázi došlo k vytváření kategorií a témat. Postupně autorka označovala a přiřazovala významy myšlenkám a vzorcům chování. Ve čtvrté fázi došlo ke kódování dat. Došlo k vytvoření hlavních kategorií (kódů), autorka označovala pasáže v datech příslušnými kódy. Kódy vytvářela průběžně. Byl vytvořen codebook, který obsahuje seznam a popisy všech použitých kódů (viz Příloha 7 Codebook). V páté fázi došlo k soupisu interpretací obsahu dat s pomocí

analytických poznámek. Jednalo se o poznámky z pozorování a poznámky probandů. V šesté fázi autorka hledala a studovala alternativní vysvětlení zjištěného. Vzhledem k tomu, že i v této fázi stále probíhalo kódování, došlo také k procesu integrování interpretací, k čemu autorka již došla. To přineslo soudružnost vztahům, vazbám a celkové linii případů. Patton (2003) popisuje, že taková interpretace přiděluje význam tomu, k čemu jsme došli, přičemž výzkumník musí akceptovat, že existují alternativní vysvětlení. V sedmé fázi již dochází k tvorbě zprávy či publikování výsledků. Pro účely zpracování disertační práce došlo k tvorbě protokolu případové studie. Pro kódování autorka využila otevřené kódování**,** identifikovala základní kategorie. Dále využila axiální kódování, došlo k hledání vzájemných vztahů mezi kódy. Využito bylo také selektivní kódování, to znamená, kategorie byly uspořádány do souvislostí (Miles, 1994).

Autorka se držela postupu, který doporučuje Yin (2016), nejprve analyzovat jeden případ, následně další případ a komparovat je. Tuto komparaci zaznamenala do tabulky (viz Příloha 10 Komparace sledovaných případů). Stejně postupovala u výzkumných otázek. Pro analýzu sledovaných případů použila techniku logického modelování (Yin, 2016), kdy sledovala oba případy ve stejném čase.

7.10 Řešení zvláštních situací

Během zpracování disertační práce nastalo hned několik momentů, během kterých musela autorka vyhodnotit, jak v takové situaci postupovat, aby nebyla empirická část ohrožena. Jeden z momentů nastal v lednu 2020, kdy do 7. ročníku nastoupil nový žák, taktéž žijící v dětském domově (stal se z něj spolužák sledovaného případu č. 2_Ivany). Tato situace byla z pohledu autorky přínosná pro empirickou část, rozhodla se tohoto žáka do výzkumu zařadit a začít jej sledovat jako **případ č. 3_Adam**. Adam byl učiteli hodnocen jako bezproblémový chlapec: *Je hodnej, nezapojuje se do konfliktů. Ještě aby jo, taky je o hlavu menší než vrstevníci. Půl roku nechodil nikam do školy, proto je tady. Není hloupej, je zaostalej tim, že do školy nechodil* (U6_R1). Proběhl s ním rozhovor a byl pozorován. O dva měsíce později, tedy v březnu 2020 však tento chlapec na základě nařízení soudu dětský domov opustil a byl předán do péče biologické rodiny. To samozřejmě autorka hodnotí jako pozitivum, protože jak uvádí v teoretické části, rodina je pro dítě stěžejním prostředím a dětský domov by měl být posledním řešením v tíživé situaci. Adam nebyl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, neměl individuální vzdělávací plán. Již v počátcích umístění do dětského domova ho navštěvovala matka a předpokládalo se, že ke svěření do

péče dojde. Do dětského domova byl umístěn proto, že neplnil povinnou školní docházku. Nicméně tato situace přinesla odpovědi na mnohé otázky, potvrdilo se, že Ivana nedokáže navázat vztah nejen se spolužáky z biologických rodin, ale ani s jakýmkoli dítětem z dětského domova. Mezi těmito dvěma sledovaným dětmi panoval nepřátelský vztah, jeden o druhém mluvil tak, že „se nemají rádi“ a o této skutečnosti věděly i ostatní děti.

Totožná situace nastala i ve druhé sledované třídě. Ke sledovanému případu č. 1_Martinovi přibyly dvě dívky (sestry), obě z dětského domova. Shodou okolností se také jednalo o leden 2020. Autorka se rozhodla pro stejný postup, zařadit obě dívky do výzkumu, stal se z nich tedy **případ č. 4_Marie** a **případ č. 5_Sandra**. I v tomto případě však jejich přítomnost ve třídě neměla dlouhé trvání. U obou dívek bylo na základě žádosti dětského domova provedeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. U obou dívek byla prokázána lehká mentální retardace. Vzhledem k tomu, že dívky měly velice blízký vztah a jejich rozdělení by bylo podle názoru psychologa nežádoucí, došlo k přesunu obou dívek na základní školu speciální, i přesto, že u jedné z dívek přesun nebyl nutný a zvládla by vzdělávání na běžné základní škole. Spolu s Martinem navštěvovaly obě dívky 4. ročník. Podle slov třídní učitelky (U2) odpovídaly schopnosti a dovednosti Sandry žákovi 3. ročníku a schopnosti Marie žákovi 2. ročníku.

Za další zvláštní situaci autorka považuje odchod sledovaného případu č. 2_Ivany do péče biologické rodiny, strýce. K tomuto návrhu došlo v červenci 2020, soud návrhu vyhověl a Ivana byla v lednu 2021 předána do péče svého biologického strýce. Biologickou rodinu autorka oslovila s návrhem pokračovat v dalším sledování Ivany po dobu alespoň jednoho roku a zjistit, jak se bude do kolektivu žáků začleňovat v novém prostředí a již v rámci biologické rodiny. Biologická rodina však s dalším sledováním nesouhlasila a zároveň pokračovalo uzavření škol až do dubna 2021, takže by sledování přímo ve školním prostředí nebylo ani za předpokladu souhlasu biologické rodiny možné.

8 Výsledky výzkumu a interpretace dat

8. 1 Výsledky analýzy rozhovorů

8.1.1 Výsledky analýzy rozhovorů s učiteli základní školy, ředitelkou základní školy, zástupkyní ředitelky, výchovnou poradkyní a asistentkou pedagoga vztahující se ke sledovanému případu č. 1_Martin

Martina během jeho vzdělávání na prvním stupni základní školy provázely celkem tři třídní učitelky. V 1. – 3. ročníku to byla U1, ve 4. ročníku U2 a v 5. ročníku U3.

Všem dětem v Martinově ročníku je od 1. třídy vysvětlováno, proč má někdo snědou pleť a co je dětský domov. Toto tvrzení potvrdily všechny tři Martinovy třídní učitelky, které během výzkumu v jeho třídě působily (U1_R1, U2_R1, U3_R1). Je však nutné podotknout, že nelze prezentovat, jakým způsobem k výkladu tohoto tématu dětem došlo. Zároveň třídní učitelky upozornily, že vzhledem k tomu, že jsou děti z dětského domova součástí základní školy po dlouhá léta, toto téma není tabu.

Nejzávažnějším problémem u Martina je český jazyk i přesto, že se jedná o jeho rodný jazyk. Navštěvuje doučování z českého jazyka, které probíhá jednou týdně. V 5. ročníku základní školy Martin neovládá například vyjmenovaná slova, což ho omezuje při začleňování se do aktivit, které učitelka dětem připravuje: *Jak s náma může hrát krále vyjmenovaných slov, když ani jedno neumí, opět aktivita, u které se děti baví a on to prostě dělat nechce, tak to nedělá a sedí* (U3_R1).

Není schopen se orientovat v běhu dne, týdne a roku, například není schopen odpovědět na otázku, kolik má rok ročních období či jaké měsíce zahrnujeme do zimy. Nedokáže specifikovat, kdy je pozítří. V 5. ročníku není schopen s jistotou rozpoznat rod podstatného jména: *Když to trénujeme a děláme jeden rod, je to dobrý, ale jakmile se ty rody smíchaj a je to po delším čase, tak je ztracenej* (U2_R1). Další, co je pro něj typické, je fabulace: *Vyprávěli sme si o tom, jaká mají děti doma zvířátka. Domísek vyprávěl o pejskovi, načež pokračoval Martin, který líčil, že má ještě většího psa, přitom všichni víme, že žádnýho nemá* (U1_R1).

Třídní učitelky (U1, U2, U3) Martina vnímají jako závažný problém při jeho začleňování do třídního kolektivu to, že se děti z dětského domova nezapojují do společných aktivit a výletů. Nejezdí se školou na plavání, na společné třídní akce. Taktéž se nezúčastnil akce, při které měly děti spolu s třídní učitelkou možnost přespat ve škole: *Jasně, že se nezačleňuje, když s náma nikam nejezdí. Ty děti se nejvíc tmelej právě na těhle akcích, nejezdí s náma ani na plavání* (U1_R1).

Z třídního kolektivu Martina spolužáci nevyčleňují, avšak do společných aktivit ho nezvou. Respektive lépe řečeno, Martin nevyvíjí snahu se sám do kolektivu začleňovat, protože vnímá, že o jeho začlenění spolužáci nemají zájem: *O přestávce radši plete holkám náramky, než aby si šel s klukama hrát. U toho pletení sedí, holky si vyberou barvu, on jim je předá a tim celá jejich konverzace končí* (U3_R2). Raději tráví čas o přestávkách na chodbě s ostatními dětmi z dětského domova či sám.

Martinovy školní výsledky jsou podle slov třídní učitelky velice špatné a nedochází k progresu: *Je na propadnutí od první třídy, nečte, špatně píše, při diktátech jen doplňuje, nerozezná ani datum, v únoru napíše listopad, na druhou stanu si řikám, kam by se posouval, kdyby byl na zvláštní*[2]*, to by nikam nevedlo* U1_R1.

Problémem je také jeho pomalé pracovní tempo. Pro příklad lze uvést, že při diktátě spolužáci stihnou napsat pět slov, přičemž Martin píše první. Po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně se pro chlapce čtvrt roku hledal asistent pedagoga. V tomto období tří měsíců Martinovi dvakrát týdně asistovala autorka této práce, což jednoznačně přispělo ke zlepšení výsledků zaměřených na Martinovo vzdělávání a začleňování.

Podle třídních učitelek (U1, U2, U3) se dětský domov Martinovi dostatečně nevěnuje. Jedná se o problém, který Martina provází po celou dobu vzdělávání na základní škole. Nenosí potřebné pomůcky, dostatečně se nepřipravuje na výuku a neplní všechny zadané úkoly. Ve školní tašce má nepořádek. Nenosí si pokaždé svačiny, následně obchází své spolužáky a prosí je o jídlo.

Jednoznačně by potřeboval více číst i mimo školu. V dané oblasti učitelky také vnímají podporu vychovatelů z dětského domova jako nedostatečnou: *My si s vychovatelkou zavoláme teď v koroně, nebo když teta přijde na třídní schůzky, tak si řekneme, co je třeba. Teta se ptá, co je potřeba, ale co je to platný, když to potom nedělaj. Já jí řikám, vždyť sme si na začátku roku domluvili, že přečtete 5 knih do konce školního roku. Já žiju v domnění, že spolu pravidelně čtou a pak mi na konci školního roku řekne, že končej první. Může mi zavolat a říct, nejde nám to. Akorát si pak myslim, že si prostě nechce přidělávat práci* (U3_R2). Během 3. ročníku Martin přečetl celkem tři knihy: Honzíkova cesta, Medvídek Pú a Pohádky o Krtečkovi.

Základní škola pravidelně pořádá projekty. Měsíc duben je pro školu měsícem

[2] zvláštní (školou) je myšlena základní škola speciální

zdravých svačin. Jedná se o projekt s názvem Zdravá strava. Děti se v tomto měsíci učí, jak by správně měla zdravá strava vypadat. Před zahájením projektu je vytvořena tabulka, ve které je uvedeno, v který den konkrétní žák do školy přinese zdravou svačinu pro celou třídu. Do této tabulky jsou začleněny i děti z dětského domova, vychovatelé jsou informováni. Martin svačinu jako jediný ze třídy nepřipravil: *Je to špatně, děti mu to vyčítaly, já volala i za kolegu z Ivaniny třídy do děcáku a ptala se, proč na to nedohlédli a společně něco nepřipravili. Bylo mi řečeno, že zapomněli. To je potom těžký, tohle je přesně ta možnost, která ty děti může spojit, aby si mohly navzájem tu sváču pochválit a vyprávět si, jak to připravovaly, a zase sou vyloučený tim, že to jediný nemaj* (U3_R2).

Martin seděl od 1. do 3. ročníku v první lavici, aby ho třídní učitelka měla pod kontrolou a mohla mu pomáhat. Do doby, než mu byla přidělena asistentka pedagoga, seděl sám.

Na konci 3. ročníku přechází třídní učitelka (U1) na soukromou základní školu. V novém školním roce, kdy byla již na novém pracovišti, jsme se setkaly a učitelka komparovala třídnictví na běžné základní škole s třídnictvím na škole soukromé: *Co se týká peněz, je to paradoxně stejný, i když je to tu soukromý. Bohužel ale teď práce mám víc, vlastně je to teď celkově horší. Mám ve třídě tři cizince, který vyžadujou individuální přístup. Zlatej Martin, vopravdu. Ten sice nic nedělal, ale aspoň nezlobil* (U1_R3).

S příchodem nové třídní učitelky (U2) ve 4. ročníku také došlo ke spoustě změn. Na prvním stupni základní školy, kde výzkum probíhal, je typické užívání pravidel. Každý třídní učitel pro svou třídu stanovuje vlastní pravidla. Mezi pravidla, která používá v Martinově třídě třídní učitelka (U2_R2), patří: Slova nejde a neumím nepoužíváme. Je to právě Martin, který tato slova používá nejčastěji.

Martinovy třídní učitelky (U1, U2, U3) se shodují, že se snaží Martinovi věnovat během výukového procesu dostatečný prostor: *Vždycky, když se hlásí, je vyvolán, snažim se využít tý chvíle, kdy chce něco nahlas říct* (U2_R2). Naopak, když se Martin nehlásí, není vyvolán. Učitelé si u něj aktivitu nevynucují.

V Martinově třídě dochází poměrně často k seskupování lavic do tzv. hnízd. Především učitelka anglického jazyka (U4) nejčastěji s dětmi pracuje právě v tomto seskupení. Martin vždy sedí s dívkami, protože chlapci jej ve své skupině nechtějí. To, že nechtějí jeho přítomnost, dávají najevo slovy: *Martine, běž si sednout k holkám* (BR5). Martin

v takových případech nijak neprotestuje a k dívkám odchází. Dívkám jeho přítomnost nevadí, avšak komunikují pouze mezi sebou, s Martinem nikoli. Třídní učitelka nechává děti, aby si rozdělení do hnízd organizovaly samostatně, nijak nezasahuje.

V rámci českého jazyka si po diktátu žáci vyměňují sešity. Martin spolužáky obchází a žádá je o výměnu. Martinův sešit jeho spolužáci opravovat nechtějí a odůvodňují slovy: *Máš tam spoustu chyb, to je na dlouho* (BR_3). Martin v takovém případě předá sešit třídní učitelce (U2), která sešit následně opravuje sama, popřípadě osloví nějakého žáka, který bez připomínek opravuje. Po příchodu asistentky pedagoga dochází k tomu, že Martin již své spolužáky se sešitem a prosbou o opravu neobchází a automaticky vždy opravu provádí přímo asistentka pedagoga.

V matematice má Martin největší problém se slovními úlohami. Ukázalo se, že největší pomocí v takovém případě je slovní úlohu nakreslit. Pokud trénují úlohy, kde se pracuje s časem, asistentka pracuje s papírovými hodinami s posuvnými ručičkami. Při podpoře Martinovy představivosti dochází ke kýženým výsledkům. Asistentka pedagoga (AP1) vždy dbá na to, aby společně jednotlivé úlohy a úkoly dokončili, i přesto, že jsou výrazně zpoždění oproti ostatním dětem.

U Martina se osvědčilo využívání videí na YouTube, ze kterých se velmi snadno učí. Český rozhlas vytvořil pro děti sadu naučných videí pod názvem *Venda a Fráňa*. Videa se zaměřují na různá témata. Například témata *Atmosféra*, *Slovní zásoba*, *Zvěrolékař* či téma *Pranostiky*.

Martinovi byla v březnu 2019 přidělena asistentka pedagoga (AP1). Ve stejné době došlo také k sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Při nástupu asistentky pedagoga došlo k přesunu Martina z první do poslední lavice, ve které s asistentkou sedí. Pro zvýšení Martinovy motivace mu byl základní školou pořízen tablet, který s asistentkou využívají k různým interaktivním hrám zaměřeným především na český jazyk a matematiku. Děti z biologických rodin na tablet, který dostal jen Martin, zpočátku reagovaly negativně. Asistentka využívá tablet podle svých slov umírněně: *Já se snažim ten tablet vytáhnout hlavně ve chvíli, kdy je fakt unavenej, protože to stejně v sešitě nic neuděláme. Tablet ho baví a aspoň těch posledních 20 minut, co už je na práci fakt marnej, tak děláme hry* (AP1_R1).

Při nástupu asistentky pedagoga (AP1) došlo ke zmírnění trávení přestávek na chodbě a sdružování se s ostatními dětmi z dětského domova. Veškeré přestávky nyní tráví

s asistentkou pedagoga, se kterou za velmi krátkou dobu navázal blízký vztah. Neustále vyžaduje pozornost, objetí a pohlazení. To vše mu asistentka umožňuje. Paní učitelka však tyto Martinovy potřeby moc nereflektuje, naopak vnímá zapojení asistentky pro podporu Martina a vnímá s příchodem asistentky pedagoga zvýšení segregace z kolektivu: *Na jednu stranu je skvělý, že mi asistentka s nim pomůže, na druhou stranu vidim ty negativa. Teď už vůbec není žádná šance, že by se do kolektivu začleňoval. Má Verču* (asistentka pedagoga_AP1), *s tou si vystačí a s ostatníma dětma nekomunikuje vůbec. Nemluvě o tom, že i ten tablet je zlo. Ostatní děti mu ho závidí, ani to jejich kamarádství nepodpořilo. Navíc můj problém je ten, že při práci s asistentkou dělaj hluk a mě to při mojí práci ruší* (U3_R1).

Podle slov třídní učitelky (U2) došlo s příchodem asistentky pedagoga u Martina ke zlepšení: *Když neměl asistentku, nepracoval vůbec, teď aspoň tu první půlhodinu spolu něco udělaj a těch zbývajících 20 minut dotáhnou na tabletu* (U1_R2).

Ve 4. ročníku s příchodem nové třídní učitelky (U2) došlo u Martina k častým projevům poruchy příjmu potravy. Ty se u něj projevují přejídáním s následným zvracením a v dalších dnech naopak nechutenstvím. Dětský domov je vždy, když ke zvracení dojde, informován. Martin je pravidelně sledován dětským lékařem.

Se změnou třídní učitelky dochází mnohem častěji k tomu, že Martin pláče: *Ty změny snáší strašně, pani učitelku měl rád, teď mu bude dlouho trvat, než naváže vztah s novou. Teď sem ho pohladila po zádech a rozbrečel se, že mu pani učitelka chybí* (AP1_R1). Asistentku pedagoga a třídní učitelky oslovuje „teto“. Asistentka s tímto oslovením problém nemá. První třídní učitelka taktéž toto oslovení zanechala. Třídní učitelky, které Martina provázely ve 4. a 5. ročníku, ho požádaly, aby je oslovoval „paní učitelko“. Martin této prosbě vyhověl, i když se občas stane, že neúmyslně oslovení „teto“ použije.

Martinova třídní učitelka (U2) organizuje školu v přírodě. Opět nastává situace, kdy Martin s ostatními dětmi nejede. Učitelka zastává totožný názor jako předchozí třídní učitelka o vyčleňování Martina z kolektivu tím, že s nimi netráví výlety a volný čas: *Rozhodně se s tim neztotožňuju, není to v děcáku dobře nastavený. Nevim, jestli na to nemaj peníze nebo kde je problém, ale prostě na tu školu s náma nepojede* (U2_R2). Při každé školní akci musí třídní učitel vypsat speciální žádost o finanční částku, kterou po dítěti posílá do dětského domova: *Oni si vůbec neuvědomujou, že my se s tim extra vypisujem a nakonec ty děti stejně nejezděj, tohle je zbytečná práce a už to nedělám. Nejdřív do děcáku zavolám, zeptám se, a když mi*

řeknou, že dítě nepošlou, vůbec se nějakým vypisováním nezdržuju (U9_R1).

Martin nedokáže získané znalosti propojovat v praxi: *Když píšeme diktát, má tam slovo brzy, váhá, jaké písmeno po zet napsat. Já mu řeknu, ať si vyjmenuje vyjmenovaná slova po b. On jako první řekne brzy, ale stejně pokračuje ve vyjmenovávání dál a neuvědomí si, že už ví správnou odpověď, a nakonec stejně napíše měkký* AP1_R1.

Martinovy třídní učitelky se shodly (U1, U2, U3), že největší problémy má Martin se schopností soustředit se: *Ve chvíli, kdy se mu nechce, tak prostě hádá. Nepřemýšlí, hádá a plácne první, co ho napadne. Co mě nejvíc dere nervy, když si začne dávat tužky za ucho a hraje si s pastelkami. V tu chvíli prostě vim, že tam s náma není a absolutně netuší* (U3_R2).

V 5. ročníku se stává třídní učitelkou U3, která Martinovi ve srovnání s předchozími třídními učitelkami (U1, U2) poskytuje nejméně úlev: *Myslim si, že tak trochu zneužíval a využíval toho, že má nějaký úlevy, na který má papír. Hned na začátku sem na něj uhodila a říkám mu, podivej se, takhle ne. Všichni ostatní pracujou, tak ty budeš taky. Určitě si to vzal k srdci, protože ty jeho stavy, kdy se v lavici kroutil a nic nedělal, se už nekonaj* (U3_R2). Třídní učitelka si uvědomuje, že právě na konci 1. stupně je nutné, aby se Martin do výukového procesu zapojoval mnohem aktivněji: *Určitě je tam od minulýho roku posun. Loni se urážel a vydržel to třeba dvě hodiny, uráží se sice pořád, ale už třeba na deset minut. Každej pracuje, tak proč by neměl on. Pokavaď vidim, že nemá zájem, tak ho nechám, ale to přece nejde pořád* (U3_R2).

Martin s třídní učitelkou (U3) často hovoří o tom, že by si přál docházet na základní školu speciální, kde se vzdělává i jeho bratr: *On to říká, že chce pryč, ale nevim, do jaké míry to opravdu chce* (U3_R2).

Pro základní školu, na které výzkum probíhá, je typická akademie. Jedná o setkání rodičů v místní sokolovně, na kterém vystupují všechny třídy školy s připraveným vystoupením. Zároveň se jedná o jakési rozloučení s 9. ročníkem. Akademie má na škole dlouholetou tradici a přípravy vystoupení probíhají zpravidla již od dubna a samotná akademie se koná na konci školního roku, tedy v červnu. Třídní učitelka (U2) zadala dětem úkol, aby vymyslely společně, čemu se v rámci vystoupení budou věnovat, a především, aby byli všichni zapojeni: *V tý době jelo v televizi Česko Slovensko má talent, takže si chtěli vybrat něco z toho, dobrý. Přišli s tim, že chtěj bejt v menších skupinkách. Martin šel bokem a nechtěl se zapojit, tak sem to okamžitě zastavila. Říkám jim, ne. Budete zapojený všichni,*

takže se k jedné skupině připojil, ale sám by to nikdy neudělal. Já si myslim, že si to vlastně ani neuvědomuje, že se vyčleňuje (U2_R2).

Třídní učitelky Martina (U1, U2, U3) spolu s učitelkou anglického jazyka (U4) by pro zlepšení začlenění Martina do třídního kolektivu navrhovaly, aby se Martin účastnil společných akcí se školou. Preferovaly by častější osobní kontakt s dětským domovem (to v době pandemie nebylo možné) a zároveň by souhlasily s konáním supervize, kde by docházelo k setkávání pedagogických pracovníků základní školy s dětským domovem. Tato setkání se zatím neuskutečňují, což učitelé považují za prohlubující se problém v komunikaci mezi nimi a dětským domovem: *Občas mám pocit, že nekopeme za jeden tým a každej si děláme to svoje, to logicky nemůže fungovat* (U4_R1).

Komunikace s dětským domovem probíhá především v rámci třídních schůzek, kde dochází k osobní komunikaci. K další osobní komunikaci zpravidla nedochází. V případě kázeňských problémů dochází ke komunikaci telefonické.

Třídní učitelky jsou informované o vztazích Martina s biologickou rodinou: *Vim akorát, že táta sedí, ale pochybuju, že toho děcák ví víc. Každopádně sou v minimálnim kontaktu* (U3_R1).

Martinovy třídní učitelky jako konkrétní metody pro jeho začleňování využívají toho, že dostává slovo ve chvíli, kdy o něj žádá. Do třídního kolektivu ho učitelky začleňují tím, že vstupují do situací, kdy ho spolužáci vyčleňují.

Třídní učitelky (U1, U2, U3) se dle svých slov individuálním plánem podrobně neřídí: *Dělám to intuitivně. Je ve věku, kdy je potřeba sledovat, co ve skutečnosti potřebuje, a ne se řídit nějakym papírem* (U3_R2).

Ředitelka základní školy zastává názor, že školní výsledky dětí z dětského domova a jejich neschopnost začlenit se do třídního kolektivu souvisí s romským etnikem: *Romové obecně nepovažujou vzdělávání za prioritu, a především maj tendence držet pospolu, takže předpokládáme, že u těchto dětí výsledky, nebudou takový, jak bysme očekávali* (RS_R1). Ředitelka školy sdílí názor s třídními učitelkami Martina (U1, U2, U3) a přiklání se k tomu, že by se Martin měl co nejdéle vzdělávat na běžné základní škole: *V podstatě to tak je, že tu nemá co dělat, ty výsledky neodpovídaj žákovi základní školy, ale kam s nim. Na nejbližší specku ho nechtěj, protože mu nebyla prokázaná lehká mentální retardace, a v nejbližší škole,*

kde maj speciální třídu, maj plno (RS_R1).

Výchovná poradkyně, která je zároveň učitelkou německého jazyka (U5), na škole zajišťuje poradenství a péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nesdílí totožný názor: *Mám informace, že s asistentkou je to lepší, ale myslim si, že s každym postupem do dalšího ročníku se jen prodlužuje to trápení* (U5_R1). Výchovná poradkyně je v kontaktu se všemi třídními učiteli, kteří vzdělávají žáky se speciálním vzdělávacími potřebami, a o konkrétních dětech dle potřeby diskutují: *S pani učitelkou* (U3) *jsme mluvily, že tý situaci rozumim. Bez asistentky měla klid, protože Martin sice nic nedělal, ale byl potichu. Teď s asistentkou hlučí a zlepšení je nula nebo možná 1 %. Tak co je lepší?* (U5_R1).

Zároveň vedení školy nechce, aby došlo k přesunu Martina na jinou školu z toho důvodu, že by tím asistentka pedagoga přišla o zaměstnání, protože v tu dobu nebylo na škole jiné dítě, kterému by mohla být přidělena: *Určitě neusilujeme o to, aby odešel, asistentka by přišla o práci, to v tuhle chvíli není žádoucí* (ZR_R1).

8.1.2 Výsledky analýzy rozhovorů s učiteli základní školy, ředitelkou základní školy, zástupkyní ředitelky, výchovnou poradkyní a asistentkou pedagoga vztahující se ke sledovanému případu č. 2_Ivana

Třídní učitel Ivany (U7) vyučuje na 2. stupni základní školy český jazyk a dějepis. Taktéž v této třídě jsou děti zvyklé na přítomnost dětí z dětského domova. Podle slov třídního učitele není Ivana tím nejhorším (z hlediska vzdělávacích výsledků) žákem třídy: *Máme jednoho kluka, u kterýho se prokázalo, že byl týranej a následkem týrání bylo poranění mozku, který u něj způsobuje nižší intelekt* (U7_R2). Právě tomuto žákovi byla přidělena asistentka pedagoga (AP2), která ve třídě působí, avšak Ivaně taktéž pomáhá i přesto, že jí asistentka přidělena nebyla.

Nejzávažnějším problémem u Ivany je český jazyk i přesto, že se jedná o její rodný jazyk. Ivana navštěvuje doučování z českého jazyka, které třídní učitel (U7) organizuje: *Ivka ho má vyloženě povinně, tam není zbytí* (U7_R1).

Na začátku pozorování vykazovala Ivana z matematiky, českého jazyka, anglického jazyka, fyziky, zeměpisu a následně od 8. ročníku z chemie nejčastěji známky dostatečně či dobře. Učitelé (U8, U9) na 2. stupni se shodují, že známky by měly být udělovány spravedlivě podle výkonu žáka. Neměl by být brán ohled na to, že dítě žije mimo biologickou rodinu a, známky přilepšovat: *My tady nejsme proto, abychom si dávali dobrý známky, ale abysme*

byli spravedliví a něco je naučili (U8_R1).

V předmětech jako je výtvarná výchova, hudební výchova a tělesná výchova Ivana vykazuje podprůměrné výsledky ve srovnání s ostatními žáky: *Neumí a nechce zpívat, což jí nemám za zlé a nenutim ji do toho* (U6_R1). V rámci tělesné výchovy Ivana výrazně zaostává oproti svým spolužačkám: *Ve třídě sou dvě silnější holky, a to Ivana* (DD1) *a Bětka* (BR8). *Ani jedna nezvládá to, co dělám s ostaníma holkama, takže kotouly, hvězdy, švihadlo a tak dál* (U8_R1).

Učitelé (U6, U8, U9) vyučující hudební výchovu, tělesnou výchovu a výtvarnou výchovu se však shodují, že pokud jakékoli dítě nevykazuje v předmětu dobré výsledky, známky nesnižují. Domnívají se, že by takový krok vedl ke snížení motivace dítěte k pohybu, kresbě a zpěvu. Sdílí názor, že tyto předměty mají v dětech vzbuzovat radost a nikoli stresové situace. Snaží se je k hudbě, pohybu a vnímání pro umění motivovat. Konkrétně tím, že předměty jsou zaměřené především na činnosti, které si děti samy vybírají. To znamená, že v rámci hudební výchovy zpívají své oblíbené písně. V tělesné výchově se věnují zpravidla vybíjené, která je v této třídě žáky oblíbenou hrou, a také se v této oblasti zúčastňují soutěží na krajské úrovni. Podobné platí i pro výchovu výtvarnou.

Třídní učitel se domnívá (U7), že problémy se začleňováním do kolektivu v této třídě nemá jen Ivana, a to i přesto, že právě u ní se tyto problémy nejvíce projevují. Třída, kterou Ivana navštěvuje, je charakteristická tím, že do 5. ročníku byla rozdělená. Původně se jednalo o dvě třídy, a to 5. A a 5. B. Ivana navštěvovala 5. B. Vzhledem k tomu, že téměř třetina dětí z těchto dvou tříd odešla na gymnázia, ředitelka školy rozhodla o spojení těchto dvou tříd. Z 5. A a 5. B se tak ve školním roce 2018/2019 stala jedna 6. třída. Děti se s touto změnou zcela neztotožnily: *Stále to nefunguje, ty děti jsou v podstatě rozdělený pořád do dvou tříd, jen sdílej jednu místnost* (U8_R1). Tuto skutečnost potvrzují i další učitelé: *Tohle je hrozná třída. Tam začínám prvních patnáct minut tim, že jim vysvětluju, jak se maj chovat. Tam jak došlo ke spojení těch dvou tříd, tak se ten problém se začleňováním projevuje obecně, natož u dětí z děcáku* (U10_R2).

Ve školním roce 2018/2019 řešil třídní učitel (U7) několik krádeží, ke kterým došlo ve společné šatně dětí. Zmizela vždy celá peněženka, která byla následně nalezena prázdná v lese nad školou. Ve školním roce 2019/2020, kdy se intenzita krádeží zvýšila, zvýšila se i pozornost učitelů na toto místo. Během krádeže peněz z tašek spolužáků byla přichycena

právě Ivana, která se následně doznala k tomu, že i předchozí krádeže spáchala ona. Třídní učitel celou situaci řešil s dětským domovem, nedošlo k hlášení na policii: *Je vyčůraná, když se začaly věci ztrácet, tak řekla, že i jí někdo ukrad peníze, proto sem jí hned nepodezíral. Nečekal sem to, ale vlastně mě to nepřekvapilo* (U7_R2). Více informací uvádím v kapitole 8.3.2. Nejvíce se ztrácely peníze a mobilní telefony. Peníze, které se Ivana pokusila odcizit při poslední krádeži, kdy byla také chycena, na místě vrátila. K navrácení dalších peněz, které se ztrácely v průběhu předchozích dvou školních let, nikdy nedošlo. Martin (DD1) byl u několika krádeží přítomen: *Potom se na to přišlo, že jí Martin kryl tim, že nikomu nic neřek* (U7_R2). Učitelé se shodují (U7, U8, U9), že takovéto chování je způsobené sociálním znevýhodněním: *Zatím se mi potvrzuje, že ten, na kom bylo pácháno zlo, sám zlo páchá* (U9_R2).

Ivana sedí sama, třídní učitel se pokoušel několikrát k Ivaně posadit některou ze spolužaček, avšak vždy s negativní odezvou: *Nikoho k ní posadit nemůžu, protože tam nikoho nechce, navíc to dává najevo takovym dost ošklivym způsobem* (U7_R2). Podle slov učitele Ivana spolužačkám, které k ní byly posazeny, ubližovala nejen fyzicky. Byla k nim vulgární a také jim odcizovala předměty z penálu, jako jsou pravítka, tužky: *Sebrala Aničce úplně nová barevná pravítka, nalámala je na kusy a nabízela mladším dětem, aby přes tyto barevné kousky sledovaly oblohu* (U10_R2).

Taktéž v této třídě dochází k organizaci různých projektů. Ivanina třída se zapojuje také do programu Zdravá strava, jejímž úkolem je žáky informovat o možné náplni správného jídelníčku. Každý žák jednou v měsíci připraví svým spolužákům zdravou svačinu. Stejně jako Martin, tak i Ivana byla jediná, kdo ve třídě svačinu nepřipravil: *I mně vychovatelka řikala, že zapomněli. Já si spíš myslim, že na tohle nemaj čas nebo ještě jinak, nechtěj si ho udělat. Neuvědomujou si ale, jak to dětem škodí* (U7_R1).

Dalším z projektů, které fungují na 2. stupni základní školy, je projekt s názvem Anglický týden. Jedná se vždy o jeden týden ve školním roce, zpravidla v červnu, kdy na základní školu přijíždí čtyři rodilí mluvčí z Anglie a děti v rámci anglického jazyka učí. Jedná se především o zábavné hry, které obohacují slovní zásobu. Využívá se venkovní prostor a děti se vzdělávají v prostorách areálu školy: *Ivana jako jediná odmítala bejt s námi venku, byla nafouklá a nekomunikovala ani s semnou, ani s návštěvou z Anglie, za což sem se styděla, že máme takovýhle děti* (U4_R2).

V 7. ročníku jezdí každoročně vždy celá třída na lyžařský kurz. Ivana a další dva žáci se této akce nezúčastnili. Místo toho docházeli po celý týden, kdy se kurz konal, do 6. ročníku, kde se účastnili výuky. Třídní učitel připravil materiály, které měli po dobu školního týdne, kdy lyžařský kurz probíhal, vyplnit. Ivana tyto úkoly plnila, avšak vzdorovala: *Myslela si, že tim, že s nima nikam nepojede, to pro ní znamená, že tejden nebude nic dělat* (U5_R2).

Ve vyučovací hodině se příliš nehlásí a nijak neprojevuje. Učitelé ji vyvolávají vždy, když má zájem hovořit: *Někdy odpovídá jak dítě ve druhý třídě* (U6_R1).

Taktéž Ivanina třída se každoročně připravuje na již zmiňovanou akademii, kterou základní škola každoročně pořádá. Dívky z Ivaniny třídy si na konci 6. ročníku připravují gymnastickou sestavu, které se neúčastní pouze Ivana (DD1) a Alžběta (BR8), která má také silnější postavu. Ivana (DD1) s Alžbětou (BR8) se odmítly gymnastické sestavy účastnit, spolužačky je k účasti nijak nevybízely a nepřemlouvaly. Třídní učitel alespoň vytvořil transparent s nápisem „potlesk“, který tyto dvě dívky mají po představení dívek před publikem přenést a oddělit tím od představení chlapců, které je také pohybové a na představení dívek navazuje: *Je to komický, když holky maj takovou super sestavu a ty dvě jen nesou ten transparent. Ten důvod, proč to tak je, že prostě nejsou pohybově nadaný a nezvládly by to, je to do očí bijící. Nechtěl sem ale, aby byly vyloučený úplně a nedělaly vůbec nic* (U7_R2). Úkolem Ivany a Alžběty také bylo tento transparent vyrobit, aby se zapojily více. Ve stanovenou dobu se tak nestalo a transparent vyráběl třídní učitel (U7) spolu s asistentkou pedagoga (AP2). V letech 2019/2020 a 2020/2021 se z důvodu covidových opatření akademie nekonala.

Asistentka pedagoga (AP2) si zakládá na tom, aby dětem dokázala vysvětlit a názorně ukázat věci, které zprvu nepochopí. Velice často k tomu využívá kresbu: *Když si nedokázali představit, jakej je rozdíl mezi kořenama borovice a smrku, tak sem jim to nakreslila* (AP2_R1).

Ivana opouští svou třídu na konci 8. ročníku. Soud vyhověl žádosti jejího biologického strýce a Ivana přestupuje na základní školu v místě strýcova bydliště. Třídní učitel (U7) zaznamenal půl roku před jejím odchodem nejen v českém jazyce a dějepise, které sám vyučuje, ale i v ostatních předmětech výrazné zlepšení v prospěchu: *Neuvěřitelně se zlepšila, ve všech předmětech. I v chemii a zeměpise, kde propadala, teď je na trojky, dvojky. Já to odhalil, proč. Teď je z holek v děcáku nejstarší a je kápo. Bylo to divadlo, že je hloupá. Navíc*

to posilnilo tim, že jde do péče strýce. To nevim, jestli je úplně šťastný řešení. Jen doufám, že byl řádně prověřenej (U7_R2).

U Ivany se osvědčilo využívání videí na YouTube, ze kterých se velmi snadno učí. Taktéž se osvědčil formát České televize, který byl vytvořen primárně pro žáky při distančním vzdělávání s názvem UčíTelka. Některé z domácích úkolů jí třídní učitel zadává touto formou. Pro ni je tak vzdělávání zábavnější a snazší. Dále se při práci s Ivanou osvědčil stimul, který fungoval jako metoda seberegulace. Pro učitele bylo velice překvapující, že i v 8. ročníku se nejraději věnovala hře s panenkami. Ukázalo se, že Ivana neměla v biologické rodině dostatek hraček a her, potřebovala naplnit stimul, ke kterému v dětství nedošlo. Jako stimulující materiál byly vhodné kostky z měkkého materiálu. Ve chvíli, kdy Ivana jevila ve vyučovacích hodinách známky nepozornosti, měla při sobě tyto kostky, které ji při krátké hře dokázaly opět stimulovat a nadchnout pro další práci.

Komunikace s dětským domovem probíhá především v rámci třídních schůzek, kde dochází k osobní komunikaci. K další osobní komunikaci zpravidla nedochází. V případě kázeňských problémů dochází ke komunikaci telefonické.

Třídní učitel není informován o vztazích Ivany s biologickými rodiči. Pouze ví o přesunu do péče biologické rodiny strýce.

Třídní učitel (U7) jako konkrétní metody pro začleňování Ivany používá podle svých slov především pozitivní motivaci. Chválí ji za maličkosti a nikoho ze třídy se snaží neupřednostňovat. Do hádek mezi žáky vstupuje a snaží se jim vysvětlit, jak je důležité, aby společně vycházeli a komunikovali.

Třídní učitel (U7) se podle svých slov individuálním vzdělávacím plánem Ivany řídí a má jej důkladně prostudovaný. Domnívá se, že plán odpovídá jejím dovednostem a je funkční pro Ivanino vzdělávání.

Učitelé (U5, U6, U7, U8, U9, U 10) působící na 2. stupni by pro zlepšení začlenění Ivany do třídního kolektivu navrhovali, aby se Ivana účastnila společných akcí se školou. Preferovali by častější osobní kontakt s dětským domovem (to v době pandemie nebylo možné) a zároveň by souhlasili s konáním supervize, kde by docházelo k setkávání pedagogických pracovníků základní školy s dětským domovem. Tato setkání se zatím neuskutečňují, což učitelé považují za prohlubující se problém v komunikaci mezi nimi

a dětským domovem.

Třídní učitel (U7) pochybuje o správnosti umístění Ivany do biologické rodiny strýce. Učitel hovoří o jejím možném návratu do péče dětského domova, nevěří, že biologický strýc bude chtít o Ivanu dlouhodobě pečovat.

Ředitelka základní školy se domnívá, že důvodem, proč děti z dětského domova nejezdí na školní výlety, není nedostatek financí: *Není problém s penězma, tam prachy sou. Já si myslim, že nechtěj. Teď nemyslim jenom vedení, ale ani ty děti nechtěj. Přitom právě tam by měly šanci se začleňovat, ale místo lyžáku zůstávaj tady* (RS_R1).

Výchovná poradkyně po rozhovoru s kmenovou vychovatelkou Ivany zastává názor, že se Ivana chová odlišně v prostředí školy a zcela jinak funguje v dětském domově: *V děcáku to šéfuje, tam se dělá to, co chce. Tady to tak nefunguje. Kromě těch krádeží a výkřiků v hodinách o ní nevíme, protože se do ničeho nezapojuje. Na druhou stranu, my sme vlastně rádi, že s námi nikam nejezděj, protože tam aspoň nejsou kázeňský problémy* (U5_R2).

Zástupkyně ředitele se domnívá, že problém se začleňováním do třídního kolektivu nemají jen tyto konkrétní sledované děti, ale obecně se jedná o problém dětí z dětského domova: T*ohle se za ty roky nezměnilo, vlastně tyhle děti se do kolektivu nezačleňovaly nikdy. Neni to těma dvěma sledovanýma dětma, že konkrétně ty by se nechtěly začlenit. Platí to obecně, maj problémy se začleněním, protože vědi, že do skupiny plnohodnotně nepatřej. Moje zkušenost je, že pokavaď je ve třídě dítě z děcáku, je to hierarchát* (ZR_R1).

8.1.3 Výsledky analýzy rozhovoru se sledovaným případem č. 1_Martin

Martin během rozhovoru odpovídal zpravidla jednoslovně či pouze jednou větou. Mnohem uvolněnější byl ve chvíli, kdy se autorka dotazovala v běžném rozhovoru, který spolu vedli během přestávek.

Martin třídu, kterou navštěvuje, vnímá jako dobrou. Pokud hovoří o třídě jako celku, neužívá negativa. Martin vnímá, že do třídy, kterou navštěvuje, nepatří: *Nemám kamarády, chci jinam* (DD1_R1). Z rozhovoru vyplynulo, že Martin touží po přesunu na základní školu speciální, a to z důvodu, že ji navštěvuje i bratr a také další dva kamarádi z dětského domova, kteří s ním sdílí společné prostory na rodinné skupině. Martin sám sebe nevnímá jako chytrého žáka: *Sem blbej a nestačim na to* (DD1_R1). Velice často třídní učitelce (U3) říká,

že nechce být součástí třídy a žádá přesun na základní školu speciální. Tyto prosby se u něj objevují od poloviny 4. ročníku.

Třídní učitelky (U1, U2, U3) vyvíjí snahu Martina chválit i za maličkosti: *Jo, pani učitelka mě chválila. Teď třeba sem dělal referát na káně lesní a to se jí moc líbilo, čet sem ho před celou třídou a dostal sem jedničku* (DD1_R1).

Asistentku pedagoga (AP1) má ve velké oblibě, rád s ní také tráví čas a hraje různé hry, které z dětského domova do školy přináší: *Verča je moc hodná, dneska sme hráli černýho Petra a moc jí to nešlo. Taky jí chci naučit dostihy, ale ty nechce, abych do školy nosil. Asi si myslí, že prohraje* (DD1_R1).

Martin do školy dle svých slov chodí rád, jen často poukazuje na to, že by raději chodil na základní školu speciální. Nebaví ho všechny předměty, ale má rád anglický jazyk: *Mám rád angličtinu, protože tam sem jenom s Verčou* (asistentka pedagoga) *a trénujeme slovíčka* (DD1_R1). Upřednostňuje tedy předmět, kde se nevzdělává spolu s ostatními dětmi z biologických rodin, ale jen s dětmi z dětského domova.

Martin přiznává, že přestávky tráví na chodbě s kamarády z dětského domova nebo s asistentkou pedagoga: *Hrajeme s Verčou karty, svačim nebo du za klukama* (DD1_R1). Martin podle svých slov vykonává školní přípravu samostatně, a to po návratu ze školy v čase k tomu vyhrazeném, kdy všechny děti povinně plní školní přípravu. Nejprve si vezme úkolníček, kam spolu s asistentkou pedagoga zaznamenávají, jaké úkoly je třeba plnit. Následně potřebné úkoly plní. Často se mu stává, že zmiňovaný úkolníček postrádá a hledá. Kmenovou vychovatelku oslovuje pouze v případě, kdy si se zpracováním úkolu neví rady. Tvrdí, že každý den si nekontroluje, zda má ve školní tašce potřebné učebnice a sešity. Nejméně rád čte, ale naopak velice rád si v knihách prohlíží obrázky. Také uvádí, že do knih rád maluje, i přesto že ví, že by se to dělat nemělo: *Teta mi za to nadává* (DD_R1).

O kmenové vychovatelce Martin hovoří pouze pozitivně. Z rozhovoru je patrné, že k ní má kladný vztah. Podle jeho slov je vychovatelka hodná, ale se školní přípravou mu pomáhá jen občas. Iniciativa k učení musí přicházet zpravidla od něj, což se často nestává.

Kmenová vychovatelka (VD1) se zajímá v souvislosti se školou o to, zda má Martin hotové úkoly a připravenou tašku. Zpravidla však věří Martinovi a tašku nezkontroluje. Nezjišťuje, jaká je situace v Martinově třídě, zda s ostatními dětmi komunikuje, popřípadě

jak: *Teta se zeptá, ale většinou se nepodívá. Na kamarády ve škole se neptá* (DD1_R1).

Z výsledků analýzy rozhovoru se sledovaným případem č. 1_Martinem vyplývá, že nejvíce si rozumí a přátelí se se sledovaným případem č.3_ Adamem. Adam taktéž žije v dětském domově (stal se z něj spolužák sledovaného případu č. 2_Ivany). V březnu 2020 však tento chlapec na základě nařízení soudu dětský domov opustil a byl předán do péče biologické rodiny. Martin s Adamem navázali i přes věkový rozdíl přátelský vztah a na skupinách se navštěvovali: *Adam mě stříhal, byli sme spolu celý odpoledne a hráli si* (DD1_R1). Odchod Adama Martin špatně snášel. O spolužácích ze třídy nehovoří vůbec, při otázce na to, jaké má kamarády ve škole, zmiňuje pouze děti z dětského domova.

Martin i Adam mají negativní vztah ke sledovanému případu č. 2_Ivaně, a to i přesto, že Adam byl jejím spolužákem: *Nemáme jí rádi, protože krade a myslí si, že všechno ví* (DD1_R1). Martin věděl po celou dobu o tom, že Ivana okrádala v šatně své spolužáky: *My to v děcáku víme, ale nikdo na ni nežaloval* (DD1_R1). Tím se potvrzuje již zmiňovaná soudržnost, která mezi dětmi z dětského domova panuje.

V dětském domově se Martin nejraději ve volném čase podle svých slov dívá na televizi a povídá si s bratrem, který s ním sdílí rodinnou skupinu. Přiznává, že četbě, kterou mu třídní učitelky neustále připomínají, čas nevěnuje: *Čtu jenom s tetou, sám ne, mě to nebaví* (DD1_R1).

8.1.4 Výsledky analýzy rozhovoru se sledovaným případem č. 2_Ivana

Ivana během rozhovoru odpovídala zpravidla jednoslovně či pouze jednou větou. Mnohem uvolněnější byla ve chvíli, kdy se autorka dotazovala v běžném rozhovoru, který spolu vedly během přestávek.

Ivana při otázce, jaká je jejich třída, nedokáže specifikovat: *Já nevim, asi normální třída* (DD1_R1). Ivana samu sebe nevnímá jako chytrou žačku, ale zároveň zastává názor, že ji to v jejím budoucím životě nebude nijak ovlivňovat: *Nemám dobrý známky, ale umim, co potřebuju* (DD2_R1).

Ivana vnímá, že do třídy, kterou navštěvuje, nepatří, a zároveň poukazuje na to, že její vyčlenění z třídního kolektivu je způsobeno především jejím nezájmem: *Nemám kamarády, ale ani nechci, nepotřebuju je* (DD2_R1). Z výsledků analýzy rozhovoru se sledovaným

případem č. 2_Ivanou vyplývá, že přátelství navazuje pouze s dětmi z dětského domova. Je však nutné podotknout, že ne se všemi dětmi. Nejblíže má k dívkám, které s ní sdílí rodinnou skupinu: *Moje kamarádka je Maruška a Péťa* (DD2_1).

Ivana nedokázala uvést důvod, proč z její strany docházelo ke krádežím. Taktéž nedokáže říci, jak dlouho tyto krádeže trvají a v jaké míře. Došlo k odcizení financí v řádu několika tisíc korun. Taktéž se ztratily dva mobilní telefony. Jako důvod, proč došlo k odcizení mobilních telefonů, uvedla, že nemohla telefonovat se strýcem. Nedokáže domýšlet důsledky svého jednání: N*evim, proč to dělám. Ten telefon sem si chtěla jenom pučit, protože mi ho teta v děcáku sebrala a já nemohla volat se strejdou* (DD2_R1). Sledovaný případ č. 1_Martin o krádežích věděl, a přesto nikoho v dětském domově neinformoval. Nejen Martin, ale i Ivana přiznávají, že mezi nimi nepanuje přátelský vztah: *Nemáme se rádi, ale nežalujeme na sebe, to se nedělá* (DD2_R1).

Ivana zmínila, že ve třídě žádné kamarády nemá. Jedna z dívek z biologické rodiny (BR8_R1) však v rozhovoru uvedla, že Ivanu jako kamarádku vnímá.

Třídní učitel (U7) Ivanu motivuje a podle jejích slov jí nechává patřičný prostor: *Pan učitel je hodnej, on je srandovní. Chce, abysme něco uměli, hodně nás chválí, do ničeho mě nenutí* (DD2_R1).

Asistentku pedagoga vnímá Ivana pozitivně, avšak představovala by si, že by i ona mohla mít v budoucnu asistentku pedagoga přidělenou: *Já bych taky chtěla mít svojí asistentku, která by mi pomáhala* (DD2_R1).

Ve škole jí většina předmětů nebaví: *Nebavěj mě ty předměty, který mně nejdou. Nevadí mi rodinka, když třeba šijeme* (DD2_R1). Přiznává, že vzdělávání věnuje pouze čas, který je k tomu účelu v dětském domově v odpoledních hodinách vymezen. Zároveň z rozhovoru vyplývá, že vzdělávání nepřikládá význam: *Neučim se ráda, nebaví mě to, nebudu to potřebovat* (DD2_R1).

Ivana uvádí, že během volných hodin odchází do dětského domova na oběd, který je vzdálen 10 minut chůze pěšky. Během přestávek Ivana sedí sama v lavici a svačí, popřípadě odchází na chodbu, kde se setkává s ostatními dětmi z dětského domova. I přesto, že jí učitel několikrát nabídl, že se během přestávek může podílet na přípravě školních pomůcek na další vyučovací hodinu, odmítá.

Ivana má s kmenovou vychovatelkou pozitivní vztah. To však neplatí o vztahu s ostatními pedagogickými pracovníky dětského domova, což potvrzuje také rozbor deníku, který dětem dětský domov vytváří (viz kapitola 8.3.2).

Kmenová vychovatelka (VD2) se podle slov Ivany s ní na výuku nepřipravuje: *Teta se s semnou nemůže učit chemii, protože jí neumí, takže mi stejně nemůže poradit* (DD2_R1). Školní tašku jí nikdo nekontroluje. Připravuje si sama podle rozvrhu. Přiznává, že je zapomnětlivá a nenosí do školy potřebné učebnice a sešity. Spoléhá na to, že chybějící pomůcky jí budou ve škole vypůjčeny: *Jo stává se mi to, ale dycky mi to nakonec pan učitel pučí* (DD2_R1).

Ivana kamarády v dětském domově má, avšak opět se jedná pouze o omezený okruh dětí, které s ní sdílí rodinnou skupinu. Její strach z navazování přátelství je popsán také v individuálním vzdělávacím plánu a doporučení školského poradenského zařízení.

Většina času rozhovoru byla věnována tématu odchodu do biologické rodiny jejího strýce. Z rozhovoru je zcela patrné, že se na tento přesun těší a nemá z něj obavy. Domnívá se, že jí u něj nebude nic materiálního chybět: *U strejdy se mi líbí, mám tam svůj pokoj a v něm počítač* (DD2_R1). Neobává se ani přesunu na jinou základní školu. Neprojevuje lítost nad tím, že opustí třídu, kterou doposud osm let navštěvovala: *Mně je jedno, na jakou školu budu chodit* (DD2_R1).

V dětském domově se Ivana nejraději ve volném čase dle svých slov dívá na televizi a ve venkovních prostorech jezdí na kolečkových bruslích, které k Vánocům dostala od strýce.

8.1.5 Výsledky rozhovorů se spolužáky sledovaného případu č. 1_Martin

Děti z biologických rodin vnímají svoji třídu jako pohodovou: *Hodně se s pani učitelkou smějeme* (BR4_R1). Spolužáci však jednoznačně vnímají odlišnosti, respektive vnímají, že děti z dětského domova jsou odlišné. Všímají si, že děti z dětského domova nemají vždy připravené potřebné pomůcky, jejich sešity a učebnice nejsou v takovém pořádku jako u ostatních dětí: *Martin by měl říct v domově, aby mu na ty sešity pořídili desky* (BR3_R1).

Všechny dotazované děti (BR1, BR2, BR3, BR4, BR5) uvedly alespoň jedno jméno

spolužáka, kterého považují za svého kamaráda. Zpravidla zaznělo jméno žáka, se kterým sdílí lavici. Martin je v této třídě jediný, kdo sedí sám. Nikdo z dotázaných žáků ho jako kamaráda neoznačil.

Až při konkrétní otázce vztahující se na Martina jej spolužačky označují jako hodného chlapce (BR1, BR2, BR3): *Je hodnej, nosí do školy brambůrky a nabízí mi* (BR3_R1). Naopak chlapci se o Martinovi vyjadřují negativně. Jako důvod uvádí, že jim svými znalostmi nepřispívá při skupinové práci: *Když je s náma ve skupině, to vždycky prohrajeme* (BR4_R1). Dokáží však ocenit aktivity, ve kterých je Martin úspěšný. Velice dobře hraje fotbal, kterému se věnují s kamarády v dětském domově. Pokud hrají fotbal na školním hřišti, Martin se do aktivity vždy zapojuje a chlapci ze třídy jeho účast neodmítají.

Při otázce, jaké kamarády Martin ve třídě má, děti zmiňují jména dvou děvčat, která ve třídě o přestávkách s Martinem tráví čas. Jedná se o děvčata, se kterými rozhovor neproběhl. Nepadlo jméno žádného chlapce.

Paní učitelka se podle slov žáků ve třídě věnuje všem dětem rovnoměrně, totéž neplatí o asistence pedagoga. Paní učitelka je podle slov dětí z biologických rodin na všechny děti hodná a ve všem jim vychází vstříc: *Čte nám příběhy, o přestávce koukáme na počítači na pohádky a Martinovi pomáhá vždycky, když to potřebuje* (BR3_R1).

Spolužáci vnímají, že Martin má v asistence pedagoga nadměrnou oporu při svém vzdělávání a to mu dle svých slov závidí: *Při písemce mu Verča napovídá, to není fér* (BR4_R1). Na tomto tvrzení se shodují i další spolužáci: *Dělá mu i referáty a pořád sou na tabletu* (BR5_R1).

Martin netráví s ostatními dětmi čas o přestávkách. Děti si uvědomují, že Martin je z kolektivu vyčleňován tím, že s nimi netráví čas na výletech pořádaných školou: *Musí v děcáku říct, aby mu to zaplatili, asi nemaj peníze, když s náma nejezdí* (BR4). Během pozorování autorka zaznamenala, že jedna z dívek dostala během hodiny českého jazyka za úkol rozdat pracovní listy. Martinova spolužačka BR_1 Martina přeskočila a pracovní list mu nepředala. Během rozhovoru se jí autorka mimo jiné dotázala, proč k tomu došlo: *Stejně bude dělat celou hodinu ten první list, tak je zbytečný mu dávat další* (BR1_R1).

Děti z biologických rodin nejčastěji uvádí, že je velice baví vzdělávání za použití interaktivních pomůcek, které mají k dispozici (interaktivní tabule). Tímto způsobem

například provádí kontrolu diktátů či matematických výpočtů.

8.1.6 Výsledky rozhovorů se spolužáky sledovaného případu č. 2_Ivana

Děti z biologických rodin potvrzují tvrzení učitelů, kteří se domnívají, že na třídu jako celek mělo vliv spojení dvou ročníků v jeden. Potvrzují, že stále nedošlo k sjednocení žáků, a to i přesto, že jsou seskupeni do jedné třídy již třetí rok: *My se bavíme hodně na skupinky. Spíš holky s holkama a kluci s klukama* (BR7_R1), *bylo to lepší, když sme byli bez béčka* (BR6_R1).

Děti na otázku, zda ve třídě mají kamarády, odpovídají bez váhání a uvádí mnohdy i několik jmen. Spolužáci Ivany vnímají v souvislosti s ní odlišnosti: *Je divná* (BR10_R1). Někteří žáci nedokázali v otázkách být konkrétní a odpovědi konkrétně specifikovat: *Já se v těch holčičích věcech nevyznám* (BR7_R1). Obecně chlapci neodpovídali na otázky tolik obratně jako děvčata.

Ivanu jako svou kamarádku označuje jedna žákyně (BR8). Podle dětí z biologických rodin (BR6, BR7) si Ivana nejvíce rozumí právě s Alžbětou (BR8). Alžběta přátelství s Ivanou potvrdila: *Sme kamarádky, hodně si povídáme* (BR8_R1). Ivana podle svých spolužáků nepracuje tak, jak vyžaduje učitel: *Funguje jenom, když jí učitel kontroluje, jinak ne* (BR6_R1). Děti vyrůstající v biologických rodinách věděly o tom, že byl někdo přistižen učitelem (U7) při krádeži, které se opakovaly. Aniž by učitel dětem sdělil, kdo konkrétně byl tím zlodějem, děti měly již v počátcích podezření na Ivanu: *My to víme, že to dělala, Ivana kradla, ale učitel nám to nechtěl říct* (BR6_R1).

Učitelé se podle slov dětí z biologických rodin věnují všem žákům ve třídě stejně, nijak na Ivaniny snížené schopnosti a dovednosti neupozorňují: *Je na Ivanu stejnej, jako třeba na mě* (BR8_R1).

Asistentka pedagoga není primárně přidělena Ivaně, avšak v případě potřeby jí pomoc poskytuje. Její přítomnost děti z biologických rodin vnímají pozitivně: *Je v pohodě, pomáhá jim, když jim něco nejde a nevědi si rady* (BR9_R1). Zároveň také popisují, v čem konkrétně se asistentka pedagoga žákům věnuje: *Hlavně kontroluje, jestli Ivana pracuje, to co řikal učitel. Třeba neví, kde sme v čítance nebo není schopná spočítat rovnici, tak jí to Petra (AP2) vysvětluje na jednoduchejch příkladech* (BR10_R1).

Děti se během přestávky nejprve přemístí do konkrétní třídy, kde pokračuje jejich výuka. Během přestávek svačí, povídají si a dívky často tančí. Jak samy uvádějí, jejich největší zábavou je diabolo, které si pořídila ve třídě většina žáků, mají tuto pomůcku umístěnou ve své kmenové třídě a často ji používají pro hru právě během času přestávek. Ivana tuto pomůcku nemá. Z rozhovorů vyplynulo, že během volných hodin děti chodí na obědy do školní jídelny, popřípadě jdou ve skupinkách do místního obchodu, kde si nějaké jídlo nakoupí a společně na dvoře školy obědvají.

Děti nejvíce baví informatika (BR6, BR9, BR10). Jako důvod uvádí, že pracují v nově zrekonstruované učebně, která disponuje také novými počítači a 3D tiskárnou, se kterou se učí pod dohledem zkušeného učitele pracovat.

8.1.7 Výsledky rozhovoru s kmenovou vychovatelkou a asistentkou pedagoga sledovaného případu č. 1_Martin

Martinova kmenová vychovatelka (VD1) není vzdělána v oboru vychovatelství, avšak má na pozici vychovatele v dětském domově dlouholetou praxi (16 let). Asistentka pedagoga (AP3) je kmenovou asistentkou rodinné skupiny, na které Martin žije. Vystudovala střední školu, avšak nikoli pedagogického zaměření. Na pozici asistentky pedagoga má dlouholetou zkušenost (26 let).

Kmenová vychovatelka (VD1) zastává názor, že Martin je hodný chlapec, který se však nechává strhnout ke kázeňským přestupkům staršími dětmi z dětského domova včetně svého bratra. Martin podle slov asistentky pedagoga je dítětem, které si dokáže věci vynutit: *Hraje na city, když něco chce a nedám mu to, rozbrečí se* (AP3_R1). Zároveň také spouštěčem pro pláč jsou podle jejího názoru situace, kdy u Martina dochází k přejídání a následným bolestem břicha.

Školní příprava probíhá podle kmenové vychovatelky v (VD1) v odpoledních hodinách. Po příchodu ze školy se děti naobědvají, následuje polední klid a po něm školní příprava. Ta spočívá ve zpracování domácích úkolů, přípravě na následující školní den a rovněž v četbě: *Většina dětí tady má problémy se čtenim, to je největší slabina* (VD1_R1). Vychovatelka uvádí, že Martinovi s úkoly podle jeho potřeb pomáhá a následně vypracovaný úkol stvrdí svým podpisem. Asistentka pedagoga (AP3) se na školní přípravě nepodílí, protože převážně o děti pečuje v nočních hodinách.

Kmenová vychovatelka si uvědomuje, že děti z dětského domova jsou vyčleňovány z třídního kolektivu tím, že s dětmi z biologických rodin netráví volný čas, avšak tvrdí, že se nejedná o její rozhodnutí, ale rozhodnutí vedení dětského domova. Poukazuje na finanční výhody a také výhody časové: *Na výlety děti se školou nejezděj, protože výlety organizuje děcák sám. Je to rozhodnutí pani ředitelky. Zaprvý je to pro nás levnější a zároveň praktičtější, když jedou všechny děti najednou na stejnej vejlet jednim autobusem* (VD1_R1). Asistentka pedagoga se s tímto stvrzením ztotožňuje: *Děti sou tak naučený i dospělý* (AP3_R1).

Kmenová vychovatelka i asistentka pedagoga přiznávají, že příliš nevěnují pozornost tomu, jak jsou děti začleňovány do výukového procesu a obecně třídního kolektivu na základní škole: *Já se zeptám většinou, jak bylo ve škole? Buď to dítě samo se rozpovídá a mluví o tom, jak to v tý třídě funguje nebo pokavaď myšlenku dál nerozvíjí, už se neptám. Je to určitě chyba, ale na mojí obranu řikám, že je těžký se těhle dětí ptát, nikdy člověk neví, jakou otázkou narazí na bolavý místo* (VD1_R1).

Podle kmenové vychovatelky probíhá spolupráce se školou velice dobře: *Všechny jeho pani učitelky byly super, myslim si, že ho hodně naučily* (VD1_R1). Kmenová vychovatelka potvrzuje, že komunikace probíhá především v rámci třídních schůzek a v případě nějakého kázeňského přestupku dochází k telefonátům. V Martinově případě často dochází k telefonickým kontaktům s třídní učitelkou z toho důvodu, že Martinovi je ve škole nevolno. Vychovatelka v takovou chvíli do školy přichází, Martina vyzvedává a míří s ním k dětskému lékaři. Asistentka pedagoga komunikuje s třídní učitelkou Martina vždy ráno, když přivádí děti do školy. Pokud jí třídní učitelka či jiný zaměstnanec sdělí nějaké zásadní informace vztahující se k dítěti, předává v dětském domově zprávu kmenové vychovatelce.

Kmenová vychovatelka tvrdí, že Martin se snaží ve škole pracovat, jak mu to jeho pozornost a schopnosti dovolují. Jako problém vnímá Martinovy časté stížnosti na bolesti různých částí těla: *On tim odvádí pozornost od všeho ostatního. Ví, že učitelka mi zavolá, já pro něj přídu a v děcáku ho pošleme si lehnout. Takže, když se mu prostě nechce, tak takhle zasimuluje* (VD1_R1). Podle slov asistentky pedagoga se tento jev během nočních, ani ranních hodin neobjevuje.

Kmenová vychovatelka (VD1_R1) jako metody pro snadnější vzdělávání dětí z dětského domova uvádí pevný režim: *Je potřeba, aby měly pevnej režim. V podobnou*

hodinu vstávat a učit se (VD1_R1). Dítě ke vzdělávání motivuje odměnou: *Vždycky, když přinese nějakou lepší známku, mám takovej pytlíček s dobrotama, tak mu něco přinesu* (VD1_R1). Asistentka pedagoga zastává názor, že stěžejní je četba. I matematiku a ostatní předměty pokládá za důležitou, avšak český jazyk a obecně schopnost dobře číst je podle ní stěžejní: *Musej se naučit dobře číst, aby zvládli vyplnit složenku, založit si účet v bance a takovýhle věci, který v životě budou potřebovat* (AP3_R1).

Kmenová vychovatelka (VD1) považuje za důležité, aby se děti v rámci dětského domova zapojovaly do kolektivu. Společně s ostatními vychovateli napříč skupinami plánují výlety, pravidelně pobývají v rozsáhlé zahradě domova a taktéž chodí na procházky spojené s nákupy na vaření. Právě vaření taktéž probíhá napříč skupinami, kdy si děti pomáhají. Za stěžejní považuje naučit starší děti pečovat o mladší a ochraňovat je. Často podle jejích slov hrají společenské hry, jako je pexeso či hru Dostihy a sázky, která je mezi dětmi oblíbená. Děti se také podle svého věku zapojují do domácích prací. Asistentka pedagoga (AP3) uvádí, že děti také spojuje společné večerní sledování filmů. Klíčem k úspěšnému začlenění dítěte do kolektivu je podle kmenové vychovatelky přístup k nim, a to přistupovat ke všem stejně, bez rozdílů: *Myslim si, že u těhle dětí je klíčem k úspěchu přístup k nim. Když k němu budu přistupovat jako k chudáčkovi z dětskýho domova, tak se tak bude i projevovat. Já mu říkám, jo seš dobrej, že to zvládáš. A to funguje* (VD1_R1).

8.1.8 Výsledky rozhovoru s kmenovou vychovatelkou a asistentkou pedagoga dětského domova sledovaného případu č. 2_Ivana

Ivanina kmenová vychovatelka (VD2) je vzdělána v oboru vychovatelství, na pozici vychovatelky v dětském domově má praxi v délce tří let. Asistentka pedagoga (AP4) je kmenovou asistentkou rodinné skupiny, na které Ivana žije. Vystudovala střední školu, avšak nikoli pedagogického zaměření. Na pozici asistentky pedagoga má dlouholetou zkušenost (22 let).

Kmenová vychovatelka uvádí, že se jí Ivana vyhýbá v době, kdy ví, že by se podle plánu měla věnovat přípravě na vyučování a zpracování domácích úkolů: *Od malička přetrvává to, že je líná. Mně nevadí, že jí musim něco vysvětlovat víckrát, ale rozčiluje mě to její neustálé, že se jí nechce. Pořád si prohrabuje vlasy, hraje si s nima, rozebírá tužku. Po chvíli odcházim, protože na to nemám sílu* (VD2_R1). Asistentka pedagoga (AP4) tyto informace potvrzuje: *Večer, než jí donutíme si vyčistit zuby a vypnout televizi, to je doba.*

Vopravdu je hodně vzdorovitá. Jasně, že to souvisí i s věkem, ale ona taková byla vždycky (AP4_R1).

Podle kmenové vychovatelky (VD2) probíhá školní příprava každý den od pondělí do pátku vždy v předem stanoveném čase. Vychovatelka nejprve podle svých slov zjišťuje, co je v daný den třeba zpracovat. Začínají českým jazykem, anglickým jazykem, matematikou. Sama vychovatelka přiznává, že jsou předměty, ve kterých Ivanu není schopná důkladně připravit: *Sou věci, ve kterých nejsem kovaná, jako třeba ta chemie, se kterou má takový problémy. Mně samotný nešla, tam prostě musí sama. Já ale dbám na to, aby využívala on-line konzultace, který jim učitel nabízí. Chemikář je mladej kluk, kterej se jim fakt hodně věnuje* (VD2_R1). Zároveň vychovatelka poukazuje na to, že se snaží Ivanu podporovat a vést k samostatné přípravě. Kmenová vychovatelka uvádí, že on-line výuka byla pro Ivanu mnohem náročnější než výuka běžná. Uvádí taktéž, že i pro pedagogické pracovníky se jednalo o mnohem náročnější období, i proto, že v dětském domově došlo k plošné nákaze nemocí covidu-19. Asistentka pedagoga (AP4) se na školní přípravě nepodílí. V ranních hodinách však dohlíží na to, aby se Ivana vždy v daný čas, zpravidla v 8:00 připojila k on-line výuce: *Vždycky má nějakej problém, musí na záchod, musí se napít, musí se podrbat, nakonec se ale připojí* (AP4_R1).

Podle názoru kmenové vychovatelky (VD2) a asistentky pedagoga (AP4) v rámci dětského domova problémy se začleňováním do kolektivu nemá: *Tady určitě nemá problém se začlenit, naopak si sama vybírá s kym se bude bavit a s kym ne* (VD2_R1).

Kmenová vychovatelka uvádí, že zcela jistě má Ivana při začleňování do výukového procesu na základní škole problémy. Je si vědoma toho, že je vůči dětem odtažitá a nepokouší se navazovat přátelské vztahy. Její strach z navazování přátelství dle kmenové vychovatelky pramení z odvržení biologické rodiny. Nyní se podle jejího názoru obává komukoli otevřít a znovu se zklamat. Tyto informace se shodují s informacemi uvedenými v individuálním vzdělávacím plánu, kde je taktéž uvedeno, že vůči svým spolužákům je Ivana odtažitá.

Kmenová vychovatelka Ivany byla informována o krádežích, které ve škole probíhaly: *Pan učitel mi volal s tim, že to celou dobu věděli, že je to vona, hlavně děti to věděly, ale neměly důkazy, čekaly, až jí chytěj za ruku* (VD2_R1). Asistentka pedagoga (AP4) je také seznámena se skutečností, že Ivana ve třídě nemá kamarády: *Ostatní děti o tom mluvěj, že se s ní ve třídě nikdo nebaví, protože krade a je na ně nepříjemná. Problém je ten, že teď když je*

podanej návrh na převzetí strýce do péče, nikdo to nechce řešit. Řikaj si, pude pryč, tak tim se problém vyřeší (AP4_R1).

Spolupráce s třídním učitelem podle kmenové vychovatelky (VD2) probíhá dobře. Kmenová vychovatelka potvrzuje slova třídního učitele o tom, že vychovatelka pravidelně dochází osobně na třídní schůzky. Dále dochází k telefonickým kontaktům především z důvodů kázeňských problémů, jako tomu bylo například v poslední době z důvodů krádeží.

Podle kmenové vychovatelky (VD2) Ivana ve škole pracuje podle svých možností a schopností. Vychovatelka oceňuje především pomoc asistentky pedagoga (AP3), která v Ivanině třídě působí u jednoho z žáků a Ivaně taktéž v případě potřeby pomáhá: *Co já vim, tak hlavně pomáhá Ivi s tím, aby držela s ostatníma krok, takže aby věděla, co přesně má v danou chvíli dělat* (VD2_R1). Asistentka pedagoga (AP4) stejně jako asistentka pedagoga (AP3) komunikuje s třídním učitelem (U7) Ivany především v ranních hodinách, kdy děti doprovází do školy. Učitel ji podle jejích slov zve do sborovny 2. stupně, kde ji seznamuje se vzdělávacími výsledky Ivany. Nabízí k ukázce její diktáty či slohové práce: *Pan učitel je velice ochotnej, sám se nabízí, poďte se podívat, jak pracuje* (AP4_R1).

Kmenová vychovatelka (VD2) uvádí, že se snaží Ivanu „nepřevychovávat", protože to podle jejího názoru není možné. Především se snaží používat pozitivní motivaci, minimalizovat tresty. Veškeré negativní projevy vůči ní podle vychovatelky vždy jen situaci zhoršují. Dále vychovatelka jako důležitý uvádí pozitivní přístup, časté pochvaly a zpětnou vazbu. Asistentka pedagoga (AP4) za stěžejní při vzdělávání Ivany považuje kladení striktních požadavků a důraz na jejich dodržování.

Pro začleňování dětí do kolektivu dětí z dětského domova kmenová vychovatelka (VD4) využívá pravidla chování (například chováme se bezpečně; chováme se k sobě přátelsky; chováme se k sobě ohleduplně…), která dětem neustále připomíná a dbá na jejich dodržování. Zaměřuje se na rituály podporující kolektiv (například pro nově příchozí děti skládá píseň, kterou mu vždy večer před večerkou zazpívají). Asistentka pedagoga (AP4) uvádí, že její snahou je především dohlédnout na to, aby se děti k sobě chovaly „hezky", tzn. aby na sebe nebyly vulgární a pomáhaly si. Především v ranních hodinách, kdy je v dětském domově největší zmatek před odchodem do školy, je třeba, aby se starší děti zapojovaly do činnosti a pomáhaly s oblékáním menších dětí, které ještě plně neovládají samoobsluhu.

8.2 Výsledky analýzy pozorování

8.2.1 Výsledky analýzy pozorování sledovaného případu č. 1 (Martin)

Děti z biologických rodin Martina z třídního kolektivu nevyčleňují, avšak nevyvíjí žádnou aktivitu, která by směřovala k navázání přátelství. Martin se bez výzev třídních učitelek do společných aktivit nezapojuje.

Asistentka pedagoga Martina podporuje: *Já vim, Martínku, je toho na tebe hodně, ale musíš to vydržet. Poď, budeme pracovat společně* (AP1). Především dbá na to, aby měl Martin na začátku vyučovací hodiny připravené veškeré pomůcky na další vyučovací hodinu. Dále především sleduje, zda si zapisuje domácí úkoly do úkolníčku. Před příchodem asistentky pedagoga si úkoly zpravidla nezapisoval, následně je neplnil: *Martínku, napiš si do úkolníčku úkol z češtiny, ať víte s tetou odpoledne, co máte dělat* (AP1).

Na poslední školní den paní učitelka (U2) připravuje pro děti kromě vysvědčení také nějaké sladkosti a výzdobu třídy. Dětem dva dny dopředu ohlásí, že by bylo pěkné, kdyby poprosily maminky, aby na tento závěrečný školní den upekly něco dobrého. Martin je však viditelně smutný a reaguje: *My si ale v děcáku nemůžem vybírat, co a kdy bysme chtěli* (DD1). Reakce učitelky je vůči němu empatická: *Tak poprosíš někoho z dětí, aby se tebou podělil* (U2). I obě další třídní učitelky (U1, U3) jsou vůči Martinovi empatické a chtějí, aby s dětmi z biologických rodin alespoň trochu komunikoval: *Poď, Martí, sedneš si k Elišce a budete si pomáhat* (U3).

Ve chvíli, kdy něčemu nerozumí, nemá strach se přihlásit a zeptat se. Stává se, že často formuluje otázku chybně tak, že učitelka neví, na co se ptá (U2, U3). Nicméně třídní učitelky jsou v tomto ohledu trpělivé a požadované informace opakují, dokud se otázky vyskytují. Martin tedy dokáže nahlas vyslovit, že nějaké látce nerozumí a potřebuje ji vysvětlit opakovaně.

V době, kdy k Martinovi docházely do třídy další dvě dívky z dětského domova (sledovaný případ č. 4_Marie a sledovaný případ č. 5_Sandra) docházelo ke sdružování této trojice. Ve chvíli, kdy se pracovalo v hnízdech po čtyřech, seděli společně s asistentkou pedagoga. Zároveň tato trojice měla oddělenou vyučovací hodinu anglického jazyka, vyučovala je asistentka pedagoga, která ve třídě působí (AP1). Ředitelka školy (RS) spolu s vyučující anglického jazyka (U4) vyhodnotily situaci tak, že pro tyto tři děti je společná

účast na vyučovací hodině natolik náročná, že je třeba využít možnosti, aby hodinu trávily s asistentkou a pouze procvičovaly anglická slovíčka. Asistentka pedagoga se věnuje těmto třem dětem rovnoměrně. Náplní vyučovací hodiny je kontrola domácích úkolů, kontrola slovníčků, kam si děti zaznamenávají slovíčka, která se mají naučit. V hodině tuto slovní zásobu procvičují. Asistentka pedagoga vyvolává jedno dítě po druhém. Ve chvíli, když vyvolaný nezná správnou odpověď, zeptá se, zda ji nezná někdo další. Pokud odpověď ani jedno dítě nezná, začíná pomáhat tím, že sděluje počáteční písmena. Velice často jednotlivá slovíčka hádají a navzájem zaměňují. Také pracují v pracovním sešitě, věnují se především předložkám a slovesům. Opět pomáhá vizuální podoba úkolu. Asistentka pedagoga ukáže obrázek, na kterém jsou různě umístěné věci, a vedle v rámečku napsané předložky – pod, nad, v. Děti na základě obrázku přiřazují tyto předložky k věcem na základě toho, jak jsou umístěné.

Po celou dobu, kdy se Sandra a Marie vzdělávaly společně ve třídě s Martinem, si pomáhali a trávili spolu i čas o přestávkách. Martin již neodcházel za staršími chlapci z dětského domova na chodbu, kde se předtím o přestávkách setkávali a hráli hry. Dívky ve třídě strávili pouhé tři měsíce, a to od ledna do března 2020. Po odchodu dívek na základní školu speciální byl Martin viditelně smutný. Opět se přesunul do lavice k asistentce pedagoga, kde seděl sám. Práce ve čtveřici mu evidentně vyhovovala. Zároveň na základě pozorování lze konstatovat, že byl spokojen při práci ve skupině dětí, kde jejich schopnosti a dovednosti byly téměř totožné. S dívkami se přátelil nejen v dětském domově, ale i v prostředí školy. Třídní učitelka po odchodu Marie a Sandry reflektovala jejich působení na základní škole speciální: *Marušce se tam sice daří, ale Sandře ne. Dělají tam věci, které my dělali loni a obě je již ovládaly. Sou sice spolu, ale na úkor toho, že se ta Sandra nikam neposune. Já s tim nemohla vůbec nic dělat. Bylo to rozhodnutí psychologa* (U2_R2).

Martinovi asistentka pomáhá i při kontrole sešitů. Nedokáže mít na lavici pořádek, nesoustředí se na to, jaký předmět je právě vyučován. Ve chvíli, kdy paní učitelka zadá pokyn, otevřete si sešit, neví, o jaký předmět se jedná.

Všechny tři třídní učitelky (U1, U2, U3) děti při jejich samostatné práci a práci ve skupinách obchází a kontrolují, zda postupují správně. Nejvíce času tráví u Martina. Během on-line výuky v době pandemie se Martin nijak do komunikace při setkáních nezapojuje. Třídní učitelka (U5) ho nevyvolává a nevybízí, aby hovořil.

Martin ve škole nenosí přezůvky, původní musel vyhodit, protože se mu rozlepily. Po celý školní rok nebyl schopen tuto skutečnost v dětském domově oznámit a chodil po škole bos. Taktéž často nosí roztrhané oblečení a chodí špinavý.

Martin velice často pokládá hlavu na stůl a přestává pracovat. Osvědčilo se ho pohladit a povzbudit k další práci. Po několika minutách odpočinku je schopen opět pracovat. Taktéž si často stěžuje na bolesti hlavy a břicha. V takovém případě začne chodit po třídě, namáčí papírové kapesníky a místa si obkládá. Pokud mají žáci za úkol zapsat si odstavec do sešitu, asistentka pedagoga Martinovi text diktuje.

Martin má ve třídě na starosti třídění odpadu. Každý den během velké přestávky odnáší nádoby s papírem a plastem na nádvoří, kde se sbírá odpad ze všech tříd. V tomto ohledu je na něj spoleh, činnost vykonává bez připomenutí. Školník také upozornění vyhlašuje rozhlasem. Tato činnost Martina baví.

Před svátky a prázdninami je na něm vždy viditelný smutek. Je si vědom toho, že nemá možnost odjet na výjezd do biologické rodiny. Důvodem je, že oba biologičtí rodiče jsou střídavě ve výkonu trestu.

Třídní učitelky (U1, U2) měly nastudované materiály z pedagogicko-psychologické poradny, avšak důsledně je podle uvedených pokynů nedodržovaly. Například neprováděly pedagogickou intervenci. Třídní učitelka (U3) provádí pedagogickou intervenci podle pokynů individuálního vzdělávacího plánu jednou týdně. Pedagogická intervence probíhá formou doučování. Dříve Martinovi doučování ani jiná forma intervence ze strany školy nabídnuta nebyla.

8.2.2 Výsledky analýzy pozorování sledovaného případu č. 2 (Ivana)

Asistentka pedagoga (AP2) je usazena v zadní části třídy u žáka, kterému byla přidělena. Pokud má jakýkoli žák ve třídě otázku či potřebuje pomoc, vždy je připravena a pomoc poskytuje. Ivana velice často využívá pomoci asistentky pedagoga. Ve chvíli, kdy učitel zadá pokyn, aby si děti otevřely sešity a napsaly si do něj zápis, tak Ivana na asistentku pedagoga spustí*: Otevři mi sešit a piš* (DD2). Tuto situaci zaslechl třídní učitel, který k Ivaně přistoupil a na situaci reagoval: *Co sem to slyšel? To, že se s Tomášem podílíš na asistence, to neznamená, že nebudeš nic dělat* (U7).

Učitelé na 2. stupni děti při jejich samostatné práci a práci ve skupinách neobchází a nekontrolují, zda postupují správně. Ivana této skutečnosti často využívá a nepracuje. Během on-line výuky v době pandemie se Ivana nijak do komunikace při setkáních nezapojuje. Po dlouhou dobu na to, ale nebyla možnost. Od března do června 2020 on-line výuka neprobíhala. Žáci pouze každý týden mailem obdrželi seznam úkolů, které měli v jednotlivých předmětech plnit.

Třídní učitel (U7) Ivanu často povzbuzuje a motivuje k práci: *Ivano, zkus to. Popřemýšlej nad tim. Přečti si to zadání ještě jednou* (U7). Podporují ji v práci i další učitelé: *To nevadí, žes udělala chybu, hlavu vzhůru. Pokud máš špatný postup a opakuje se u všech vět, počítám to jako jednu chybu* (U5), *jde ti to skvěle* (U6). Velice často také učitelé k Ivaně míří otázku, zda je u ní vše v pořádku a nepotřebuje dovysvětlení.

Zároveň lze na základě pozorování říci, že třídní učitel (U7) je vůči dětem velmi přátelský. Při přesunu žáků do místní sokolovny (z důvodu tréninku vystoupení na akademii) učitel zapomněl klíče od budovy, vracel se pro ně do školy a po návratu reagoval na stojící žáky před vrátky budovy: *Vy tady stojíte? Místo abyste přelezli plot, tak čekáte, až přinesu klíč* (U7).

Třídní učitel (U7) má zcela jednoznačně respekt a ve svých hodinách naprosté ticho. Děti oslovuje přezdívkou, kterou sám vymyslí, nikoli jejich vlastním jménem: *Místostarostová, pokračuj ve čtení*. Při četbě básně *Ivana Martina Jirouse Ptala se Františky Marta,* kde se hovoří o tom, že venku je tma jak povidla učitel prokládá četbu dovětky: *Povidla sou zvěrstva, dyť z toho mohla bejt slivovice. Škoda ovoce, které nebylo zkapalněno* (U7). Třídní učitel (U7) během pandemie covidu-19 často zadává svým žákům za úkol zpracovat seminární práce na různá témata. Jedním z nich bylo téma „Jací jsou hrdinové v básních“. Žákům detailně popsal, jaký má být rozsah práce a co by měla obsahovat. Taktéž dodal obvyklý žert: *Hrdina je ten, kdo dokáže svůj strach překonat. To sem já, protože chodim každej den do školy. Teď teda ne, protože je covid* (U7). Žáci se během vyučovacích hodin často smějí právě těmto situacím, které učitel záměrně vyvolává: *Pane učiteli, vy ste humorista* (BR7).

Po každém diktátě z českého jazyka následuje reflexe. Každý žák nahlas přečte alespoň jednu větu a sdělí, jaké je její správné znění. Totéž platí i pro opravy průběžných písemných prací.

Během tělesné výchovy děti často hrají vybíjenou. V začátcích výzkumu vybrala učitelka (U8) zpočátku dva kapitány, kteří si následně ze svých spolužáků vybírali jednotlivé hráče pro svůj tým. Následně tuto metodu přehodnotila, protože Ivana s Alžbětou vždy zůstaly poslední a kapitáni se následně dohadovali a do svého týmu dívky nechtěli. Aby učitelka těmto neshodám předešla, rozděluje do družstev sama.

Ivana velice často do školy chodí neupravená, neučesaná. Taktéž velice často nosí špinavé oblečení.

Typická je pro ni fabulace. Lze uvést následující příklad. Děti si na závěru školního roku vypráví, kam se chystají na dovolenou. Začíná pan učitel, který dětem ukazuje fotografie z loňské dovolené v Chorvatsku a popisuje místa, na která se o následujících prázdninách chystá. Ivana se nejprve do této aktivity zapojovat nechce, následně také popisuje: *Já pojedu na tábor a ještě do Chorvatska* (DD2). Učitel však má informaci z dětského domova, že kvůli covidovým opatřením jsou dětským domovem výjezdy do zahraničí zrušené.

Třídní učitel (U7) velmi často využívá možnost s dětmi navštěvovat nově zrekonstruovanou počítačovou učebnu, kde v rámci českého jazyka procvičují především pravopis. Z těchto vyučovacích hodin je Ivana nadšená, viditelně ji práce na počítači baví a je mnohem produktivnější. Například využívají webové stránky onlinecviceni.cz, což je portál zaměřující se na procvičování českého jazyka a matematiky pro žáky 1. a 2. stupně základní školy. Tato forma procvičování na počítači Ivanu motivuje k činnosti a pracuje po celou dobu vyučovací hodiny.

Ivana ve vyučovacích hodinách často vykřikuje. Zpravidla se nehlásí, vykřikuje pouze ve vyučovacích hodinách. O přestávkách se nijak výrazně neprojevuje. Nenosí pomůcky a nemá vždy potřebnou učebnici. Například při hodině čtení, když zjistí, že nemá čítanku, požádá spolužačky sedící za ní o zapůjčení jedné z nich: *Ne, my ti jí nepučíme* (BR_10). Nepřihlásí se, aby učiteli tento problém sdělila. Učitel zjistí, že nemá čítanku, až ve chvíli, kdy ji vyvolá. Problém řeší tak, že jí zapůjčí svou čítanku.

Ivana nedokáže uznat chybu, pokud je na ni upozorněna. Nemá však problém hlásit chybu, pokud ji udělá někdo další včetně učitele. Pokud učitel napíše na tabuli či na monitoru počítače nějaký překlep, výkřikem na tuto situaci upozorňuje. Často odpovídá i za ostatní, a to i přesto, že není vyvolána. Učitelé reagují tak, že ji sice pochválí, ale dají najevo, že je třeba pro získání slova se hlásit: *Super, moc tě chválim, ale příště se pro získání slova hlásíme* (U5).

Třídní učitel (U7) pořádá vlastivědnou procházku do hlavního města. Pro tuto příležitost vytvoří informovaný souhlas, který všem dětem předává, aby jej odevzdali zákonným zástupcům. Ivaně spolu s ním předává speciální žádost o finanční částku, která je vždy vyplňována dětem z dětského domova. Ivana však oba tyto dokumenty roztrhala a vyhodila do koše. Třídní učitel následně musel dokumenty připravit znovu a předat asistentce pedagoga z dětského domova, která v ranních hodinách děti přivádí do školy. Nebyla schopná učiteli ani kmenové vychovatelce vysvětlit důvod, proč tak učinila.

8.3 Výsledky analýzy psaných záznamů

Dětský domov pro účely zpětné vazby pro každé dítě zpracovává tzv. deník. Jedná se o sešit, do kterého vychovatel denně zaznamenává, jaká byla náplň dne dítěte. Obecně se informace zaměřují primárně na to, jaké bylo chování dítěte, přístup ke škole, pomoc na skupině a případná výchovná opatření. Jednou měsíčně se vytváří hodnocení, které shrnuje pokroky a opatření za předchozí měsíc. Hodnocení obsahuje také výši stanoveného kapesného, které děti každý měsíc obdrží. Psané záznamy (viz Příloha 14 Ukázka deníku vytvářeného dětským domovem_Ivana) vytváří primárně kmenový vychovatel dítěte. Pokud však pedagogický pracovník či jiný zaměstnanec s konkrétním dítětem má jakoukoli pozitivní či negativní zkušenost, kterou především v oblasti chování potřebuje s kmenovým vychovatelem sdílet, zápis vytvoří. Zpravidla však dochází ke komunikaci slovní, obzvláště pokud se jedná o závažné přestupky v chování. Kmenovou vychovatelkou sledovaného případu č. 1_Martina je Tamara (VD1) a kmenovou vychovatelkou sledovaného případu č. 2_Ivany je Šárka (VD2).

8.3.1 Výsledky analýzy psaných záznamů sledovaného případu č. 1_Martin

Byly analyzovány psané záznamy od počátku sledování, tedy od září 2018 do ledna 2021. Z analyzovaného deníku sledovaného případu č. 1_Martina vyplývá, že se zpravidla chová slušně, velice rád se zapojuje do prací v kuchyni, kde může ochutnávat pokrmy, které se připravují. Pravidelně (v měsíčních intervalech) telefonuje s otcem z vězení. Tyto telefonáty s otcem z prostředí věznice v něm vyvolávají negativní emoce: *Po telefonátu s tátou je vždy poté zbytek dne zaražený a nekomunikuje* (VD1).

Distanční výuka mu nevyhovuje: *Z on-line vyučování přišel nafouknutý, že ho to nebaví. Nepozdravil, mlátil dveřmi. Hledal si záminky, aby mohl svou zlost ventilovat. Byl*

hrubý, úkoly popřel (VD1). Domácí úkoly v rámci distanční výuky dokáže plnit. Málokdy se stane, že by úkoly zapíral. Potřebuje však pomoc vychovatele, protože školní práci nezvládá sám. Domácí úkoly zpracovává nejprve nanečisto, protože v nich často chybuje, trvá delší čas, než látku pochopí. Pokud mu něco delší čas nejde, vzteká se. Především při čtení musí být dospělá osoba. Pokud čte sám, slova si vymýšlí a nedokáže následně reprodukovat, o čem četl. Často zapomíná pomůcky či učebnice, to mu následně ztěžuje zadanou práci: *Velice zdlouhavě plnil úkol z češtiny. Úkol z vlastivědy nemohl vypracovat, protože nechal ve škole učebnici i sešit* (VD1). Velice často již naučenou učební látku zapomene: *Opět dělal číslovky, během tří dnů zapomenul* (VD1). Občas se podle kmenové vychovatelky (VD1) vyhýbá povinnostem: *Ale pozná, kdy je dost a je potřeba dělat* (VD1).

Velice rád sleduje filmy na notebooku, který dostal pro snadnější vzdělávání během distanční výuky. Zapojuje se do společných aktivit, které skupina koná za předpokladu, že se jedná o jeho oblíbené aktivity, o jiné aktivity nejeví zájem hlavně z důvodu, že jsou pro něj náročné, často z důvodu nerozvinutých dovedností čtení a psaní: *Společenské hry jako země, moře, město s ostatními nekoná, protože nestíhá* (VD1). Nejraději si hraje a komunikuje se svými vrstevníky z ostatních skupin. S ostatními dětmi vychází dobře, je nekonfliktní.

Velice často si stěžuje na bolesti hlavy, břicha. Po několika návštěvách lékaře došlo k vyhodnocení, že potíže jsou psychosomatického rázu. Bolesti břicha jsou také podle kmenové vychovatelky (VD1) spojené s častým přejídáním: *Martin si stěžoval na velké bolesti břicha, měl v očích slzy. Lékař vyhodnotil situaci tak, že je Martin přejedený a potřebuje se vyprázdnit. Bylo mu doporučeno nejíst nic těžkého a kynutého. K obědu dostal pouze polévku. Následně poprosil paní kuchařku, která o jeho problémech nevěděla, aby mu nandala deset plněných knedlíků se zelím* (VD1). Z některých výroků je zřejmé, že bolestem břicha vychovatelé ne zcela věří a podezírají Martina z toho, že se na ně vymlouvá, když nechce plnit své povinnosti: *Zajímavé je, že potom ho břicho nebolelo. Sehrál věrohodné divadlo, nic mu nebylo, pouze nechtěl zpracovat domácí úkol z češtiny* (VD1). Potom, co je na něj vyvíjen nátlak, se vždy přizná, že si bolesti vymyslel, aby se nemusel učit, popřípadě přizná, že bolest je způsobena z přejídání. Pokud mu je jídlo upřeno, sebere jej jinému dítěti: *Sebral Martince křupky a schoval je pod sedačku před jejich skupinou. Zapíral, ale nakonec se přiznal* (AP3).

Často je přistižen vzhůru v noci, jak se pokouší navštívit vedlejší skupinu. Dvakrát se spolu s dalšími dvěma chlapci pokusili o útěk, Martin nebyl iniciátorem akce: *V 5:00 se*

vzbudili kluci na 3. skupině (Pepa – Martinův bratr, Pavel, Martin). Vzbudili ještě další děti, abychom měli starost o ně a nevšímali si, že chtějí utéct. Asi jim došlo, že se to nepovede, tak schovali sbalené batohy na skupinu k holkám a vrátili se na svoji skupinu. Absolutně nerespektovali, co jsme jim říkali, lítají po baráku a mají narážky na dětský domov, že tu nebudou a stejně utečou (AP4). To, že se přidal k chlapcům a pokusil se s nimi utéct, vysvětlil tak, že to chtěl vyzkoušet. Dá se předpokládat další útěk. Potřetí se útěk podařil, všichni tři chlapci byli nalezeni v pořádku na nejbližší vlakové zastávce. Všichni tři byli pokáráni, jednalo se o přestupek. Není však jasné, v jaké míře se Martin na útěku podílel: *Ve chvíli, kdy má problémy s úkoly, začne mluvit o tom, že se na to vykašle a stejně uteče* (VD1). Spí v teplákách a mikině, což budí dojem, že je na útěk připraven.

Jeho nevhodné chování je většinou způsobené tím, že ho někdo navádí, sám není aktérem: *Tomáš Martina navedl, aby s ním načůral do lahvičky. Tu následně dali Bertíkovi, aby se napil. Hrozně se tím bavili* (AP4). Po těchto incidentech došlo k opatřením: na měsíc zákaz sledování televize, zákaz mobilního telefonu a jeho odebrání, večerka ve 20:00. Dále pracovní terapie ve prospěch skupiny.

Ideální vztah, přátelský vztah má především se svou kmenovou vychovatelkou: *Po odchodu své vychovatelky se choval drze. Při sledování televize mi řekl, ať vypadnu. Sprostě nadával Patrikovi. Po upozornění, aby se tak nechoval, mi řekl, že mu nemám co rozkazovat* (AP4). Rád tráví čas venku, jezdí na kole. Rád hraje hry na telefonu, X boxu. Občas se u něj vyskytují problémy s noční enurézou. Za Martinem pravidelně dochází návštěvy z OSPOD.

Příklad hodnocení za srpen 2020

Chování: Po celou dobu měsíce srpna se u něj neobjevily výchovné potíže. Je rád chválen a kritiku snáší trucováním. V rámci dětského domova se umí zapojit do aktivit. Vždy si zcela záměrně vybírá výhodnou pozici. Během srpna se vrátil z ozdravného pobytu léčebny pro hubnutí dětí, kde byl spokojen. V rámci dětského domova byl zapojen do sportovních aktivit, zúčastňoval se i společných výletů. Byl navštíven svými hostiteli. Po dlouhé době za ním přijel otec, který byl propuštěn z vězení. Kontakt proběhl pod dohledem pedagogického pracovníka. Chování ustálené. Vyčítá bratrovi, že pro pokus k útěku jej vyzval jen proto, aby pro něj kradl.

Škola: Škola neprobíhá. Podle pokynů učitelky se má věnovat čtení, kde jsou jeho výsledky nejslabší. Pokud ho nevyzveme, zájem nemá.

Pomoc na skupině: Martin se nejraději věnuje vaření. Poprvé zametal, zcela očividně to nikdy předtím nedělal. Nepořádek ve svém pokoji.

Opatření: Zvyšovat zájem o četbu, zapojovat do společných činností a připomínat dodržování pořádku v pokoji.

Dle výše uvedeného hodnocení stanovujeme kapesné na srpen 2020 v celkové částce 300 Kč.

8.3.2 Výsledky analýzy psaných záznamů sledovaného případu č. 2_Ivana

Byly analyzovány psané záznamy od počátku sledování, tedy od září 2018 do ledna 2021.

Z analyzovaného deníku sledovaného případu č. 2_Ivany vyplývá, že se zpravidla chová slušně, ale objevují se u ní výkyvy nálad. Stěžuje si, že jí nevyhovuje distanční výuka, kterou dle svých slov „nepochytí“. Především se jedná o matematiku. Ve chvíli, kdy je okřiknuta, urazí se: *Je náladová, pořád někoho peskovala, její nálady jsou vůči ostatním dětem popichovací* (VD4). Má tendence vybírat si úkoly, zpracovává jen ty, kterým rozumí. Úkoly, které odmítá zpracovat, odsouvá: *Pan učitel to sice dal jako úkol, ale pro ni to neplatí. Dělá, jakože pracuje, přitom se úkolu nevěnuje. Po napomenutí se vzteká, vymlouvá se, že to nejsou úkoly, že se učitelé spletli, je rozpustilá. Když má úkoly plnit sama, bez pomoci, hází sešitem a je vulgární. K povinnostem přistupuje podle nálady* (VD4).

Obecně ke školním povinnostem přistupuje odmítavě, má spoustu připomínek, úkoly zapírá: *Po prohlášení, že nemá žádné učivo a úkoly, byla důrazně upozorněna na její povinnost plnit si školní přípravu a úkoly. Najednou si vzpomněla, že se má naučit lekci slovíček z angličtiny* (VD4). Během pandemie covidu-19 se výrazně zhoršil její prospěch v chemii a zeměpise, kde je nejčastěji hodnocena nedostatečně či dostatečně: *Musela jít do školy kvůli špatným výsledkům z chemie a zeměpisu. Byla překvapená. Domnívá se, že se svým laxním přístupem ke školním povinnostem nebude mít problémy s prospěchem* (VD4).

Pomáhá při zpracování pokrmů. Pravidelně telefonuje se strýcem, který požádal o svěření do péče, ke kterému v lednu 2021 došlo. Ještě před svěřením do péče probíhaly návštěvy u strýce, které byly pravidelné, a vždy docházelo k návratu v předem stanoveném čase. Poprvé byla pozvána k pobytu ke strýci v srpnu 2020. Byla rozpačitá, protože od

příchodu do dětského domova v biologické rodině nebyla. Vrátila se spokojená. Velice často na skupině mluvila o odchodu z dětského domova a přesunu ke strýci, což ostatní děti velice špatně snášely. Často se stává, že prohlíží své fotoalbum a táže se na část dětství, kterou si nepamatuje, především na to, jak se do dětského domova dostala.

Odmítá se účastnit společenských her. Komunikuje pouze s dětmi, které s ní sdílí společné prostory na skupině, ani s těmi však nedokáže být v úzkém kontaktu: *Při bobování jí vadilo, že jsou s Maruškou natěsno v jednom bobu, byla na ni hubatá* (VD4). Dětem na své skupině se snaží pomáhat: *Někdy ta pomoc sklouzává ke snahám druhé ovládat a negativně ovlivňovat. Svým chováním strhává ostatní a navádí k hloupostem. Přesvědčila Marušku, aby jí půjčila batůžek, který jí pak hodila na strom. Důvodem bylo, že chtěla shodit míč, který tam před chvílí hodila, a zasekl se* (VD4).

Její chování se stupňuje, pokud na něj ostatní děti reagují. Pokud nereagují, chování se mírní: *Ráno se předváděla, rychle pochopila, že nemá odezvu, tak přestala. Odpoledne se přesunula na vedlejší skupinu, kde je rozdivočela, až byla vykázána do svého pokoje* (VD4). Také s některými pedagogickými pracovníky nepracuje podle jejich představ: *Přetrvává Ivany nevhodné chování vůči mé osobě. Důvodem je zřejmě to, že trvám na svých pokynech, které odmítá plnit, vzteká se, dělá na mě posunky. Velmi nevhodným způsobem dává najevo svůj nesouhlas. Často dělá, že mě nevidí, neslyší, nezdraví. V ranních hodinách jsem nesla léky po chodbě, Ivana seděla na sedačce, a když jsem ji míjela, nastavila mi nohu, abych zakopla* (AP3).

Objevuje se u ní snaha zastávat funkci vychovatele: *Neustále mi skákala do řeči, dokončovala za mě věty. Pořád má pocit, že musí ostatní napomínat a poučovat je* (VD4). Totéž platí o vztazích s dětmi ve školním prostředí, kde došlo během jejího pozorování ke krádežím v prostředí šatny, kde se děti převlékají. Třídní učitel (U7) Ivanu při činu přichytil a požadoval, aby se v dětském domově k tomuto skutku přiznala: *Ve škole řešil třídní učitel s Ivanou krádež peněz, ty hned vrátila. Dostala od učitele podmínku, že do dvou dnů se má v dětském domově přiznat* (VD4). K přiznání nedošlo. Třetí den třídní učitel telefonoval řediteli dětského domova, který s Ivanou incident projednal. Trestem bylo odebrání telefonu, který Ivana velice špatně snášela, protože nemohla telefonovat se strýcem. Následně u ní byl objeven jiný telefon, nedokázala vysvětlit, odkud telefon je, předpokládá se, že jej taktéž odcizila ve škole.

Je velice nepořádná: *Schválně házela předměty na zem s tím, že teta uklízečka je tu od toho, aby to po ní uklidila, k samému jednání navádí ostatní děti* (AP3). Ve chvíli, kdy po ní vychovatelka žádá vysvětlení, není schopna se slovy vyjádřit.

Nedbá na svůj zevnějšek. Hygienu provádí pouze ve chvíli (čištění zubů, sprchování), kdy ji někdo ze zaměstnanců upozorní: *Odmlouvá typickými pubertálními komentáři a bezdůvodně se nafukuje* (VD4), je hlučná. Z pohybových aktivit se věnuje pouze jízdě na kolečkových bruslích. Pokud dojde při hře venku k vzájemné interakci s ostatními dětmi z dětského domova, převážně vyžaduje hru na rodinu, kde ona vykonává roli matky.

Kvůli obezitě v srpnu 2020 absolvovala ozdravný pobyt v léčebně. Pobyt si pochvalovala: *Zhubla a moc jí to slušelo* (VD4). Po návratu však již nedodržovala léčebný režim a kilogramy stouply opět na původní váhu.

Často se nechce věnovat po celý den žádné činnosti: *Celý den byla znuděná, nechtělo se jí učit, nechtělo se jí číst, rozpohybovala se až odpoledne venku na bruslích, večer byla nucena číst povinnou literaturu* (VD4). Za Ivanou pravidelně dohází návštěvy z OSPOD.

Příklad hodnocení za duben 2020

Chování: Ivana se většinou chová slušně, občas má ale výkyvy nálad a nedá se s ní spolupracovat. Často má tendenci poučovat a napomínat druhé, mladší jedince a neúspěšně se snaží napodobovat práci vychovatele. Stále přetrvává tendence ovlivňovat a manipulovat ostatní. Je častým iniciátorem akcí, při kterých ostatní dostanou vyhubováno (navádí menší děti ke špatnostem, zlobení). Špatně zvládá jakékoliv napomenutí nebo výtku. Obvykle se potom naštve a začne trucovat. Když se urazí, uchyluje se do ústraní. Pravidelně navštěvuje biologického strýce, od kterého dostala mobilní telefon. Moc si to tam prý užila a vrátila se spokojená. Se strýcem udržuje pravidelný telefonický kontakt. Je poznat, že se na jeho telefonáty těší. Při problémech s ostatními dětmi bývá vulgární a sebelítostivá.

Škola: Ivana do školy nechodí, výuka u ní probíhá distančně. Často se jí nechce, odmítá, ale nakonec se připojí. On-line výuka jí nevyhovuje, nebaví ji. Velký problém má s anglickým jazykem, fyzikou, chemií a zeměpisem. Úkoly vypracuje, občas kolem toho má své pubertální poznámky, ale nakonec to udělá. Někdy se stává, že se má něco nového naučit, ale nechce se jí. Raději řekne, že se nic učit nemá. Školní přípravu koná neochotně, zapírá domácí úkoly. Má pomalé rozjezdy, je nesamostatná a nesoustředěná. Nerespektuje pokyny

vyučujících. Ve chvíli, kdy má problém s učivem, staví se do negace, používá vulgarismy.

Pomoc na skupině: Často pomáhá v kuchyni s vařením a úklidem. Zato ve svém pokoji má neustále nepořádek, který si sama od sebe nikdy neuklidí.

Opatření: Zvyšovat zájem o studium, zapojovat do společných činností a připomínat dodržování pořádku v pokoji.

Dle výše uvedeného hodnocení stanovujeme kapesné na duben 2020 v celkové částce 300 Kč.

8.4 Shrnutí výsledků analýzy a interpretace dat

Na Martinově vzdělávání se jednoznačně podepsalo to, že na prvním stupni měl celkem tři třídní učitelky, přičemž lze říci, že žádná z nich (U1, U2, U3) neměla totožný přístup v porovnání s dalšími dvěma. Třídní učitelka U3 se od předchozích lišila tím, že Martinovi poskytovala nejméně úlev a přistupovala k němu jako ke každému jinému žákovi. Dávala mu najevo, že ostatní pracují, a proto nevidí důvod, proč by neměl pracovat i on. Martin velice intenzivně na změnu třídních učitelek reagoval. Vždy mu trvalo delší čas, než si na novou třídní učitelku zvykl a navázal k ní důvěru.

Přístup Ivany ke školním povinnostem neodpovídá jejím schopnostem. Především se zaměřuje na výkony druhých, které napomíná a tím se pokouší napodobovat roli vychovatele. Má tendence ostatní děti napomínat a poučovat. Školní přípravu vykonává s nevolí a po domluvách. Pro zefektivnění práce s ní by bylo vhodné eliminovat manipulativní tendence a sklony k předvádění se. Ivanin přístup ke vzdělávání se změnil ve chvíli, kdy zjistila, že bude přesunuta do péče biologického strýce. Výrazně se zlepšil její prospěch, a to v hlavních předmětech z „dostatečně“ či „nedostatečně“ na známky „dobře“.

Jak uvádí Martin (2002) úspěch při vzdělávání u dětí žijících v institucionální péči je považován za klíčový faktor pro úspěch v budoucím životě. Martinovi jeho třídní učitelky dopomáhají spolu s asistentkou pedagoga, aby úspěch zažil. Úlohy a úkoly, které zpracovává, jsou přiměřené jeho schopnostem a především dovednostem. Výukový proces je uzpůsoben tak, aby docházelo k zažívání úspěchu a tím ke zvýšení motivace k další školní práci. Martin zpravidla pracuje na jednodušších úkolech, které jsou pro něj méně časově náročné kvůli jeho pomalému pracovnímu tempu. Využívání těchto jednodušších a pro Martina méně časově

náročných úkolů je systematické, je využíváno dlouhodobě. U Martina velice často nastávaly situace, kdy odmítal zpracovávat zadané úkoly. Učitelka využívala metodu, která může sloužit k tzv. „přesměrování“ žáka. Učitel vytvoří složku aktivit, které jsou individuálně vybírané tak, aby žák měl co dělat, když odmítne pracovat s ostatními (se třídou). Dělá tedy alternativní úkol. Tuto teorii v odborné literatuře popisuje například Nye (2016). Je to kompromis, který umožňuje, že žák je schopen pracovat po delší čas, i když se nevěnuje totožným aktivitám jako spolužáci. Je důležité, že si žák může vybrat úkol ze své osobní složky aktivit (Nye, 2016).

U Martina se osvědčilo několik následujících metod pro podporu jeho další činnosti. V matematice je dobré slovní úlohy ztvárnit graficky a tím podpořit Martinovu představivost. Taktéž velice dobře reaguje na fyzický kontakt, je motivující ho pohladit, povzbudit a během pár minut je schopen opět pracovat. Osvědčuje se tedy zobrazovat úlohy graficky a dělat i v rámci vyučovacích hodin přestávky, což také doporučuje individuální vzdělávací plán. Bylo by však vhodné sledovat, jakým způsobem a zda vůbec k takovému individuálnímu přístupu v této oblasti bude docházet i následující školní rok při přestupu na 2. stupeň základní školy.

Ivana při svém vzdělávání úspěch příliš často nezažívá, čemuž přispívá její laxní přístup ke vzdělávání a obecně ke zpracování úkolů ve škole i následně v domově. Úkoly a úlohy Ivana zpracovává na rozdíl od Martina zpravidla stejné jako její spolužáci, má však zvýšenou časovou dotaci. Velice často se stává, že úkoly nedokončí, proto ke kýženému zažívání úspěchu nedochází. Učitelé na tyto situace reagují tak, že úlohy má Ivana za domácí úkol a má si je zpracovat v dětském domově. Ne vždy však ke zpracování a následné kontrole učitele dojde. To by tedy mohlo být námětem pro učitele, trvat na dokončení zadané práce a tu následně zkontrolovat i na úkor toho, že by Ivana zpracovala úkolů méně ve srovnání se spolužáky. V tomto případě je mnohem důležitější, aby úkoly dokončila a zažila úspěch. Obecně lze říci, že v jejím případě není tolik dbáno na to, aby k úspěchu došlo, jako je tomu u Martina. V jejím případě tedy práce s prožitím úspěchu při vzdělávání není systematická. Zcela jednoznačně je to však stěžejní kategorie, na kterou by učitelé měli dbát více.

Podle Kendricka (2007) a Vlacha (2017) se děti žijící mimo biologickou rodinu samy subjektivně nevnímají jako dobří žáci a na jejich postoji ke škole se významně podílí to, jak jsou začleněny do třídního kolektivu a jaké mají vztahy se spolužáky a učiteli. Tato tvrzení se potvrdila u obou sledovaných případů. Martin i Ivana se nevnímají jako dobří žáci, což se

negativně projevuje v jejich školních výsledcích a také vztazích s intaktními žáky i učiteli, kteří energii vloženou do jejich vzdělávání považují za nadbytečnou. V Martinově případě dokonce kvůli nízkému sebevědomí a uvědomování si vlastních selhání ve vzdělávání dochází dlouhodobě k žádostem o přesun na základní školu speciální. Ivanina sebereflexe je také negativní, uvědomuje si, že její školní výsledky jsou podprůměrné. Ona sama však vzdělání nepovažuje za důležité.

Kopřiva (2008) za základ pro vytváření dobrého třídního kolektivu považuje komunikaci. Ve sledovaných třídách lze na základě pozorování říci, že učitelé komunikují rovnoměrně se všemi žáky. Autorka nezaznamenala během svého pozorování, že by učitelé k některým žákům nepřistupovali s respektem. Zároveň podle názoru autorky k dětem přistupovali tak, aby byli tím správným příkladem a ukazovali dětem, jak se správně chovat. Například neustále poukazovali na to, jak se správně chovat nejen ve školním prostředí, ale například i v přírodě. Dále je často žákům připomínáno, jak by měli komunikovat mezi sebou. Také Vašutová (2004) uvádí, že stěžejní je komunikace. Především u dětí žijících v institucionální péči je třeba rozšiřovat slovní zásobu, povzbuzovat je ke čtení a vyprávět si s nimi příběhy. Slovní zásoba je rozšiřována právě čtením. Oba sledované případy mají na každý školní rok zadán počet knih, které mají během celého roku přečíst. Kontrola této četby však ze strany nejen učitelů, ale ani vychovatelů dětského domova není důsledná. Vhodné by však bylo i ze strany učitelů se jistou měrou podílet na pomoci vychovatelům dětského domova v této oblasti, a to například výběrem vhodných knih pro četbu a také průběžné reflexi. Zároveň by učitelé měli vychovatelům poskytnout podporu, jak s dětmi reflektovat a kontrolovat porozumění čtenému textu. Vyprávěním příběhů se třídní učitelé (U1, U2, U3, U7) sledovaných dětí věnují. Vzhledem k věku je tomu tak více na prvním stupni. Děti vypráví příběhy o tom, jak trávily víkend či prázdniny, popřípadě co se dozvěděly nového v médiích, jaký na to mají názor či jaké četly knihy se zaměřením na porozumění textu. Dále by podle učitelů měl dětský domov více dbát na pomoc s kontrolu při zpracování domácích úkolů a také by mělo dojít ke kontrole, zda dítě má potřebné školní pomůcky a svačinu. U Martina se dle třídních učitelek často stává, že dopolední svačinu nemá a následně své spolužáky obchází s prosbou o podíl na jejich svačině. Učitelka situací řeší tak, že Martinovi nabídne svačinu svou.

Podle Nyeho (2016) jsou stěžejní při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vizuální pomůcky. Martinovy třídní učitelky (U1, U2, U3) spolu s učitelkou anglického jazyka (U4) a asistentkou pedagoga (AP1) je využívají, a to například papírové

hodiny pro výuku času, záložky do sešitu s vyjmenovanými slovy, tvrdými a měkkými souhláskami, anglickou obrázkovou abecedu, záložku s násobilkou, pomůcky pro dechová cvičení, vizualizaci číselné řady, hry pro uvolnění psychomotorického neklidu, pomůcky pro nácvik prostorové orientace a další. Na druhém stupni, kde je vzdělávána Ivana, konkrétní vizuální pomůcky používají v minimální míře, například pomůcky pro propojování znázornění matematických jevů, pomůcky k převodům jednotek, pomůcky pro porozumění řádě čísel. Především se tedy jedná o pomůcky, které Ivana využívá v matematice. Bylo by tedy vhodné využívat například diskusní karty pro podporu sociálně emočního učení, dále například karty potřeb dětí pro sebereflexi či plakáty pro rozvoj emočních dovedností.

Hodnocení dětí z dětského domova je náročnější, protože učitel musí do hodnocení zařadit všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které mají vypovídající hodnotu. Doporučováno je formativní hodnocení, které nesrovnává děti mezi sebou, ale zaměřuje se na to, jak se dítě v průběhu času vyvíjí a zdokonaluje, a podporuje jej průběžně tak, aby mohlo docházet k dílčím pokrokům. Základní škola hodnotí žáky napříč ročníky známkováním (viz Příloha 15 Vysvědčení 2018/2019_Martin a Příloha 16 Vysvědčení 2020/2021_Ivana) a ani v hodinách nebylo možné pozorovat záměrné využívání technik formativního hodnocení. Učitelé se zaměřují i v průběhu školního hodnocení především na hodnocení známkami. Ke známkám vztahují často i své slovní komentáře. Tento způsob klasifikace a vnímání smyslu a žádoucí formy hodnocení učitelům plnohodnotně neumožňuje posoudit, jaké jsou žákovy pokroky, a dávat mu v této oblasti průběžnou formativní zpětnou vazbu.

Rozvoj pozitivního klimatu je podle Grecmanové (2008) zásadní, především pokud pracujeme s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozvoji pozitivního klimatu a metodám, které lze pro rozvoj využít, se na základní škole, kde výzkum probíhal, nevěnují dostatečně. Co by bylo vhodné doplnit, jak uvádí Fraser (1999), jsou intervenční zásahy a opakovaná diagnostika stavu po intervenci. Je třeba podotknout, že ani v jednom ze sledovaných případů během konání výzkumu nedošlo k situaci, ve které by se sledované dítě obrátilo na učitele s prosbou o soukromý rozhovor a svěření se s nějakým konkrétním problémem. Z teoretické části vyplývá, že stěžejní pro děti z dětského domova by mělo být praktikování metody zaměřující se na svobodu, která rozvíjí zodpovědnost za vlastní vzdělávání a taktéž prohlubuje respektování druhých. Během pozorování, ani z rozhovorů s učiteli nevyplynulo, že by k využívání metody docházelo.

Princip individualizace v obou případech využíván byl. Obě sledované děti měly

vytvořen individuální vzdělávací plán, věnovali se jim asistenti pedagoga a především pro zpracování úkolů měly zvýšenou časovou dotaci. Jistě by bylo žádoucí (viz výše) uplatnit princip individualizace i v poskytování individualizované formativní zpětné vazby.

Metoda kooperace se využívala především v Martinově třídě, kde často docházelo ke skupinové práci. Martin tak získával zkušenosti s kontaktem s dalšími spolužáky. Jeho spolužáci ne vždy na jeho přítomnost reagovali s nadšením. Dávali mu najevo, že kvůli jeho nedostatečným znalostem pro jejich skupinu není přínosem (při vědomostních hrách). I když se vždy nepodařilo, aby byl Martin plnohodnotným členem skupiny, dá se říci, že projevoval snahu se do činností zapojit. V Ivanině třídě se kooperativní výuka často nevyskytovala, i proto ke kooperaci mezi žáky často nedocházelo. Pokud ano, Ivana seděla sama a pracovala převážně samostatně.

Mezi další konkrétní metody podporující třídní klima patří komunitní kruh, který ani v jedné ze sledovaných tříd využíván nebyl. Nepochybně by však bylo vhodné tuto metodu při vzdělávání dětí z dětského domova využívat. Mohla by přispět k hlubšímu otevření a následnému pochopení následků institucionální péče u sledovaných dětí. Stejně tak ve sledovaných třídách nedochází k třídnickým hodinám. Nedochází tedy k příležitosti pro pravidelnou práci se vztahy uvnitř třídy.

Šípošová (2000) uvádí, že vnímání dítěte vychovateli a učiteli je prokazatelně lepší za předpokladu, kdy mezi nimi vznikne přátelský vztah. Přičemž k přátelskému vztahu s autoritou snáze dochází za předpokladu, že dítě do institucionální péče přichází v nízkém věku. Také školní úspěšnost je u dítěte ovlivněna kontaktem s biologickou rodinou. I tato tvrzení lze interpretovat na sledovaných případech. Ze psaných záznamů dětského domova vyplynulo, že Martin i Ivana navázali přátelské vztahy především se svými kmenovými vychovateli, tedy osobami, se kterými tráví nejvíce času. K ostatním pečujícím osobám tak hluboké vztahy navázat nedokázaly. Oba sledované případy jsou v péči dětského domova od útlého věku a jejich kontakt s biologickou rodinou byl vždy minimální. U Ivany však v tomto ohledu došlo k výrazné změně. Její biologický strýc projevil zájem o svěření do péče, což se také stalo. Ještě před umístěním do rodiny strýce u Ivany došlo k výraznému zlepšení prospěchu i vztahů s ostatními dětmi i vychovateli dětského domova.

Podle Langmeiera (2011) se u dětí žijících mimo biologickou rodinu setkáváme s deprivací a frustrací, které jsou způsobeny nedostatečnou mateřskou péčí. U obou

sledovaných případů se oba zmíněné termíny projevují. Je však důležité tyto konkrétní projevy zmínit a komparovat. Oba sledované případy se kromě nedostatečné péče ze strany blízkých osob setkaly také s fyzickým násilím, což bylo důvodem pro odebrání z biologické rodiny. Martin reaguje tak, že fyzický kontakt vyhledává a vyžaduje jej. Nejen v prostředí dětského domova, kde nejvíce času tráví se svým biologickým bratrem, ale vyžaduje jej i v prostředí školy od svých třídních učitelek a asistentky pedagoga, se kterou navázal kladný vztah. Martinovi fyzický kontakt poskytován je v rámci školní třídy především asistentkou pedagoga (AP1), která jej oslovuje Martínku, hladí ho, je vůči němu empatická a trpělivá. Martin její přítomnost vyhledává i o přestávkách. Navzdory tomu, že je pro něj fyzický kontakt tolik potřebný, částečně se to setkává s kritikou. Třídní učitelka (U3) uvádí, že asistentka pedagoga (AP1) se Martinovi věnuje nadměrně tím, že spolu tráví čas i o přestávkách, čímž dochází k tomu, že Martin nemá žádnou možnost komunikovat se svými vrstevníky z biologických rodin.

Oproti tomu Ivana nepřijímá žádnou formu fyzického kontaktu. Z psaných záznamů dětského domova vyplývá, že je jí nepříjemná i blízkost druhého dítěte v jednom bobu při zimních sportech. Fyzické násilí v biologické rodině tedy bylo natolik zásadní, že ovlivnilo její schopnost přijímat přátelství a fyzický kontakt. V žádné míře však není ze strany dětského domova řešena Ivanina situace. Mělo by docházet ke kontaktu s odborníkem, který se zaměřuje na práci s dětmi, které se staly oběťmi fyzického násilí, a tím jí pomoci postupně problémy překonávat. Pokud by k řešení nedocházelo v dlouhodobém horizontu, zcela jistě by Ivana měla problémy v dospělosti při navazování vztahů partnerských. Zároveň také jako problém vnímám, že její sourozenci jsou umístěni v jiném dětském domově. Zpravidla se tak neděje, protože je upřednostňováno nerozdělování sourozeneckých skupin. V tomto případě došlo k problému z důvodu kapacity dětského domova. Určitě by pro Ivanu byl kontakt s biologickými sourozenci prospěšný, přičemž ona o jejich existenci neví a doposud se ani fyzicky nesetkali.

U obou sledovaných žáků se projevují poruchy chování. U Martina především v rámci dětského domova, a to v podobě plánovaných útěků. U Ivany v podobě již mnohokrát zmiňovaných krádeží peněz v prostorách šatny, které vyústily ve sníženou známku z chování. Podle Fontany (1997) je při takovém chování nutné pokročit k modifikaci chování, tedy posilování chování vhodného. K takové modifikaci v rámci základní školy dochází. K přátelské komunikaci s nimi dochází ve chvíli, kdy je jejich chování správné. Naopak jsou výrazně upozorňováni, když jejich chování vhodné není. Modifikaci chování se třídní učitel

Ivany (U7) pokoušel posilnit také tím, že na ni plně přenesl zodpovědnost za její chování při krádežích. Podle Žampachové (2015) je v takových případech stěžejní spolupráce s odborníky, tedy speciálními pedagogy a výchovnými poradci. Základní škola, na které výzkum probíhal, nedisponuje speciálním pedagogem. Součástí pedagogického sboru je výchovná poradkyně, která zajišťuje komunikaci s pedagogicko-psychologickou poradnou, která se školou spolupracuje a vyšetřuje její žáky. Má na starosti správu dokumentů, které poradna vytváří. Další komunikace a další péče žákům se speciálními vzdělávacími potřebami však již neprobíhá. Důležité je také zmínit, že učitelé podle svých slov nejsou dostatečně připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a obzvláště se sami vnímají nepřipraveni pro práci s žáky s poruchami chování. Vzhledem k tomu, že na škole jsou vzdělávány děti z dětského domova, by bylo vhodné, aby učitelé na vzdělávání těchto dětí, u nichž se zpravidla předpokládají zvýšené nároky na jejich vzdělávání, byli systematicky připravováni za pomoci odborníků. Bylo by také vhodné zřídit relaxační místo ve třídě, které je vhodné nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a poruchami chování.

Doyle (2006) uvádí, že učitel by měl u dětí s poruchami chování hledat příčinu takového chování. To se u učitelů vzdělávajících sledované děti dělo. Třídní učitelé dětí (U1, U2, U3, U7) se zajímali, z jakého důvodu došlo u dětí k umístění do institucionální péče, zda jsou v kontaktu s biologickou rodinou, a především co vše děti prožily ještě předtím, než byly svěřeny do péče dětského domova. Doyle (2006) také doporučuje, aby učitelé takovým dětem vytvářeli psané záznamy, do nichž by měli uvádět konkrétní činnosti, při kterých k poruchám chování dochází. To se ani v jednom ze sledovaných případů neděje. Na spouštěče nevhodného chování se však učitelé zaměřují. Martinovi je umožněno během tělesné výchovy odbíhat a kopat do míče, což u něj snižuje agresivitu a při této činnosti se uklidní. Ivaně jsou poskytovány předměty z měkkého materiálu, zpravidla kostky, se kterými manipuluje. Kostky fungují jako stimul seberegulace. Konkrétní význam a práce se stimuly je popsána níže. Také je třeba zmínit, že v obou sledovaných třídách jsou využívány odměny formou například sladkostí (vítězství při hře), a to nejen v prostředí dětského domova, ale i základní školy. Tresty jsou využívány formou úkolů navíc v případě, kdy se žáci během vyučovacích hodin chovají nevhodně. Během distanční výuky nebyly využívány ani odměny, ani tresty. Učitelé (U8, U9, U10) si během distanční výuky především nevěděli rady, jakým způsobem bojovat s tím, že děti zadané úkoly neplnily, a do předem připravených on-line platforem nevkládaly. Nejprve trestem za neodevzdání úkolu bylo, že žák dostal úkol další. To se však neosvědčilo. Čím více úkolů navíc žák dostal, tím více problémů učitelé při jejich plnění zaznamenali.

V rámci dětského domova k trestům dochází, a to například v podobě odebrání mobilního telefonu, snížení času večerky z 22:00 na 20:00, zákaz odjezdu do biologické rodiny či zákazu výletů a společných akcí v rámci dětského domova.

Podle Kounina (2006) třídní management cíleně ovlivňuje situace řízení ve třídě. Kounin jako konkrétní nástroje pro dobrý třídní management uvádí přípravu na vyučování, budování pozitivního klimatu, pravidla ve třídě a rituály. Z výsledků rozhovorů vyplynulo, že Martinovy třídní učitelky (U2, U3) si přípravu na vyučování vytváří sporadicky. Třídní učitelka (U1) uvedla, že školní přípravou se nezabývá vůbec. Uvedla, že se řídí úlohami uvedenými v pracovních sešitech a učebnicích. Zároveň fakt, že přípravu na vyučování nedělá, zdůvodnila tím, že sama je stále studentkou a studiu věnuje většinu času. Učitelé na 2. stupni (U7, U8, U9, U10) se shodují, že přípravu na vyučování dělají. Podle jejich slov jí však nevěnují tolik času, jako v době, kdy byli začínajícímu učiteli. Nyní čerpají z již vytvořených materiálů, které každým rokem aktualizují a doplňují. O budování pozitivního klimatu se učitelé snaží. Podle vlastních slov především tím, že dětem dávají prostor pro komunikaci a velice pečlivě dbají na prevenci šikany tím, že ve třídách situace pečlivě monitorují. Pravidla ve třídě se objevují pouze ve třídách na prvním stupni. Rituály po dobu pozorování v žádné ze sledovaných tříd autorka nezaznamenala.

Podle Hrabala (2011) je potřeba uznání sociální hodnotou, která člověka motivuje k výkonu. Potřeba uznání, projev úcty představuje typickou lidskou potřebu být přijímán, oceňován a respektován. Lze tedy říci, že motivace k výkonu by mohla být u sledovaných případů vyšší za předpokladu, že by u Martina a Ivany docházelo k uspokojení potřeby uznání. K té v rámci školní třídy nedochází. U obou sledovaných případů dochází v třídním kolektivu k sociálnímu vyloučení. Příčinou je již zmiňované nenaplnění potřeb nejen uznání, ale i sounáležitosti. Východiskem by mohlo být posilňování vztahů v rámci kolektivu a individuální podpora sledovaných dětí nejen ze strany učitele, ale i vychovatelů. Totéž potvrzuje Pavelková (2002), která uvádí, že mezi motivační problémy ve škole patří nedostatečně rozvinuté potřeby, a to především výkonové a poznávací. Tuto teorii lze na základě pozorování v rámci tohoto výzkumu potvrdit. U Martina i Ivany lze hovořit o nedostatečných rozvinutých potřebách, a to výkonových i poznávacích. To souvisí opět se sociálním znevýhodněním způsobeným ústavním výchovou, respektive počátky problému vychází již z nefungující biologické rodiny, která nebyla schopna dostatečné rozvinutí potřeb zajistit. Je jasné, že pokud má vychovatel na starosti šest nebo sedm dětí na jedné skupině, není schopen zajistit dostatečnou individuální péči všem dětem, která by rozvinutí potřeb

zajistila. Jinými slovy, potvrzuje se, že náhradní rodinná péče by měla mít vždy přednost před péčí institucionální. Stejný důraz by také podle Komárkové (2009) měl být kladen na rozvoj kladného sebepojetí a seberealizaci. Přičemž lze na základě pozorování potvrdit, že sebepojetí sledovaných dětí ovlivňují a formují domněnky o tom, jak o nich smýšlí jejich spolužáci a učitelé. K podpoře seberealizace by mohlo ze strany učitelů docházet ve zvýšené míře. Například formou podpory romské kultury. I přesto, že jsou sledované děti romského původu, žádné prvky romské kultury neznají, přičemž se ukazuje, že je důležité, aby dítě dokázalo přijmout svoji identitu a nepotlačovalo ji (Vančáková, 2020). Ke zvýšení komunikace s dětmi z biologických rodin by projekt zaměřený na seznámení s romskou kulturou mohl přispět.

Pro zajištění pozitivní motivace by školy měly mít vytvořeny speciální plány pro žáky ohrožené školní neúspěšností. Ty by podle Gilligana (2007) mohly zahrnovat například podporu pravidelné školní docházky, flexibilitu požadavků a neustálou komunikaci učitelů s vychovateli. Na základní škole, kde výzkum disertační práce proběhl, takové plány vytvořeny nejsou. Vytvoření těchto plánů, samozřejmě kromě již mnohokrát zmiňovaných individuálních plánů, by mohlo být inspirací pro základní školy, které vzdělávají děti z dětského domova. Motivace k učení a dobrému chování se vyskytuje především v podobě pochval ze strany učitelů, ale i vychovatelů. Chvála směřuje především na samotný proces činnosti, nikoli na samotný výsledek. Přičemž cíle jsou dosažitelné. Ukázalo se, že motivačně pro děti z dětského domova působí práce na počítači, respektive plnění úkolů pomocí aplikací na počítači či tabletu. Tato činnost je pro děti zábavnou variantou a možností, jak se učit či nějakou látku opakovat. Tyto aplikace jsou využívány například v předmětech, jako je matematika, český jazyk a anglický jazyk. Tato podpora by však mohla být systematičtější a bylo by možné učební látku procvičovat i v dalších předmětech. Bylo by však potřeba zajistit tyto programy, které se zaměřují konkrétně na aplikace pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti s poruchami chování. Existují i aplikace pro rozvoj sociálně emočního učení, například *The social express*, které by bylo vhodné začlenit právě u dětí z dětského domova. Tato konkrétní aplikace je primárně určena pro žáky ve věku od 6 do 10 let. Je tedy vhodná pro děti na prvním stupni. Pro starší děti od 10 do14 let je na trhu dostupná aplikace *The Spirit of Spring*, která se zaměřuje na rozvoj schopnosti empatie. Akcentuje význam přátelství a přátelské pomoci.

Především deníky vedené dětským domovem by měly být důrazně zaměřené na konkrétní změny. Dle rozboru těchto deníků lze konstatovat, že se velice často jedná o formální pobídky bez zjevné šance na úspěch, například: *Je nutné podporovat četbu*. Již

však není uvedeno, jakým konkrétním způsobem k tomu dochází či by mělo docházet. Dětem jsou poskytované již zmiňované stimuly.

Další, co by mělo být těmto dětem poskytnuto, je podpora sociálně emocionální pohody. Ta podle Landsverka (2009) slouží jako základ pro dovednosti a připravenost ke vzdělávání. Ta by mohla být podpořena například častějšími pobyty ve venkovních prostorech, ke kterým dochází na pozorované škole sporadicky a jen v letních měsících. Přičemž řešení sociálního a emocionálního vývoje žáků je pokládáno za nezbytnou součást podpory studijního úspěchu žáků. Podle Eliase (1997) lze sociálně emocionální pohody dosáhnout především začleněním sociálního a emočního učení do výuky. Lze konstatovat, že ani k tomu ve sledovaných třídách nedocházelo. Jednoznačně by však začlenění takového učení do výuky přispělo nejen ke studijním úspěchům žáků, ale i zvýšenému kontaktu s intaktními žáky.

Podle Webstera Strattona (2004) je stěžejní, aby děti dokázaly regulovat emoce a chování. Jedná se o jeden z předpokladů pro školní připravenost a školní úspěchy. Toto tvrzení podporuje také Lyster (2018). Podle něj je problém v mozku, kde dochází k regulaci vlastního chování. Nežádoucí chování dítěte vždy má nějaký počátek, důvod. Jednoznačně se prokázalo nejen ve vztahu k výsledkům, ale i ve vztahu k dosavadním poznatkům odborné literatury (Lyster, 2017; Ženatová, 2018; Vávrová, 2015), že stěžejní při práci s dětmi žijícími mimo biologickou rodinu je naučit je regulovat své chování. Pokud v sobě děti nemají zakořeněné nástroje dobrého chování, tresty na ně nemohou fungovat. Trest totiž nedokáže změnit vnitřní motivaci. Nejčastější otázka vztahující se k chování těchto dětí zní: *Proč se takto chovají?* Poskytnout odpověď je velice náročné i pro zkušené pedagogy a psychology. Pokud dokážeme příčiny jejich chování pochopit, získáme nástroje, jak s nimi správně pracovat.

Pokud dítě vychází z rodiny, kde bylo svědkem násilí páchaného na něm či jiném rodinném příslušníkovi, prochází nepředvídatelným toxickým stresem. To je tvrzení, které se shoduje s autorčiným výzkumem a potvrzuje ho také Zins (2007), který se zaměřuje na schopnost dětí zvládat sociální chování a emoce. To má podle něj dopad také na jejich učení. Obě sledované děti ve svých biologických rodinách zažívaly toxický stres způsobený fyzickým násilím páchaným na nich samotných, a to biologickými rodiči. To se také stalo v obou sledovaných případech důvodem k odebrání z biologické rodiny a umístění do institucionální péče. Lze konstatovat, že neschopnost sledovaných případů zvládat své

chování a emoce má vliv na jejich učení a výkon. Žáci mohou mít různé kombinace typů problematického chování. Problematické chování může být vyhýbání se neoblíbeným aktivitám (i situacím), odcházení bez dovolení, žák nereaguje na instrukce učitele atd. (Nye, 2016). Tito žáci pak naruší svým chováním sebe ve vlastním učení, ale i učení svých spolužáků. Někteří žáci se SPV nebo poruchou chování můžou být kvůli tomu agresivní (k sobě, ale i k ostatním). To může narušovat bezpečné klima ve třídě. Tato teorie se u případu č. 1_Martina potvrdila hned několikrát. Martin kontrolu sám nad sebou ztrácel především během hodin tělesné výchovy. Zcela běžně opouštěl skupinu spolužáků a odbíhal s míčem do jiné části tělocvičny, kde do něj kopal. Ukázalo, že bylo žádoucí mu tuto aktivitu umožnit. Ve chvíli, kdy byl napomenut učitelkou, neuposlechl. Za předpokladu, když jej učitel nechal, po poměrně krátké chvíli se vrátil a byl schopen reagovat na výzvy učitele a v dalších vyučovacích hodinách pracoval podle zadání. Kopání do míče tedy bylo jistou metodou jeho seberegulace. Postupem času takto odbíhal stále méně. Taktéž u případu č. 2_Ivany se postupem času projevil stimul, který fungoval jako metoda seberegulace. Pro učitele bylo velice překvapující, že i v 8. ročníku se nejraději věnovala hře s panenkami. Ukázalo se, že Ivana neměla v biologické rodině dostatek hraček a her, potřebovala naplnit stimul, ke kterému v dětství nedošlo. Jako stimulující materiál byly vhodné kostky z měkkého materiálu. Ve chvíli, kdy Ivana jevila ve vyučovacích hodinách známky nepozornosti, měla při sobě tyto kostky, které ji při krátké hře dokázaly opět stimulovat a nadchnout pro další práci.

Během října 2020 byly oba sledované případy pozitivní na covid-19. Z toho důvodu byli oba téměř měsíc izolováni od ostatních dětí a umístěni s ostatními, u nichž byl vir prokázán, na izolaci. Martin samotu nesnášel tak dobře jako Ivana. I přesto, že byla v izolaci jediná dívka, neměla potřebu dalšího kontaktu. Průběžně, s ohledem na svůj zdravotní stav, se věnovali školním povinnostem. Po návratu do normálu, kdy se Ivana vrátila na svou skupinu, neprojevila nadšení. Podle jejích slov jí režim v izolaci vyhovoval. Naopak Martin radost projevil, kontakt s bratrem mu chyběl.

Děti navštěvující základní školu, na které výzkum probíhal, jsou napříč ročníky seznámeny s funkcí dětského domova. Nejen samotné děti, ale především učitelé vnímají jako příčinu vytvářející se komunikační propasti mezi dětmi z biologických rodin a dětmi z dětského domova to, že netráví společně volný čas. Nejezdí na společné výlety a akce. Kmenové vychovatelky dětí z dětského domova uvádí, že se jedná o rozhodnutí vedení dětského domova, které vyplývá z nedostatku financí a lepší koordinace pohybu dětí. Ukazuje se, že rozhodnutí dětského domova neposílat děti na společné akce, je učiteli považováno za

nešťastné. Důvodem, proč děti z dětského domova nejezdí se svými spolužáky na výlety a netráví společně akce, je to, že dětský domov si pro své děti organizuje výlety samostatně. Na druhou stranu také učitelé přiznávají, a to včetně ředitelky základní školy, že bez přítomnosti dětí z dětského domova na výletech a akcích pořádaných školou nedochází v tak vysoké míře ke kázeňským přestupkům. Jinými slovy, škola sice přiznává, že se jedná o problém, který vede k vyčleňování dětí z dětského domova z třídního kolektivu, ale nijak tuto situaci neřeší, protože z kázeňského hlediska je takováto situace pro školu výhodnější.

Učitelé se snaží děti z dětského domova do výukového procesu začleňovat především tím, že jim dávají prostor k vyjádření se, pokud o to mají zájem. Učitelé dávají dětem z dětského domova během vyučování dostatečný prostor. Pokud se hlásí, jsou vyvolány. Nejsou nuceny k aktivitám. Nicméně jsou případy, kdy se z kolektivu žáků vyčleňují právě tím, že se na konkrétních úkolech a činnostech nechtějí podílet. Učitelé projevují snahu přistupovat ke všem dětem bez rozdílu, i když přiznávají, že jim chybí dostatečné znalosti pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Děti z dětského domova se do třídního kolektivu nezačleňují. Stejně jako Martin, tak i Ivana raději tráví čas o přestávkách na chodbě s ostatními dětmi z dětského domova či sama. V Ivanině třídě je začleňování dětí do kolektivu obecně problematické vzhledem k tomu, že došlo ke spojení dvou tříd, což dodnes děti nepřijaly. V obou sledovaných případech se potvrzuje tvrzení Vágnerové (2012), která upozorňuje na sníženou toleranci vrstevnické skupiny, která reaguje na neobvyklé projevy a vytváří tlak na konformitu členů. U sledovaného případu č. 1_Martina se snížená tolerance vrstevnické skupiny především vzhledem k nízkému věku dětí příliš neprojevuje. Tlak na konformitu je však vytvářen v obou sledovaných třídách, kolektiv je citlivý na odchylky. To, že dítě žije mimo biologickou rodinu, nemají spojené s pozitivními představami, vnímají skutečnost negativně a s tím spojují také další odlišnosti. Podle Vágnerové (2012) je při vzdělávání dětí žijících mimo biologickou rodinu typická ve vztahu k intaktním dětem také nedostatečná schopnost empatie a obecně menší ohleduplnost. U Martina se nedostatečná schopnost empatie a ohleduplnosti jeho spolužáků projevuje v momentech, kdy odmítají jeho společnost při společné práci a dalších aktivitách. U Ivaniných spolužáků se to objevuje také v situacích, kdy není přizvána ke společným aktivitám. Zde je však nutné připomenout krádeže, ke kterým v prostorách šatny z její strany docházelo. Výrazně tím Ivana přispěla k tomu, že ji spolužáci do kolektivu nezačleňují. Zároveň k vyčleňování dětí z dětského domova z třídního kolektivu přispívá nedostatek sociálních dovedností, které nezískaly v biologické rodině. Podle Vágnerové

(2012) jim trvá delší dobu, než je v rámci ústavní výchovy získají. Výše uvedené potvrzuje také Hoza (1995), který tvrdí, že u dětí, které mají přátele, je méně pravděpodobné, že budou mít problémy s internalizací a osamělostí, ale pouze pokud je neodmítne vrstevnická skupina. To potvrzují výsledky pozorování. Sledované děti ve školním prostředí přátelství nenavázaly, mají problémy s internalizací a jsou osamělé. Také lze tvrdit, že byly odmítnuty vrstevnickou skupinou.

Obě sledované děti dochází pravidelně na doučování z českého jazyka, avšak s minimální odezvou. U obou dětí se projevují problémy s obezitou. Navíc u Martina se objevují také potíže s častými bolestmi břicha a hlavy. Psychosomatické problémy se vyznačují bolestmi, byť k nim není objektivní důvod. U Martina se projevují přejídáním s následnými bolestmi břicha, kterým ze strany Martinovy kmenové vychovatelky není věnována dostatečná pozornost. Ve chvíli, kdy je na Martina vyvíjen nátlak, přizná se, že bolest je způsobena přejídáním. Jistý podíl na této skutečnosti může mít také to, že neví, čím je to způsobeno.

Oba sledované případy jsou romského etnika, avšak ani jeden romštinu neovládá. Zároveň oba sledované případy vykazují v rámci své třídy, kterou navštěvují, ve srovnání se spolužáky podprůměrné vzdělávací výsledky (viz Příloha 15 Vysvědčení 2018/2019_Martin a Příloha 16 Vysvědčení 2020/2021_Ivana) v českém jazyce a matematice, tedy v elementárních předmětech.

Martinovy třídní učitelky (U1, U2, U3) se shodují, že není třeba se striktně držet individuálního vzdělávacího plánu, ale především instinktů a k dítěti přistupovat individuálně a podle jeho potřeb. Naopak třídní učitel Ivany (U7) do detailů individuální vzdělávací plán podle svých slov prostudoval a nejen jako třídní učitel, ale především učitel českého jazyka z něj vychází a pravidelně čerpá. Během setkání ve sborovně s dalšími učitelkami, které se na Ivanině vzdělávání podílejí, jej diskutují a hovoří o tom, co je třeba dodržovat striktně. Podpůrná opatření uvedená v plánech vytvořených pedagogicko-psychologickou poradnou jsou učiteli dodržována, například dochází k upevňování učiva pomocí názorných pomůcek

a přehledů, k postupování od jednodušších úkolů k těžším, dochází k rozfázování učiva, oceňování dílčích úspěchů, snahy a zájmu. Také dochází k zadávání úkolů, při nichž žák zažívá úspěch, a je tolerováno pomalé pracovní tempo a prodloužení času na dokončení práce.

Na základě pozorování lze konstatovat, že při společných hodinách anglického jazyka

se zbytkem třídy se Martin (sledovaný případ č. 1), Marie (sledovaný případ č. 4) i Sandra (sledovaný případ č. 5) vůbec nehlásili a nezapojovali do výukového procesu. V tomto předmětu jsou výrazně slabší než ostatní žáci, proto bylo rozhodnuto, že v rámci anglického jazyka byli odděleni od zbytku třídy a jejich výuku řídila asistentka pedagoga (AP1).

Martin i Ivana chodí často do školy neupravení a nejsou čistě oblečeni. To koresponduje i s výsledky psaných záznamů o Ivaně, kde je uvedeno, že pokud není upozorněna, tak základní hygienu, jako je česání, mytí a čištění zubů, nevykonává. Chybí tedy důsledná kontrola ze strany dětského domova.

Kmenoví vychovatelé děti z dětského domova do výukového procesu na základní škole nezapojují. Zpravidla ani nekontrolují školní přípravu. Respektive lépe řečeno spoléhají na to, že se děti připravily samostatně. Neptají se na to, jestli mají ve škole kamarády či zda mají děti s navazováním přátelství nějaké problémy. Primárně se zaměřují na dění v dětském domově a snahu děti vychovávat. Podle kmenových vychovatelů je třeba především učit starší děti, aby dokázaly pečovat o mladší. Dále je potřeba přistupovat ke všem bez rozdílů, minimalizovat tresty, nesnažit se dítě převychovat, také nastavit striktní požadavky a klást důraz na jejich dodržování.

Dalším vlivem způsobujícím vyčlenění z kolektivu je jinakost (etnická příslušnost, obezita), proto je třeba dbát na to, aby děti jinakosti tohoto typu nevnímaly jako překážku pro navazování přátelství. Zcela nepochybně však existují případy, kdy není integrace žáka do běžné třídy běžné základní školy žádoucí. Je to především v případech mentální retardace, která je příčinou toho, že dítě nezažije úspěch (jako tomu bylo u sledovaného případu č. 4_Marie, u níž došlo z důvodu diagnostikované lehké mentální retardace k přesunu na základní školu speciální). Naopak je obdivuhodné, že k tomuto přesunu nedošlo i u sledovaného případu č. 3_Martina. To je zásluhou jeho třídních učitelek, které se shodují v tom, že v jeho případě by na základní škole speciální k žádným posunům nedocházelo, navíc lehká mentální retardace diagnostikována nebyla.

Z rozhovorů vyplynulo, že nedochází k řešení problémů při začleňování sledovaného případu č. 2_Ivany do výukového procesu z toho důvodu, že se dlouhodobě ví o jejím přesunu do péče biologické rodiny strýce, tudíž nepovažují řešení za důležité. Naopak u sledovaného případu č. 1_Martina dochází k intenzivnímu řešení situace spojené s útěkem z dětského domova. Z toho důvodu nejsou primárně řešeny jeho studijní výsledky a především jeho

nedostatečné začleňování do výukového procesu a obecně začleňování do třídního kolektivu žáků.

Lze také konstatovat, že informace z vědecké literatury, které se vztahují k chybějícímu mužskému vzoru, můžeme na základě výsledků potvrdit (Budajová, 2008). Na základní škole, kde výzkum probíhal, se během 1. stupně základní školy sledovaný případ č. 1_Martin setkával pouze se ženami (třídní učitelky, asistentka pedagoga). Sledovaný případ č. 2_Ivana má třídního učitele muže. V dětském domově se však oba setkávají pouze se ženami. Výjimkou je údržbář, který je muž.

Na základě komparace dokumentace a psaných záznamů lze říci, že dokumentace (individuální vzdělávací plán a doporučení školského poradenského zařízení) a psané záznamy odpovídají výsledkům, ke kterým došlo shrnutím rozhovorů a pozorování. Taktéž lze z komparace dokumentace konstatovat, že děti z dětského domova neprojevují snahu se do třídního kolektivu začlenit. Toto tvrzení podporují psané záznamy (deníky dětského domova), ale i dokumentace, tedy doporučení školského poradenského zařízení, které u obou sledovaných dětí uvádí, že k výukovému selhávání dochází kvůli nevhodným životním podmínkám. U sledovaného případu č. 1_Martina se uvádí, že vůči ostatním dětem ve škole je odtažitý, u sledovaného případu č. 2_Ivany je v tomto dokumentu uvedeno, že je emočně nestabilní, nesděluje své pocity, neumí přijímat kamarádství a lásku. To také potvrzuje tvrzení, že mají problémy při začleňování se do třídního kolektivu. Na základě výsledků rozhovorů a pozorování lze konstatovat, že více se individuálním vzdělávacím plánem a jeho zněním řídili učitelé na 2. stupni. Podle slov učitelů se na 1. stupni snaží s dětmi pracovat více intuitivně, individuální plán vnímají jako potřebný dokument, avšak striktně se jeho zněním neřídí. Doporučení a konkrétní metody v individuálním vzdělávacím plánu a doporučení školského poradenského zařízení odpovídají postupům, které učitelé při vzdělávání dětí z dětského domova využívají.

8.5 Shrnutí empirické části

Děti z dětského domova se do výukového procesu na základní škole začleňují s obtížemi. Děti z biologických rodin děti z dětského domova z třídního kolektivu nevyčleňují, avšak nevyvíjí zpravidla žádnou snahu o kontakt s nimi a navázání přátelského vztahu. Naopak se ukázalo, že děti z dětského domova vyhledávají společnost ostatních dětí z dětského domova, s nimiž se sdružují. Pedagogičtí pracovníci se shodují, že dochází

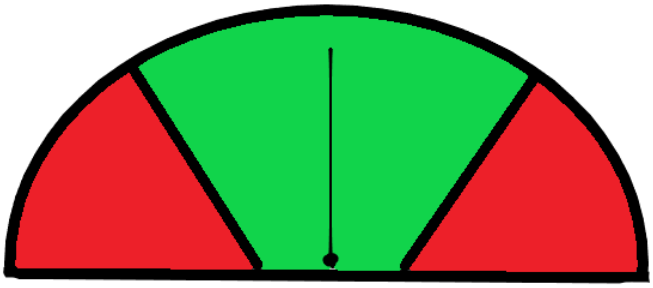
k vyčleňování dětí z dětského domova z kolektivu tím, že děti z dětského domova s dětmi z biologických rodin netráví společný čas. Děti z dětského domova nejezdí na společné výlety, nejsou posílány na společné akce. Učitelé se domnívají, že by bylo vhodné, aby děti vyrůstající v biologických rodinách navštěvovaly dětský domov. Cílem těchto „otevřených dveří“ dětského domova by bylo seznámit děti vyrůstající v biologických rodinách s prostředím dětského domova. Děti by svým spolužákům samy ukázaly, jak žijí a fungují v dětském domově. To by podle názoru pedagogických pracovníků základní školy děti spojilo. Učitelé vyvíjí snahu děti z dětského domova do třídního kolektivu začleňovat, avšak zvýšení pozornosti k takovým žákům nepovažují za smysluplné. Jinými slovy jim chybí nějaký progres, který u dětí z dětského domova nevnímají. Jsou však vůči nim empatičtí a snaží se je do výukového procesu zapojovat tím, že jim dávají slovo, když o něj stojí. Motivují k práci pochvalami.

Vychovatelé děti z dětského domova do výukového procesu na základní škole nezačleňují. Primárně se snaží zajistit výchovu dětí a začleňování do výukového procesu na základní škole nevěnují pozornost v dostatečné míře. Zároveň nedochází k dostatečné spolupráci základní školy s dětským domovem. Kromě třídních schůzek nedochází k téměř žádnému osobnímu kontaktu. Jistě je nutné podotknout, že osobní kontakt nebyl v době pandemie covidu-19 žádoucí, avšak nedošlo k využití on-line schůzek, a to v případě ani jednoho z vychovatelů.

Výsledky empirické části byly zcela jednoznačně ovlivněny probíhající pandemií covidu-19. V době pandemie došlo sice k úplnému uzavření škol a tím ke ztížení obecně všech výzkumů probíhajících na všech stupních škol, ale také k nečekaným výsledkům v souvislosti s otázkou sociální izolace. Respektive došlo k nucené sociální izolaci dětí v rámci dětského domova. Vzhledem ke karanténě nebylo možné dětský domov osobně navštívit, avšak z rozhovorů s vychovateli dětského domova vyplynulo, že děti tuto izolaci snáší dobře. Nepociťují úzkost a situaci spojenou s uzavřením škol snášely dobře. Potvrdilo se tedy, že nevyhledávají kontakt s vrstevníky z biologických rodin, ale mnohem raději jej tráví s dalšími dětmi z dětského domova. Zcela nevyhovující však pro ně byla distanční výuka. Hůře chápali zadání úkolů a výklad nové učební látky. Paradoxně však pouze u jednoho sledovaného případu došlo ke zhoršení vzdělávacích výsledků, a to u sledovaného případu č. 1_Martina. U sledovaného případu č. 2_Ivany došlo naopak ke zlepšení výsledků, což lze přikládat faktu, že došlo k rozhodnutí soudu o svěření do péče biologického strýce a tím zrušení institucionální výchovy.

9 Diskuse

Podle Nyeho (2016) pokud děti nemají předem určené hranice, dochází k chování, kterým zjišťují, kde hranice jsou, přičemž hranice jsou rámcem pro vývoj dítěte. Takovým dětem chybí tzv. termostat. Nikdo z nás se s ním nenarodil, získáváme jej od svých rodičů a blízkých příbuzných, s nimiž trávíme čas. Termostat má podle Lystera (2018) tři pásma. K učení dochází pouze ve středním (zeleném) pásmu, které se spouští ve chvíli, kdy je dítě v klidu. V červeném pásmu dítě není schopno se učit, protože je vystaveno nevhodným vlivům prostředí či toxickému stresu (viz Obrázek 1 Termostat). Dítě nám samo ukazuje, v které části termostatu se právě nachází. Cílem je dítě naučit seberegulaci. Řešením může být jen neustálé opakování dobrých vzorců. Přičemž schopnost regulovat své chování se lze naučit pouze ve vztahu k někomu. Vychovatelé i učitelé, zkrátka pedagogičtí pracovníci, kteří se podílí na nápravě chování, by měli být obeznámeni o minulosti dítěte, konkrétních negativních situacích, kterými dítě prošlo. Je nutné s nimi komunikovat, plnit jejich potřeby.



Obrázek 1 Termostat

Zdroj: autorka

Oba sledované případy jsou schopny učit se pouze v okamžiku, kdy se dle Nyeho (2016) pohybují v zeleném pásmu, tedy jsou v klidu. Zároveň dochází k tomu, že výrazně učitelům a vychovatelům usnadňuje práci to, že mají k dispozici veškeré materiály o minulosti konkrétních dětí. Pokud učitel má informaci o tom, že u dítěte došlo k fyzickému násilí, primárně zjišťuje, jak dítě reaguje na fyzický kontakt. Přičemž je nutné podotknout, že i přesto, že u obou sledovaných případů došlo k fyzickému násilí pácháním biologickými rodiči, jedno z dětí se fyzickému kontaktu vyhýbá, druhé nikoli. Lze tedy říci, že se jedná o zcela individuální záležitost.

Podle Lystera (2018) je jedním z ukazatelů nedostatečné seberegulace například násilí

na druhé osobě, užívání návykových látek či přejídání. V obou sledovaných případech k přejídání dochází, dokonce bylo diagnostikováno psychologickou poradnou. Lze tedy opět aplikovat závěr, že došlo ke shodě výsledků s vědeckými zdroji.

Podle Lystera, co bylo rozbito vztahy, lze slepit pouze vztahy. Jinými slovy, pokud dítě zažije v biologické rodině ať už jakýkoli druh týrání či zanedbání, jen při navázání dalšího nového, a především kvalitního vztahu, byť přátelského, lze rány zacelit. Je tedy nutné, aby takové děti zažily pocit pohlazení a objetí (Lyster, 2018).

U obou sledovaných případů lze konstatovat, že při zodpovědnějším přístupu by tyto děti dosahovaly lepších studijních výsledků. To znamená, že ke zlepšení studijních výsledků by přispěla vyšší časová dotace pro školní přípravu a vypracovávání domácích úkolů a taktéž je důležité, aby nedocházelo k zapomínání potřebných školních pomůcek.

Lyster (2018) uvádí, že pokud dítě v dětství prožije více než čtyři negativní zkušenosti, dojde k odlišné stavbě mozku než u dítěte z fungujících rodin. Každý z nás prochází situacemi, které jsou pro naši psychiku zátěžové, ale fungující rodina na tyto situace dítě připraví. Zároveň se potvrdilo tvrzení Vágnerové (2012), která uvádí, že děti vnímají odlišnosti. To se prokázalo při rozhovorech s dětmi z biologických rodin, které často odpovídali, že *děti z děcáku sou jiný*. Reagují tedy na odlišnosti, i přesto, že nedokážou zcela přesně popsat, v čem ta jinakost spočívá.

Autorka si je vědoma toho, že vůči tomuto tématu může být zaujatá. Její pozicionalita může mít tendenci určitý typ informací nadhodnocovat a některý přehlížet. Je to z toho důvodu, že její matka je zaměstnána v dětském domově již 25 let jako asistentka pedagoga. Autorka má tedy k tomuto tématu vztah a nahlíží na něj z jiné perspektivy než běžný pozorovatel. Zároveň byla vzdělávána na základní škole, na které výzkum probíhal. Někteří učitelé, s nimiž se rozhovor konal, ji učili, zná je tedy také ze vztahu žák – učitel. Zároveň autorka může být ovlivněna zkušeností, kdy byla po celou dobu základního vzdělávání žákem třídy, jejíž součástí byly děti z dětského domova. Nutno podotknout, že nyní může vyhodnotit, že za tu dobu (13 let od ukončení povinné školní docházky) došlo k výrazným změnám. V době, kdy byla autorka vzdělávána na základní škole, bylo zcela běžné, že v každé třídě se vzdělávalo 25 – 30 žáků. Z tohoto počtu bylo 5 – 7 dětí z dětského domova. Konkrétně v její třídě bylo dětí z dětského domova pět, z tohoto počtu čtyři chlapci a jedna dívka. Autorka na základě vlastní zkušenosti uvádí, že děti z dětského domova byly „spojenci“ a jeden druhého

„bránil“. Zároveň docházelo k šikaně jedné spolužačky z jejich strany. Domnívá se, že během jednoho desetiletí na této konkrétní škole došlo k zásadnímu obratu, který se pokusí popsat. Dnes se na této konkrétní škole s takto vysokými počty dětí v jedné třídě nesetkáváme. Navíc došlo k tomu, že děti z dětského domova nejsou vzdělávány pouze na jedné, nejbližší základní škole, ale byly rozptýleny na další základní školy v okolí. K tomuto rozhodnutí došlo především na základě mnoha stížností rodičů dětí z biologických rodin na chování těchto dětí, které narušovaly chod třídy a celý proces vyučování. Nutno říci, že po tomto rozptýlení dětí z dětského domova, kdy v každém ročníku sledované školy zůstalo maximálně jedno dítě z dětského domova, se situace výrazně zlepšila. Dle názoru autorky ve chvíli, kdy je ve třídě jen jeden, nemá oporu dalších, je oslaben. Proto z pohledu autorky k šikaně již nedochází.

Jako omezení studie vnímá autorka nízký počet respondentů. Původně bylo sledováno celkem pět případů dětí z dětského domova, nicméně celkem u dvou z nich postupně došlo k návratu do biologické rodiny a u dalších dvou k přesunu na základní školu speciální. To samozřejmě výzkum jednoznačně v průběhu oslabovalo, nicméně je to situace, kterou nebylo možné ovlivnit. Cílem autorky však nebylo popsat mnoho případů, ale sledovat longitudinálně alespoň dva, které bude schopna do hloubky popsat, což je hlavním cílem případové studie. Autorka se domnívá, že to se podařilo.

Jako další oslabení výzkumu autorka vnímá to, že v době, kdy se hledal asistent pedagoga pro sledovaný případ č. 1_Martin, tomuto žákovi asistovala. Tato asistence probíhala od prosince 2018 do února 2019. Od března 2019 nastoupila asistentka pedagoga (AP1), která byla Martinovi přidělena. Tato skutečnost však umožnila, že tento případ je popsán více do hloubky a podrobněji.

Většina učitelů (U1, U2, U3, U6, U7, U8, U9, U10) se ztotožňuje s tím, že děti z dětského domova by se měly vzdělávat na běžné základní škole. Někteří učitelé zastávají názor opačný (U4, U5).

Zcela jednoznačně by bylo vhodné ve výzkumu zaměřeném na začleňování dětí z dětského domova pokračovat. Výzkum by se měl dále ubírat takovým směrem, aby došlo k navýšení sledovaného vzorku, odhalování dalších příčin a možných řešení vyčleňování dětí z dětského domova z kolektivu běžných tříd běžných základních škol. Zároveň by v další fázi výzkumu mělo dojít k bližší spolupráci s dětským domovem a tím k bližšímu vysvětlení příčin segregace dětí z dětského domova ze společných akcí pořádaných školou. Také by

podle názoru autorky mělo dojít k vyšší informovanosti učitelů a obecně základních škol, jak pracovat s dětmi, které žijí mimo biologickou rodinu. Sami učitelé totiž přiznávají, že zpravidla s takovým vzděláváním nemají zkušenosti a neví si s nimi rady.

Celkově lze shrnout, že od dětí z dětského domova dochází ze strany učitelů k nízkému očekávání. Učitelé vnímají energii vloženou do těchto dětí jako ne příliš smysluplnou. Konkrétně Martin na základní škole sice zůstává, nicméně učitelé i ředitelka školy přiznávají, že neví, jak s ním správně pracovat, a popřípadě kam jej umístit. Na druhou stranu je nutné podotknout, že vnímají základní školu speciální jako nevhodnou variantu, kde by nedocházelo k jeho žádnému dalšímu rozvoji.

Jak autorka ukazuje v teoretické části, existují programy podporující sociální a emocionální vývoj žáků, který přispívá k rozvoji klíčových kompetencí. Ve sledovaných třídách a dětském domově, v rámci něhož jsou pozorované děti vzdělávány, však žádné z popsaných programů nevyužívají. To lze zhodnotit jako možnost pro další rozvoj a podporu těchto dětí. Je třeba poskytnout učitelům nabídku a prostor pro studium obsahu různých programů a projektů, které je možné využívat pro zlepšení třídního klimatu a také zlepšení dovedností v různých oblastech dětí z dětského domova.

Výsledky výzkumu ukazují, že k úspěšnému začlenění dětí z dětského domova do běžné základní školy je třeba spolupráce všech aktérů. Klíčovými aktéry tohoto procesu jsou vychovatel dětského domova a učitel základní školy. Zcela zásadní je iniciativa a vztah těchto zmíněných osob ke sledovaným případům. Stěžejní je spolupráce dětského domova a základní školy, která by měla sestávat z empatie vůči těmto dětem, lidského přístupu a především toho, že tyto děti nezavrhneme, čímž bychom jejich segregaci z kolektivu pouze podpořili.

Mezi doporučení pro pedagogické pracovníky, kteří se podílí na vzdělávání dětí v institucionální péči, patří: pravidelná setkávání pedagogických pracovníků (ideálně osobní, popřípadě telefonická), tedy vychovatelů z dětského domova s třídními a dalšími učiteli základní školy (alespoň v měsíčních intervalech), dny otevřených dveří v dětském domově pro děti z biologických rodin, společné volnočasové akce dětí z dětského domova s dětmi z biologických rodin, popřípadě také supervize, na kterých by bylo možné řešit nastalé problémy.

Výstupy výzkumu by se daly uplatit především při vzdělávání dětí vyrůstajících v institucionální péči. To znamená, že tento materiál mohou využít učitelé základních

i speciálních škol, taktéž vychovatelé a asistenti pedagoga. Zkrátka každý, kdo se i minimální měrou podílí na vzdělávání dětí, které tolik potřebují pozornost svého okolí a mají problémy při navazování přátelských vztahů.

Závěr

V disertační práci *Vzdělávání dětí z dětského domova* se autorka věnovala současné problematice institucionální péče v České republice se zaměřením na začleňování dětí z dětského domova do výukového procesu na základní škole. V České republice je toto téma opomíjeno. I přesto, že se zvyšuje zájem o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, nezvyšuje se v tuzemské literatuře povědomí o vzdělávání dětí z dětského domova. V zahraniční literatuře (Martin, 2002; Steinmayr, 2018; Pears, 2007) je otázka vzdělávání dětí v rámci institucionální péče dlouhodobě sledována a na základě výsledků výzkumů je doporučeno, aby intervence při vzdělávání těchto dětí započínala již v rámci předškolního vzdělávání, čímž dojde ke zmírnění sociální patologie. Důvodem je, že ve věku tří až čtyř let se vytváří pocit bazálního bezpečí a krystalizují základní rysy osobnosti, které při zanedbání lze v pozdějším věku jen obtížně ovlivňovat (Jedlička, 2015).

Výsledky výzkumů (Matějček, 2015; Vágnerová, 2012) také ukazují, že jedinci se zkušeností s institucionální péčí mají v dospělém životě ve srovnání s běžnou populací problémy s navazováním přátelských a partnerských vztahů a obecně mají po odchodu z dětského domova problém se začleněním do společnosti. Nejen proto bylo cílem práce zjistit, jak se děti z dětského domova začleňují do výukového procesu na základní škole. Na tuto problematiku bylo nahlíženo emic perspektivou a bylo zjišťováno, jakými způsoby se dítě z dětského domova do výukového procesu začleňuje samo, ale především jak jej začleňuje učitel, děti z biologických rodin, tedy spolužáci, a také jakou měrou se na tomto procesu podílí kmenoví vychovatelé dětského domova. K zodpovězení těchto otázek byla využita kvalitativní metodologie s využitím vícepřípadové studie. Metodami sběru dat se stal rozhovor, pozorování a analýza dostupné dokumentace.

Ukázalo se, že děti z dětského domova při jejich vzdělávání provází obtíže. Ty jsou spojené především se speciálními vzdělávacími potřebami, které pramení z toho, že tyto děti jsou sociálně znevýhodněné a dlouhodobější výukové selhávání je způsobeno jejich nevhodnými životními podmínkami. Začleňování nejen do výukového procesu, ale i do třídního kolektivu je pro ně nesnadné. Jednoznačně se zde také odráží nezájem biologické rodiny, s níž jsou děti z dětského domova zpravidla v nepravidelním či žádném kontaktu. Ukázalo se, že v případě, kdy o dítě z dětského domova projeví zájem jeho biologická rodina a dojde z její strany o žádost k umístění do péče, vzdělávací výsledky dítěte se zlepší.

Vágnerová (2014) však uvádí, že ne vždy je spolupráce s rodinou žádoucí. U rodičů, kteří trpí závislostmi či se dopouštějí trestné činnosti, se doporučuje minimální, ba žádný kontakt s dítětem. Pokud však u biologických rodičů k žádnému závislostnímu chování nedochází, je třeba podpořit sanaci rodiny. Sanace by se měla zaměřit na zjištění, proč se rodina stala nefunkční, a pokusit se zastavit či alespoň zmírnit nežádoucí situace. Následně by za pomoci specialistů mělo dojít k obnově fungování rodiny tak, aby v ní mohlo dítě bezpečně vyrůstat a mohlo se vrátit zpět z instituce, do které bylo v důsledku zjištěného rizika umístěno. Pokud sanace rodiny není úspěšná do té míry, aby došlo návratu dítěte do biologické rodiny, je třeba podporovat zájem o kontakt s dítětem. Nabízet k němu vhodné prostory i čas. Dětský domov, v rámci kterého výzkum probíhal, tyto možnosti nabízí. Možnost návštěv je využívána nejen biologickými rodiči, tetami a strýci, ale i již zmíněnými hostiteli, jejichž hlavním cílem jsou opakované návštěvy dítěte za účelem poskytnutí opory a zájmu o jejich osobu, který děti z dětského domova tolik potřebují. Hostitelská péče je v mnoha ohledech záslužnou činností, především může také směřovat k následné adopci navštěvovaného dítěte.

Učitelé jsou vůči dětem z dětského domova empatičtí, věnují jim prostor pro vyjádření se, pokud o to projeví zájem. Uvědomují si, že takové dítě si s sebou nese jistá znevýhodnění, ke kterým se snaží přihlédnout. Zároveň však nepovažují za smysluplné věnovat jim zvýšenou pozornost, protože ani v takovém případě u dětí z dětského domova nedochází v jejich vzdělávání k výraznému progresu. Autorka si klade otázku, zda si učitelé dostatečně uvědomují relativitu spravedlnosti. Zvýšená péče či podpora těchto dětí může být vnímána i jako spravedlivá, protože tyto děti neměly a nemají možnost zažívat ji od svých biologických rodičů (Fontana, 2010). Na druhou stranu je samozřejmé, že učitelé se obávají, že i v dospělosti chování dětí z dětského domova nebude zodpovědné, protože odmítají realitu okolního světa. Přičemž je třeba podotknout, že o mnoha případech, kdy děti po odchodu z dětského domova páchaly trestnou činnost, jsou učitelé informováni a následně tuto skutečnost sdílí s kolegy. Na druhou stranu pokud takový přístup bude mít každý učitel a obecně pedagog věnující se dětem žijícím v institucionální péči, nedokážeme v této oblasti pokročit. Z tohoto důvodu se autorka domnívá, že je třeba mířit především na oblast prevence, ovlivňovat tyto děti již v předškolním věku. Aktuálně česká vláda opakovaně jedná o zrušení ústavní výchovy u dětí mladších tří let (Cechl, 2021). Pokud by byla zajištěna adekvátní náhradní rodinná péče, mohlo by v této oblasti dojít k potřebnému zvratu a následnému snížení intervence v případech kriminality těchto dětí.

Učitelé považují za největší problém při začleňování dětí z dětského domova do

třídního kolektivu žáků to, že se děti z dětského domova neúčastní společných akcí pořádaných školou. Také se domnívají, že by pomyslnou hranici mezi dětmi z dětského domova a dětmi z biologických rodin probořilo to, kdyby docházelo ke společným návštěvám dětského domova. Děti by měly možnost ukázat svým spolužákům, jak vypadá prostředí, ve kterém žijí a jaký je režim jejich běžného dne. Tato domněnka učitelů je však ve fázi plánování, zatím k takovým návštěvám žáků školy dětského domova nedochází. Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že musí dojít ke komunikaci ředitelky školy s ředitelem dětského domova, k čemuž zatím nedošlo.

Učitelé sami poukazují na to, že jim chybí povědomí o tom, jak tyto děti vzdělávat, jaké metody a přístupy využívat. Jejich práce s dětmi je převážně intuitivní, reagující na momentální situace ve třídě. I přesto, že v českém prostředí existuje široké množství programů poskytujících podporu rozvoje klíčových kompetencí, včetně podpory dětí žijících mimo biologickou rodinu, žádné z nich nebyly v mnou sledovaných třídách ani dětském domově využity. Je třeba poskytnout učitelům nabídku a prostor pro studium obsahu různých programů, projektů a zajistit následné školení pro jejich správné využívání. Je tedy nutné konstatovat, že podpora pedagogických pracovníků vzdělávajících děti v dětských domovech je nedostatečná. Vychovatelé mají z pozice práce, kterou vykonávají, například dbát o návštěvy odborných lékařů, zajišťování kroužků dětem, oblečení a vybavení bytu dětí. Vzhledem k tomu, že se jedná o bytovou jednotku, vychovatelé v čase přímé pedagogické práce zajišťují „rodinu“ až s osmi dětmi, tedy přípravu osmi dětí do školy, hrají si s nimi, uklízí a nakupují. Podle autorčiných závěrů to však často dělají intuitivně či formálně, ač se jim nedá upřít zájem o děti. Pracovníkům dětských domovů by měla taktéž být poskytována systematická podpora, která by jim umožnila kromě dostatečných znalostí péče o děti žijící mimo biologickou rodinu také dostatek volného času pro jejich rodinu vlastní.

Problém vzdělávání a výchovy dětí, o které nemůže či nemá zájem pečovat jejich biologická rodina, je zásadní problém českého školství, který je třeba řešit. Pro naši společnost je finančně výhodnější zajistit odbornost pracovníků, kteří následně dokáží děti vzdělávat a vychovávat tak, že nebude třeba řešit následky jejich případné kriminální činnosti a u dívek častého brzkého otěhotnění v nízkém věku s následkem umístění jejich dítěte do institucionální péče. Jednak by tito pedagogičtí pracovníci měli být lépe finančně ohodnoceni, což by také mohlo zvýšit počet mužů, kterých je v institucionální péči minimální počet (Budajová, 2008), ale zároveň by se od nich mělo očekávat, že se budou permanentně

vzdělávat.

Děti z biologických rodin vnímají jinakost, a to například v odlišné barvě pleti, afunkčního rodinného zázemí, ale i podprůměrných vzdělávacích výsledků. Z třídního kolektivu děti z dětského domova sice nevyčleňují, ale zároveň nejeví jakoukoli snahu o navázání přátelství. Tuto skutečnost děti z dětského domova v podstatě přijímají, ani ony nevyvíjí aktivitu o společný kontakt. Uvědomují si, že jsou v kolektivu, jehož se necítí plnohodnotnou součástí. Tuto skutečnost posílila pandemie covidu-19, která způsobila sociální izolaci uzavřením všech stupňů škol. V rámci ní se prokázalo, že pro děti z dětského domova je podle jejich slov komfortnější pobývat v zařízení dětského domova a nepřesouvat se do prostředí školy, avšak distanční výuka jim nevyhovovala, protože pro ně byla mnohem náročnější, a to především časově.

Kmenoví vychovatelé a asistenti pedagoga o děti v dětském domově pečují nepřetržitě. Kromě funkce výchovné zajišťují také funkci vzdělávací. Z analýzy rozhovorů s učiteli základní školy a samotnými vychovateli a asistenty pedagoga dětského domova však vyplynulo, že funkce výchovná je upřednostněna před funkcí vzdělávací. Vychovatelé se primárně zaměřují na to, aby u dětí nedocházelo k projevům poruch chování. Lze říci, že neprojevují dostatečný zájem o vzdělávání svých svěřenců, konkrétně nevěnují dostatečný čas školní přípravě, četbě, přípravě školních pomůcek a kontrole domácích úkolů, popřípadě podílení se na jejich vypracovávání. Jako důvod kmenoví vychovatelé uvádí, že často učební látce nerozumí, proto ji nemohou dost dobře dětem zprostředkovat. Zastávají názor, že to, co se odehrává v prostředí školy, by měli mít na starosti zaměstnanci školy. Oni jako zaměstnanci dětského domova se podílí na jeho chodu. Začleňování dětí do výukového procesu také nevěnují dostatečnou pozornost. Jejich zájem spočívá v tom, že se dítěte dotáží, jak se jim dařilo ve škole. Ne vždy se však děti se svými konkrétními problémy svěřují, proto nedochází k jejich řešení. Zdá se, že toto uvažování je v nezájmu samotných dětí a mělo by být nějak systematicky ošetřeno, aby mohly mít děti vychovávané v dětských domovech adekvátní podporu i v této oblasti. Děti z biologických rodin také mají často rodiče, kteří učivu nerozumějí a také nejsou zaměstnanci školy, a přesto se od nich očekává, že svým dětem s přípravou na školu pomohou a budou je podporovat v jejich učení. Jako stěžejní problém se jeví to, že komunikace dětského domova se školou je nedostatečná.

Z šetření vyplynulo, že u všech aktérů podílejících se na vzdělávání dětí z dětského domova dochází ke snaze o kvalitu své práce, vnímání důležitosti vzdělávání, ale přesto

existuje prostor pro zlepšování. Pomohla by společná setkávání pedagogických zaměstnanců dětského domova s pedagogickými zaměstnanci základní školy, a především zvýšení povědomí o způsobech vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na děti vyrůstající v institucionální péči. Došlo by tím k lepší připravenosti učitelů a snížení syndromu vyhoření způsobeného setkáním s dětmi s poruchami chování.

Autorka si je vědoma toho, že tuto práci provázely také slabosti a omezení. Původním plánem bylo získat více dat sledováním více případů. Plánem bylo trávit více času pozorováním třídních kolektivů a přímé práce učitelů s dětmi. Tyto plány se však autorce nepodařilo naplnit. Pozorování tříd bylo přerušeno v březnu 2020 vypuknutím pandemie covidu-19. Původně docházelo k pozorování pěti případů, avšak u celkem tří z tohoto počtu došlo v průběhu sběru dat k přesunu na základní školu speciální či k přesunu do péče biologické rodiny, což samozřejmě autorka hodnotí kladně, avšak výzkum to omezilo na síle. Při navazujícím výzkumu by bylo také vhodné oslovit další školy vzdělávající děti z dětského domova a komparovat jejich zkušenosti a přístupy k nim.

Podle názoru autorky je důležité i nadále se této tematice věnovat a rozšiřovat informace o vzdělávání dětí z dětského domova. Především se zaměřit na rozšiřování povědomí o metodách a přístupech, které by jim jejich vzdělávání usnadnilo. Autorka si je vědoma skutečnosti, že vzhledem k malému vzorku respondentů není možné závěry zobecňovat. I přes zmíněné nedostatky se ale domnívá, že práce přinesla zajímavé a důležité podněty a její cíl byl naplněn. Výsledky této disertační práce může dopracovat do konkrétních opatření a metodických materiálů Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které spravuje činnost školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči, již zároveň zřizuje. Vytvořené materiály mohou být určeny pro pedagogické pracovníky zaměřující se na vzdělávání dětí žijících mimo biologickou rodinu. Jejich tvorba je důležitá především proto, že doposud materiály zaměřující se na tuto problematiku postrádáme. Poznatky této práce mohou být motivací pro další výzkumníky zaměřující se na téma dětských domovů a dětí v nich žijících.

Seznam použité literatury

ALDGATE, J., A. HEATH, M. COLTON a M. SIMM, 2016. Social Work and the Education of Children in Foster Care. *Adoption & Fostering* [online]. **17**(3), 25–34 [cit. 2019-5-16]. ISSN 0308-5759. Dostupné z: doi:10.1177/030857599301700307

ANTONAK, R. a B. LARRIVEE, 1995. Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children* [online]. **62**(2), 139–149 [cit. 2021-7-2]. ISSN 0014-4029. Dostupné z: doi:10.1177/001440299506200204

ARTILES, A. J., E. B. KOZLESKI, S. DORN a C. CHRISTENSEN, 2006. Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education* [online]. **30**(1), 65–108 [cit. 2021-7-2]. Dostupné z: doi:10.3102/ 0091732X030001065

Asociace proti plánu ministerstev měnit kojenecké ústavy od 2023, 2019. *České noviny* [online]. Praha: ČTK, 10.07.2019 [cit. 2020-1-2]. Dostupné z: https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/asociace-proti-planu-ministerstev-menit-kojenecke-ustavy-od-2023/1776322

AVRAMIDIS, E. a B. NORWICH, 2002. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* [online]. **17**(2), 129–147 [cit. 2021-7-2]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: doi:10.1080/08856250210129056

AVRAMIDIS, E., 2013. Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education* [online]. **28**(4), 421–442 [cit. 2021-7-2]. ISSN 0267-1522. Dostupné z: doi:10.1080/02671522.2012.673006

BAGWELL, C. a M. SCHMIDT, 2011. *Friendships in childhood & adolescence*. New York: Guilford Press. Guilford series on social and emotional development. ISBN 978-1-60918-646-3.

BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ, 2011. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V.: Education of pupils with special educational needs V*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-220-8.

BARTOŇOVÁ, M., M. VÍTKOVÁ, B. BOČKOVÁ, et al., 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.

BENDL, S., J. HANUŠOVÁ a M. LINKOVÁ, 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.

BERNHAUSEROVÁ, E., 2007. *Efektivita zabezpečovania náhradného rodinného prostredia pre deti*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. ISBN neuvedeno.

BLATCHFORD, P. a E. BAINES, 2010. Peer relations in school. LITTLETON, K., C. WOOD a J. KLEINE-STAARMAN. *International Handbook of Psychology in Education*. I. vydání. Bingley: Emerald Publishing Group, s. 227–274. ISBN 9781848552326.

BLÁHOVÁ, P., 2020. Děti z dětského domova v prostředí základní školy. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, **144**(3), 56–59 [cit. 2021-5-27]. ISSN 0323-0449.
Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/deti-z-detskeho-domova-v-prostredi-zakladni-skoly

BLOME, W. W., 1997. What happens to foster kids: Educational experiences of a random sample of foster care youth and a matched group of non-foster care youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*. **14**(1), 41–53. Dostupné z: doi:10.1023/ A:1024592813809

BOOTH, T. a M. AINSCOW, 2002. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. ISBN 1-872001-18-1.

BORLAND, M., C. PEARSON, M. HILL, K. TISDALL a O. BLOOMFIELD, 1998. *Education and Care Away from Home*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education. ISBN 1-86003-043-2.

BOWLBY, J., 1969. *Attachment: Attachment and Loss Volume One*. New York: Basic Books. ISBN 978-0465005437.

BROAD, B., 1994. *Leaving Care in the 1990s*. London: Royal Philanthropic Society.

BUBLEOVÁ, V., 2000. Historický vývoj péče o opuštěné děti: česko-slovenský časopis. *Náhradní rodinná péče*. Středisko náhradní rodinné péče, **3**(1), 46–51. ISSN 1212-3765.

BUBLEOVÁ, V., J. KOVAŘÍK, H. PAZLAROVÁ a R. JANÍČKOVÁ, 2002. *Mezinárodní srovnání přístupů a forem realizace pěstounské péče se zřetelem k využití profesionálních pěstounů při řešení situace ohroženého dítěte a reintegrace rodiny* [online]. Praha: Středisko náhradní rodinné péče [cit. 2021-7-2]. ISBN neuvedeno.
Dostupné z: http://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2017/03/publikace-156.pdf

BUDAJOVÁ, J., 2008. *Vyjadrenie k otázkam zákonnej úpravy starostlivosti o maloletých, ktorá je vykonávaná na základe súdneho rozhodnutia inou osobou ako rodičom maloletého*. Bratislava: S.P.A.C.E. ISBN neuvedeno.

BURDA, V., J. FESTOVÁ, H. ÚLOVCOVÁ a J. VOJTĚCH, 2003. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění: Projekt programu LS „Výzkum pro státní správu" Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání [cit. 2019-8-24]. ISBN neuvedeno.
Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Pristup_cele_konecnezneni.pdf

BUEHLER, C., J. ORME, J. POST a D. A. PATTERSON, 2000. The long-term correlates of family foster care. *Children and Youth Services Review*. **22**(8), 595–625.
Dostupné z: doi:10.1016/ S0190-7409(00)00108-0

CECHL, P., 2021. Sněmovna rozhodne, zda zakáže kojenecké ústavy. *Novinky.cz* [online]. Praha: Právo, 14.7.2021 [cit. 2021-7-14].
Dostupné z: https://www.novinky.cz/domaci/clanek/snemovna-rozhodne-zda-zakaze-kojenecke-ustavy-40366171

CICCHETI, D. a S. TOTH, 1995. A Developmental Psychopathology Perspective on Child Abuse and Neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* [online]. **34**(5), 541–565 [cit. 2019-5-16]. ISSN 08908567.
Dostupné z: doi:10.1097/00004583-199505000-00008

CROWE, S., K. CRESSWELL, A. ROBERTSON, G. HUBY, A. AVERY a A. SHEIKH,

2011. The case study approach. *BMC Medical Research Methodology* [online]. **11**(1), 1–9 [cit. 2021-7-2]. ISSN 1471-2288. Dostupné z: doi:10.1186/1471-2288-11-100

ČADA, K., 2015. Romští žáci v předškolním vzdělávání. GREGER, D., J. SIMONOVÁ a J. STRAKOVÁ. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 27–37. ISBN 978-80-7290-861-5.

ČÁP, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

DARLINGTON, Y. a D. SCOTT, 2002. *Qualitative research in practice: Stories from the field*. Buckingham: Open University Press. ISBN neuvedeno.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, 2020. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2021-7-7]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/obecne-informace-1

DILL, K., R. J. FLYNN, M. HOLLINGSHEAD a A. FERNANDES, 2012. Improving the educational achievement of young people in out-of-home care. *Children and Youth Services Review* [online]. **34**(6), 1081–1083 [cit. 2019-5-17]. ISSN 01907409. Dostupné z: doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.031

DOYLE, W., 2006. Ecological Approaches to Classroom Management. EVERTSON, C. a C. WEINSTEIN. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue*. Hamilton. Hamilton: Lawrence Erlbaum Associa, s. 97–125. ISBN neuvedeno.

DURLAK, J., R. WEISSBERG, A. DYMNICKI, R. TAYLOR a K. SCHELLINGER, 2011. The Impact of Enhancing Students‘ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* [online]. **82**(1), 405–432 [cit. 2019-5-16]. ISSN 00093920. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

DVOŘÁK, D., 2015. Důraz školy na akademický úspěch: TIMSS 2011 jako sonda do reformy v České republice. *Pedagogická orientace* [online]. **25**(4), 583–604 [cit. 2021-7-2]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2015-4-583

DVOŘÁKOVÁ, J., 2012. Projekt Krok do života 1. In: *Systémy institucionální péče o děti v ČR a v zahraničí: sborník odborné konference s mezinárodní účastí*. Plzeň: Federace dětských domovů ČR, 44–57. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

EICHHORN, Ch., 2019. *Učitel a práce se třídou*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-439-8.

ELIAS, M., J. ZINS, R. WEISSBERG, et al., 1997. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Virginia: Alexandria. ISBN neuvedeno.

EMMER, E. a E. SABORNIE, 2015. *Handbook of Classroom Management*. New York, London: Routledge. ISBN 9780415660334.

FILADELFIOVÁ, J., 2008. *Zvyšovanie kvality poskytovania starostlivosti a výchovy deťom v detských domovoch: zameranie na profesionálne rodiny zamestnancov*. Bratislava: Inštitút pre výskum a rodiny. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.

FRASER, B., 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* [online]. **31**(7), 931–952 [cit. 2021-7-2]. ISSN 03782166. Dostupné z: doi:10.1016/S0378-2166(98)00101-5

FREDERICKSON, N. a K. PETRIDES, 2013. Precursors and outcomes of school belonging among primary-aged pupils. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*. **9**(1), 16–33.

FRIEDLOVÁ, K., L. JUROVÁ, L. LINDOVSKÁ, P. MACKOVÁ a M. URBANCOVÁ, 2012. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-70-1.

GABAŠOVÁ, J. a M. VOSMIK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

GALL, M., P. GALL a W. BORG, 2003. *Educational Research: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon. ISBN 9780321081896.

GALLARDO, L., A. BARRASA a F. GUEVARA-VIEJO, 2016. Positive peer relationships and academic achievement across early and midadolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal* [online]. **44**(10), 1637–1648 [cit. 2021-7-2]. ISSN 0301-2212. Dostupné z: doi:10.2224/sbp.2016.44.10.1637

General Assembly, 2012. In: *Report of the Working Group on the Universal Periodic Review: Czech Republic* [online]. 26.12. 2012, s. 1–24 [cit. 2019-8-20].

GILLIGAN, R., 2007. Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional and Behavioural Difficulties* [online]. **12**(2), 135–145 [cit. 2019-5-17]. ISSN 1363-2752. Dostupné z: doi:10.1080/13632750701315631

GODDARD, J., 2000. The education of looked after children. *Child and Family Social Work* [online]. **5**(1), 79–86 [cit. 2019-5-17]. ISSN 1356-7500. Dostupné z: doi:10.1046/j.1365-2206.2000.00143.x

GRECMANOVÁ, H., 2012. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.

HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

HAMM, J. a B. FAIRCLOTH, 2005. The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development* [online]. **2005**(107), 61–78 [cit. 2021-7-2]. ISSN 1520-3247. Dostupné z: doi:10.1002/cd.121

HANNES, K., E. VON ARX, E. CHRISTIAENS, M. HEYVAERT a K. PETRY, 2012. Don't Pull me Out!? Preliminary Findings of a Systematic Review of Qualitative Evidence on Experiences of Pupils with Special Educational Needs in Inclusive Education. *Social and Behavioral Sciences* [online]. **69**(3), 1709–1713 [cit. 2021-5-30]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.118

HANCOCK, B., 2002. *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. Nottingham: Trent Focus Group. ISBN neuvedeno.

HAVLÍK, R. a J. KOŤA, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.

LANDSVERK, J., B. BURNS, L. STAMBAUGH a J. ROLLS REUTZ, 2009. Psychosocial interventions for children and adolescents in foster care: Review of research literature. *Child Welfare*. **88**(1), 49–69.

HELMS, W., 1996. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. Praha: Portál. Učení v pohodě. ISBN 80-7178-087-1.

HIGGINBOTHAM, P., 2017. *Children's homes: a history of institutional care for Britain's young*. Barnsley, South Yorkshire: Pen & Sword History. ISBN 978-1526701350.

HIRSCHFIELD, P. a J. GASPER, 2011. The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. **40**(1), 3–22. Dostupné z: doi:10.1007/s10964-010-9579-5

Hodnocení systému péče o ohrožené děti. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2007 [cit. 2021-7-2]. Dostupné z: https://www.mvcr.cz/clanek/hodnoceni-systemu-pece-o-ohrozene-deti.aspx

HOLÁ, B. a J. DECKÁ, 2009. *Náhradní péče na Slovensku a její srovnání s Českou republikou s důrazem na náhradní rodinnou péči* [online]. [cit. 2019-8-22]. Dostupné z: http://www.vzd.cz/nahradni-pece-na-slovensku-jeji.srovnani-s-ceskourepublikou-s-durazem-na-nahradni-rodinnou-peci

HOLZ, G., 2016. Armut von Kindern und Familien. SCHRÖER, W., N. STRUCK a M. WOLFF. *Handbuch Kinder und Jugendhilfe*. I. vydání. Weinheim: BeltzJuventa, s. 404–436. ISBN neuvedeno.

HOZA, B., B. MOLINA, W. BUKOWSKI a L. SIPPOLA, 1995. Peer variables as predictors of later childhood adjustment. *Development and Psychopathology* [online]. **7**(4), 787–802 [cit. 2021-7-2]. ISSN 0954-5794. Dostupné z: doi:10.1017/S0954579400006842

HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ, 2011. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*.

Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

HRUBEŠ, J., 2000. Kojenecký ústav v Krči. *Večerník Praha*. **10**(29), 21.

HUBÁLEK, M., 2006. Státní politika a financování systému péče o ohrožené děti: Zásahy veřejné moci do rodičovských práv a jejich dopad na rodinný život. In: *Právní komparativní studie*. Praha: Poradna pro občanství, s. 68–93. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

CHATZITHEOCHARI, S., S. PARSONS a L. PLATT, 2016. Doubly Disadvantaged? Bullying Experiences among Disabled Children and Young People in England. *Sociology* [online]. **50**(4), 695–713 [cit. 2021-7-2]. ISSN 0038-0385. Dostupné z: doi:10.1177/0038038515574813

CHRASTINA, J., 2019. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study – a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.

Individuální vzdělávací plán má řadu výhod: Jak se tvoří a k čemu slouží, 2020. *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/individualni-vzdelavaci-plan-ma-radu-vyhod-jak-se-tvori-a-k-cemu-slouzi

ISLAM, T. a L. FULCHER, 2017. *Residential child and youth care in a developing world: European perspectives*. Cape Town: The CYC-Net Press. ISBN 978-1-928212-28-7.

JACKSON, S., 2006. Educating Children in Residential and Foster Care. *Oxford Review of Education* [online]. **20**(3), 267–279 [cit. 2021-5-15]. ISSN 0305-4985. Dostupné z: doi:10.1080/0305498940200301

JANOUŠEK, J., 1988. *Sociální psychologie*. Praha: SPN.

JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

JENSEN, E. a A. LAURIE, 2016. *Doing real research: a practical guide to social research*. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1446273883.

KENDRICK, Andrew, 2007. *Residental Child Care: Prospects and Challenges*. London:

Jessica Kingsley. ISBN 978-1843105268.

KINDERMAN, T. a S. GEST, 2011. *Assessment of the peer group: Identifying naturally occuring social networks and capturing their effects*. New York: Guilford Press. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

KLÁPŠTĚ, J. a I. ŠEDIVÝ, 2019. *Dějiny Česka*. Praha: NLN. Dějiny států. ISBN 978-80-7422-338-9.

KNEALE, D., A. O'MARA-EVES, R. REES a J. THOMAS, 2020. School closure in response to epidemic outbreaks: Systems-based logic model of downstream impacts. *F1000Research* [online]. **9**(35), 1–20 [cit. 2021-7-3]. ISSN 2046-1402. Dostupné z: doi:10.12688/f1000research.23631.1

KOCH, J., J. LANGMEIER a Z. MATĚJČEK, 1965. Návrh nového systému péče o děti vychovávané mimo vlastní rodinu. *Pedagogika*. **3**, 316–326. ISSN 0031-3815.

KOMÁRKOVÁ, T., 2009. Děti z dětských domovů na ZŠ: 3 pohledy. Rodina a škola. *Rodina a škola*. Praha: SPN, **56**(4), 6–7. ISSN 0035-7766.

KOPŘIVA, P., 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOSTER, M., S. PIJL, E. HOUTEN a H. NAKKEN, 2007. The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education* [online]. **22**(1), 31–46 [cit. 2021-7-3]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: doi:10.1080/08856250601082265

KOUNIN, J., 2006. *Techniken der Klassenführung: Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Münster: Waxmann. ISBN 3830965176.

KRÁTKÁ, J., 2015. *Život po odchodu z dětského domova* [online]. Praha [cit. 2021-2-10]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/62786. Bakalářská práce. Univerzita Karlova.

KRÁTKÁ, J., 2017. *Vzdělávání dětí z dětského domova* [online]. Praha [cit. 2021-2-11]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/94413. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

KROUPOVÁ, K., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.

KUCHAŘ, P., 2016. *Zpráva z projektu* [online]. Praha: Nadace Terezy Maxové [cit. 2021-7-3].
Dostupné z: https://esf2014.esfcr.cz/dap/LW/Views/Core/Detail?action=get&id=8a000000-0000-0000- 0000-000000000415&idForm=72365cd6-f664-4c8f-8b75-c637c9bfc32b&idbo=f42266a2-71fa4be1-8242-eda4dd92cb4c

LADD, G., 2005. *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. New Haven: Yale University Press. ISBN 9780300106435.

LANGMEIER, J. a Z. MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.

LAŠEK, J., 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.

LESLIE, L. K., J. N. GORDON, K. LAMBROS, K. PREMJI, J. PEOPLES a K. GIST, 2005. Addressing the Developmental and Mental Health Needs of Young Children in Foster Care. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* [online]. **26**(2), 140–151 [cit. 2019-5-17]. ISSN 0196-206X. Dostupné z: doi:10.1097/00004703-200504000-00011

LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

LOREMAN, T., 2007. Seven pillars of support for inclusive education. *International Journal of whole schooling*. **3**(2), 22–38. ISSN 1710-2146.

LYSTER, L., 2018. Musíme jim dávat, ne brát. *Respekt* [online]. **29**(25), 44–48 [cit. 2021-3-24]. ISSN 0862-6545. Dostupné z: https://www.respekt.cz/tydenik/2018/25/musime-jim-davat-ne-brat

MARINOV, Z. a D. PASTUCHA, 2012. *Praktická dětská obezitologie*. Praha: Grada. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-4210-6.

MARSH, P., 1998. Leaving Care and Extended Families. *Adoption & Fostering* [online]. **22**(4), 6–14 [cit. 2021-7-3]. ISSN 0308-5759.

Dostupné z: doi:10.1177/030857599802200403

MARSHALL, C. a G. ROSSMAN, 2006. *Designing qualitative research*. Thousands Oaks: Sage Publications. ISBN 1-4129-2489-8.

MARTIN, P. Y. a S. JACKSON, 2002. Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work* [online]. **7**(2), 121–130 [cit. 2019-5-16]. ISSN 13567500. Dostupné z: doi:10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x

MASLOW, A., 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.

MATĚJČEK, Z., 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH, 1999. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-897-0.

MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH, 2002. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-0332-7.

MATĚJČEK, Z., 2015. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0853-2.

MATĚJČEK, Z., 2017. *Rodiče a děti*. Vyd. 3. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-797-7.

MATEJ, V., 1999. Profesionálna náhradná výchova v rodine: jej zavádzanie do praxe. *Náhradní rodinná péče*. **1**(4), 7–8. ISSN 1212-3765.

MATOUŠEK, O. a A. KROFTOVÁ, 1998. *Mládež a delikvence: možné příčiny, současná struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-226-2.

MATOUŠEK, O., 1999. *Ústavní péče*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-76-1.

MCKELLAR, N., 2007. Foster care for children: Information for teachers. *NASP Communiqu ´e*. **36**(4), 1-4.

MICHALOVÁ, J., 2006. Deti z domovov majú tendenciu nezakladať si rodinu, ale detský

domov. *Nebyť sám* [online]. **3**(2), 6–8 [cit. 2021-7-3].
Dostupné z: https://www.detskecentrum.sk/dokumenty/Nebyt%20sam%20206.pdf

MILES, M. B. a A. M. HUBERMAN, 1994. *Qualitative data analysis: A Source book of New Methods*. Newbury Park: SAGE. ISBN 9780803946538.

MONGAN-RALLIS, H., 2006. *Guidelines for writing a literature review* [online]. [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: https://www.d.umn.edu/~hrallis/guides/researching/litreview.html

MONSEN, J. a N. FREDERICKSON, 2004. Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research* [online]. **7**(2), 129–142 [cit. 2021-7-3]. ISSN 1387-1579.
Dostupné z: doi:10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32

MONSEN, J., D. EWING a M. KWOKA, 2014. Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research* [online]. **17**(1), 113–126 [cit. 2021-7-3]. ISSN 1387-1579.
Dostupné z: doi:10.1007/s10984-013-9144-8

MŠMT: Distanční výuky se neúčastnilo 11.300 žáků ZŠ a víceletých gymnázií, 2021. *ČTK* [online]. Praha [cit. 2021-5-14].
Dostupné z: https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/msmt-distancni-vyuky-se-neucastnilo-11-300-zaku-zs-a-viceletych-gymnazii/2030718

MYŠKOVÁ, L., I. SMETÁČKOVÁ, H. NOVOTNÁ, J. ONDER, H. KUŽELOVÁ a R. PTÁČEK, 2015. Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace* [online]. **25**(1), 63–83 [cit. 2019-5-16]. ISSN 1805-9511.
Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2015-1-63

MYŠKOVÁ, L., 2019. *MOŽNOSTI PRÁCE S DĚTMI S PORUCHAMI (V) CHOVÁNÍ V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-247-7.

NORWICH, B., 1994. The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education* [online]. **9**(1), 91–106 [cit. 2021-7-3]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: doi:10.1080/0885625940090108

NOVÁK, O., 2013. *Náhradní péče o děti v Dánsku, v Anglii a Walesu, na Slovensku a v Polsku*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. ISBN 978-80-87455-15-9.

NOWICKI, E., 2003. A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly* [online]. **26**(3), 171–188 [cit. 2021-7-3]. ISSN 0731-9487. Dostupné z: doi:10.2307/1593650

NYE, E., F. GARDNER, L. HANSFORD, V. EDWARDS, R. HAYES a T. FORD, 2016. Classroom behaviour management strategies in response to problematic behaviours of primary school children with special educational needs: views of special educational needs coordinators. *Emotional and Behavioural Difficulties* [online]. **21**(1), 43–60 [cit. 2021-7-3]. ISSN 1363-2752. Dostupné z: doi:10.1080/13632752.2015.1120048

OBERLE, E. a K. SCHONERT-REICHL, 2017. Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. MATSON, Johnny L., ed. *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2017-10-17, s. 175–197 [cit. 2021-4-22]. Autism and Child Psychopathology Series. ISBN 978-3-319-64591-9. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-64592-6_11

OCHOA, S. a A. OLIVAREZ, 1995. A Meta-Analysis of Peer Rating Sociometric Studies of Pupils with Learning Disabilities. *The Journal of Special Education* [online]. **29**(1), 1–19 [cit. 2021-7-3]. ISSN 0022-4669. Dostupné z: doi:10.1177/002246699502900101

PACNEROVÁ, H. a L. MYŠKOVÁ, 2016. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-157-9.

PALOVÁ, K., E. SMÉKALOVÁ, D. FAASTOVÁ a T. CHOBOTSKÁ, 2017. Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. *Psychologie a její kontexty*. **8**(2), 31–44.

PARSONS, S. a L. PLATT, 2017. The early academic progress of children with special educational needs. *British Educational Research Journal* [online]. **43**(3), 466–485 [cit. 2021-4-18]. ISSN 01411926. Dostupné z: doi:10.1002/berj.3276

PATTON, M., 2003. *Qualitative Evaluation Checklist* [online]. [cit. 2021-7-3].

Dostupné z: https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2018/qual-eval-patton.pdf

PAVELKOVÁ, I., 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 8072900927.

PAVELKOVÁ, I., V. PURKOVÁ a V. MENŠÍKOVÁ, 2010. Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. *Studia paedagogika*. **15**(10), 29–45. ISSN 1803-7437.

PAZLAROVÁ, H., 2013. Když péče končí. *Fórum sociální práce*. **4**(2), 117–136. ISSN 2336-6664.

PAZLAROVÁ, H., 2017. Residential Child and Youth Care Practices in the Czech Republic. ISLAM, T. a L. FULCHER. *Residential child and youth care in a developing world: European perspectives*. Cape Town: The CYC-Net Press, s. 205–218. ISBN 978-1-928212-28-7.

PEARS, K. C., P. A. FISHER a K. D. BRONZ, 2007. An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*. **36**(4), 665–673.
Dostupné z: doi:10.1080/02796015.2007.12087925

PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1.

PIANTA, R. C. a M. STEINBERG, 1992. Teacher–child relationships and the process adjusting to school. PIANTA, R. C. *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 61–80. ISBN 1555427324.

POTUŽNÍKOVÁ, E., V. LOKAJÍČKOVÁ a T. JANÍK, 2014. Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace* [online]. **24**(2), 185–221 [cit. 2021-4-19]. ISSN 1805-9511.
Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2014-2-185

PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PTÁČEK, R., H. KUŽELOVÁ a L. ČELEĎOVÁ, 2011. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: MPSV. ISBN 978-80-7421-040-2.

RADLER, H., 2012. Aktuální situace v péči o děti a mládež v Rakousku. In: *Systémy institucionální péče o děti v ČR a v zahraničí: sborník odborné konference s mezinárodní účasti*. Plzeň: Federace dětských domovů ČR. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

RAUER, W. a K. SCHUCK, 2003. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. Göttingen: FEESS, **53**(2), 139–141 [cit. 2021-7-3].

REA, P., V. MCLAUGHLIN a Ch. WALTHER-THOMAS, 2002. Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children* [online]. **68**(2), 203–222 [cit. 2021-7-3]. ISSN 0014-4029. Dostupné z: doi:10.1177/001440290206800204

REBELEZ, J., 2013. Serving foster youth in the school setting: Ethical considerations. *School Psychology: From Science to Practice*. **6**(1), 19–26.

ROD, J., 2020. Dětské domovy mají v době pandemie napilno. Odložených dětí přibývá Zdroj: https://www.denik.cz/regiony/zajem-o-detske-domovy-je-vlivem-pandemie-zhruba-dvojnasobny-20201124.html. *Deník.cz* [online]. 25.11.2020 [cit. 2021-3-18]. Dostupné z: https://www.denik.cz/regiony/zajem-o-detske-domovy-je-vlivem-pandemie-zhruba-dvojnasobny-20201124.html

ROWLEY, J., 2002. Using case studies in research. *Management Research News* [online]. **25**(1), 16–27 [cit. 2021-7-3]. ISSN 0140-9174. Dostupné z: doi:10.1108/01409170210782990

RUIJS, N. a T. PEETSMA, 2009. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* [online]. **4**(2), 67–79 [cit. 2021-5-28]. ISSN 1747938X. Dostupné z: doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002

SAUNDERS, L. a B. BROAD, 1997. *The Health Needs of Young People Leaving Care*. Leicester: De Montfort University. ISBN 1874436703.

SEBBA, J., D. BERRIDGE, N. LUKE, J. FLETCHER, K. BELL, S. STRAND a A. O'HIGGINS, 2015. *The educational progress of looked after children in England: Linking care and educational data*. Oxford: Rees Centre. ISBN 978-0-9934738-0-7.

SELIGMAN, M., 2014. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Brno: Jan Melvil. ISBN 978-80-87270-95-0.

SCHWARTZ, E. a A. S. DAVIS, 2006. Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools* [online]. **43**(4), 471–479 [cit. 2019-5-17]. ISSN 0033-3085. Dostupné z: doi:10.1002/pits.20161

SCHWARTZ, D., A. GORMAN, K. DODGE, G. PETTIT a J. BATES, 2008. Friendships with Peers Who are Low or High in Aggression as Moderators of the Link between Peer Victimization and Declines in Academic Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology* [online]. **36**(5), 719–730 [cit. 2021-7-4]. ISSN 0091-0627. Dostupné z: doi:10.1007/s10802-007-9200-x

SSI, 1997. *When Leaving Home is also Leaving Care*. Wetherby: Department of Health. ISBN neuvedeno.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

STANČÍKOVÁ, J., 1991. Intelektové výkony a školská úspešnosť chovancov detských domovov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. **26**(1), 49–59. ISSN 0862-1632.

Statistická ročenka školství: Zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy, 2019. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019-8-19]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

STEINMAYR, R., A. HEYDER, Ch. NAUMBURG, J. MICHELS a L. WIRTHWEIN, 2018. School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology* [online]. **9**, 1–16 [cit. 2021-7-4]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2018.02631

ŠEĎOVÁ, K., 2010. Jaký je současny stav českých pedagogických

časopisů? *Pedagogika.sk*. **1**(3), 239–243. ISSN 1338-0982.

ŠÍPOŠOVÁ, M., 2000. Legislatívny pohľad na súčasný problém detí odchádzajúcich z inštitucionálnej výchovy. *Humanita: časopis dobrovoľníckeho sektora Slovenskej republiky*. **2**(1), 1–3. ISSN 1336-2208.

ŠKOVIERA, A., 2007. *Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠRAMATÁ, M. a A. KALLÁY, 2012. Evolution of child protection in Slovakia. HÄMÄLÄINEN, B., O. LITTLECHILD, M. CHYTIL a E. JOVELIN. *Evolution of child protection and child welfare policies in selected European countries*. Ostrava: University of Ostrava, s. 257–276. ISBN 978-80-7464-163-3.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., K. ŠPAČKOVÁ a E. NECHLEBOVÁ, 2012. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

TĚTHALOVÁ, M., 2011. Z dětského domova na vysokou školu? *Rodina a škola*. Praha: SPN, **58**(1), 10–12. ISSN 0035-7766.

TOLLEY, E., P. ULIN, N. MACK, E. ROBINSON a S. SUCCOP, 2016. *Qualitative methods in public health: a field guide for applied research*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-7634-2.

TURENIČOVÁ, Z., 2006. *Možnosti využitia dobrovoľníckeho potenciálu sociálnymi organizáciami*. Bratislava. Diplomová práce. Univerzita Komenského.

TRNKOVÁ, L., 2018. *Náhradní péče o dítě*. Praha: Wolters Kluwer. Právo prakticky. ISBN 978-80-7552-864-3.

United Nations: on the rights of persons with disabilities and optional protocol [online], 2006. [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/

Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2013. *Sumář výkazu o činnosti zdravotnických zařízení v roce 2013: dětské domovy pro děti do tří let* [online]. [cit. 2021-7-4].

Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny [online], 2020. Bratislava [cit. 2020-7-31]. Dostupné z: https://www.upsvr.gov.sk

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VANČÁKOVÁ, M., 2020. NAŠE DĚTI ZAŽÍVAJÍ RASISMUS UŽ OD ŠKOLY. *Agentura pro sociální začleňování* [online]. [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/inspirace/nase-deti-zazivaji-rasismus-uz-od-skoly-rika-pestounka-romskych-deti/

VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VÁVROVÁ, J., 2013. *Zahraniční podněty k transformaci dětských domovů v České republice*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

VÁVROVÁ, S., K. HRBÁČKOVÁ a J. HLADÍK, 2015. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Vyd. 2. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-149-0.

VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu*. Vyd. 2. Brno: MSD. ISBN 80-86633-22-5.

VLACH, J., 2017. Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání. *Sociální pedagogika* [online]. **5**(2), 72–84 [cit. 2019-5-17]. ISSN 18058825. Dostupné z: doi:10.7441/soced.2017.05.02.06

VYSKOČIL, F. a T. SVOBODA, 2018. *Právní úprava osvojení a náhradní rodinné péče zdravotně znevýhodněných dětí v Rakousku* [online]. Praha [cit. 2020-7-31]. ISBN neuvedeno.

WEBSTER STRATTON, C. a M. J. REID, 2004. Strengthening social and emotional competence in young children: Incredible years classroom social skills and problem-solving

curriculum. *Infants and Young Children*. **2**(17), 96–114.

WIENER, J., 2004. Do Peer Relationships Foster Behavioral Adjustment in Children with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly* [online]. **27**(1), 21–30 [cit. 2021-7-4]. ISSN 0731-9487. Dostupné z: doi:10.2307/1593629

WILSON, D., D. GOTTFREDSON a S. NAJAKA, 2001. School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology* [online]. **17**(3), 247–272 [cit. 2021-7-4]. ISSN 07484518. Dostupné z: doi:10.1023/A:1011050217296

WOODCOCK, S. a W. VIALLE, 2016. An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences* [online]. **45**, 252–259 [cit. 2021-7-4]. ISSN 10416080. Dostupné z: doi:10.1016/j.lindif.2015.12.021

WRIGHT, C., 2019. Sociální a emoční učení. Co to je a proč je to důležité? *Frankin Covey* [online]. [cit. 2021-7-7]. Dostupné z: https://www.ivemnejelidr.cz/clanky/socialni-a-emocni-uceni-co-to-je-a-proc-je-to-dulezite/

YIN, R., 2016. *Qualitative research from start to finish*. London: The Guilford Press. ISBN 9781462517978.

Zákon o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2005. *Zákon č. 36/2005 Z. z.* [online]. Bratislava [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-36

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, 2002. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, 1999. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. Praha [cit. 2021-7-23]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/novela.pdf/3cbeb7bd-8f76-5836-ea3b-17973ad474e8

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha [cit. 2021-7-23]. Dostupné z: file:///C:/Users/kratk/Downloads/skolskyzakon-27.2.2021.pdf

ZETLIN, A., E. MACLEOD a Ch. KIMM, 2012. Beginning Teacher Challenges Instructing Students Who Are in Foster Care. *Remedial and Special Education* [online]. **33**(1), 4–13 [cit. 2019-5-17]. ISSN 0741-9325. Dostupné z: doi:10.1177/0741932510362506

ZINS, J. E., M. R. BLOODWORTH, R. P. WEISSBERG a H. J. WALBERG, 2007. The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation* [online]. **17**(2–3), 191–210 [cit. 2019-5-17]. ISSN 1047-4412. Dostupné z: doi:10.1080/10474410701413145

ŽAMPACHOVÁ, Z. a V. ČADILOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

ŽENATOVÁ, Z., 2018. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-391-9.

ŽUROVCOVÁ, H., 2008. Inspirace od sousedů – podoba ústavní výchovy v Rakousku, Maďarsku a na Slovensku. In: *Děti potřebují rodinu*. Praha: Občanské sdružení Člověk hledá člověka, s. 42–46. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

Seznam použitých zkratek

Zkratky použité v teoretické a metodologické části:

1. ST. ZŠ – 1. stupeň základní školy

2. ST. ZŠ – 2. stupeň základní školy

D – dějepis

ČJ – český jazyk

M – matematika

HV – hudební výchova

VV – výtvarná výchova

TV – tělesná výchova

ZSV – základy společenských věd

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

Bc. – akademický titul (z latinského baccalaureus)

EBSCO – bibliografická (plnotextová) databáze

FICE – International Federation of Educative Communities

IVP – individuální vzdělávací plán

Mgr. – akademický titul (z latinského magister)

OSPOD – Orgán sociálně právní ochrany dětí

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA – Programme for International Student Assessment

PhDr. – akademický titul doktor filozofie (z latinského philosophiae doctor)

SCOPUS – abstraktová a citační databáze odborné recenzované literatury

SEL – Social and Emotional Learning

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SŠ – střední škola

UKAŽ – discovery služba Univerzity Karlovy od A do Ž

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Zkratky použité pro identifikaci zdrojů dat u jednotlivých případů:

Příklad: U1_R1 – učitel č. 1, rozhovor č. 1

U (učitel) U (x), x – označení případu

R (x) – Rozhovor

R1 – rozhovor č. 1

AP – asistent pedagoga

RS – ředitelka školy

ZR – zástupkyně ředitelky

BR – dítě vyrůstající v biologické rodině

DD – dítě vyrůstající v dětském domově

VD – vychovatel v dětském domově

Seznam použitého označování při transkripci rozhovorů:

T: – tazatel

D: – dotazovaný

… – pauza v promluvě

? – tázací intonace

! – výrazně zvolací intonace

… – označení neukončené věty na konci promluvy

Hmm – přitakací responzní zvuk

(se smíchem) – slovo nebo slova pronesená se smíchem

(odmlčení) – dlouhá a výrazná pauza

() – komentář k situaci

Seznam tabulek

Tabulka 1 Počet zaměstnanců v dětských domovech v České republice ve školním roce 2018/2019

Tabulka 2 Počet zařízení institucionální péče a dětí v nich umístěných v České republice ve školním roce 2018/2019

Tabulka 3 Počet dětí (mládeže) v dětském domově v České republice 2017/2018

Tabulka 4 Klasifikace dílčích otázek

Tabulka 5 Základní škola – pedagogičtí pracovníci

Tabulka 6 Základní škola – děti z biologických rodin

Tabulka 7 Dětský domov – pedagogičtí pracovníci

Tabulka 8 Doporučení školského poradenského zařízení – případ č. 1_Martin

Tabulka 9 Individuální vzdělávací plán – případ č. 1_Martin

Tabulka 10 Doporučení školského poradenského zařízení – případ č. 2_Ivana

Tabulka 11 Individuální vzdělávací plán – případ č. 2_Ivana

Seznam grafů

Graf 1 Počet dětí žijících v institucionální péči a náhradní rodinné péči v České republice v letech 2012–2017

Graf 2 Počet dětí žijících v institucionální péči v České republice, Slovenské republice a Rakouské republice v letech 2015, 2016 a 2017

Seznam obrázků

Obrázek 1 Termostat

Seznam příloh

Příloha 1 Ukázka informovaného souhlasu pro zákonné zástupce dětí

Příloha 2 Otázky k rozhovoru s učiteli, ředitelem, výchovným poradcem a asistenty pedagoga základní školy

Příloha 3 Otázky k rozhovoru s dětmi z dětského domova

Příloha 4 Otázky k rozhovoru s dětmi z biologických rodin

Příloha 5 Otázky k rozhovoru s kmenovými vychovateli a asistenty pedagoga z dětského domova

Příloha 6 Ukázka přepisu rozhovoru_Dana (U1)

Příloha 7 Codebook

Příloha 8 Shrnující protokol sledovaný případ č. 1_Martin

Příloha 9 Shrnující protokol sledovaný případ č. 2_Ivana

Příloha 10 Komparace sledovaných případů

Příloha 11 Komparace individuálního vzdělávacího plánu

Příloha 12 Komparace doporučení školského poradenského zařízení

Příloha 13 Ukázka vyplněného pozorovacího archu_Martin

Příloha 14 Ukázka deníku vytvářeného dětským domovem_Ivana

Příloha 15 Vysvědčení 2018/2019_Martin

Příloha 16 Vysvědčení 2020/2021_Ivana

Příloha 1 Ukázka informovaného souhlasu pro zákonné zástupce dětí

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných žáků

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

touto formou Vás prosím o souhlas k provedení výzkumu ve třídě 3. A. Sběr dat provede studentka Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, oboru Pedagogika pro účely disertační práce.

Výzkumné šetření se uskuteční formou **pozorování vyučování** a **rozhovorů** s dětmi a pedagogickými pracovníky. Návštěvy studentky budou probíhat jednou týdně. Vzhledem k tomu, že se jedná o longitudinální výzkum, přítomnost studentky se uskuteční ve školním roce 2018/2019, 2019/2020 a 2020/2021.

Veškerá data budou **anonymizována** v souladu s GDPR.

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera ……, byl/byla pozorována v rámci vyučovací hodiny (jednou týdně) a byl s ním/ní proveden rozhovor pro účely vypracování disertační práce na PedF UK.

V ….. dne: …….....

Podpis zákonného zástupce: ……

Příloha 2 Otázky k rozhovoru s učiteli, ředitelem, výchovným poradcem a asistenty pedagoga základní školy

1) Jak dlouho působíte na této škole?
2) Jaká je vaše aprobace?
3) Kolik je ve třídě dětí?
4) Kolik máte ve třídě dětí z dětského domova?
5) Jak byste je charakterizoval/a?
6) Jaké jsou jejich vzdělávací výsledky?
7) Jak se začleňují do výukového procesu?
8) Jak je do výukového procesu začleňujete vy?
9) Jak je do výukového procesu začleňují spolužáci z biologických rodin?
10) Jak je do výukového procesu začleňuje asistentka pedagoga?
11) Jak je do výukového procesu začleňují vychovatelé a pedagogičtí pracovníci dětského domova?
12) Jak probíhá spolupráce s dětským domovem?
13) Jaké máte informace o biologických rodičích dítěte?
14) Jaké konkrétní metody při vzdělávání a začleňování dětí z dětského domova využíváte?
15) Do jaké míry se řídíte individuálním vzdělávacím plánem při vzdělávání dětí z dětského domova?
16) Jaké byste navrhoval/a změny ve vzdělávání dětí z dětského domova?

Příloha 3 Otázky k rozhovoru s dětmi z dětského domova

1) Jaká je vaše třída?
2) Jak ti to jde ve škole?
3) Jak se cítíš v této třídě?
4) Máš ve třídě kamarády?
5) Jaká je paní učitelka?
6) Jaká je asistentka pedagoga?
7) Jaké předměty tě ve škole baví?
8) Jak trávíš ve škole přestávky/volné hodiny?
9) Jak se připravuješ do školy?
10) Jaká je „teta“ vychovatelka?
11) Jak ti „teta“ vychovatelka pomáhá s přípravou do školy?
12) Máš kamarády v dětském domově?
13) Co rád děláš ve volném čase?

Příloha 4 Otázky k rozhovoru s dětmi z biologických rodin

1) Jaká je vaše třída?
2) Máš ve třídě nějakého kamaráda?
3) Jaký/jaká je (jméno konkrétního dítěte z dětského domova)?
4) Kamarádíš se s (jméno konkrétního dítěte z dětského domova)?
5) S kým se kamarádí (jméno konkrétního dítěte z dětského domova)?
6) Jak (jméno konkrétního dítěte z dětského domova) pracuje ve vyučovacích hodinách?
7) Jaká je paní učitelka na (jméno konkrétního dítěte z dětského domova)?
8) Jaká je asistentka pedagoga?
9) Jaká je asistentka pedagoga na (jméno konkrétního dítěte z dětského domova)?
10) Jak trávíš přestávky/volné hodiny?
11) Co tě ve škole baví?

Příloha 5 Otázky k rozhovoru s kmenovými vychovateli a asistenty pedagoga z dětského domova

1) Jaké je vaše vzdělání?
2) Jak byste charakterizovala (jméno konkrétního dítěte z dětského domova)?
3) Jak probíhá školní příprava?
4) Jak se (jméno konkrétního dítěte z dětského domova) začleňuje do kolektivu dětí v dětském domově?
5) Jak se (jméno konkrétního dítěte z dětského domova) začleňuje do kolektivu dětí ve školní třídě, kde se vzdělává?
6) Jak probíhá spolupráce s třídním učitelem?
7) Jakými způsoby s třídním učitelem komunikujete?
8) Jak dítě ve škole pracuje?
9) Jaké konkrétní metody při vzdělání (jméno konkrétního dítěte z dětského domova) využíváte?
10) Jaké konkrétní metody využíváte pro podporu začleňování (jméno konkrétního dítěte z dětského domova) do kolektivu v dětském domově?

Příloha 6 Ukázka přepisu rozhovoru_Dana (U1)

T: Paní učitelko, jak dlouho na této škole pracujete?

D: Ještě nemám vystudováno, studuju první stupeň dálkově v Liberci. Sem ve třeťáku. Tim, že to dělám dálkově, chtěla sem jít do praxe. Tady na škole sem třetí rok. Mám tuhle třídu od prvňáčků, takže na škole sem třetí rok.

T: Takže to je vaše první základní škola zároveň první zkušenost s dítětem z dětského domova?

D: Ano. Je to díky Martinovi určitě náročnější. Hodně sem přemýšlela nad tim, jak k němu přistupovat, jak ho správně podporovat, jak ho začleňovat? Je Rom, takže od začátku sem dbala na to, abychom si společně vysvětlili, proč nemáme všichni stejnou barvu pleti. Řekli sme si, co je dětský domov, kdo se do něj dostane a hlavně proč (..) Vlastně si někdy připadám i jako psycholog. Určitě je důležitý s dětmi o těhle tématech mluvit.

T: Kolik máte ve třídě dětí?

D: Teď 18.

T: Kolik z nich je z dětského domova?

D: Z děcáku jen jeden – Martin.

T: Jak byste Martina charakterizovala?

D: On je svůj. Moc se do ničeho nezapojuje, když se ho vyloženě nezeptám, tak se moc nehlásí. Nicméně když už se hlásí, vždycky ho vyvolám. Mnohokrát se stává, že se hlásí, já ho vyvolám a on vlastně správnou odpověď neví. Kolikrát si to vysvětluju tím, že se hlásí proto, aby nebyl jediný, kdo by se nehlásil. Vlastně on, když to řeknu hodně ošklivě, není chytrý, ale nijak mi tu nepřekáží. Pro mě je nejdůležitější to, že mě nijak nevyrušuje. Posadila sem ho do první lavice, abych mohla sledovat, jak pracuje.

T: Jaké jsou Martinovy vzdělávací výsledky?

D: Je to hodně špatný! Před nástupem do školy měl odklad. Od první třídy uvažujeme s paní ředitelkou o přesunu na školu speciální. Ty znalosti na třeťáka tam prostě nejsou, ale zatím ho na specku posílat nechci. Co by z něj bylo? Tam by se podle mě nenaučil už vůbec nic. Zatím sem ho nenechala propadnout, ale je na propadnutí každý pololetí. Nejsem zastánce opakování ročníku, v jeho konkrétním případě by to nemělo kýženej efekt. Velmi špatně čte, téměř nepíše, při diktátech dostává jen doplňovačky. Nesoustředí se, často jen hádá, místo toho, aby opravdu přemýšlel. O hodinách nedává pozor, i když nevyrušuje.

T: Martin je tedy součástí třídy od počátku školní docházky?

D: Ano, chodí s dětmi od první třídy.

T: Pokud je to takto, neuvažovaly jste s paní ředitelkou o asistentovi?

D: Ale jistě, na tom se pracuje. Doufám, že bude schválen a pomůže to.

T: Jak se Martin začleňuje do vyučovacího procesu?

D: Nemá to jednoduché. Všimla sem si, že spolužačky se ho snaží vychovávat. Například včera mu Amálka radila, aby si pořídil desky, když má v tašce takový nepořádek. Holky ho do kolektivu žáků berou mnohem víc než kluci. Nosí si gumičky a stav, na kterém plete náramky. Spolužačky oslovuje, ptá se jich, jaké mají rády barvy, a náramky jim plete. V tomhle určitě vidim obrovskou snahu se nějak zapojovat. Kluci mu nijak neubližují, ale zároveň ho do aktivit nijak nevtahují. Pokud máme skupinovou práci, lavice sestavíme do hnízd. Martin se přidává k děvčatům, mnohokrát sem zaslechla, že mu kluci říkaj, ať si k holkám sedne, že ho nechtěj.

T: Jak Martina do vyučovacího procesu začleňujete vy?

D: Vyvolávám vždycky, když se hlásí. Snažim se využít každej moment, kdy se chce nějak vyjádřit, i když je to blbost. Musim říct, že je to těžký. Myslim, mít ve třídě 18 děti a ještě nějak začleňovat žáka. Nechci tim říct, že si nemyslim, že je to důležitý. Nemám příliš zkušeností, ale konkrétně v Martinově případě se snažim pro něj dělat to nejlepší. Snažim se, aby ty ostatní děti s nim neměly problém. Pro mě je důležitý, aby byl součástí třídy jako každý děcko tady.

T: Jak ho do vzdělávacího procesu začleňují spolužáci z biologických rodin?

D: Určitě tu nedochází k tomu, že by byl šikanovanej, to určitě ne. To si osobně myslim, že na to sou ještě hodně malý a jestli se něco takovýho bude dít, tak spíš až na druhym stupni. Abych se vrátila zpátky k otázce, ten vztah mezi nimi vnímám jako neutrální. Oni mu neubližují, ale ani nijak výrazně nekámoší. Další věc je, že on o to podle mě moc nestojí. Vyhledává hlavně moji společnost, společnost dalších dospělých a dál přítomnost ostatních dětí z děcáku.

T: Jak spolupracujete s dětským domovem?

D: Na určitý úrovni jo, spolupracujeme. Vychovatelé dochází na třídní schůzky, to je ale podle mě málo. Navíc to nefunguje, jak bych si představovala. Pokud se mě vychovatel zeptá, co s nim má dělat. Já mu odpovim, aby co nejvíc četli. Domluvíme se na pěti knihách za rok a oni stěží přečtou jednu, to je těžký. Já vim, že nemá jenom Martina, ale myslim si, že by se mu měli věnovat víc. To je to, co by potřeboval ze všeho nejvíc, číst. Nenosí pomůcky, to je další věc. V tašce má neuvěřitelnej bugr. Vždycky jasně poznám, že se mu do tašky nikdo nepodíval. Třeba minulý týden konečně po několika žádostech směřovaných k děcáku, přinesl dvě pravítka. Svačiny nenosí, přitom ustavičně by něco ujídal. Podle zprávy z pedagogicko-psychologický poradny trpí poruchami příjmu potravy. V jeho případě je to přejídání, takže svačinu sní ještě před velkou přestávkou a během ní už nemá, co jíst. Obchází spolužačky a loudí. Tohle sem řešila s vychovatelkou a požádala, zda by moh dostávat větší porce. Bylo mi řečeno, že ne. Je silnější a nechtěj ho prý v té nadváze podporovat tím, že mu budou dávat dvě svačiny. Většinou mu stejně dám i část svojí svačiny, protože nechci, aby chodil po třídě a říkal, že má hlad. Plus sme ještě v písemnym kontaktu. Třeba, když jedeme na výlet, musim požádat speciálnim formulářem děcák o peníze. Formulář posílám vychovatelce přes Martina. I to je pro mě náročný, protože Martin zapomíná, takže trvá, než se to k vychovatelce dostane. Potom zase trvá, než vychovatel ty peníze pošle. I na toto samozřejmě ostatní děti reagují, Martine ty nemáš peníze, to s náma nikam nepojedeš! A největší pecka přijde ve chvíli, kdy většinou s náma vlastně vůbec nejede.

T: Jak se u něj porucha příjmu projevuje?

D: Jedná se o přejídání, následná nechuť k jídlu. Martin je silnější, což ho omezuje v pohybu. V tělocviku není tak ohybný jako ostatní děti, ale hýbat se chce, baví ho to. Velmi často si stěžuje na bolesti břicha. Samozřejmě sem touto skutečností informovala dětský domov. Martin během hodin vstává, chodí k umyvadlu, namáčí kapesníky a ty si přikládá na břicho a stěžuje si na bolesti. Rozhodně to sou problémy psychosomatickýho rázu. Snažim se dělat všechno pro to, aby pro něj škola nebyla takovým stresem. Stěžuje si i na bolesti hlavy, tluče hlavou o stůl s tim, že ho ta hlava moc bolí. Já mu nemůžu dát ani prášek, volám do děcáku.

T: Jste v nějakém kontaktu s biologickými rodiči?

D: Ne, to nejsem. S biologickými rodiči jsem nikdy v kontaktu nebyla. Co vím, táta je ve vězení a máma nejeví vůbec žádnej zájem a střídavě je taky ve vězení.

T: Jaké byste navrhovala změny ve vzdělávání dětí z dětského domova?

D: Hmm ryba smrdí od hlavy, že jo? Já bych v první řadě si představovala větší efekt komunikace s děcákem. Teda, aby byl na výuku připravenej, aby neflákal ty úkoly a nosil pomůcky. Co se týká mě, víc se mu věnovat a zapojovat ho do vyučování.

(Ke dni 28. 6. 2019 učitelka ukončuje na této škole pracovní úvazek. Přechod na soukromou základní školu. Následuje rozhovor ze dne 3.10. 2019)

T: Jak se daří na novém pracovišti?

D: Je to neuvěřitelně náročný. Sem tu na celej úvazek, stejně jako v předchozí škole, ale hodin mám víc. Co je ten největší paradox, sem teď na soukromý škole a peněz tu mám stejně, ne-li míň (se smíchem). Pořád ještě nemám dodělané vzdělání, ještě studuju, takže mi to nevyhovuje.

T: Co děti? Jak byste porovnala třídu, ve které jste působila s tou nynější?

D: Je pravda, že žáků je míň, ale o to je potřeba větší individuální přístup. Mám tři žáky s odlišným mateřským jazykem. Potřebují mnohem víc péče, než ostatní…

T: Je nějaký rozdíl mezi těmito dětmi a dítětem z dětského domova, které jste měla na předchozím působišti?

D: No to rozhodně. Myslela sem si, jak je to náročný, mít ve třídě takovýho žáka. Opak je pravdou. Martin ten seděl, sice nic nedělal, ale byl od něj pokoj, nezlobil, nijak neotravoval. Já sem se mu samozřejmě snažila věnovat, ale když sem se ho nevšimla celej den, nic se nestalo. To tady nejde, s těmi cizinci je to mnohem náročnější. Každopádně už teď vím, že budu odcházet. Potřebuju věnovat čas diplomce a státnicím.

Příloha 7 CODEBOOK

Název kódu	**Popis kódu**	**Ukázka**
Aprobace	Obor, ve kterém byl respondent vzdělán	*Mám vystudovaný učitelství pro první stupeň.*
Asistentka pedagoga	Podpora asistentky pedagoga při vzdělávání sledovaného případu	*Si šikovnej, vydrž, už to budeme mít.*
Biologická rodina	Informace o biologické rodině	*Já akorát vim, že táta sedí a máma jede v drogách.*
Délka praxe	Praxe na pozici učitel základní školy, vychovatel v dětském domově	*Jako vychovatelka pracuju už 16 let.*
Etnická příslušnost	Etnická příslušnost sledovaného případu	*Je to Rom.*
Charakteristika sledovaného dítěte	Popis sledovaného dítěte učitelem, ředitelkou školy, zástupkyní školy, výchovnou poradkyní, asistentkou pedagoga, vychovatelem či dětmi z biologických rodin	*Je divná.*
Charakteristika třídy	Popis charakteristiky třídy učitelem, ředitelkou školy, zástupkyní školy, výchovnou poradkyní, asistentkou pedagoga, dítětem z biologické rodiny či sledovaným případem	*Sme dobrá třída, akorát by se tu nemuselo krást.*
Charakteristika třídního učitele	Popis charakteristiky třídního učitele dětmi z dětského domova či dětmi z biologických rodin	*Je s nim sranda.*
Charakteristika asistentky pedagoga	Popis charakteristiky asistentky pedagoga třídním učitelem, dítětem z dětského domova či dítětem z biologické rodiny	*Je moc hodná, mám jí rád.*
Charakteristika vychovatele	Popis charakteristiky	*Teta je určitě moc fajn, ale tu*

	vychovatele učitelem či dítětem z dětského domova	*školní přípravu bych si představovala jinak.*
Individuální vzdělávací plán	Postupy při práci s individuálním vzdělávacím plánem	*Tady píšou je potřeba prodloužení času na dokončení a kontrolu práce, tak se mu snažim dávat tolik času, kolik chce.*
Metody podporující vzdělávání dětí z dětského domova	Popis postupu konkrétních metod, které podporují vzdělávání dětí z dětského domova	*Odběhne si, kopáním do balonu se odreaguje a funguje dál.*
Metody podporující začleňování dětí z dětského domova do výukového procesu	Popis postupu konkrétních metod, které podporují začleňování dítěte z dětského domova do výukového procesu	*Já je musim rozdělit do skupin, on by se jinak sám nikam nepřiřadil a jen by koukal.*
Navržené změny	Návrh konkrétních změn a postupů, které dle názoru učitelů, asistentů pedagoga či vychovatelů přispějí k začleňování dětí do třídního kolektivu	*Měli by s náma jezdit na školní akce, to by je začleňovalo.*
Počet dětí z dětského domova	Uvádí počet dětí z dětského domova ve sledované třídě	*Ve třídě je z děcáku jen Martin.*
Počet dětí z biologické rodiny	Uvádí počet dětí z biologických rodin ve sledované třídě	*Ve třídě je bez Martina 17 dětí.*
Problémy ve vzdělávání	Popisuje nejčastější problémy, se kterými se děti z dětského domova během vzdělávání na základní škole setkávají	*Plete dohromady vyjmenovaný slova po el s es.*
Přátelství	Popisuje, jakými způsoby dítě z dětského domova navazuje přátelské vztahy	*Ve třídě kamarády nemám, ale v děcáku si hraju s hodně dětma.*
Přestávky/volné hodiny	Popisuje, jakým způsobem děti z dětského domova tráví přestávky či volné hodiny	*Ivana tráví volné hodiny tim, že de do děcáku na oběd, netráví čas se spolužáky.*

Sebereflexe dítěte z dětského domova	Popisuje, jaký způsobem dítě z dětského domova nahlíží na své vzdělávání a začleňování do výukového procesu	*Sem hloupej, nejde mi to.*
Spolupráce s dětským domovem	Popisuje, jakým způsobem spolupracuje dětský domov se základní školou	*Teta chodí pravidelně na třídní schůzky.*
Školní příprava	Popisuje, jakým způsobem probíhá školní příprava v rámci dětského domova	*Odpoledne si sedneme a děláme domácí úkoly podle úkolníčku.*
Volný čas	Popisuje, jakým způsobem děti z dětského domova tráví volný čas	*Ráda jezdim na kolečkových bruslích a poslouchám muziku.*
Výukový proces	Popisuje, jak probíhá výukový proces ve sledovaných třídách	*Sedneme si na koberec a řekneme si, jak sme trávili víkend.*
Vzdělávací výsledky	Popisuje, jaké jsou vzdělávací výsledky dětí z dětského domova	*Od první třídy je na propadnutí.*
Začleňování_jak se dítě z dětského domova začleňuje do výukového procesu	Popisuje, jakými konkrétními způsoby se dítě z dětského domova začleňuje do výukového procesu	*Já to vim, pane učiteli.*
Začleňování_jak dítě začleňuje učitel	Popisuje, jakými konkrétními způsoby dochází k začleňování dítěte z dětského domova do výukového procesu učitelem	*Ivča si sedne k Bláně a společně na mapě zaznamenají, kde najdeme Vysočinu.*
Začleňování_jak dítě začleňují děti z biologických rodin	Popisuje, jakými konkrétními způsoby dochází k začleňování dítěte z dětského domova do výukového procesu dětmi z biologických rodin	*Martine, ty si di sednout k holkám.*
Začleňování_jak dítě začleňuje vychovatel	Popisuje, jakými konkrétními způsoby dochází k začleňování dítěte z dětského domova do výukového procesu	*Většinou nechce mluvit o tom, co bylo ve škole.*

	vychovatelem	
Začleňování_jak dítě začleňuje asistentka pedagoga	Popisuje konkrétními způsoby začleňování dítěte z dětského domova do výukového procesu asistentkou pedagoga	*Martí, přihlaš se, máš to správně.*

Příloha 8 Shrnující protokol sledovaný případ č. 1_Martin

Nejzávažnějším problémem u Martina je český jazyk, i přesto, že se jedná o jeho rodný jazyk. V 5. ročníku základní školy Martin neovládá například vyjmenovaná slova, což ho omezuje při začleňování se do aktivit, které učitelka dětem připravuje: *Jak s náma může hrát krále vyjmenovaných slov, když ani jedno neumí, opět aktivita, u které se děti baví a on to prostě dělat nechce, tak to nedělá a sedí* (U3_R1).

Třídní učitelky (U1, U2, U3) Martina vnímají jako závažný problém při jeho začleňování do třídního kolektivu to, že se děti z dětského domova nezapojují do společných aktivit a výletů. Nejezdí se školou na plavání, na společné třídní akce. Taktéž se nezúčastnil akce, při které měly děti spolu s třídní učitelkou možnost přespat ve škole: *Jasně, že se nezačleňuje, když s náma nikam nejezdí. Ty děti se nejvíc tmelej právě na těhle akcích, nejezdí s náma ani na plavání* (U1_R1). Z třídního kolektivu Martina spolužáci nevyčleňují, avšak do společných aktivit ho nezvou. Respektive lépe řečeno, Martin nevyvíjí snahu se sám do kolektivu začleňovat, protože vnímá, že o jeho začlenění spolužáci nemají zájem: *O přestávce radši plete holkám náramky, než aby si šel s klukama hrát. U toho pletení sedí, holky si vyberou barvu, on jim je předá a tim celá jejich konverzace končí* (U3_R2). Raději tráví čas o přestávkách na chodbě s ostatními dětmi z dětského domova či sám. Z třídního kolektivu Martina spolužáci nevyčleňují, avšak do společných aktivit ho nezvou. Třídní učitelky (U1, U2, U3) se pokouší Martina do třídního kolektivu začlenit tím, že dbají na to, aby neodmítal spolupráci při skupinových aktivitách a vždy ho do nějak skupiny začlení.

Martinovy školní výsledky jsou dle slov třídní učitelky velice špatné a nedochází k progresu: *Je na propadnutí od první třídy, nečte, špatně píše, při diktátech jen doplňuje, nerozezná ani datum, v únoru napíše listopad, na druhou stanu si řikám, kam by se posouval, kdyby byl na zvláštní, to by nikam nevedlo* U1_R1.

Dle učitelů (U1, U2, U3) se dětský domov Martinovi dostatečně nevěnuje. Jedná se o problém, který Martina provází po celou dobu vzdělávání na základní škole. Nenosí potřebné pomůcky, dostatečně se nepřipravuje na výuku a neplní všechny zadané úkoly. Ve školní tašce má nepořádek. Nenosí si pokaždé svačiny, následně obchází své spolužáky a prosí je o jídlo.

Příloha 9 Shrnující protokol sledovaný případ č. 2_Ivana

Nejzávažnějším problémem u Ivany je český jazyk, i přesto, že se jedná o její rodný jazyk. Ivana navštěvuje doučování z českého jazyka, které třídní učitel (U7) organizuje. Třídní učitel se domnívá (U7), že problémy se začleňováním do kolektivu v této třídě nemá jen Ivana, i přesto, že právě u ní se tyto problémy nejvíce projevují. Třída, kterou Ivana navštěvuje, je charakteristická tím, že do 5. ročníku byla rozdělená. Původně se jednalo dvě třídy, a to 5. A a 5. B. Ivana navštěvovala 5. B. Vzhledem k tomu, že téměř třetina dětí z těchto dvou ročníků odešla na gymnázia, ředitelka školy rozhodla o spojení těchto dvou tříd. Z 5. A a 5. B se tak ve školním roce 2018/2019 stal 6. ročník. Děti se s touto změnou zcela neztotožnily: *Stále to nefunguje, ty děti jsou v podstatě rozdělený pořád do dvou tříd, jen sdílej jednu místnost* (U8_R1).

Ivana sedí sama, třídní učitel se pokoušel několikrát k Ivaně posadit některou ze spolužaček, avšak vždy s negativní odezvou: *Nikoho k ní posadit nemůžu, protože tam nikoho nechce, navíc to dává najevo takovym dost ošklivym způsobem* (U7_R2). Podle slov učitele Ivana spolužačkám, které k ní byly posazeny, ubližovala nejen fyzicky. Byla k nim vulgární a také jim odcizovala předměty z penálu, jako jsou pravítka tužky.

Raději tráví čas o přestávkách na chodbě s ostatními dětmi z dětského domova či sama. Z třídního kolektivu Ivanu spolužáci nevyčleňují, avšak do společných aktivit ji nezvou. Respektive lépe řečeno ani Ivana nevyvíjí snahu se do kolektivu začleňovat, protože vnímá, že o její začlenění spolužáci nemají zájem. Situace se výrazně zhoršila po odhalení, kdo je viníkem krádeží, ke kterým pravidelně docházelo v prostorách šatny – Ivana. Třídní učitel (U7) se pokouší Ivanu do třídního kolektivu začlenit tím, že i přes její výchovné problémy se k ní chová totožně jako k ostatním žákům a neustále ve svých hodinách připomíná, že každý má nějaké negativní vlastnosti, které musíme respektovat. Zároveň také dbá na to, aby se Ivana dle svých možností a možností dětského domova zapojovala do společných aktivit.

Školní výsledky z matematiky, českého jazyka, anglického jazyka, fyziky, zeměpisu a následně od 8. ročníku z chemie nejčastěji byly známky nedostatečně či dobře. Na začátku 8. ročníku však došlo k výraznému zlepšení na známky nejčastěji chvalitebně či dobře. Tato změna byla pravděpodobně způsobena tím, že v pololetí 8. ročníku odchází Ivana do péče biologického strýc.

Příloha 10 Komparace sledovaných případů

Sledované kategorie	Sledovaný případ č. 1_Martin	Sledovaný případ č. 2_Ivana
Biologická rodina	Nepravidelný kontakt s otcem a matkou, a to ve formě telefonického kontaktu. V dětském domově žije společně s bratrem	S biologickou matkou se setkala osobně jednou, občasný telefonický kontakt. Biologický otec není znám, biologický strýc ji navštěvuje a byla mu svěřena do péče
Vzdělávací výsledky	Nejčastěji dobře a dostatečně	Na začátku výzkumu nejčastěji dobře a dostatečně. Na konci výzkumu nejčastěji chvalitebně a dobře
Problémy ve vzdělávání	Český jazyk, matematika, anglický jazyk	Český jazyk, matematika, anglický jazyk, zeměpis, chemie
Chování	Vzdorovité, odmítá plnění školních povinností, odmlouvá	Vzdorovité, odmítání plnění školních povinností, „nafukuje se“
Sebereflexe sledovaného případu	Vnímá jinakost. Hovoří o touze po přesunu na základní školu speciální. Sám sebe označuje za hloupého	Vnímá jinakost. Těší se na přechod do biologické rodiny. Sama sebe označuje jako dívku, která nemá dostatečné znalosti, ale ani je nepotřebuje
Asistentka pedagoga	Přidělen	Nepřidělen. Ve třídě je asistentka přítomna, Ivaně asistuje v případě potřeby
Individuální vzdělávací plán	Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu ode dne 12. 2. 2019	Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu ode dne 24. 4. 2018
Etnická příslušnost	Rom	Romka
Charakteristika případu	Výrazné obtíže ve čtení a psaní, obtíže v osvojování učiva z důvodu sociálního znevýhodnění, snížení kognitivních schopností, obtíže v soustředění. Z důvodu dlouhodobého výukového selhávání a nevýhodných životních podmínek porucha příjmu potravy	Školní výkon ovlivňuje nepozornost a také vliv životních podmínek (ústavní výchova). Ivana je zbrklá, má sklon k podceňování. Kognitivní schopnosti jsou velmi snížené
Charakteristika třídy	Ve třídě 18 žáků, 7 dívek a 11 chlapců. Jeden žák z dětského	Ve třídě je 26 žáků, 15 dívek a 11 chlapců. Jedna žákyně je

	domova	z dětského domova
Charakteristika třídního učitele	Třídními učitelkami jsou ženy. U1 (1. – 3. ročník), U2 (4. ročník), U3 (5. ročník). Dětmi charakterizované jako milé a hodné	Třídním učitelem je muž (U7). Dětmi charakterizován jako hodný a především vtipný
Charakteristika kmenové vychovatelky	Kmenová vychovatelka má praxi v oboru vychovatelka 16 let. V tomto oboru však není aprobována, absolvovala střední odborné učiliště. Dětmi charakterizovaná jako hodná	Kmenová vychovatelka má praxi v oboru vychovatelka 3 roky. V tomto oboru je aprobována, získala titul Mgr. Dětmi charakterizovaná jako hodná
Metody podporující vzdělávání	Upevňování učiva pomocí názorných pomůcek a přehledů učiva (např. YouTube, kresba úloh). Postup od jednodušších úkolů k těžším. Rozfázování učiva po jednotlivých krocích (zaměření se na za zafixování). Kontrola porozumění zadání	Upevňování učiva pomocí názorných pomůcek a přehledů učiva (např. tabulky, přehledy). Postup od jednodušších úkolů k těžším. Rozfázování učiva po jednotlivých krocích (zaměření se na zafixování). Kontrola porozumění zadání
	Oceňování úspěchů. Zadávání úkolů, při kterých žák zažije úspěch. Tolerance pomalého pracovního tempa. Prodloužení času na dokončení a kontrolu práce	Oceňování úspěchů. Zadávání úkolů, při kterých žák zažije úspěch. Tolerance pomalého pracovního tempa. Prodloužení času na dokončení a kontrolu práce. Používat metody spojené s praktickou aplikací
Metody podporující začleňování	Společné aktivity, komunitní kruh, sebepřijetí SVP, rozvoj pozitivního klimatu, sociometrické techniky	Společné aktivity, komunitní kruh, sebepřijetí SVP, rozvoj pozitivního klimatu, sociometrické techniky
Navržené změny	Účast na společných aktivitách pořádaných školou, zvýšení spolupráce základní školy s dětským domovem, zvýšení pedagogické intervence, zvýšení spolupráce při školní přípravě	Účast na společných aktivitách pořádaných školou, zvýšení spolupráce základní školy s dětským domovem, zvýšení pedagogické intervence, zvýšení spolupráce při školní přípravě
Přestávky/volné hodiny	Přestávky tráví s ostatními dětmi z dětského domova či asistentkou pedagoga	Přestávky tráví sama na chodbě či s ostatními dětmi z dětského domova. Při volných hodinách odchází do dětského domova na oběd
Přátelství	Přátelství navazuje s ostatními dětmi z dětského domova. Ve	Přátelství navazuje s ostatními dětmi z dětského domova (ne se

	školní třídě kamaráda nemá	všemi)
Školní příprava	Školní přípravě věnuje vymezený čas v dětském domově. Nenosí školní pomůcky. Dochází k nedostatečné kontrole ze strany dětského domova	Školní přípravě věnuje vymezený čas v dětském domově. Nenosí školní pomůcky. Dochází k nedostatečné kontrole ze strany dětského domova
Volný čas	Nejraději tráví čas venku, jezdí na kole. Rád hraje hry na telefonu, X boxu	Nejraději jezdí na kolečkových bruslích a poslouchá hudbu
Začleňování_jak se dítě z dětského domova začleňuje do výukového procesu	Začleňuje se s viditelnými obtížemi. Často se hlásí, i když nezná správnou odpověď. Do skupinových aktivit se zapojuje pouze pod dohledem učitele	Začleňuje se s viditelnými obtížemi. Nehlásí se často. Do skupinových aktivit se zapojuje pouze pod dohledem učitele a s nevolí
Začleňování_jak učitel dítě z dětského domova začleňuje do výukového procesu	Učitelky Martina do výukového procesu začleňují, avšak zvýšení pozornosti vůči němu nepovažují za smysluplné	Učitelé Ivanu do výukového procesu začleňují, avšak zvýšení pozornosti vůči ní nepovažují za smysluplné
Začleňování_jak děti z biologických rodin začleňují dítě z dětského domova do výukového procesu	Děti vyrůstající v biologických rodinách Martina z třídního kolektivu nevyčleňují, ale zároveň vnímají odlišnost a přátelské vztahy s ním nenavazují	Děti vyrůstající v biologických rodinách Ivanu z třídního kolektivu nevyčleňují, ale zároveň vnímají její odlišnost a přátelské vztahy s ní nenavazují
Začleňování_jak děti z dětského domova začleňuje do výukového procesu vychovatel	Vychovatelka se primárně věnuje Martinově výchově a učení ho domácím pracím, začleňování do výukového procesu na základní škole nevěnuje pozornost v dostatečné míře	Vychovatelka se primárně věnuje Ivanině výchově a přípravě na samostatný život, začleňování do výukového procesu na základní škole nevěnuje pozornost v dostatečné míře
Začleňování_jak děti z dětského domova začleňuje do výukového procesu asistentka pedagoga	Asistentka pedagoga se Martinovi věnuje nadměrně, tráví společně veškerý čas. Martina do kolektivu třídy nezačleňuje	Asistentka pedagoga se primárně věnuje žákovi s lehkým mentálním postižením. Ivanu do kolektivu třídy nezačleňuje

Příloha 11 Komparace individuálního vzdělávacího plánu

	Sledovaný případ č. 1_Martin	**Sledovaný případ č. 2_Ivana**
Rok narození	2009	2006
Škola	Základní škola	Základní škola
Ročník	3.	6.
Školské poradenské zařízení, které vydalo doporučení pro individuální vzdělávací plán	Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje	Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	Ne	Dětský domov
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu ze dne	12. 2. 2019	24. 4. 2018
Zdůvodnění	Výrazné obtíže ve čtení a psaní, obtíže v osvojování učiva z důvodu sociálního znevýhodnění, snížení kognitivních schopností (zejména verbální oblast), obtíže v soustředění. Z důvodu dlouhodobého výukového selhávání a nevýhodných životních podmínek porucha příjmu potravy	Školní výkon ovlivňuje nepozornost a také vliv životních podmínek (ústavní výchova). Ivana je zbrklá, má sklon k podceňování. Kognitivní schopnosti jsou velmi snížené
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle individuálního vzdělávacího plánu)	Zlepšit soustředění na práci a pozitivní reflexi. Zajistit rovný přístup ke vzdělávání	Nápomoc k odstranění nepozornosti, zklidnění žákyně Podpora sebevědomí Práce dle tematických plánů výuky
Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	Naukové předměty	Všechny naukové předměty
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	**Metody výuky (pedagogické postupy)** Upevňování učiva pomocí názorných pomůcek a přehledů	**Metody výuky (pedagogické postupy)** Využití pozitivní motivace, povzbuzování, chválení

	Postupování od jednodušších úkolů k těžším	Ocenění dílčích úspěchů, snahy a zájmu
	Rozfázování učiva	Kontrola porozumění zadání
	Oceňování dílčích úspěchů, snahy a zájmu	Prodloužení času na dokončení práce a kontroly práce
	Ujištění se, že chlapec pochytil všechny instrukce	Použití metod spojených s praktickou aplikací
	Zadávání úkolů, při kterých žák zažívá úspěch	Postupy od dílčích a jednodušších úkolů k těžším
	Tolerování pomalého pracovního tempa, prodloužení času na dokončení a kontrolu práce	Učivo častěji opakovat, vytvářet přehledy, tabulky, systémy, které usnadní osvojení učiva
		Zaměření na zafixování základů učiva
Úpravy obsahu vzdělávání	Zafixování základního učiva, na kterém lze stavět (elementární učivo i z předchozích ročníků)	Ne
	Snížení nároků v českém jazyce	
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Ano	Ne
Organizace výuky	Dopomoc prvního kroku	Ze strany pedagoga dopomoc prvního kroku
	Průběžná kontrola a aktivizace žáka	Kontrola pochopení zadání, průběžná aktivizace dívky
	Poskytnutí vyšší časové dotace na zpracování úkolů	Průběžná kontrola, povzbuzení
	Individualizace výuky	Poskytnutí vyšší časové dotace
	Pedagogická intervence 1 hodinu týdně (opakování základů učiva, sluchové a zrakové vnímání)	
	Využívání dopomoci asistenta pedagoga	
Způsob zadávání a plnění úkolů	Kontrola porozumění zadání	Kontrola porozumění zadání
	Prodloužení času na dokončení a kontrolu práce	Prodloužení času na dokončení a kontrola práce
	Dopomoc prvního kroku	
Hodnocení žáka	Využití formativního hodnocení	Kombinace formativního a

	k motivování žáka	sumativního hodnocení (individuální pokrok žáka) Využití formativního hodnocení k motivaci žáka Příležitostně použít sebehodnocení, nehodnotící zpětnou vazbu
Pomůcky a učební materiály	Použití demonstračních a názorných pomůcek Pracovní listy	Tabulky, přehledy
Personální zajištění průběhu vzdělávání	Asistent pedagoga	Ne
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Ne	Ne
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Spolupráce při řešení problémů s třídním učitelem Pravidelná kontrola úkolníčku a žákovské knížky Pravidelně pomáhat při přípravě na vyučování Procvičování podle pokynů třídního učitele, speciálního pedagoga, nebo pracovníka speciálního pedagogického centra Dodržování životosprávy dítěte Pomáhat a vést k odpovědnosti a samostatnosti	Pravidelné konzultace
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Žák bude chodit do školy řádně připraven na výuku a bude si nosit veškeré nezbytné pomůcky	Nebyla uzavřena

Příloha 12 Komparace doporučení školského poradenského zařízení

	Sledovaný případ č. 1_Martin	**Sledovaný případ č. 2_Ivana**
Rok narození	2009	2006
Věk v den vyšetření	9 let 9 měsíců 2 dny	11 let 5 měsíců 17 dnů
Ročník	3.	5.
Převažující stupeň podpůrných opatření	3	2
Identifikátor znevýhodnění	00T6SZ0	00T6MZ0
Návrh organizační formy vzdělávání	S individuálním vzdělávacím plánem	S individuálním vzdělávacím plánem
Datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci	9. 10. 2018	25. 1. 2018
Data vyšetření ve školském poradenském zařízení	10. 1. 2019	20. 3. 2018
Datum konzultace se školou	22. 1. 2019	18. 4. 2018
Platnost doporučení	1. 3. 2019 – 31.1. 2021	31. 8. 2020
Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole	Výrazné obtíže ve čtení a psaní, obtíže v osvojování učiva z důvodu sociálního znevýhodnění, snížených kognitivních schopností (zejména ve verbální oblasti), obtíže v soustředění. Z dlouhodobějšího výukového selhávání a nevhodných životních podmínek porucha příjmu potravy	Školní výkony ovlivňuje nepozornost a také vliv životních podmínek (ústavní výchova). Ivana je zbrklá, má sklon k podceňování. Kognitivní schopnosti jsou velmi snížené

Vyhodnocení plánu pedagogické podpory	Ve školním dotazníku je uvedeno, že Martin je málo samostatný, nejistý. Má pomalé pracovní tempo, při samostatné práci zvláště v českém jazyce, je až mimořádně pomalý. Postoj ke školní práci je nestálý, spíše bez zájmu. Vyjadřovací schopnost je přiměřená. Martin je úzkostný, nervózní, vzdorovitý, nepořádný, odmlouvá. V kolektivu je kamarádský. Ve čtení hláskuje, vynechává, zaměňuje nebo přidává hlásky, slabiky nebo slova. Porozumění je velmi malé	Ve školním dotazníku je uvedeno, že s vyšší náročností učiva se Ivaniny problémy ve škole stupňují. V písemném projevu nedodržuje správné tvary písmen, špatně sedí, tvář má blízko sešitu. Chybuje v pravopise, v požadované rychlosti rozhodnout gramaticky správně. Při čtení má nízko položený hlas, špatně se nadechuje, dobře rozumí. V matematice má problém při řešení slovních úloh, v geometrii, s přibývajícím učivem i v osvojení algoritmů. Je emočně nestabilní, nesděluje své pocity, neumí přijímat kamarádství a lásku. Je pesimistická, lítostivá, dopředu o sobě pochybuje. Ve škole je jí poskytována individuální pomoc, chodí na doučování. Poslední klasifikace: český jazyk 3, anglický jazyk 3, matematika 3, vlastivěda 3, přírodověda 3
Podpůrná opatření	Pravidelně upevňovat učivo pomocí názorných pomůcek a přehledů učiva Postupovat od jednodušších úkolů k těžším Učivo rozfázovat, postupovat po jednotlivých krocích, velké úkoly rozdělit na menší, které jsou přehlednější Kontrola porozumění zadání	**Metody výuky** Pozitivní motivace, povzbuzovat, chválit Podporovat dílčí úspěchy, snahu a zájem Kontrola porozumění zadání Prodloužení času na dokončení a kontrolu práce Používat metody spojené

	Krátit zadání písemného projevu, případně rozdělit úkol na více částí Oceňovat dílčí úspěchy, snahu a zájem Zadávání úkolů, při kterých žák zažije úspěch Tolerovat pomalé pracovní tempo Prodloužení času na dokončení a kontrolu práce	s praktickou aplikací Postupovat od dílčích a jednodušších úkolů k těžším Učivo je nutné častěji opakovat, vytvářet přehledy, tabulky, systémy, které usnadní osvojení učiva Zaměřit se na zafixování základního učiva
Úpravy obsahu vzdělávání	Je potřeba zafixovat základní učivo, na kterém může chlapec stavět – dle možností procvičovat elementární učivo i předchozích ročníků, snížit nároky v českém jazyce	Zafixování základního učiva, na kterém lze stavět (elementární učivo i z předchozích ročníků) Snížení nároků v českém jazyce
Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, požadavky na práci pedagogů, podpora žáků, u kterých nelze zajistit domácí přípravu, požadavky na specifika domácí přípravy)	Ze strany pedagoga dopomoc prvního kroku Průběžná kontrola aktivit žáka Poskytnutí vyšší časové dotace na zpravování úkolů Individualizace výuky Pedagogická intervence 1 hodinu týdně zaměřená na opakování základů učiva – nácvik sluchového a zrakového vnímání, nutný pro zvládnutí čtení a psaní Využívat dopomoci asistenta pedagoga	Ze strany pedagoga dopomoc prvního kroku Kontrola pochopení zadání, průběžná aktivizace dívky Průběžná kontrola a povzbuzování Poskytnutí vyšší časové dotace Pedagogická intervence (1 hodina týdně) zaměřená na angličtinu, dle aktuální potřeby dívky, možnost procvičení i jiných předmětů
Požadavky na organizaci výuky ve škole	Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu) Stupeň 2, Počet hodin 1, Zdroj financování NFN, Kód podmíněné NFN 020601A01,	Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu) Stupeň 2, Počet hodin 1, Zdroj financování NFN, Kód podmíněné NFN 020601A01,

	Od 1. 3. 2019 do 31. 1. 2021	Od 1. 5. 2018 do 31. 8. 2020
Hodnocení žáka	Využití formativního hodnocení k motivování žáka Příležitostně použít sebehodnocení, nehodnotící zpětnou vazbu	Kombinace formativního a sumativního hodnocení Využití formativního hodnocení k motivování žáka Příležitostně použít sebehodnocení, nehodnotící zpětnou vazbu

Příloha 13 Ukázka vyplněného pozorovacího archu_Martin

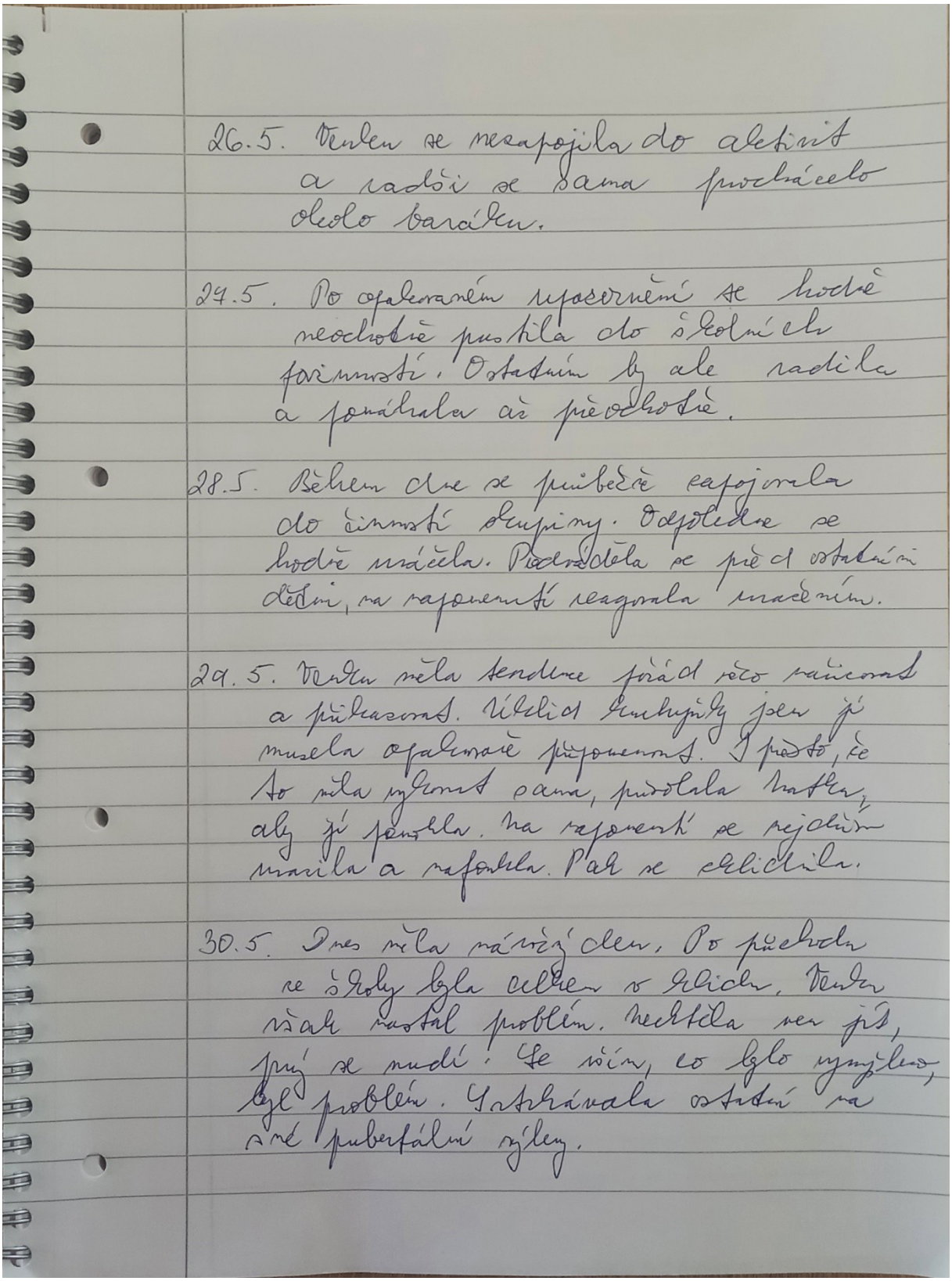
Pozorovací arch (Vzdělávání dětí z dětského domova)

Datum: 29. 2. 2019	Jméno učitele: Markéta (U3)	Vyučovací předmět: český jazyk	Třída: 3. A	Vyučovací hodina: 1.

Jméno pozorovatele: Jana Krátká
Cíl hodiny, téma: Opakování vyjmenovaných slov
Počet dětí z biologické rodiny:15
Počet dětí z dětského domova: 1
Přítomnost asistenta pedagoga: ano (AP_1)

Čas:	Průběh hodiny:	Činnosti a promluvy učitele:	Činnosti a promluvy žáka:	Komentáře pozorovatele:
8:00	ZAHÁJENÍ HODINY	U: „SEDNEME SI A ŘEKNEME SI, CO BUDEME DĚLAT."		ATMOSFÉRA VE TŘÍDĚ JE PŘÍJEMNÁ, UVOLNĚNÁ, ŽÁCI JSOU KLIDNÍ A SPOLUPRACUJÍ.
8:10	KONTROLA ÚKOLU	U: „PODÍVÁME SE, JAK JSTE NA TOM S ČETBOU."	BRA: „JÁ ČTU ČTVRTOU!"	
		U: „MARTI, JAK JSI NA TOHLE?"	DDA: „NÁ ŽÁDNOU."	JE OČIVIDNÉ, ŽE ŽÁCI VĚDÍ, CO SE PO NICH CHCE, DOBROVOLNĚ SE HLÁSÍ.
8:20	OPAKOVÁNÍ VYJMENOVANÝCH SLOV	U: „TAK MARTI, POZI SLOV."	DDA: „BZY, JAZYK, MYSLET."	MARTIN (DDA) NEPLNÍ STANOVENÝ PLÁN ÚKOLU.
		U: „TY TO MOTÁŠ DOHROMADY!"		PO PŮL HODINĚ PRÁCE MARTIN (DDA) VYKAZUJE ZNÁMKY ÚNAVY. UČITELKA SITUACI VYHODNOTÍ TAK, ŽE HO ZADÁ SPOLU S ASISTENTKOU PRÁCI NA TABLETU.
8:30	SAMOSTATNÁ PRÁCE V PRACOVNÍCH SEŠITECH	U: „MARTI, UŽ JSI UNAVENÝ? TAK SI VEZMI TABLET S VERŠOVÝ ČTENÍM."	DDA: „JOJ, UŽ NEMŮŽU MÝ TO BUDEME S VERŠOU OPAKOVAT NA TABLETU."	
8:45	ZAKONČENÍ HODINY	U: „MARTI, ODPOČIŇ SI."	DDA: „JDU SE PODÍVAT NA ADAMA."	PO SKONČENÍ HODINY MARTIN (DDA) ODCHÁZÍ NA CHODBU ZA KAMARÁDEM Z VEDLEJŠÍHO ROČNÍKU, TAKTÉŽ Z DĚTSKÉHO DOMOVA.

Příloha 14 Ukázka deníku vytvářeného dětským domovem_Ivana



26.5. Verča se nezapojila do aktivit a raději se sama procházela okolo baráku.

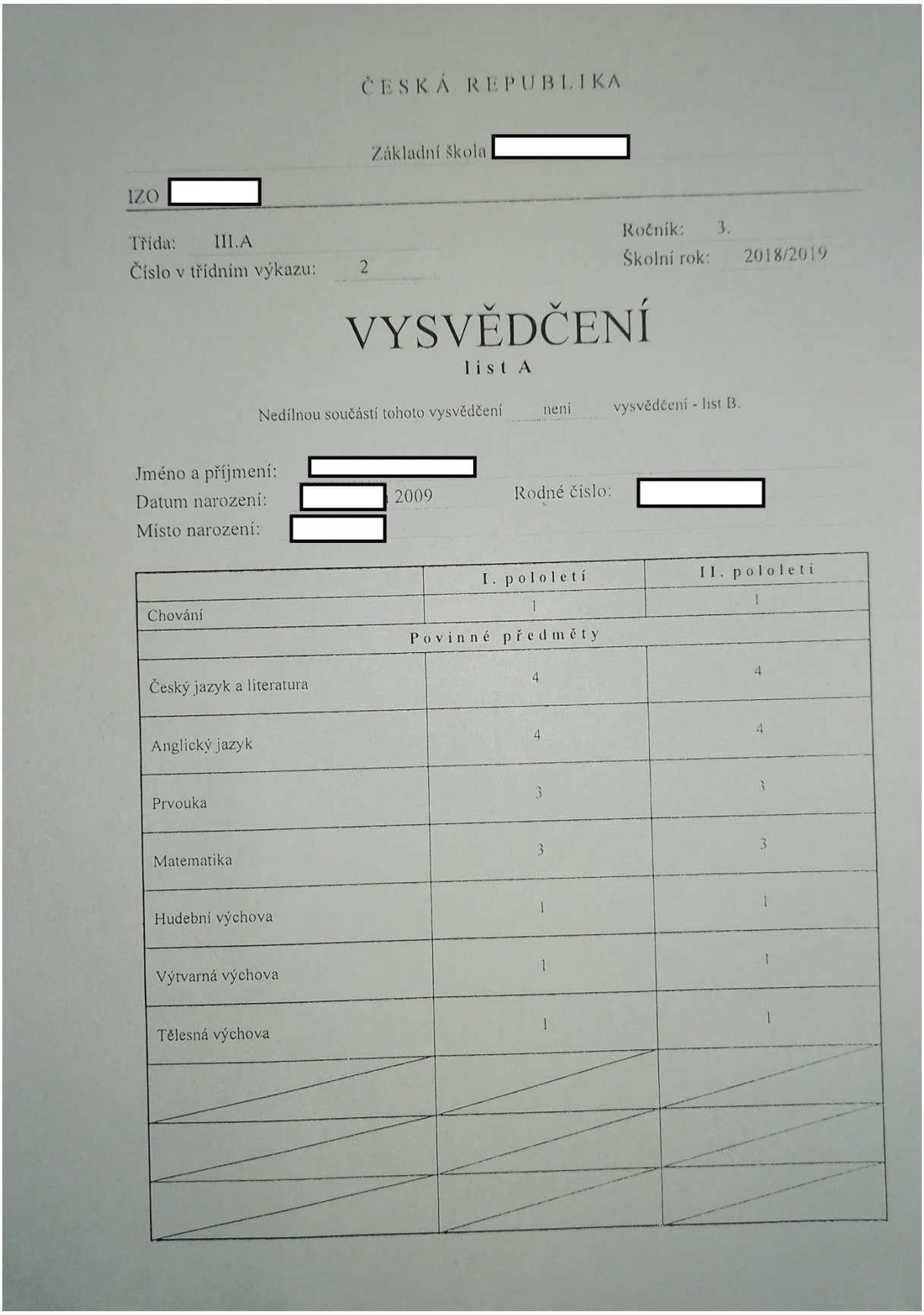
24.5. Po opakovaném upozornění se hodně neochotně postila do školních činností. Ostatním by ale radila a pomáhala až přehnaně.

28.5. Během dne se průběžně zapojovala do činností skupiny. Odpoledne se hodně smáčela. Rozdělila se před ostatními dětmi, na upozornění reagovala smáčením.

29.5. Verča měla tendenci jíst od všeho nadmíru a přitahovat. Většinou skupiny jsem ji musela opakovaně připomínat. I přesto, že to měla vyřešit sama, pomohla matka, aby jí pomohla. Na upozornění se nejdříve smála a nafukla. Pak se uklidnila.

30.5. Dnes měla návštěvu doma. Po příchodu ze školy byla celkem v pohodě. Večer však nastal problém. Nechtěla nic jíst, prý se nudí. Ke všemu, co bylo vymyšleno, byl problém. Vztahovala ostatní na své pubertální výlevy.

Příloha 15 Vysvědčení 2018/2019_Martin



ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola [redacted]

IZO [redacted]

Třída: III.A
Číslo v třídním výkazu: 2

Ročník: 3.
Školní rok: 2018/2019

VYSVĚDČENÍ

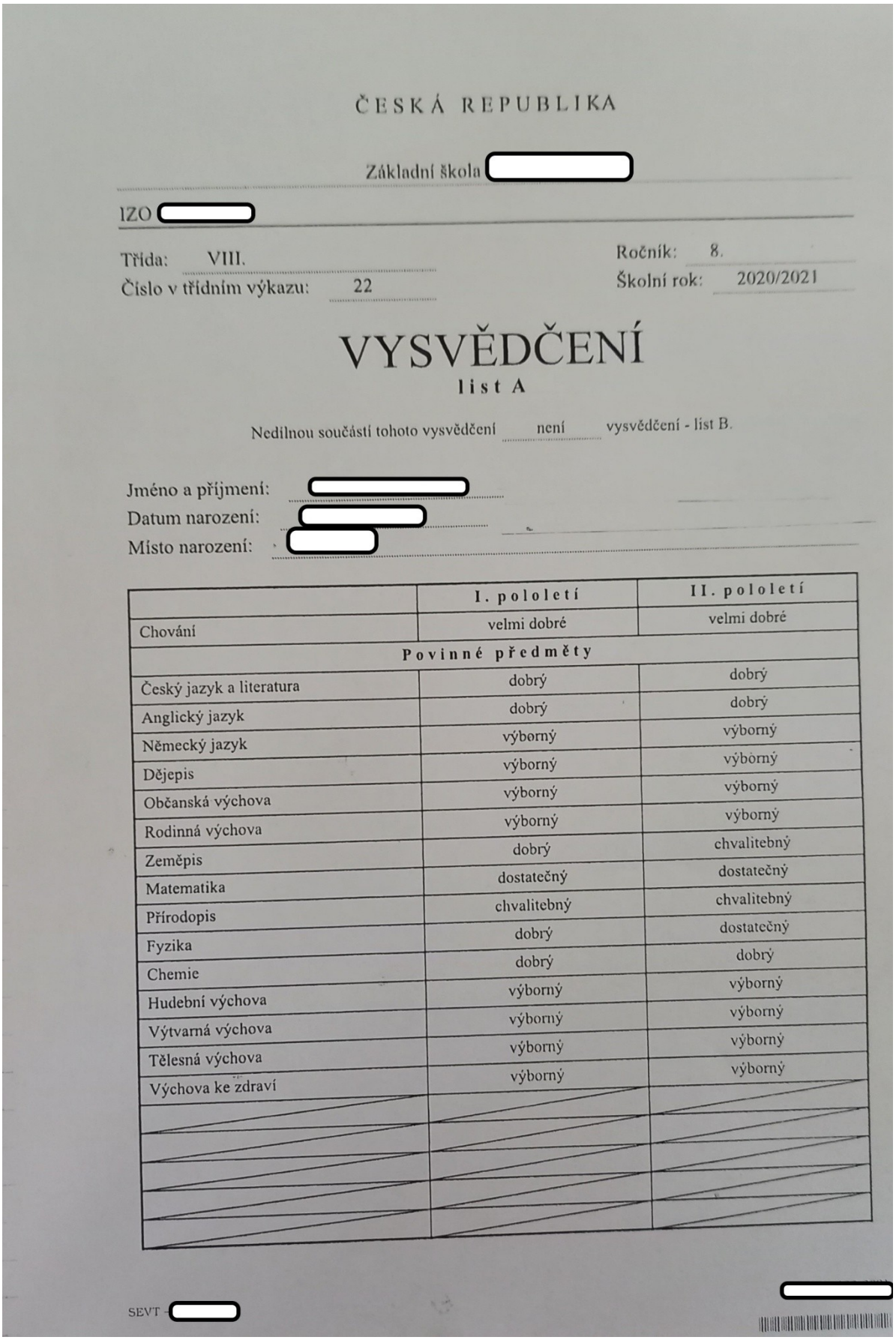
list A

Nedílnou součástí tohoto vysvědčení není vysvědčení - list B.

Jméno a příjmení: [redacted]
Datum narození: [redacted] 2009 Rodné číslo: [redacted]
Místo narození: [redacted]

	I. pololetí	II. pololetí
Chování	1	1
Povinné předměty		
Český jazyk a literatura	4	4
Anglický jazyk	4	4
Prvouka	3	3
Matematika	3	3
Hudební výchova	1	1
Výtvarná výchova	1	1
Tělesná výchova	1	1

Příloha 16 Vysvědčení 2020/2021_Ivana



ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola [redacted]

IZO [redacted]

Třída: VIII. Ročník: 8.

Číslo v třídním výkazu: 22 Školní rok: 2020/2021

VYSVĚDČENÍ

list A

Nedílnou součástí tohoto vysvědčení není vysvědčení - list B.

Jméno a příjmení: [redacted]

Datum narození: [redacted]

Místo narození: [redacted]

	I. pololetí	II. pololetí
Chování	velmi dobré	velmi dobré
Povinné předměty		
Český jazyk a literatura	dobrý	dobrý
Anglický jazyk	dobrý	dobrý
Německý jazyk	výborný	výborný
Dějepis	výborný	výborný
Občanská výchova	výborný	výborný
Rodinná výchova	výborný	výborný
Zeměpis	dobrý	chvalitebný
Matematika	dostatečný	dostatečný
Přírodopis	chvalitebný	chvalitebný
Fyzika	dobrý	dostatečný
Chemie	dobrý	dobrý
Hudební výchova	výborný	výborný
Výtvarná výchova	výborný	výborný
Tělesná výchova	výborný	výborný
Výchova ke zdraví	výborný	výborný

SEVT [redacted]