

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra speciální pedagogiky**

**ROZVOJ PRACOVNÍCH KOMPETENCÍ  
U DĚTÍ V INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVĚ  
V KONTEXTU PŘÍPRAVY NA SAMOSTATNÝ ŽIVOT**

**Disertační práce**

Brno 2015

**Školitelka:**

doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.

**Vypracovala:**

Mgr. et Mgr. Věra Linhartová

Prohlašuji,

že jsem disertační práci vypracoval/a samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

.....

Věra Linhartová

## **Poděkování**

Na tomto místě děkuji všem, kteří mne provázeli nelehkou cestou tvorby této práce.

Především děkuji své školitelce doc. PhDr. Věře Vojtové, Ph.D., která se mi vždy snažila ukazovat cestu a poskytovala podporu. Bez ní bych nikdy nedošla až sem. Děkuji také Mgr. Petru Fučíkovi za pomoc při statistickém vyhodnocování výzkumného šetření a za jeho velmi lidský přístup. Děkuji i kolegyním a kolegům, za to, že jsem s nimi mohla sdílet radosti i strasti tvoření této práce.

Mé poděkování patří respondentům výzkumného šetření, bez nichž by následující stránky nebyly.

Neskonale děkuji svým milovaným rodičům V. a P. Linhartovým, své sestře P. Linhartové a dalším členům naší chápající a podporující rodiny. Jim i dalším nejbližším děkuji za podporu, trpělivost a pochopení, které mi po celou dobu poskytovali. Nakonec děkuji za každodenní péči a odpuštění M. L. V. a Vyšší síle, která nás přesahuje. Úplně na závěr děkuji té složce našeho Já, která umí „zařídít“, že se střídají špatné a dobré chvíle, a které nás učí posouvat se dál.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Porucha chování a emocí jako bariéra rozvoje kompetencí pro samostatný život.....</b>	<b>11</b>
1.1 Porucha chování a emocí.....	11
1.1.1 Vymezení pojmu porucha chování a emocí .....	11
1.1.2 Vývoj a příčiny poruchy chování .....	15
1.1.3 Projevy poruch chování a emocí v životě dítěte a jejich důsledky.....	18
1.2 Institucionální výchova jako sociální znevýhodnění .....	19
1.2.1 Pojetí sociálního znevýhodnění a sociálně znevýhodněného prostředí.....	20
1.3 Institucionální výchova v důsledku poruchy chování jako bariéry ve vývoji sociálních kompetencí .....	22
<b>2 Teoretický rámec sociálních kompetencí.....</b>	<b>26</b>
2.1 Socializace a sociální učení jako proces nabývání sociálních kompetencí.....	26
2.2 Vývojové souvislosti socializace a nabývání sociálních kompetencí .....	31
2.3 Sociální kompetence a možnosti jejich pojetí .....	35
<b>3 Pracovní kompetence a profesní orientace.....</b>	<b>42</b>
3.1 Pracovní kompetence a možnosti jejich pojetí.....	42
3.1.1 Pracovní kompetence jako soubor požadavků na absolventy ze strany zaměstnavatelů .....	43
3.1.2 Koncepce klíčových kompetencí podle RVP středního odborného vzdělávání.....	44
3.1.3 Pojetí pracovních kompetencí pro účel empirické části práce .....	46
3.2 Důležitost osvojení pracovních kompetencí jako faktor ovlivňující úspěšný vstup na trh práce .....	48

3.3 Profesní orientace .....	50
3.3.1 Faktory ovlivňující volbu povolání .....	50
3.3.2 Faktory ovlivňující profesní orientaci dětí a mladistvých v institucionální výchově .....	52
<b>4 Institucionální výchova jako prostředí podpory a intervence s ohledem na předprofesní přípravu.....</b>	<b>55</b>
4.1 Institucionální výchova .....	55
4.1.1 Legislativní ukotvení institucionální výchovy.....	55
4.1.2 Limity institucionální výchovy v kontextu rozvoje sociálních a pracovních kompetencí.....	56
4.1.3 Aktuální koncepční změny v pojetí institucionální výchovy a péče o ohrožené děti .....	58
4.2 Systém a podmínky středoškolského vzdělávání v prostředí institucionální výchovy.....	61
4.3 Příprava na odchod ze zařízení.....	62
4.3.1 Legislativní podmínky přípravy na samostatný život/ odchodu ze zařízení .....	62
4.3.2 Typy služeb následné podpory a péče.....	63
4.4 Programy přípravy na samostatný život pořádané nestátními neziskovými organizacemi.....	65
4.4.1 Charakteristika programu přípravy na samostatný život .....	65
4.4.2 Oblasti rozvoje, témata programů přípravy na samostatný život .....	69
<b>5 Analýza rozvoje pracovních kompetencí u dětí v institucionální výchově v kontextu přípravy na samostatný život .....</b>	<b>72</b>
5.1 Formulace výzkumného problému .....	72
5.1.1 Stanovení výzkumných cílů .....	73
5.1.2 Stanovení hypotéz a otázek výzkumu .....	75
5.2 Metodologie výzkumu.....	77

5.2.2	Charakteristika zkoumaných souborů .....	82
5.2.3	Sběr a zpracování dat.....	83
5.3	Analýza a interpretace výsledků výzkumů.....	85
5.3.1	Deskriptivní analýza předprofesních přípravy z pohledu pedagogických pracovníků .....	85
5.3.2	Deskriptivní analýza přípravy na vstup do samostatného života dle pedagogických pracovníků.....	133
5.4	Vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz.....	146
5.4.1	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	146
5.4.2	Vyhodnocení hypotéz .....	148
5.5	Diskuse.....	153
5.6	Závěry výzkumného šetření .....	155
5.7	Doporučení pro praxi a další výzkum .....	162
	<b>Závěr .....</b>	<b>165</b>
	<b>Resumé.....</b>	<b>171</b>
	<b>Summary .....</b>	<b>173</b>
	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>175</b>
	<b>Seznam schémat, tabulek, grafů .....</b>	<b>177</b>
	<b>Seznam použitých zkratk .....</b>	<b>180</b>
	<b>Seznam použité literatury a zdrojů.....</b>	<b>181</b>
	<b>Přílohy.....</b>	<b>192</b>

## ÚVOD

Dosažení určité kvality rozvoje sociálních kompetencí je klíčové pro budoucí život každého člověka. Úroveň sociálních kompetencí ovlivňuje v životě dospělého člověka přístup ke vzdělání, práci, bydlení, ale také zásadním způsobem podmiňuje navazování a udržování mezilidských vztahů a jejich kvalitu (Bílá kniha, 2001; OECD, 2005).

Odloučení od rodiny v dětském období života tento rozvoj ohrožuje. Děti a dospívající, připravující se na svůj budoucí život mimo vlastní rodinu, jsou v procesu nabývání sociálních dovedností znevýhodněny (UNICE, 2006). Mezi lety 2010 a 2015 každý rok opouštělo zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu v České republice na 900 dětí, které po dosažení zletilosti odcházeli do samostatného života (ÚIV, 2015). Tyto mladé dospělé můžeme zařadit mezi skupiny obyvatelstva nejvíce ohrožené nezaměstnaností a dalšími společensky nežádoucími jevy, které s nezaměstnaností souvisí – trestná činnost, bezdomovectví, prostituce, drogové závislosti atd. (srov. Matoušek, O. Pazlerová, H., Baldová, L. 2008; MPSV ČR, 2009). Dlouhodobý pobyt v zařízení institucionální výchovy způsobuje, že mladí lidé nejsou připraveni na situaci „venku“ a těžko se orientují v nových podmínkách. Mimo zařízení institucionální výchovy jsou nastavena odlišná pravidla a dospělý člověk se obvykle spolehnout sám na sebe. Většina zařízení pro institucionální výchovu zatím postrádá efektivní mechanismy pro práci s jednotlivci tak, aby bylo možné zajistit přípravu na bezproblémové samostatné fungování mladých dospělých ve společnosti (srov. SOS Children's Villages International, 2009; Běhounková, L. 2011). Jako jedna z uváděných charakteristik dětí z institucionální výchovy bývá nižší úroveň dosaženého vzdělání, s čímž souvisí nižší sebehodnocení, a to společně s nedostatečnými citovými vazbami může vést k ještě většímu významu „party“, často rizikovější, než bývá u ostatních vrstevníků.

Na utváření osobnosti dítěte v ústavním zařízení má do značné míry vliv věk, ve kterém bylo dítě do ústavní péče umístěno. V neposlední řadě dítě výrazně ovlivňuje atmosféra a celkové ladění zařízení. Stejně tak, jako nás všechny ovlivňuje atmosféra a prostředí rodiny, ve které jsme vyrůstali. Z tohoto pohledu je jedním ze zásadních faktorů osobnost vychovatelů, jejich přístup,

schopnost s dětmi komunikovat, přijímat je a předávat jim hodnoty, které uznávají. Jinak bude vyrůstat dítě, které v dětském domově prožilo celé dětství se stejnými vychovateli, se kterými si vytvořilo vztah, a jinak dítě, které střídalo nejen ústavní zařízení, ale měnili se mu i klíčový pracovníci a pedagogičtí pracovníci kolem něho. Ve druhém případě nebudou vztahy tak emocionálně silné, aby bylo v rámci dospívání nutno se s nimi vyrovnávat a odpoutávat se od nich, což je jeden z nutných procesů, které si rodina s dítětem prožívá. Do výchovných ústavů jsou navíc umísťovány děti, u kterých se rozvíjí porucha chování a sama segregace posiluje faktory, které se na rozvoji poruchy chování podílí. Deficitní oblasti sociálních dovedností u dětí a mladistvých vyrůstajících v zařízeních institucionální výchovy je proto třeba rozvíjet specifickým způsobem, aby nedocházelo ke zvyšování bariéry, kterou pro budoucí život projevy poruchy chování často znamenají.

Odborníci v zařízeních institucionální výchovy jsou z našeho pohledu zásadními postavami při rozvoji a podpoře umístěných dětí. Jsou za tento úkol zodpovědní a na základě legislativních předpisů, metodických doporučení a aktuálních výzkumných a odborných by měli být schopni tomuto úkolu dostát. Jejich práce byla až do jara 2015 komplikována absencí Standardů kvality práce v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, které by normativně nastavovaly a zaručovaly úroveň poskytované podpory a péče. Absence Standardů byla jedním z významných aspektů zapříčiňujících to, že jednotlivá zařízení zatím vykazují různou míru kvality poskytované pomoci a podpory ohroženým dětem. To se výrazně promítá do fáze přípravy dítěte a mladistvého na vstup do samostatného života. Absence jasného nastavení pravidel ovlivňovala následnou podporu mladého dospělého po jeho odchodu ze zařízení institucionální výchovy, protože ani ta nebyla nijak dále legislativně ošetřena. Pozitivně tedy přijímáme změny, které se udály na v první třetině roku 2015, kdy Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo *Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči*. „Standardy“ upravují podrobnosti metodického vedení zařízení ze strany diagnostických ústavů a definují a nastavují úroveň kvality péče o děti ve školských zařízeních pro ÚV a OV jejich účelem je nejen nastavení a udržení srovnatelné úrovně kvality



poskytované péče, ale i její zvyšování. Věříme, že „Standardy“ budou v brzké době podobnou zárukou kvality podpory a péče jako je tomu dle našeho názoru u „*Standardů kvality sociálních služeb*“, tak aby byly dobrým ukazatelem, kam by měla každodenní úsilí při práci s dětmi a mladistvými v institucionální výchově směřovat. S optimismem doufáme, že vydání dvou zásadních dokumentů, Standardů a Záměrem koncepce řízení a rozvoje školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV na období 2014 – 2020, spustí opravdovou transformaci institucionální výchovy a bude jasným krokem ke kvalitní podpoře o skupinu ohrožených dětí.

Musíme však zmínit, že problémem dále zůstává roztříštěnost systému péče o ohrožené děti, a to jak na úrovni horizontální, tak i vertikální. Agendou péče o ohrožené dítě se zabývá nejméně pět rezortů – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo spravedlnosti a ministerstvo vnitra. V jednání státní správy a samosprávy a v jednání mezi státním a nestátním sektorem je následně patrná nevyváženost a nerovnoměrnost rozdělení práv a povinností. Nesoulad nastává především v rozsahu kompetencí jednotlivých aktérů péče o ohrožené dítě, míře jejich odpovědnosti, samotné legislativní úpravě, personálnímu zajištění agendy a podílu financování ze státního rozpočtu.

Cílem této disertační práce bylo podat komplexní obraz podmínek a struktury procesu přípravy mladých lidí odcházejících ze zařízení ústavní a ochranné výchovy do samostatného života. Specifickou oblastí deskriptivní analýzy byla příprava v oblasti předprofesního a profesního vzdělávání.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, čtyři kapitoly zahrnují teoretické poznatky, poslední kapitola se věnuje výzkumnému šetření a jeho závěrům. Teoretická část propojuje mezioborové poznatky a koncepty stěžejních témat disertační práce. Opírá se o komparace teoretických konceptů, aktuálních výzkumných zjištění a informací z oborů speciální pedagogiky, obzvláště etopedie, pedagogiky, psychologie, sociologie a práva. Jejím cílem byla deskripce současného stavu a trendů v systému ústavní a ochranné výchovy v České republice v kontextu legislativního a koncepčního rámce předprofesní přípravy v podmínkách ústavní a ochranné výchovy a vymezení klíčových „potřebných“ oblastí pro změnu strategií intervence a podpory.

V první kapitole jsme se věnovali poruše chování a jejímu pojetí jako bariéry ve vzdělávání a výchově dítěte. Z hlediska komplexního vhledu do situace jsme také poukázali na potřebu vnímání vývoje chování od problému k poruše. Dle Bowerovy typologie jsme rozlišili dva typy problematického chování - problémy v chování na a poruchy chování. Poukázali jsme na to, že poruchy chování a emocí, se promítají do sociálních vztahů s druhými lidmi, následně komplikují celou situaci jedince i její řešení. Na závěr kapitoly jsme poukázali na souvislosti nízkých sociálních kompetencí a poruchy chování.

Ve druhé kapitole jsme se věnovali definici sociálních kompetencí, jejich utváření a vlivu vývojových změn na socializaci a sociální učení jako základního prostředku pro vrůstání lidského jedince do společnosti ostatních lidí. Zaměřili jsme se na vývojové souvislosti socializace a nabývání sociálních kompetencí. Snažili jsme se o postihnoutí důležitá období vývoj, zejména z hlediska výchovy a edukace. Upozornili jsme také na to, že pojem sociální kompetence není mezi odbornou veřejností jednotně přijímán, že mezi autory panuje značná rozmanitost názorů. Ve školství se do popředí v současnosti dostalo pojetí sociální kompetence jako konceptu klíčových kompetencí. Definovali jsme si klíčové kompetence jako dovednosti a schopnosti, které pomáhají jedincům vyrovnávat se s vysokými nároky současného proměnlivého světa, a to adekvátně vzhledem k situačnímu kontextu a v souladu se sebou samým.

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na užší definování pracovních kompetencí. Představili jsme tři koncepty pojetí pracovních kompetencí (pracovní kompetence jako soubor klíčových kompetencí a klíčových kvalifikací, pracovní kompetence jako soubor požadavků na absolventy ze strany zaměstnavatelů a koncepce klíčových kompetencí podle RVP SOV). Na jejich podkladě jsme si stanovili i pojetí pracovních kompetencí, které dále budeme využívat v empirické části. Vymezili jsme si rozdíl mezi klíčovými kompetencemi, profesními kompetencemi. Neopomněli jsme přihlídnout k současnému pojetí žáků a studentů s poruchami chování jako skupiny, která je v průběhu edukace nejvíce ohrožovaná vyloučením ze vzdělávání. Přičemž negativním důsledkem je zvyšování rizika nezaměstnanosti a vytváření dalších bariér v životní perspektivě jedince s poruchou chování.

Ve čtvrté kapitole jsme se věnovali specifikům ústavní ochranné výchovy jako prostředí, kde určitá skupina dospívajících získává středoškolské vzdělání.

Vymezili jsme podmínky středoškolského vzdělávání a nastínili jsme možnosti předprofesní přípravy. Do kapitoly jsme zahrnuly i téma odchodu mladého dospělého do samostatného života mimo zařízení institucionální výchovy. Shrnuli jsme, jaká je nabídka programů, které mají za úkol mladé lidi na samostatný život mimo zařízení institucionální výchovy připravit.

Pátá kapitola představuje výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo na základě triangulace výzkumných metod identifikovat styčné body mezi nabídkou předprofesního vzdělávání, možnostmi rozvoje klíčových kompetencí pro profesní uplatnění a přípravy na život v rámci institucionální výchovy i v rámci alternativní nabídky programů. Zvláštní pozornost jsme věnovali oblastem rozvoje a praktickému uplatňování sociálních kompetencí a dovedností, které mají zásadní vliv na profesní uplatnění odchozích mladých lidí.

# **1 PORUCHA CHOVÁNÍ A EMOCÍ JAKO BARIÉRA ROZVOJE KOMPETENCÍ PRO SAMOSTATNÝ ŽIVOT**

## **1.1 Porucha chování a emocí**

Základním tématem, kterým bychom se měli v tomto textu zabírat je porucha chování a jejím pojetím jako bariéry ve vzdělávání a výchově dítěte. Vzdělání považujeme za jeden z nejdůležitějších procesů, které dělají člověka člověkem. Vnímáme-li poruchu chování specifickou bariérou pro edukaci dítěte (srov. Vojtová, V. 2008), znamená pro nás ve svých důsledcích redukci životních šancí dítěte.

### **1.1.1 Vymezení pojmu porucha chování a emocí**

Poruchu chování můžeme nahlížet různou optikou, zároveň vždy bude svou roli hrát určitá vztahovost. Domníváme se, že porucha chování a emocí existuje v kontextu toho, že jedinec či skupina vnímá projevy v chování či emoční reakce jiného člověka jako odlišné/negativní ve vztahu ke svým očekáváním, na které působí velké množství faktorů.

Na podkladě o vztahovosti můžeme definovat i dva hlavní směry uvažování, jejichž prostřednictvím se etopedie snaží poruchy chování uchopit. Prvním z nich je tzv. normativně zaměřený a vymezuje problémové chování skrze normy, resp. jejich porušování (různých norem, daných např. vývojovou psychologií, právem či etikou atd.)(srov. Červenka, K., 2010). Druhým pojetím je přístup perspektivně zaměřený na chování jedince, který vnímá chování převážně z hlediska jeho důsledků pro edukaci a následně i pro budoucí život konkrétního dítěte. Poruch chování je tedy vnímána jako bariéra ve vzdělávání a výchově (srov. Kauffman, J. M. 1997; Vojtová, V. 2008). Je zároveň ve spojen s již výše uvedenou vztahovostí nutné uvést, že projevy, které mohou být označovány za poruchu chování, mohou mít velké množství podob a jsou spojovány s mnoha příčinami a důsledky jak pro jedince, tak pro jeho okolí (srov. Kauffman, J. M. 1997; Vojtová, V. 2008).

Perspektivně orientovaný přístup představuje aktuální a novější pojetí speciálně pedagogických témat, a to ve všech dílčích oborech speciální pedagogiky. Hlavní rozdíl můžeme vidět v tom, jakým způsobem tento přístup nahlíží cíle edukace a výchovy a jakými prostředky se jich snaží dosáhnout. Dle Vojtové (2008) můžeme vidět posun zájmu od defektu k rozvoji, a to k cílenému rozvoji kompetencí jedinců s postižením ve smyslu jejich reedukace, kompenzace a rehabilitace (Vojtová, V. 2008). Současná etopedie přesouvá svou pozornost na důsledky, které aspekty spojované s poruchami chování mohou pro vzdělávání a výchovu dítěte znamenat. Problémy v chování a porucha chování jsou v tomto směru chápány právě jako specifická bariéra a naším hlavním úkolem jako speciálních pedagogů – etopedů je hledat cesty, jak s takovou situací pracovat. Naším cíle je, aby dítě mohlo dosáhnout na všechny dostupné možnosti vzdělávání, potažmo na všechny možnosti rozvoje vlastního potenciálu (srov. Vojtová, V. 2010).

Z toho tedy plyne, že cílem etopedie je v rámci perspektivně orientovaného přístupu optimalizace životních perspektiv dítěte. K tomuto vzdálenějšímu a rozsáhlému cíli směřuje cesta plná menších kroků, např. „*omezení znevýhodnění a rizika* ve smyslu společenského (sociálního) začlenění – rozvoj sociálních kompetencí“, „*přerušování sociálně nepřijatelného trendu* v chování jedince, případně změna v jeho chování“, „*posilování pozitivní motivace* pro vzdělávání“ anebo „*rozvoj akademických, předprofesních a profesních kompetencí*“ (Vojtová, V. 2008, s. 107). Příklonu k rozvoji jedince oproti zaměření na defekt odpovídá i specifické vymezení toho, co je za poruchu chování v současnosti označováno. Bylo zmíněno (Vojtová, V. 2008), že poruchy chování lze vnímat jako bariéry životě jedince úzce související s jeho životní perspektivou, s jeho životními šancemi, s rozvojem jeho individuálního potenciálu (srov. Auger, M. T., Boucharlat, C. 2005; Vojtová, 2008).

Perspektivně zaměřená je i definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání (Vojtová, V. 2008, s. 88). Tato definice vymezuje poruchy chování a emocí nejprve normativně jako „*specifické chování a emocionální reakce žáků odchylovající se od příslušných věkových nebo kulturně etnických norem*“. To je pochopitelné, protože se nám definice snaží předat informaci, o jaký jde problém a jaká je jeho povaha. V další části definice

je již zřejmá perspektivní orientace. Kdy podmínkou pro naplnění definice jsou „*negativní důsledky, které takové projevy mají pro jedincův školní výkon, sociální a akademické nebo profesní dovednosti*“. Autoři svou definici ještě navíc upřesňují několika podmínkami. Aby bylo možné hovořit o poruše chování a emocí, musí projevy dítěte/žáka splňovat následující:

- nejsou přechodnou a předvídatelnou odpovědí na stresující okolnosti žákova prostředí
- projevy lze zaznamenat současně alespoň ve dvou odlišných prostředích, kdy jedno z nich musí souviset se školou
- ani na základě individuální intervence v rámci vzdělávacího programu se situace nezměnila a projevy přetrvávají.

Vedle podmínek a projevů chování autoři upozorňují i na to, že do kategorie lze zahrnout i „*děti a mladistvé se schizofrenií, emocionálními poruchami, úzkostnými poruchami nebo jinými trvalými poruchami chování a jeho ovládání, jestliže mají celkový nebo částečný nepříznivý vliv na školní výkon*“. Rovněž konstatují, že poruchy emocí a chování se mohou objevit v souvislosti s jinými postiženími (Forness, Knitzerová 1992 in Vojtová, V. 2008, s. 89).

Označení porucha emocí a chování představuje specifickou interpretaci konkrétní situace a projevů jedince. Jedná se o situace, které vytváří bariéru v rozvoji individuálního potenciálu jedince. „*Obecně, ale stále s respektem vůči uvedené definici, pak jde o situace, které se vyznačují tím, že odlišnosti v žákově chování nelze vysvětlit věkovými, kulturními anebo etnickými normami, přičemž ve vzdělávací úrovni jeho školní výkon nedopovídá nadání (tj. jeho potenciálu) a to vše za podmínky, že jde o dlouhodobou situaci*“ (Vojtová, V. 2008, s. 89).

### **Perspektivně orientovaná terminologie**

Podobně jako se s normativně orientovaným přístupem k poruchám chování spojuje specifická terminologie, specifická terminologie reprezentuje i perspektivně zaměřený přístup. Definice poruch chování a emocí představení výše reprezentuje současné trendy v terminologii v zahraničí i u nás. Tato změna se v literatuře objevuje v souvislosti s tzv. „soft“ přístupy anebo bývá

označována za terminologii 21. století (Vojtová, V. 2008). Perspektivní dimenze užívání „soft“ pojmů spočívá v tom, že pojmy berou ohled na důsledky, které s sebou jejich aplikace na konkrétní jedince může nést. Máme na mysli zejména prevenci stigmatizace v důsledku tzv. nálepkování (labeling). Soft pojmy jsou používány se snahu „*předcházet nálepkování žáků, kteří mají problémy v chování*“. Vojtová podotýká, že „zařazení dítěte do kategorie problémového“ se z tohoto hlediska jeví jako nežádoucí (Vojtová, V. 2008, s. 50). Zastánci „měkké“ terminologie tedy uvažují perspektivně, tj. s ohledem na nezamýšlené důsledky, jež s sebou může nést sociální význam kategorie *jedinec s poruchou chování*. Nezabývají se tak jen chováním samotným, jeho „problémovou“ či „poruchovou“ povahou (jednoduše: odklonem chování od normy), ale věnují se i tomu, jak se takové chování projevuje v úrovni identity dotčeného jedince. Identitou zde nemíním jen její vnitřní úroveň (tj. sebeobraz jedince), ale také její vnější dimenzi, tj. obraz, který si druzí o jedinci vytvářejí (srov. Stuchlíková, I. 2005).

Důležité je, že „soft“ terminologie je spojena s perspektivně orientovanou pedagogickou praxí, která má za cíl nejprve redukovat možné zdroje exkluze konkrétního jedince. Následně jej podporovat v seberozvoji a v plnohodnotném začlenění do společnosti (Červenka, K. 2010). „Soft“ terminologie nepoužívá pojmy, které by přímo či nepřímo lokalizovaly „problém“ uvnitř daného jedince. „Problém“ se nestává středobodem jedincovy identity. Je poskytnut prostor pro změnu situace, tj. pro práci s „problémem“. Je totiž důležité v každém vidět zejména jedince, jeho individualitu a jedinečnost, stejně jako komplexitu jeho osobnost (Zelinková, O. 2003). Jedná-li se proto o člověka s výrazným rysem, který reprezentuje kupříkladu problémy v chování, pak není vhodné používat takové pojmy jako problémové dítě či *třída*. Zdůrazňují totiž jen jeden z mnoha rozmanitých rysů jedincovy osobnosti. Používejme raději pojmy jako *žák s problémy v chování* apod. (srov. Zelinková, O. 2003)

V rámci etopedie po delší dobu užíváme pojem *žák/dítě s dispozicí k poruchám chování*. I zde vidíme perspektivně laděný potenciál tohoto pojmu, protože pojem dispozice ukazuje na sociální podmíněnost ne/aktivace dispozice a tím pádem i na možnost ovlivnění jedincova chování jak pozitivním, tak negativním směrem. Pojem dispozice k poruchám chování doporučuje i Pokorná (1993). Pokorná (1993) poruchy chování diferencovala *dle poruch*

*sociální interakce, dle poruch ve vztahu k sobě samému a dle poruch ve vztahu k věcem.* U většiny z uvedených pojmů lze předpokládat vliv vnějších faktorů, protože „*poruchy chování se vždy projevují ve vztahu k něčemu*“ (Pokorná, V. 1993, s. 75). Prosazování pojmu individuální dispozice k poruchám chování poukazuje na vztah poruch chování k sociálnímu prostředí, v němž se jedinec pohybuje. Přitom je důležité věnovat se faktorům, které chování vyprovokovaly, které danou dispozici aktivovaly (Pokorná, V. 1993). Užívání konceptu porucha chování může být podle Pokorné problematické, neboť nám může podsouvat, jak projevy jedince hodnotit, zároveň nejsme schopni potlačit zkreslení způsobené subjektivním vnímáním druhých (Pokorná, V. 1993).

### **1.1.2 Vývoj a příčiny poruchy chování**

Porucha chování se u dítěte neobjeví v plném rozsahu naráz. Je tomu právě naopak, ve většině případů, se porucha chování rozvíjí od malých a nenápadných potíží v chování až k poruchám chování s nejvyšším stupněm intenzity. Na rozdíl od *problémů v chování*, které jsou z časového hlediska typické svou krátkodobostí a dočasností, *jsou poruchy chování* povahy dlouhodobější. Než se však budu podrobněji věnovat rozlišení těchto dvou typů problematicky vnímaného chování, uvedu poměrně známou typologii problematického chování, resp. stupňů jeho závažnosti, kterou formuloval Bower (in Kauffman, J. M. 1997). Bower (in Kauffman, J. M. 1997) píše, že emoční problémy se mohou v chování jedince projevovat rozmanitě: krátkodobě, přechodně, mohou být komplexní – všudypřítomné či různě intenzivní. Pět stupňů závažnosti problematického chování lze tak chápat spíše jako vyjádření kontinua (Bower (in Kauffman, J. M. 1997):

1. Dítě prožívá a ve svém chování projevuje běžné problémy každodennosti, které souvisejí s jeho vývojem, poznáváním prostředí a nových situací, vyrovnávání se s realitou.
2. Dítě, u něhož lze zaznamenat již větší počet či vyšší stupeň emočních problémů, přičemž takové projevy lze přisuzovat běžným krizovým situacím anebo stresujícím zkušenostem. Příkladem je reakce na úmrtí blízkého člověka, narození sourozence, rozvod rodičů či dospívání apod.



3. Dítě, u něhož mírné projevy emočních problémů přetrvávají, přičemž lehce překračují hranici běžných očekávání. Nicméně, dítě je stále schopno přizpůsobit se požadavkům školního prostředí.
4. něco problematičtější se jeví další stupeň. Sem Bower řadí dítě, jehož problematické projevy jsou fixované a opakují se. Dítě v takové situaci je stále ještě ovlivnitelné, pokud se mu při dobré školní docházce dostane podpory a má ve školním prostředí alespoň nějaké pozitivní vztahy.
5. Nejzávažnější stupeň je dle Bowera charakteristický tím, že u dítěte jsou problémové projevy nejen zafixované a opakované, ale dítě lze vzdělávat jen v internátním zařízení nebo dočasně v domácím prostředí, nikoli však v běžném školním prostředí.

Ve shodě s Kauffmanem (1997) můžeme konstatovat, že toto dělení vykazuje zjevný nedostatek přesnosti, aby mohla být v maximální míře vyloučena subjektivita při rozhodování. Samozřejmě je však důležité, k jakému účelu je taková definice využita. Můžeme ji pojímat jako velmi užitečnou pro zvýšení teoretické citlivosti a vnímavosti při zkoumání tématu poruch chování ať v teorii či v praxi (srov. Červenka, K. 2010). Uvedenou Bowerovu typologii nelze zjednodušeně chápat jako jednotlivé fáze vývoje od problematického chování k poruše chování. Podobně jako ve psychickém a fyzickém vývoji nemusí se některé fáze plně projevit. I přesto je v ní dynamický prvek vývoje zahrnut například prostřednictvím upozornění na problematiku opakování či fixace nežádoucích vzorců chování, projevů.

### **Problémy v chování a poruchy chování**

Z hlediska komplexního vhledu do situace vývoje chování od problému k poruše přidejme k Bowerově typologii ještě rozlišování typů problematického chování dle Vojtové (2008), která rozlišuje dva typy problematického chování - problémy v chování a poruchy chování. Oba typy můžeme od sebe odlišit na základě tří aspektů:

- motivace jedince k nežádoucímu chování;
- délka trvání a intenzita daného chování;
- způsoby podpory a intervence, které se jedinci dostává.

Na základě těchto tří aspektů můžeme charakterizovat chování dítěte s problémy v chování a s poruchami chování, resp. situace jedinců, s nimiž jsou spojovány.

#### *Dítě s problémy v chování*

Vojtová charakterizuje dítě s problémy v chování z *hlediska motivace*. Žák ví o existenci problémů, není s tímto stavem spokojený a chce situaci změnit. Důležitou skutečností je, že „*normy nenarušuje úmyslně, ale jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami, dispozicemi*“ (Vojtová, V., 2008, s. 36). Žák nechce přijmout ani případné problémové označení, negativní nálepkou. Prožívá svou situaci negativně, nedokáže adekvátně orientovat, cítí se bezradný. Neví, jak svou situaci napravit (Vojtová, V. 2008).

*Z pohledu času* jsou problémy v chování krátkodobého charakteru nebo nahodilé či objevující se periodicky. Mnohdy můžeme problematické chování vidět optikou vývojových změn nebo nezvládnutým konfliktům dítěte s jeho okolím (Vojtová, V. 2008).

*Z hlediska řešení* situace, je situace žáka s problémy v chování spíše optimistická. Cílená pedagogická opatření bývají efektivní, problémy lze kompenzovat. Žákovi jsou nabízeny alternativní, ale zároveň společensky přijatelné, způsoby naplňování jeho potřeb, trénuje společensky žádoucí způsoby řešení problematických situací (Vojtová, V. 2008).

#### *Dítě s poruchami chování*

Oproti tomu, dítě s poruchou chování se již ocitá ve vážnější situaci s ohledem na možnosti řešení i s ohledem na důsledky tohoto stavu. *Z hlediska motivace* nevnímá tento jedinec „problém“. Jeho postoj je vůči normám spíše lhostejný, za své problematické chování nepocítuje vinu (Vojtová, V. 2008). *Z časového hlediska* jde o situaci dlouhodobou, normy narušuje svým chováním delší dobu, přičemž specifika morálního vývoje tyto problémy ještě podporují (Vojtová, 2008). *Z hlediska řešení* je v takové situaci nezbytné využít speciální intervence, na níž se podílejí odborníci (speciální pedagog, psycholog apod.). Cílem je ovlivnit chování žáka ke změně způsobů chování a jejich cílů směrem k jejich společensky přijatelným formám (Vojtová, 2008).

Toto rozlišení, je možné u žáků, jejichž chování vykazuje méně závažné a ve škole zvládnutelné projevy, vyhneme se tak prisouzení negativní nálepky. Pokud dokážou pedagogové včas identifikovat rozsah potíží, je větší pravděpodobnost, že kontaktují poradenské pracoviště, kde mohou pomoci předejít zhoršení situace dítěte a negativnímu ovlivnění vzdělávacího prostředí i pro další spolužáky. V menší míře pak hrozí riziko vylučování žáků z přirozeného sociálního prostředí bez odpovídajícího důvodu. Tím zůstává zachována možnost využít potenciálu přirozených vazeb mezi žáky i s prostředím školy. V souvislosti s tímto dělením problematických projevů Vojtová (2008) upozorňuje na důležitost schopnosti pedagoga (a to zejména pedagoga v běžném školním prostředí, nejen speciálního pedagoga) rozlišit důvody a souvislosti takového chování, aby byl učitel schopen pracovat s příčinami projevů. Nestačí totiž pouze vnímat, že je chování problematické, ale je také třeba zaměřit se na to jaká je motivace a možnost intervence.

### **1.1.3 Projevy poruch chování a emocí v životě dítěte a jejich důsledky**

Jednu ze základních klasifikací charakteristik dětí s poruchami chování nabízí Bower (in Kauffman, J. M. 1997). Kauffman tyto charakteristiky komentuje tím, že vysvětluje, že u dítěte, které projevuje jednu či více z následující pětice charakteristik delší dobu, lze hovořit o poruše chování:

1. neschopnost dítěte učit se přičemž tento stav není vysvětlitelný intelektuálními, smyslovými nebo zdravotními faktory apod.
2. neschopnost budovat a udržovat uspokojivé interpersonální vztahy s vrstevníky, učiteli apod.
3. nevhodné typy chování nebo pocitů za běžných okolností
4. celková, všeprostupující nešťastná nebo depresivní nálada apod.
5. tendence rozvíjet fyzické symptomy, bolest anebo strach, které jsou spojovány s osobními anebo školními problémy.

Kauffman k Bowerově klasifikaci připomíná, že první z uvedených charakteristik se týká nejvýznamnějších rysů dětí s poruchami chování s ohledem na školní problematiku. Dalším důležitým rysem jeho klasifikace je to, že upozorňuje na stupně nebo úrovně závažnosti situace (Kauffman, J. M.

1997). Ačkoli je uvedená Bowerova klasifikace prezentována v podstatě jako diagnostický nástroj, prostředek rozpoznání poruchy chování a emocí, lze ho využít i opačně, tj. k úvaze o typických rysech situace a projevu dítěte v situaci poruchy chování.

Vojtová (2008) mluví o dalších charakteristikách spojovaných s dětmi s poruchami chování, a to o úrovni stability chování a o povaze ladění vztahů vůči druhým lidem a sobě. Vojtová se snaží uchopit poruchu chování a emocí skrze obtíže, které pro jedince znamenají, a prostřednictvím důsledků, které dítěti/ žákovi přináší. Dochází zde k redukci životních příležitostí, např. příležitostí k navazování uspokojivých vztahů nebo k naplňování vlastních potřeb. Důvodem takové situace jsou zejména časté konflikty, napětí a stres (Vojtová, V. 2008).

Pro jedince s poruchami chování a emocí je typická nízká míra stability chování. Z této nestability pak vyplývá i nemožnost chování jedince předvídat. Na vnější úrovni se nestabilita chování projevuje směrem k jeho okolí, často v agresivních reakcích. Na vnitřní úrovni jsou to projevy zaměřené vůči sobě samému. Jedinec se stahuje do sebe, izoluje se od okolí. Lze také předpokládat, že se tyto rysy projevují i v jedincových vztazích vůči okolí a může docházet k postupnému odsouvání jedince na okraj sociální skupiny až k jeho úplnému vyloučení (Vojtová, V. 2008). Poruchy chování a emocí, které se do sociálních vztahů s druhými lidmi promítají, situaci i její řešení komplikují. Negativní reakce jedince vyvolávají zpětně negativní reakce okolí, která často vede k další negativní reakci jedince. Vojtová v této souvislosti upozorňuje na téma tzv. bludného kruhu, který je pro situace dětí s poruchami chování a emocí charakteristický (srov. Stuchlíková, I. 2005; Vojtová, V. 2008). K tématu bludného kruhu, stejně jako procesu etiketizace (nálepkování), se vrátíme v jedné z následujících kapitol této části, kde se budu věnovat některým faktorům a procesům vývoje poruchy chování a emocí.

## **1.2 Institucionální výchova jako sociální znevýhodnění**

Sociální vyloučení můžeme vnímat jako proces během, kterého jsou jednotlivci či skupina vytěsňovány na okraj společnosti a je jim ztížen či omezen

přístup ke zdrojům a příležitostem, které jsou běžně dostupné ostatním lidem (MPSV, 2014). Mezi tyto zdroje řadíme především zaměstnání, bydlení, sociální ochrana, zdravotní péče a vzdělání (MPSV, 2014). Vezmeme-li skupinu dětí, které se ze své biologické rodiny dostávají do institucionální výchovy, můžeme vidět hned několik faktorů, které je do skupiny sociálně vyloučených osob řadí. Pochází často z rodin rodičů bez zaměstnání, které mají nízké příjmy až na hranici chudoby, v důsledku životních podmínek jsou odebrány z rodiny a umístěny do institucionální výchovy. Často se u nich souběhem mnoha negativních faktorů rozvíjí problémy v chování a poruchy chování a vytváří se tak bariéra v přístupu k celé šíři vzdělání.

Toto pojetí je kompatibilní i s pojetím školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.), který považuje dítě s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovu za jedince se sociálním znevýhodněním. Školská legislativa pak pamatuje na to, že děti a mladiství, kteří jsou v institucionální výchově, jsou žáky a studenty se speciálními a vyhrazuje jim právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Snaží se tedy o snižování tohoto sociálního vyloučení pomocí zvyšování vzdělanosti této cílové skupiny a vlivem toho i o snižování bariér v dalším životě (např. prevence nezaměstnanosti).

### **1.2.1 Pojetí sociálního znevýhodnění a sociálně znevýhodněného prostředí**

Zaměříme – li se na pojem sociální vyloučení či sociální exkluze hlouběji, můžeme se odrazit od konceptu A. Giddense (1998), který říká, že „*koncept exkluze se nevztahuje k stupňování nerovností, ale k mechanismům, které mají za následek oddělování určitých skupin od hlavního proudu společnosti*“ (Giddens, A., 1998, s. 104). Jako přínosné vnímáme poukázat na to, že jde vlastně o jakési rozdělení „uvnitř“ a „vně“ (například ve vztahu přístupu ke zdrojům). Aktuálně není takový problém distribuce finančních prostředků jako spíše problém vazeb, které spojují její jednotlivé části společnosti - problém ohrožení její sociální koheze či soudržnosti (Mareš, P., 2006). Toto ohrožení může být důsledkem mnoha faktorů a jejich kombinací. Pro záměr naší práce

poukažme především na odmítnutí majoritní společnosti integrovat určité jedince či kolektivity na základě jejich kulturní, náboženské či jiné odlišnosti (např. rodiny s několika generacemi dětí, které se vzdělávaly ve speciálních školách, rodiny romského etnika či rodiny, kde se opakuje odebírání dětí v důsledku patologických jevů u rodičů). Často působí společně velké množství faktorů, a proto je velmi obtížné situaci změnit a dochází k sociální reprodukci marginalizace a vyloučení (přenášení sociálního vyloučení z rodičů na děti, začarovaný kruh generačního přenosu sociálního vyloučení)(srov. Mareš, P.). Jsme toho názoru, že bez růstu vzdělanosti se nelze vyvázat z neúspěchu na trhu práce, příjmové chudoby ani rizik sociální exkluze. Je to ovšem obtížné v situaci, kdy na jedné straně chybí vědomí významu vzdělání v rodinách s nízkým sociálním statutem a na druhé straně je zde řada překážek, jež musí děti z těchto rodin na cestě ke vzdělání překonat. Děti vycházející z těchto podmínek jsou často z rodin odebírány a nemohou se pak spolehnout na podporu a pomoc při učení v rodině. Také zde v kontextu sociálního učení chybí pozitivní vzory ukazující na to, čeho lze díky vzdělání dosáhnout. Bariéry, které musí tedy překonat dítě s poruchou chování, můžeme pod pojem sociální znevýhodnění shrnout. Cílem by mělo být integrace těchto dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Předpokladem je však vhodná organizace výuky, personální obsazení, materiální a obsahové vybavení a správná strategie výuky.

### **Charakteristiky dětí ve výchovných zařízeních jako jedinců s poruchou chování**

Nyní uvedme několik charakteristik, které jsou spojovány s dětmi s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou podle týmu Institutu pro kriminologii a sociální prevenci (Večerka, K., Holas, J., Štěchová, M., Diblíková, S. 2001). Spolu s výzkumným týmem předpokládejme, že ve výchovných zařízeních, kde uvedený výzkum probíhal, jsou umístěny děti, u nichž byla diagnostikována porucha chování, a charakteristiky jsou v úzké souvislosti s nejzávažnějšími stupni poruch chování. Tyto stupně jsou charakteristické pro již jen obtížně a v segregovaném prostředí změnitelné situace. Ze zjištěných charakteristik výzkumníci zdůraznili zejména ty následující (Večerka, K., Holas, J., Štěchová, M., Diblíková, S. 2001):

- důvodem pro navržení ústavní výchovy z důvodů poruchy chování byla nejčastěji trestná činnost dítěte, záškoláctví a nezvládnutí výchovy rodiči;
- ze zjištěného autoři odvozují, že do ústavní výchovy se z výchovných důvodů dostávají zejména děti, které pocházejí „z neúplných či doplněných rodin, sociálně spíše slabších“, přičemž jejich „rodiče mají velmi nízkou kvalifikaci a často jsou bez pevného zaměstnání“;
- tyto děti mívají často ve škole „problémy s učením i chováním, které se prudce vyostřují při přechodu na druhý stupeň“;
- navštěvují „zvláštní školu, což plyne i z jejich podstatně nižší intelektové kapacity v porovnání s populací“;
- zvýšeně se mezi nimi vyskytují děti trpící lehkou mozkovou dysfunkcí a psychickými problémy;
- páchají především majetkové delikty, k čemuž mají často vzory ve vlastní rodině; ta používá nevhodných pedagogických postupů, výchova je nedůsledná, často chybí zájem ze strany rodičů (Večerka, K., Holas, J., Štěchová, M., Diblíková, S. 2001).

V typických charakteristikách, které uvádí Večerka, Holas, Štěchová a Diblíková (2001), můžeme vidět spíše normativně zaměřený přístup, protože jsou uchopeny spíše staticky, v pojmech, u nichž se obrat spíše nepředpokládá. Je to zejména proto, že se často týkají minulosti dítěte, resp. toho, co autoři spojují s příčinami jejich problémového chování. Naproti tomu charakteristiky dětí s poruchami chování se většinou týkají oblastí života, situací či prožívání dítěte, na nichž „lze pracovat“ (Vojtová, V. 2011). Jsou více či méně otevřeny edukaci a reprezentují tedy to jisté míry perspektivní přístup k poruchám chování.

### **1.3 Institucionální výchova v důsledku poruchy chování jako bariéry ve vývoji sociálních kompetencí**

V následující části textu se zaměříme na vliv poruchy chování na rozvoj sociálních kompetencí a na kritické momenty, kdy by měla být jedinci s poruchou chování poskytnuta cílená podpora z hlediska naplňování

vývojových úkolů a individuálních potřeb, tak aby nedocházelo k negativnímu ovlivňování nabývání sociálních kompetencí, resp. kompetencí pro samostatný život.

Odloučení dítěte od rodiny a navyklého způsobu života v důsledku poruchy chování predikuje sekundární deprivaci. O tom, kam bude dítě umístěno, rozhodují diagnostické ústavy často pod tlakem naplněnosti ústavů spíše než na základě hlediska zachování a facilitace citových vazeb a kontaktu dítěte s biologickou rodinou (srov. Linhartová, V. 2011). K deprivaci může přispět i oddělování sourozeneckých skupin či několikerá změna zařízení narušující potřebu stability sociálního prostředí (UNICEF, 2006). Negativní vliv má též nízká aktivita samotných dítěte při režimových a organizačních pracích v zařízení (vaření, úklid, nákup či praní)(srov. Běhounková, L., 2011; Gottwaldová, M. a kol., 2006). Tím se snižuje samostatnost dítěte v oblasti péče o sebe, o domácnost, snižuje se také příležitost pro kontakt s lidmi mimo zařízení (Gottwaldová, M. a kol., 2006).

Citová distancovanost klíčové postavy v důsledku častého střídání vychovatelů a ostatních pedagogických pracovníků (kterou systém institucionální výchovy predikuje) způsobuje problémy v osamostatňování i uvědomování si sebe sama (srov. Bowlby, J. 2010), odpovědnosti za svůj životní příběh a omezuje možnosti reálného plánování budoucnosti po odchodu ze zařízení (partnerský život, založení rodiny či profesní orientace apod.). Veškeré směřování podpory jedince s poruchou chování by tedy mělo být zacíleno na rozvoj dovedností a znalostí uplatnitelných v sociální síti mimo zařízení a posilování osobnostních potencialit (srov. Gottwaldová, M. a kol., 2006).

Přirozený proces směřování dítěte narušuje vysoká míra organizace činností v zařízeních ÚV, OV a stálý dohled (srov. Gottwaldová, M. a kol., 2006, Helus, Z. 2004). Zároveň hraje významnou roli nepřirozené shromáždění dětí ve velkých skupinách, oproti přirozenému soužití několika dětí v rodině. Zejména je problematické soužití dětí poruch chování a s poruchou chováním, absence zařízení specializujících se na výchovně-terapeutickou péči o děti vyžadující výchovně léčebný režim a děti s extrémními poruchami chování. Podobně je problematická i specializace a oddělení ústavní a ochranná výchova, kdy v současné době probíhá obojí v jednom zařízení (srov. Gottwaldová, M. a kol., 2006, UNICEF, 2006). Tato nedostatečná diferenciací může způsobovat, že se



jedinci s rizikovými vzory chování setkávají s jedinci, kteří jsou v institucionální výchově z jiných důvodů. Vlivem významu vazby na vrstevníky v období pubescence tak může toto soužití sehrát negativní roli při utváření sebepojetí a aspirací dítěte (srov. Macek, P., Lacinová, L. 2012; Běhounková, L. 2012).

U dětí umístěných v ÚV, OV je nutné předpokládat negativní vliv nežádoucích sociálních podmínek, traumatizujících a deprivacních zkušeností. U dětí s podobnou sociální zkušeností se vytváří podobné rysy v sebepojetí (Běhounková, L. 2007). Sebehodnocení takových dětí je nízké a může být spojeno s pocitem méněcennosti, ten je však paradoxně přetaven do projevů působících jako vysoké sebevědomí nebo se naopak projevují sebeznevažováním (Blatný, M. 2001; Kauffman, J. M. 2007). Následkem je menší příležitosti k sociálnímu kontaktu a tedy i příležitosti pro rozvoj sociálních dovedností. Sebehodnocení, které je nepřiměřeně vysoké či nízké, má přibližně poloviny dětí v dětských domovech (Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. 2008). Dle výzkumných výsledků Výrosta a Slaměníka (2008) predikuje kvalita a kvantita vrstevnických vztahů úspěšnost sociální adaptace v pozdějším dospělém životě. Dítě bez přátel bývá ohroženo pocitem osamělosti, depresí a odmítáním sebe samého. Nižší příležitost k sociálnímu kontaktu je příčinou snížení schopnosti managementu, regulace a anticipace vlastního chování (Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V. 2005), což koreluje s oslabením prosociálního chování (Bornstein, M. H. 2003 in Běhounková, L. 2012).

Podle Běhounkové (2011) souvislost mezi mírou deficitů sociálních dovedností a stupněm poruchy chování nebyla jednoznačně potvrzena (srov. Běhounková, L. 2011). Stejně tak nebyla potvrzena rozdílnost zacílení a intenzity intervence sociálních dovedností v závislosti na typu zařízení ÚV a OV. V rámci výzkumných šetření byly identifikovány bariéry, které blokují rozvoj sociálních dovedností v zařízeních institucionální výchovy. Dané bariéry vycházejí jak z individuálních dispozic dětí, tak z možností zařízení nebo politického rámce společnosti. Primárním předpokladem pro rozvoj sociálních dovedností dětí je vztahová důvěrnost k některé výchovné osobě (srov. Běhounková, L., 2011; Helus, Z, 2004). V případě dítěte či mladistvého s poruchou chování často tento vztah chybí v důsledku absence. Dle výzkumu Běhounkové (2011) často chybí tento vztah i v zařízení (není dostatečně využit potenciál klíčového vychovatele), skrze kterou je možné kontinuálně

terapeuticky zpracovávat rané narušení vazby odrážející se v kognitivním, sociálním a emočním rozvoji dítěte.

### *Shrnutí*

*V první kapitole jsme se věnovali poruše chování a jejímu pojetí jako bariéry ve vzdělávání a výchově dítěte. V současném pojetí vnímáme jedince s poruchou chování jako osobu, která má v důsledku svého sociálního postavení omezený přístup k některým společenským či materiálním statkům, např. vlivem socioekonomického statusu. Bariéry, které musí překonat dítě s poruchou chování, můžeme shrnout pod pojem sociální znevýhodnění. Z hlediska komplexního vhledu do situace jsme také poukázali na potřebu vnímání vývoje chování od problému k poruše. Dle Bowerovy typologie jsme rozlišili dva typy problematického chování - problémy v chování na a poruchy chování. Oba typy jsme od sebe odlišili na základě tří aspektů, a to motivace jedince k nežádoucímu chování; délky trvání a intenzita daného chování a způsobů podpory a intervence, které by se mělo jedinci dostávat.*

*Poukázali jsme na to, že poruchy chování a emocí, se promítají do sociálních vztahů s druhými lidmi, následně komplikují celou situaci jedince i její řešení. Negativní reakce jedince vyvolávají zpětně negativní reakce okolí, která často vede k další negativní reakci jedince. V této souvislosti upozorňujeme na téma tzv. bludného kruhu, který je pro situace dětí s poruchami chování a emocí charakteristický. Typické charakteristiky dětí s poruchami chování a emocí, ať jde o uvedenou Bowerovu klasifikaci se většinou dotýkají oblastí života, situace či prožívání dítěte, na nichž „lze pracovat“. Jsou tedy více či méně otevřeny edukaci. Reprezentují tedy to jisté míry perspektivní přístup k poruchám chování.*

*Na závěr kapitoly jsme poukázali na souvislosti nízkých sociálních kompetencí a poruchy chování. Propojení sociálního porozumění a chování k vrstevníkům prokázala některá zmiňovaná výzkumná šetření, kdy při sledování příčin dobrých vztahů s vrstevníky bylo zjištěno, že sociální dovednosti zvyšují schopnost být přijímán vrstevníky a navazovat přátelské vztahy. Problematické vztahy (tj. absence pozitivních vztahů a jejich nahrazení vztahy poruchovými a agresivními) byly vysvětlovány deficitem sociálních dovedností.*

## 2 TEORETICKÝ RÁMEC SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ

### 2.1 Socializace a sociální učení jako proces nabývání sociálních kompetencí

*Socializace je proces, při němž si jedinci osvojují pravidla chování, soubor názorů, hodnot a postojů s cílem stát se plnohodnotnými členy společnosti. Tradiční modely vnímají socializaci jako jednosměrný proces, jehož cílem je navození změn a zprostředkování pravidel, jež jedinec přejme a začne se jimi řídit“ (Schaffer in Hewstone, M., Stroebe, W. 2006, s. 79). Další teorie pojmají dítě „jako nově přichozího člena do společnosti, který je vybavený instinkty a touhami, jež se snaží naplnit, zpočátku bez ohledu na pocity a přání druhých“ (Freud in Hewstone, M., Stroebe, W. 2006, s. 79). My budeme chápat socializaci v širším smyslu, a to jako „celoživotní vývojový proces, kterým se lidský jedinec stává bytostí společenskou, v tomto nepřetržitém procesu se jedinec adaptuje na sociální prostředí, do něhož se narodil a v němž žije, včleňuje se do něj a přijímá jeho hierarchii hodnot“ (Dunovský, J. a kol., 1999, s. 76). Specifikem procesu socializace jsou zákonitosti rozvoje psychického života. Nejútlejší dětství je pro vývoj osobnosti mimořádně důležité, protože právě v tomto období se děje nejvíce. Nepodaří-li se vhodným skloubením působení správného sociálního prostředí a dobře vrozeně vybaveného organismu navodit dobrý vývoj, vznikají poruchy na celý život, které jsou často nevratné (Dunovský, J. a kol., 1999).*

*„Psychologickými mechanismy socializace osobnosti máme na mysli ty psychické pochody v jedinci, které jsou navozeny jeho začleňováním do sociálních vztahů, kulturních poměrů a společných činností, a jež vedou ke změnám v jeho postojích, vlastnostech, názorech, činnostech, resp. působí na rozvoj jeho osobnosti“ (Helus, Z. 2009, s. 210). Základním mechanismem socializace je tedy učení, resp. sociální učení, které má různé podoby (Sollárová in Výrost, J. Slaměník, I. 2008).*

## Činitelé socializace

„Činitelé socializace tvoří jednotlivci, skupiny nebo organizace, které ovlivňují chování jedince a utváření smyslu pro to, co považuje za bytostně vlastní. Tito činitelé mají vliv na to, jak se člověk vyvíjí prostřednictvím odměn a trestů a při osvojování sociálních vzorců a rolí, které mohou zcela jednoduše sloužit i jako modely lidského jednání“ (Kořa in Jedlička, R. a kol., 2004, s. 36). Společnost proto dělá činitele socializace odpovědnými za to, že budou působit na jedince jakoby v jejím zastoupení a z hlediska jejích zájmů. Činitelé socializace nejsou jen představiteli společnosti, jsou to současně i konkrétní sociální skupiny nebo osoby se svými vlastními skupinovými nebo osobními zájmy, které uplatňují také při působení na jedince. Odpovídají společnosti za výsledek svého socializačního působení většinou jen rámcově, takže mají možnost konkretizovat či modifikovat společenské cíle socializace svými skupinovými nebo osobními cíli.

V případě rodiny mohou být tyto cíle zakotveny hluboko v motivační struktuře osobnosti rodičů (Janoušek, J. 1988). Mluvíme o mezigeneračním přenosu, který v kontextu s problematikou rozvoje poruch chování není vždy pozitivní, spíše naopak. Rodina je však základním

Základní faktory psychologického vlivu rodiny na dítě jsou (Thomae in Čížková, J. 2000):

- socio – ekonomický standard rodiny
- rodinná koheze a rodinné vztahy
- výchovné techniky a postoje rodičů vůči dětem
- postavení dítěte ve struktuře rodiny (v řadě sourozenců)

Socio – ekonomický standard rodiny byl předmětem celé řady výzkumů. Výsledky ukázaly, že krajnosti tohoto standardu (příliš vysoký, nebo příliš nízký) nepůsobí pozitivně na rozvoj osobnosti dítěte, přičemž jako výrazně negativní pro socializaci jedince je nízký standard související s celkovou společensko-ekonomickou labilitou a nejistotou rodiny, která se odráží v emocionalitě jejich členů. Standard rodiny má souvislost s uspokojováním jak fyzických, tak psychických potřeb dětí, výchovnými potížemi, sebeúctou i mírou osobní popularity dětí (Janoušek, J. 1988). V malé skupině se každý den odvíjejí nejrůznější činnosti, ať už činností jedinců či společenských činností skupiny,

jimiž jsou uspokojovány rozmanité potřeby jednotlivých členů skupiny i skupiny jako celku. Současně v malých skupinách prakticky neustále probíhají různé sociální interakce mezi členy skupiny, které se realizují verbálními i neverbálními komunikacemi. Všechny tyto *„činnost a sociální interakce může dítě v malých skupinkách neustále pozorovat a na základě toho si vytvářet kognitivní obrazy nejrůznějších lidských aktivit, tím získává potenciální kognitivní bázi napodobování těchto aktivit, kterou uchovává ve své paměti a podle svých potřeb ji využívá“* (Janoušek, J. 1988, s. 150). Helus (2007) upozorňuje na narušení vnějších vztahů rodiny, kdy rodina je izolována od vnějšího okolí anebo její konfliktnost ve styku s ním a na druhé straně narušení vnitřních vztahů rodiny, kdy jde o vztahy mezi jejími členy. Jde buď o oslabení vzájemných kontaktů, izolovanost jedněch členů rodiny od druhých, nebo jde o konflikty mezi jejími členy. Důležité je postavení dítěte v řadě sourozenců, ve struktuře rodiny. Sourozenecká skupina je *„dětským socializačním činitelem“*. Věková blízkost, na rozdíl věkové odlišnosti od rodičů, vytváří blízkost jejich zájmových aktivit a potřeb, i když samozřejmě nejsou totožné. Jeden sourozenec druhému je více partnerem než kterýkoli z rodičů. To je však zákonitě také zdrojem konfliktů a rivality, stejně jako zdrojem pozitivních společenských postojů a tendencí. Formuje se zde *„soucítění“* a *„spolupráce“* (Čížková, J. 2000).

Velký vliv na socializaci dítěte má také škola. Nástup do školy velmi ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. *„Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení“* (Vágnerová, M. 2002, s. 215). Školní třída se dítěti stává sekundární skupinou. Životní stereotypy dítěte se podstatně mění a jeho sociální zkušenosti se rozšiřují a prohlubují. V období školní docházky je dítě formováno nejen obsahem učiva a výchovnými cíli, ale i osobností učitele, ostatními spolužáky a povahou školní třídy. Učivo a výchovné cíle na jedné straně, a individuální hodnoty a cíle vrstevnické skupiny na straně druhé, představují důležité obsahy socializace (Čížková, J. 2000). Důležitou součástí socializačního vývoje je i přijímání rolí. Osvojování si role žáka přináší mnoho změn sociálního chování a klade zvýšené nároky na sociální učení. *„Dítě se učí vnímat a posuzovat*

*samo sebe i výsledky své činnosti s ohledem na objektivní, institucionalizovaná kritéria“* (Řezáč, I. 1998, s. 205). „Z hlediska socializace má škola funkci *selektivní a integrační“* (Vágnerová, M. 2002, s. 22). Integrační spočívá v rozvoji určitých schopností a dovedností, určitých způsobů chování, které jsou z hlediska společnosti žádoucí, které lze považovat za předpoklad přijetí jedince touto společností. Každý školák je hodnocen podle toho, jak plní požadavky této instituce, v závislosti na tom zde získává určité postavení, které ovlivňuje i jeho další sociální úspěšnost. Vzhledem k tomu dochází k diferenciaci a selekci, úspěšnější školáci mají větší šanci dosáhnout v budoucnosti lepší sociální pozici. K takové předběžné selekci dochází již na základní škole (Vágnerová, M. 2002).

Mezi socializační činitele můžeme počítat i média. Jedinec se stává členem skupiny proto, že dokáže přijímat sdělení druhých lidí, a také sám informace podávat. Jedině na základě komunikace je možné udržovat členy společenských skupin v jednotě smýšlení, cítění a jednání, což se v jejich psychice odráží v podobě označované jako „veřejné mínění“ dané skupiny nebo společnosti. Dalším důvodem je skutečnost, že v současných společenských podmínkách, se stalo informování tak rozšířenou a důležitou společenskou činností, že mu doslova nemůžeme uniknout (Čížková, J. 2000). Největší pozornost je věnována vlivu televize na děti a mládež. Ať už má televize vliv pozitivní, negativní, nelze zaměnit za vliv rodiny, přátel a školy v průběhu socializace. Její vliv se však zvětšuje a mění výše uváděné tradiční vlivy. Ukazuje dětem aspekty sociálních světů, které neznají, např. přírodu, kulturu a historii, svět dospělých, ale i problémy jako alkoholismus či AIDS (Kořa in Jedlička, R. a kol, 2004).

### **Sociální učení**

Sociální kompetence vyžadují ke svému rozvoji nezbytné podmínku, a tou je společnost, se kterou je jedinec ve vzájemné interakci. Jedná o proces vzájemný a reciproční. V sociální interakci sociální kompetence vznikají, projevují se a mění se. Řezáč (1998) tvrdí, že sociálně psychologický pohled má nadindividuální rozměr v tom smyslu, že jeho objektem není pouze jednotlivec, ale též to, co jednotlivce proměňuje ve společenství. A to jsou jejich přímé vztahy, ona síť vzájemnosti; proměny, které člověk vytvořil společně

s jinými lidmi. Jejich společné aktivity a vzájemné kontakty, jejich interakce. Podle Hayesové (1998) se sociální interakce odehrává v kontextu, který nás může mnoha způsoby ovlivnit. Pohybujeme se tedy ve fyzických, sociálních a kulturních kontextech a každý z nich ovlivňuje, co děláme a jak to děláme. Jinak řečeno, jaké jsou naše sociální kompetence, které společně vytvoří strukturu sociálního chování. Základy sociálního chování tvoří tři základní mechanismy:

- scénáře – sociální jednání má velmi často podobu plánovitých posloupností, které regulují chování a umožňují nám očekávat průběh událostí,
- role – v určitém prostředí se chováme tak, jak to vyplývá ze situace,
- schémata – jde o představu, že sociální vědomosti jsou uchovávány v celistvých, pružných rámcích, které řídí chování.

Pro rozvoj sociálních kompetencí jako takových má patrně největší význam mechanismus rolí. E. Goffman (in Hayesová, N. 1998) tvrdí, že „já“ je jenom sérií rolí, které umožňují člověku interakci s druhými. S mechanismem rolí je spojený právě mechanismus sociálního učení.

Můžeme ho definovat jako osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci (Řezáč, I. 1998). Existuje několik teorií, jak sociální učení probíhá. Teorie A. Bandury se zabývá hlavně tím, jak děti a dospělí kognitivně zpracovávají své sociální zážitky, a tím, jak výsledky poznání ovlivňují jejich chování a vývoj. Podle této teorie „učení napodobováním“ jsou v procesu modelování zahrnuty čtyři komponenty:

- pozornost - pozorovatel musí věnovat pozornost událostem, které jsou modelovány.
- retence - sledované jevy či události musí být uchovány; pozorované chování musí být reprezentované v paměti buď prostřednictvím obrazového, nebo verbálního reprezentačního systému reprodukce motoricky náročného úkonu bude méně pravděpodobně úspěšná než jednoduchého.
- reprodukování - ve třetím kroku se musí symbolická reprezentace konvertovat do vhodných, přiměřených činností podobných původně modelovanému chování. Např. jednodušší činnost.

- posílení - finální proces řízení učení pozorováním zahrnuje motivační proměnné. Musí zde být např. dostatečná motivace pro výkon modelované činnosti (Bandura in Výrost, J., Slaměník, I. 2008).

Tato teorie nám pomáhá objasnit, jak děti v procesu socializace přijímají normy a hodnoty své společnosti (Sollárová in Výrost, Slaměník, 2008). Bandura (Bandura a Walters, 1973, in Hayesová, N. 1998) je přesvědčen, že *imitace* (napodobení) a *modeling* neboli *identifikace* (přejímání vzorů) hrají důležitou roli v sociálním učení, které nám umožňuje osvojit si celé vzorce sociálního jednání. K těmto dvěma způsobům sociálního učení můžeme přidat ještě nejzákladnější typ sociálního učení – *posilování* (chování, které je odměněno), které vede k osvojování si správných vzorců chování hlavně v mladším věku.

## **2.2 Vývojové souvislosti socializace a nabývání sociálních kompetencí**

*„Socializační utváření člověka se děje jako individuální životní cesta, jako osobní biografie, pozůstávající ze zcela konkrétních událostí jeho života mezi lidmi, ke kterým přináleží a s nimiž navzájem má něco do činění“* (Helus, Z. 2007, s. 77). Jedinec během svého života prochází několika obdobími vývoje. Tato období můžeme jen zčásti vymezit biologickými, sociálními a psychologickými předěly. Socializace však není věcí tak samozřejmou jako třeba růst a pokud nejsou pro jedince vytvořené adekvátní podmínky, může být tento proces ohrožen, zpomalen, může se vyvíjet disfunkčně nebo se nemusí vyvinout vůbec. *„Pokud nenastanou příslušné příznivé podmínky v senzitivním období, následky se projeví buďto hned, nebo v některém dalším vývojovém stádiu“* (Říčan, P. 2004, s. 40).

### **Předškolák**

Předškolák je v dětském kolektivu velmi spokojený, protože si s druhými dětmi dovede již složitě a zajímavě hrát. Hra se stává dominantní činností a dochází k objevení rolí (Řezáč, 1998). Přátelství v tomto věku trvají krátce,



přesto znamenají nesmírně užitečnou zkušenost. Některé děti nikdy žádné takové přátelství nenavážou. Mohou projít mateřskou školou i řadou dalších let, kdy sice mají zkušenost s dětmi ve větším kolektivu, ale to je všechno; nesblíží se. Takový handicap plachého samotáře se může táhnout až do dospělosti a vadit v milostném životě, v přátelství, spolupráci (Erikson, E., 2002).

Předškolní děti mezi sebou mluví, ale je to rozhovor, který se často skládá z monologů – jde o tzv. egocentrickou řeč. Kognitivní egocentrismus nebrání citové vzájemnosti mezi dětmi. Někteří jedinci v tomto věku dokážou překročit tento kognitivní egocentrismus natolik, že účinně využijí vcítění se ke společenskému manévrování mezi vrstevníky. Získávají tak vedoucí úlohu ve hře. Ta je v tomto období velmi důležitá. Předškolák si hraje intenzivně, s velkou vážností a vášnivostí. Nejzajímavější a patrně vývojově nejdůležitější jsou námětové hry (hrát si na něco)(Říčan, P. 2004). Využití k modelování chování

Předškolák obratně a s naprostou samozřejmostí střídá role. V každé roli jinak mluví, jinak gestikuluje, jinak jedná, dokonce jinak myslí a cítí, protože v každé roli se od něj očekává něco jiného, má jiné povinnosti. Dítě se pomalu učí také roli soupeře. Ta mu umožňuje uplatnit, odžít agresivní popudy adekvátní formou. Velkým nárokem je dosáhnout rovnováhy mezi soupeřením a spoluprací. Pro některé děti je soutěžení jedinou dimenzí hodnot, jediným citem ovládajícím všechno myšlení a jednání (Říčan, P. 2004, Erikson, E., 2002). Pokud však v této etapě vývoje dojde k fixaci na výkon, nikoliv na sebeobjevování, bude zmrazeno či významně ztíženo i odpovídající pronikání do society (Řezáč, I. 1998).

### **Mladší školní věk**

V této fázi se dominující a integrující činností stává učení (Řezáč, I. 1998). Vstup do školy znamená skutečně velkou změnu proti předcházejícímu věku a v prvních letech školní docházky má škola na dítě největší vliv (Říčan, P. 2004). Osvojování si role žáka přináší mnoho změn sociálního chování a klade zvýšené nároky na sociální učení. Dochází k „objektivizaci“ sebepercepce a sebehodnocení (Řezáč, I. 1998; Erikson, E. 2002). První, co pro děti ze školní docházky vyplývá je nutnost zabývat se věcmi, jejichž smysl plně nechápou nebo jejichž cíl je vzdálený. A i kdyby ne, vydržet u práce sedět, to samo o sobě

nestačí. Školák se musí také naučit prát s překážkami, s nezdarem, zkoušet to znovu, případně se smířit s nevalným výsledkem.

Další obtížnou záležitostí, se kterou se „čerstvý školák“ musí vyrovnat je, že ho někdo kontroluje a posuzuje, zda splnil určitý standard. Poprvé se častěji setkává s negativním hodnocením vztaženým na jeho výkony a chování. Pro dítě, které mohlo být dosud zvyklé na převážně pozitivní rodičovské hodnocení, je to velmi obtížná situace. Stane-li se to jednou, dlouho se tím netrápí, naopak mu to možná udělá dobře. Ale jestliže se stejná situace opakuje několikrát denně, cítí se ve škole velmi zle. Pak už se nedaří vůbec nic, zvláště když se rodiče rozhodnou, že to „do toho děcka dostanou“. V takovém případě je v sázce mnoho: zájem dítěte o jednotlivé školní předměty a dokonce i celoživotní vztah ke vzdělání.

Po celý mladší školní věk se třída, jako velmi úzká sociální skupina postupně strukturuje. Ve třetím ročníku už můžeme pozorovat výraznou kamarádkou solidaritu. A ve 4. či 5. ročníku už dokáže třída jako celek projevit i svůj postoj k různým událostem, svůj zájem a své požadavky.

Solidarita nevyklučuje soutěživost, na kterou jsme narazili už v předškolním věku. Zpočátku se soutěží o přízeň učitelky, postupně však jde stále více o to, kdo „výše, dále, rychleji, obratněji, chytřeji!“ Dítě se musí naučit soutěžit, v naší kultuře se bez toho bohužel neobejde. Zůstává otevřenou otázkou, zda toto soutěžení nepodporujeme příliš (Říčan, P. 2004).

## **Pubescence**

Mezi předchozí fází a pubescencí je poměrně ostrý předěl. Raný školní věk je všeobecně považován za období spíše klidné. Oproti tomu je pubescence věk plný neklidu, dramatické proměny těla i duše (srov. Helus, Z. 2009, Říčan, P. 2004). Toto stádium vývoje se označuje jako období „vulkanismu“ nebo taky „etapou objevování dospělosti“. Přes nápadnou citovou labilitu je ale zřejmé, že proti předchozímu období stoupá sebekontrola a ubývá citové bezprostřednosti.

Největším a nejtěžším úkolem pubescentního vývoje je přijmout sama sebe – jak přijme dítě svoji tvář v zrcadle. Do jisté míry záleží na tom, jaká jeho tvář ve skutečnosti je. Ale právě jen do jisté míry. Jak se sobě líbím nebo nelíbím, záleží i na něčem jiném: na zkušenosti, kterou jsem udělal se svým

obličejem při nejrůznějších příležitostech. Už v roce 1902 rozvinul C. H. Cooley (in Hayesová, N. 1998) myšlenku, že důležitou součástí sebepojetí je také zpětná vazba, kterou dostáváme od druhých. Cooley (in Hayesová, N. 1998) popisuje sebepojetí jako „zrcadlová já“ a vysvětluje, že domněnky o tom, jak o nás smýšlejí jiní lidé, jsou základním míněním o sobě. *„Pubescenti jsou v tomhle velmi vztahovační, mají dojem, že je okolí stále pozoruje a posuzuje. Nejvíce však záleží na tom, jak si cení a váží samy sebe, jaké sebevědomí získali v předchozích letech“* (Říčan, P. 2004, s. 177).

Pohled sama na sebe nekončí u zevnějšku, pubescent se taky musí vyrovnat s tím, jaký je „uvnitř“. Už brzká volba povolání ho přiměje, aby zkoumal své představy o vzdálené budoucnosti, aby přemýšlel o svých schopnostech a sklonech a také, aby si uvědomil, co znamená, že rozhodování v životě záleží na něm.

Pubescence znamená další krok k samostatnosti. Přesto však jsou vztahy k rodičům stále ještě na prvním místě. Osamostatňování v pubertě bývá bolestné, a tak se díky nově objeveným odstínům citového spektra může vytvořit nová vřelost k jednomu či oběma rodičům. Převládá však kritika a dokonce vzpoura – tzv. pubescentní negativismus. Tahle vzpoura je normální stádium a má svůj vývojový smysl. Usnadňuje vymanění z dětinské citové závislosti, je zkouškou vlastních sil (Říčan, P. 2004, Erikson, E., 2015). Může však i nabývat na obtížnosti, když chybí uklidnění, korekce, dobrá vůle, porada, obnovení důvěry.

Pubescence se konfrontuje s nezbytností nenechat čas jen tak plynout, ale klást na sebe nároky, vytyčovat perspektivy, mít plány, vyjádřit odpovědnost za sebe sama (Helus, 2009). *„Testem rodinných vztahů v pubescenci je už zmíněná volba povolání. Rozhodnutí, které lze udělat spolu s dítětem nebo za dítě – a to je velký rozdíl. Rozhodnout by mělo nakonec dítě samo. Svoboda je totiž pro pubescenta velkou hodnotou“* (Říčan, P. 2004, s. 181).

## **Adolescence**

U adolescenta dochází k dalšímu vývoji morálního života. Ten do značné míry záleží na tom, jak školní dítě, pubescent a adolescent chápou dobro a zlo; jak rozumějí mravním principům; jak zdůvodňují, proč se to či ono má či nemá dělat – jedná se o tzv. mravní poznávání.

Adolescent je v morálce „absolutista“. V rozletu své abstrakce dovede pojmout jako objekt mravního činu celé lidstvo. Tento morální fanatismus musí být ovšem později překonán. Absolutními normami, podle kterých nedovede adolescent ani sám žít, soudí přísně společnost a především rodiče (Macek, P. 2003). Mladí kritizují své rodiče stejně vehementně jako pubescenti. Adolescent však nepotřebuje shovívavou blahosklonnost, potřebuje rodiče, kteří budou proti němu hájit svůj způsob života a své názory. Nejvlastnějším základem výchovy adolescenta totiž je brát ho vážně. Tak může v dobře fungující rodině přijít i období harmonie, ba i vzácné chvíle důvěrných rozhovorů, které obě strany tolik potřebují (srov. Říčan, P. 2004; Erikson, E., 2015).

Hledání a vytváření identity není jen záležitostí adolescence, nýbrž celého života. Avšak adolescence je vrcholem osobního zápasu o identitu. Je to období pro nalezení osobní identity; pro zápas o ní se svým okolím i se sebou samým. Bývá to zápas těžký, zvláště pro ty, kterým se nepodařilo dobře splnit předcházející vývojové úkoly a také pro ty, kteří odmítají vyšlapané cesty.

*„U adolescenta dochází i k vyvrcholení separačního procesu. V normálních případech končí tento bouřlivý proces již před dvacátým rokem obnovením pozitivního vztahu k rodičům a k jejich hodnotám“* (Říčan, P. 2004, s. 215). Bouřlivost, rozpornost a obtížnost adolescenčního hledání lépe pochopíme, když si uvědomíme, že nová identita znamená rozchod s méně uvědomělou, naivní, ale přece fungující identitou dítěte, včetně pubescenta. Jde o přerušení vývojové kontinuity a častým průvodním jevem je smutek; bolestné loučení s tím, co bylo; pocit únavy, prázdnoty, podráždění.

Náročnost dospívání vede k tomu, že mladí lidé touží po odkladu, odmítají stát se dospělými. Toto období nazýváme osobním moratoriem, které může mít různé formy, vyhlížející někdy značně podivně (Říčan, P. 2004).

## **2.3 Sociální kompetence a možnosti jejich pojetí**

### **Sociální kompetence a sociální dovednosti**

Pojem kompetence se v psychologii objevuje v souvislosti se zaměřením pozornosti na pozitivní jevy, které přispívají k životní pohodě člověka, k jeho optimálnímu fungování. Zvýšený zájem o kompetence se také aktuálně

projevuje v souvislosti se vzděláním a přípravou dětí na život ve společnosti, v níž už k úspěchu nestačí pouze znalosti a rutinní dovednosti, ale je třeba umět řešit problémy, spolupracovat v týmu lidí či se flexibilně přizpůsobovat rychle se měnícímu se stylu života apod.

Pojem kompetence vnímáme jako nadřazené pojmenování pro širší řadu jevů. Kompetence bývá různě definována v různých vědních disciplínách a může být vztažena jak k jedinci, tak k sociální skupině nebo instituci. Jako synonyma používáme pojmy schopnost, dovednost či zručnost. Kompetence může znamenat schopnost znalosti a dovednosti integrovat a flexibilně používat v nových, různorodých a nepředvídatelných situacích (Jandourek, J. 2001). Také z důvodu neustálé proměny těchto situací se kompetence rozvíjí v průběhu celého života jedince, ačkoli jejich základ je často položen už v raném dětství. Definice kompetencí je různé, ale autoři se shodují na tom, že v moderní době jsou nezbytné pro úspěch v životě profesním i osobním. Proto také ve školství, včetně předškolního vzdělávání, představují kompetence cíle, jichž se snaží pedagogové u svých žáků dosáhnout. Součástí kompetence je schopnost učit se, a naopak, celoživotní učení vede k získávání kompetence.

Pojem sociální kompetence není mezi odbornou veřejností jednotně přijímán, mezi autory panuje značná rozmanitost názorů, jak již bylo naznačeno výše. Téma sociální kompetence je složité také proto, že se nachází na hranicích psychologie osobnosti a sociální psychologie. Sociální kompetence v psychologii se výrazně liší pojetí sociálních kompetencí, se kterými pracuje pedagogika. Ve školství je úhel pohledu na sociální kompetence užší, omezuje se téměř výhradně na dovednosti skupinové spolupráce. Nezahrnuje kompetence vztahující se k vlastní osobě, komunikativní kompetence je vymezena zvláště, opomíjen je prosociální rozměr sociální kompetence. V pedagogice jsou sociální kompetence chápány jako cíl, kterého je třeba dosáhnout, zatímco v psychologii je sociální kompetence považována za výbavu každého jedince žijícího ve společnosti (srov. Smékal, V. 1995; RVP ZV, 2007).

Psychologie se zároveň zabývá jednotlivými složkami sociální kompetence a její souvislostí s některými rysy osobnosti. Z psychologického pohledu se sociální kompetence rozvíjí ve všech sociálních prostředích, zatímco pedagogický úhel pohledu přeceňuje vliv učitele/vychovatele a opomíjí

vlivy jiné. Ve vymezení sociální kompetence v psychologii panuje hlavní rozpor v tom, zda má být vymezena jako rys osobnosti, ze kterého pramení sociálně kompetentní chování, nebo jako souhrn osvojených sociálních dovedností. Širší pojetí sociální kompetence klade důraz na sociální adaptaci, kterou obecně rozumíme přizpůsobení se jedince sociálnímu prostředí a přizpůsobování si sociálního prostředí jedincem.

Klíčové je pro náš následný výzkum odlišení sociálních dovedností a kompetencí. Sociální dovednosti zahrnují způsoby chování, které musí být učeny (procvičovány a opakovány), naučeny (zpevněny) a aplikovány v praxi. Sociální kompetence reprezentují vyhodnocování takového chování okolím (Lane, K. L., Gresham, F. F., O'Shaughnessy, T. E. et al., 2002).

Gardner (1999) píše o problematice používání pojmů *sociální dovednosti* a *sociální inteligence* a vyžaduje jejich odlišování. Sociální inteligenci charakterizuje jako citlivost a vnímavost vůči vztahům, chování a pocitům ostatních lidí a jako schopnost identifikovat a chápat rozdíly v temperamentu, náladách a pohnutkách jedinců. Upozorňuje, že sociálně inteligentní jedinec nemusí být vybaven sociálními dovednostmi, které si může osvojit v rámci sociálního učení. Naproti tomu úroveň interpersonální inteligence souvisí více s vrozenými dispozicemi. Neschopnost osvojení si sociálních dovedností může být označována za sociální ngramotnost.

### **Pojetí sociálních kompetencí jako souhrnu sociálních dovedností**

Vymezení sociální kompetence jako souhrnu sociálních dovedností uvádí Hartl a Hartlová (2009). Tito autoři definují sociální kompetenci jako souhrn následujících dovedností a schopností: „*sociální komunikace, přizpůsobení, sociální integrace do skupiny, schopnost navázat a udržet kontakt, účinně se dorozumívat, vyjádřit druhým své pocity, vyslechnout druhé, přijmout oprávněnou kritiku a mít vhléd do mezilidských vztahů*“ (Hartl, P., Hartlová, H. 2009).

Riggio (1986) pojímá sociální kompetenci jako komunikační dovednost a implikovanou schopnost řešení problémových situací. Rozlišuje sociální kompetenci na dvě základní oblasti, a to na práci s informací, to jak jedinec informaci vysílá, jak ji dokáže přijímat a monitorovat, a na zručnost v chování, emoční a sociální. Zručnost v chování Riggio (1986) ještě dále dělí na:

- emocionální expresivitu, která označuje schopnost aktivního uplatňování nonverbální komunikace (vyjádření vlastních emocionálních stavů, postojů, statusu apod.)
- emocionální senzitivitu, tj. dovednost dekodování nonverbálních komunikačních obsahů sdělení druhých lidí
- emocionální kontrolu, která představuje emoční seberegulaci během komunikace
- sociální expresivitu postihující dovednost iniciovat a udržet komunikaci na libovolné téma, angažovat druhé do diskurzu
- sociální senzitivitu vyjadřující schopnost interpretovat sociální situace, verbální komunikaci na sociální pravidla a normy a zároveň volbu adekvátního komunikačního klíče a posouzení vhodnosti svého sociálního chování i chování druhých lidí
- sociální kontrolu představující seberegulační a sebezprezentační schopnost během verbální komunikace, dovednost hrát sociální role. Projevuje se při řízení směru a obsahu sociální interakce. Důležitou roli při ní hraje míra sebedůvěry. Nadměrná kontrola a regulace sociálního chování může vytvářet významné komunikační bariéry.

Zjednodušeně máme pak tři základní oblasti sociální kompetence – komunikační expresivitu, komunikační senzitivitu a kontrolu a regulaci sociálního chování.

Trendem v oblasti managementu a personalistiky je také využití konceptu tzv. soft skills (měkkých dovedností), které používáme pro označení sociálních dovedností aplikovatelných na trhu práce. Opakem jsou hard skills, které označují odborné znalosti. Mnoho zaměstnavatelů si uvědomuje význam měkkých dovedností pro úspěšnost v konkurenčním zaměstnaneckém prostředí a kladou na ně vyšší důraz než na odborné znalosti (Mühleisen, S., Oberhuber, N. 2008). V rámci měkkých dovedností jsou akcentovány nejen sociální dovednosti (zejm. komunikační dovednosti a schopnost kooperace, zvládání konfliktů a přijímání kritiky), ale také osobnostní kompetence (zdravé sebevědomí, sebehodnocení, rozvoj analytického myšlení, zvládání stresu, připravenost zvládat rizika).

Na závěr zmiňme ještě taxonomii, kterou vytvořili Caldarella a Merell (1997) vycházející z metaanalýzy 21 výzkumů sociálních dovedností (zahrnujících 22 tisíc žáků), kterou dělí na pět okruhů:

- dovednosti ve vztahu k vrstevníkům
- seberegulační a sebeorganizační dovednosti (ovládání sebe sama)
- akademické dovednosti (strategie učení)
- kázeň a dovednost dodržování pravidel
- asertivní dovednosti

Dle Vojtové (2010) je tato taxonomie vhodným nástrojem pro rozhodování o intervenčních postupech a hodnocení jejich efektivity.

### **Pojetí sociálních kompetencí jako konstruktů sociálních způsobilostí**

*Konstrukt sociálních způsobilostí* pojímá sociální kompetenci jako kritérium efektivnosti sociálního chování ve smyslu sociální akceptace a asertivity v různých etapách vývoje (Výrost, I., Dobeš, M. 2004). Sociální způsobilostí je myšleno, např. způsobilost k řízení citového prožívání, způsobilost neagresivního chování, způsobilost pro zvládání stresujících situací, způsobilost pro navazování a udržování přátelství atd. Sociální způsobilost je vyjadřována pohodlím a bezpečím v sociálních situacích, spokojeností s vrstevnickými vztahy, komunikací a kooperací, asertivitou, zodpovědností, sebekontrolou, zvládáním konfliktních situací. Zralá sociální kompetence je tedy tvořena *adaptivním chováním* (Smékal, V. 2002) a *sociální způsobilostí, akceptací vrstevníky* (Výrost, J., Slaměnik, I. eds., 2008). Podle Durkina (1995 in Lašek, J. 2005) charakterizují sociálně kompetentního jedince následující projevy: schopnost efektivní komunikace, porozumění sobě i druhým, schopnost přijmout roli pohlaví, zájem o sledování morálního pořádku v komunitě, dovednost emoční seberegulace a emoční adaptace vzhledem k věkové úrovni a zastávaným rolím, potřeba seberealizace ve vztazích s druhými.

Naproti tomu jedinci s nízkou sociální způsobilostí jsou oslabeni ve schopnosti překonávat nové úkoly, ztěžující okolnosti nebo každodenní problémy. Trpí nerozhodností nebo se rozhodují neefektivně, řeší situace maladaptivními způsoby, které pak mohou být příčinou rizikového chování



(srov. Matoušek, O., Kroftová, A. 2003; Vojtová, V. 2001; Vojtová, V. 2002; Elkin, F., Handel, G., Cahill, S. 2007).

### **Koncept sociální validity**

Koncept sociálních kompetencí jako konstruktů sociálních způsobilostí a koncept sociálních kompetencí jako souhrnu sociálních dovedností integruje koncept sociální validity, kterou rozpracoval Gresham (1983). *Koncept sociální validity charakterizuje sociální dovednosti jako sociálně významné chování dětí/mladistvých v konkrétních situacích* (Gresham, F. 1983, s. 301). Sociálně významné chování předurčuje důležité sociální výstupy, v nichž se odráží adaptabilita jedince a funkčnost jeho chování pro konkrétní prostředí a očekávání sociálního pole. Zároveň zpětně odráží očekávání jedince vůči sociálnímu poli. Sociálně významné výstupy mohou zahrnovat přátelské vazby, adaptaci na školu, pozitivní zpětná vazba rodičů, ocenění pedagogů apod. V rámci pojetí sociální validity tedy nehovoříme pouze o interakci jednotlivce a prostředí, ale o interakci jedincových způsobilostí zvládat očekávání, která má vůči němu prostředí v různých životních situacích.

Problémem v sociálně validním fungování jedince mohou být nadměrná očekávání, nedostatečná podpora a nedostatečná kompetence. Nadměrná očekávání a nedostatečná podpora vyžadují intervenci s cílem navodit přiměřený stav vůči jedincovým schopnostem. Nedostatečná kompetence jedince vyžaduje rozvoj takových sociálních dovedností, aby byl schopen situaci zvládnout. Dle konceptu sociální validity, která také diferencuje pojem kompetence a dovednosti, jsou sociální dovednosti způsoby chování, jež musejí být naučeny. Sociální kompetence pak představují posouzení a hodnocení těchto způsobů chování druhými (rodiči, vrstevníky, učiteli apod.). Úroveň zvládnutí sociální kompetence významně ovlivňuje pozitivní interpersonální vztahy a tím pocity subjektivní i objektivní pohody (Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V. 2005). Vysokou vybavenost sociálními kompetencemi považujeme za protektivní faktor působící proti rizikovému chování a psychickému onemocnění, neboť zvyšuje odolnost vůči stresu a psychické zátěži.

## *Shrnutí*

*Ve druhé kapitole jsme se věnovali definici sociálních kompetencí, jejich utváření a vlivu vývojových změn na socializaci a sociální učení jako základního prostředku pro vrůstání lidského jedince do společnosti ostatních lidí. Zaměřili jsme se na vývojové souvislosti socializace a nabývání sociálních kompetencí. Snažili jsme se o postihnoutí důležitá období vývoj, zejména z hlediska výchovy a edukace.*

*Upozornili jsme také na to, že pojem sociální kompetence není mezi odbornou veřejností jednotně přijímán, že mezi autory panuje značná rozmanitost názorů. Sociální kompetence v psychologii se výrazně liší pojetí sociálních kompetencí, se kterými pracuje pedagogika. V pedagogice jsou sociální kompetence chápány jako cíl, kterého je třeba dosáhnout, zatímco v psychologii je sociální kompetence považována za výbavu každého jedince žijícího ve společnosti.*

## **3 PRACOVNÍ KOMPETENCE A PROFESNÍ ORIENTACE**

### **3.1 Pracovní kompetence a možnosti jejich pojetí**

V následujícím textu bychom rádi zaměřili naši pozornost na užší část spektra kompetencí potřebných pro samostatný život. V předchozí kapitole jsme definovali sociální kompetence jako soubor schopností a dovedností, které přispívají k životní pohodě člověka a k jeho optimálnímu fungování. Upozornili jsme na to, že v prostředí vzdělávání se pak tento koncept překrývá s konceptem klíčových kompetencí. Ty definujeme jako dovednosti a schopnosti, jež pomáhají jedincům vyrovnávat se s vysokými nároky současného proměnlivého světa, a to adekvátně vzhledem k situačnímu kontextu a v souladu se sebou samým (Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Nyní koncept sociálních kompetencí zužujeme a posouváme ke konceptu pracovních kompetencí. Zaměřujeme se na oblast vykonávání profese a na uplatnění na trhu práce. Pracovní kompetence pojmáme jako soubor schopností a dovedností, které pomáhají jedinci adaptovat se v profesní oblasti života. Cílený rozvoj pracovních kompetencí v prostředí institucionální výchovy vnímáme také jako jeden z nejdůležitějších facilitátorů pro úspěšnou integraci do společnosti. Vysokou míru rozvoje pracovních kompetencí vidíme, jako pozitivní faktor ve vzdělávání jedinců s poruchami chování. Vnímáme to jako posilující ve vztahu ke snižování bariér v rozvoji životního potenciálu.

Při výstavbě konceptu pracovních kompetencí vycházíme z již známých a osvědčených konceptů a opíráme se z velké části o modely pojetí kompetencí, které se používají jak v sekundárním vzdělávání, tak v prostředí mapování požadavků zaměstnavatelů a na trhu práce. Uvědomujeme si, že se jedná o zjednodušení jinak velmi složitého a provázaného systému kompetencí, které člověk v průběhu vývoje a vzdělávání nabývá. Vycházíme ale zároveň z předpokladu, že právě předprofesní a profesní příprava je jedním z nejdůležitějších faktorů pro úspěšné zvládnutí samostatného dospělého života, snažíme se tedy touto redukcí dostat více do hloubky v jedné dané oblasti.

### **3.1.1 Pracovní kompetence jako soubor požadavků na absolventy ze strany zaměstnavatelů**

Osvojení kompetencí, které jsou zaměstnavateli na trhu práce zdůrazňovány a požadovány, je velmi důležité pro možnost úspěšného uplatnění absolventů škol při hledání svého zaměstnání a startu profesní kariéry. Tyto znalosti a dovednosti, kterými disponují uchazeči o zaměstnání a zaměstnanci, můžeme rozdělit do dvou základních skupin (NÚOV, 2013):

a) profesní kompetence – jsou znalosti a dovednosti, které jsou přímo uplatnitelné při vykonávání profese a činností v ní obsažených. Možnost vykonávání konkrétní profese je podmíněna jejich osvojením.

b) klíčové (přenositelné) kompetence – jsou ve srovnání s profesními kompetencemi univerzálnějšího charakteru. Jejich osvojení je nezbytné nejen pro úspěšné uplatnění na trhu práce, ale také v běžném životě. Jejich osvojení zvyšuje flexibilitu člověka jako pracovní síly v tom smyslu, že je schopen se dále rozvíjet a hlouběji vzdělávat v různorodých činnostech a může tak snáze měnit profese v rámci své kariérní dráhy (NÚOV, 2013).

Míra preference klíčových a profesních kvalifikací se zpravidla odvíjí od konkrétní nabízené pracovní pozice a nároků zaměstnavatele při hledání nových zaměstnanců. Na základě výsledků šetření zaměstnavatelů v souvislosti s uplatnitelností absolventů škol na trhu práce z roku 2013 (NÚOV, 2014) však lze říci, že zaměstnavatelé obecně preferují vyváženost profesních a klíčových kompetencí. Z tohoto šetření také vyplývá, že zaměstnavatelé v sekundárním sektoru preferují o něco více profesní kompetence, což je silně ovlivněno akcentací praxe a vyšším zastoupením pracovníků s výučním listem (NÚOV, 2014). Stranou zájmu však nezůstávají ani kompetence odborné. Právě spojení odborných kompetencí a kompetencí klíčových je předpokladem úspěšného a efektivního využití pracovního potenciálu zaměstnanců. Spojením vědomostí, odborných znalostí a kompetencí získáme jednoznačný předpoklad pracovního úspěchu.

### 3.1.2 Koncepce klíčových kompetencí podle RVP středního odborného vzdělávání

V rámci vymezení skupiny pracovních kompetencí nemůžeme vynechat ani inovovanou koncepci klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího program středního odborného vzdělávání ( RVP SOV 2007). Zde je zohledněna i existence společného evropského rámce klíčových kompetencí pro pojetí a vymezení klíčových kompetencí v celoživotním vzdělávání (více Evropský referenční rámec, 2012). Klíčové kompetence jsou v evropském rámci pojímány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu a definovány jako kompetence, které všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovnímu životu (srov. Evropský referenční rámec, 2012; RVP SOV, 2007; Bílá kniha, 2004). Během počátečního vzdělávání a odborné přípravy by si měli mladí lidé osvojit klíčové schopnosti na takové úrovni, aby byli připraveni na dospělost, a tyto schopnosti by si měli dále rozvíjet a aktualizovat v rámci celoživotního vzdělávání (srov. Vyleťal, P., Vyleťal, P. in Danielová, L., Horáčková, M., Skalická, I., Vyleťal P., 2013; Bílá kniha, 2004). Na tomto podkladě jsou pak dále definovány kompetence pro jednotlivé skupiny oborů v rámci sekundárního vzdělávání, klíčové kompetence dle Rámcového program pro obory vzdělání kategorie H (soustava oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem).

---

Kompetence k učení

Kompetence k řešení problémů

Komunikativní kompetence

Personální a sociální kompetence

Občanské kompetence a kulturní povědomí

Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám

Matematické kompetence

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Tabulka 1: Klíčové kompetence dle RVP SOV (RVP SOV, 2007; ve znění 2012)

Jako klíčové označují Belz a Siegrist (2001) všechny schopnosti, které umožňují kompetentní interakci (např. schopnost týmové práce, kooperace, schopnost pracovat s konfliktními situacemi, komunikativnost aj.). OECD (2005) také diferencuje klíčové kategorie kompetencí, které jsou specifikovány dílčími kompetencemi a dovednostmi:

- kompetence k používání nástrojů pro interaktivní spolupráci s vnějším prostředím (dovednost aplikovat informace a znalosti, používání informačních technologií, komunikační dovednosti – ústní i písemné)
- kompetence k interaktivní spolupráci v různorodých skupinách (zahrnuje zejm. sociální dovednosti, které umožňují dobře vycházet s ostatními, dovednost spolupracovat a pracovat v týmu, dovednost zvládnout a vyřešit konflikty)
- kompetence k autonomnímu jednání (dovednost žít ve společnosti, dovednost vytvářet a řídit své životní plány a osobní cíle, dovednost prosadit svá práva, zájmy, potřeby a zároveň dodržovat hranice).

V konkrétní podobě slouží koncept klíčových kompetencí ke kategorizaci stěžejních dovedností pro dosažení kompetenčního standardu ve vzdělávání či v zaměstnání. Tyto standardy ve vzdělávání u nás upravuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) a Rámcové vzdělávací programy (RVP) (vždy pro jednotlivé typy a stupně škol). RVP definuje klíčové kompetence jako univerzální způsobilosti. V současné době RVP definuje osm klíčových kompetencí, které tvoří základ vzdělávacího systému. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturního povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické aplikace, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a dovednosti pracovat s informacemi (srov. Eurydice, 2002, NÚOV, 2008, RVP, 2007). Jaké úrovně osvojení učiva mají absolventi základního a odborného vzdělávání dosáhnout, popisují tzv. očekávané výstupy, vyjadřují, tj. jakými znalostmi, klíčovými dovednostmi, postoji a hodnotami mají disponovat. Klíčové kompetenční cíle jsou definovány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot na odpovídající úrovni, jež jsou důležité pro rozvoj osobnosti a její smysluplné uplatnění a konstruktivní zapojení do společnosti. Jsou vnímány multifunkčně,

mají být využitelné všestranně v různých situacích a v různých oblastech lidské činnosti (Gillernová, I., Krejčová, L., 2012). Jejich výběr je ovlivněn specifickou kulturou daného státu. Priorita je však kladena na využitelnost výsledků vzdělávání v životě dítěte/žáka/studenta, a to v jeho osobnostním rozvoji (osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života), sociálním rozvoji (aktivní občanství a zapojení do společnosti) i profesním rozvoji (zaměstnanost jedince). Zároveň je kladen důraz na využívání evaluačních nástrojů k ověřování jejich dosahování.

### **3.1.3 Pojetí pracovních kompetencí pro účel empirické části práce**

Následující pojetí pracovních kompetencí spojuje všechny tři předchozí koncepty (koncept pracovních kompetencí jako souboru klíčových kompetencí a klíčových kvalifikací; koncept pracovních kompetencí jako požadavků zaměstnavatelů; pojetí klíčových kompetencí dle RVP SOV) a zjednodušuje ho pro naše účely. Je to koncept kompetencí, se kterým následně pracujeme v empirické části.

V tomto pracovním pojetí se jedná o konkrétní skupinu třinácti pracovních kompetencí (viz Tabulka 2), kde se v různé míře překrývají klíčové kompetence rozvíjené již v primárním vzdělávání i klíčové kompetence dále rozvíjené v prostředí středoškolského vzdělávání. K nim se přidávají ještě kompetence odborné nebo kompetence potřebné pro výkon profese, které by mělo cíleně rozvíjeno právě odborné sekundární vzdělávání. Mísí se zde a prolínají schopnosti, dovednosti a znalosti důležité pro výkon odborné profese, zároveň je to však soubor kompetencí, které neodmyslitelně patří do souhrnné množiny všech (sociálních) kompetencí, které člověk využívá v průběhu celého života i mimo zaměstnání a kariérní sféru.

Tuto přímou souvislost s kompetencemi sociálními nemůžeme opomenout a již jsme ji více nastínili v kapitole 2 a v úvodu této kapitoly. Pro účel této práce tedy vnímáme pracovní kompetence jako podmnožinu sociálních kompetencí, s tím, že mohou mnohdy v různých životních kontextech splývat a jejich nabývání probíhá shodně jako u kompetencí sociálních.

Dalším důvodem pro výběr tohoto pojetí pracovních kompetencí je, že ho využívá i dlouhodobá studie Národního ústavu pro odborné vzdělávání (NÚOV). Tato studie má za úkol opakovaně mapovat (v letech 2003 až 2013) a srovnávat požadavky trhu práce a potenciálních zaměstnavatelů a nabízet tak profily absolventů, kteří mají na trhu práce vyšší možnosti uplatnění. Dalším přínosem je nejen vytvoření zpětné vazby pro pedagogické pracovníky a vzdělávací instituce, ale i poskytnutí srovnání úrovně nabitých pracovních kompetencí různých cílových skupin studentů s požadavky budoucích zaměstnavatelů (v našem případě absolventů SŠ při výchovných ústavech).

---

Komunikační schopnosti – ústní a písmenný projev

Čtení a porozumění pracovním instrukcím

Zběhlost v cizích jazycích

Práce s čísly při pracovním uplatnění

Schopnost rozhodovat se

Schopnost řešit problém

Nést zodpovědnost

Adaptabilita a flexibilita

Schopnost týmové práce

Schopnost vést

Ochota učit se

Zběhlost v používání výpočetní techniky

Zběhlost v zacházení s informacemi

---

Tabulka 2: Pracovní kompetence (dle NUV, 2015)

Tuto baterii pracovních kompetencí využíváme dále v empirické části při hledání styčných bodů mezi nabídkou vzdělávání v prostředí institucionální výchovy, možnostmi rozvoje klíčových kompetencí pro profesní uplatnění v rámci institucionální výchovy a mezi požadavky praxe (zaměstnavatelů na trhu práce) v oborech poskytujících střední vzdělání s výučním listem.



### 3.2 Důležitost osvojení pracovních kompetencí jako faktor ovlivňující úspěšný vstup na trh práce

Pokud má být přechod ze školy na trh práce plynulý, je mimo jiné důležité, aby absolventi byli připraveni na to, jaké jsou požadavky a potřeby budoucích zaměstnavatelů, na jejich znalosti, schopnosti a dovednosti (tzn. kompetence) a aby tyto kompetence co nejvíce odpovídaly aktuálním požadavkům trhu práce. V českém prostředí byla několikrát prováděna šetření nejen v návaznosti na evropské projekty na podporu zaměstnanosti a konkurenceschopnosti, které reflektují, jaké tyto požadavky jsou. Tato šetření přinášejí pohled zaměstnavatelů a mohou být důležitým ukazatelem pro školy a pedagogické pracovníky, kam by vzdělávání a předprofesní příprava měly směřovat.

Zaměstnavatelé v souvislosti s hodnocením pracovních kompetencí posuzují jejich důležitost pro pracovní uplatnění a také míru jejich osvojení absolventy škol, kteří na trh práce vstupují a ucházejí se o zaměstnání. Syntézou těchto dvou pohledů (tedy hodnocení důležitosti klíčových kompetencí a míry jejich osvojení) můžeme určit oblasti, které by se mohly z hlediska uplatnění absolventů škol jevit jako rizikové a zároveň odhalit jejich potenciál z hlediska míry osvojení těch kompetencí, které jsou zaměstnavateli považovány za důležité.

Výzkumy zahrnují i rozhovory s pracovníky personálních agentur. Z těch vyplývá, že příčiny úspěšnosti a neúspěšnosti uchazečů jsou do značné míry individuální, jsou úzce svázány s konkrétní pozicí (např. obchodník musí dobře mluvit, dokázat zaujmout, přesvědčit) a ve výsledku hraje roli především komplexní hodnocení uchazeče (NÚOV, 2014). Zároveň je třeba si uvědomit, že samotná kvalifikace či vlastnosti uchazeče samy o sobě nepostačují, vždy jsou hodnoceny ve vzájemné kombinaci (v tom je možné vidět nedílnou provázanost klíčových kompetencí a profesních kompetencí). Na základě vyjádření personálních agentur a zaměstnavatelů můžeme definovat tři hlavní pilíře, na kterých je výběr pracovníků založen.

Prvním z nich je *absolvované vzdělání*. To často představuje základní kritérium výběru pracovníka pro obsazení konkrétní pracovní pozice;

v některých případech může zároveň hrát určitou roli pověst absolutoria dané školy. Zde můžeme opět vidět riziko stigmatizace mladého dospělého vycházejícího z institucionální výchovy, tentokrát v důsledku toho, že je absolventem střední školy při výchovném ústavu. Zároveň může být vliv tohoto faktoru omezený vzhledem k tomu, že dle personálních agentur není výjimkou, že otázka vzdělání ustupuje do pozadí a důležitější jsou pro zaměstnavatele spíše konkrétní schopnosti a dovednosti či jiné charakteristiky daného kandidáta. To může být pro absolventy SŠ při VÚ naopak motivačním faktorem.

Dalším pilířem jsou odborné znalosti a dovednosti. Ty v kombinaci s absolvovanou praxí představují jedno z hlavních kritérií při výběru vhodného pracovníka (NÚOV, 2014). To, jak významnou pozici zaujímají v celkovém hodnocení způsobilosti uchazeče, záleží především na předem stanovených požadavcích. Rozhodující je, zda dané pracovní místo vyžaduje konkrétní odborné znalosti a dovednosti, případně dostatek zkušeností v oboru, nebo zda jsou důležitější spíše jiné kompetence. Přitom platí, že případné odborné nedostatky lze do určité míry nahradit motivací, ochotou učit se, zájmem o daný obor apod. Rozhodující mohou být také jazykové znalosti, které mohou vést i k preferenci daného kandidáta před zkušenějším pracovníkem. U dělnických profesí je kladen největší důraz na bezúhonnost, pracovitost a manuální zručnost kandidátů (NÚOV, 2014).

Posledním pilířem jsou *osobnostní charakteristiky*. Ty mají někdy i rozhodující roli v přijímacím řízení v širokém slova smyslu (tzn. zahrnující i jednotlivé klíčové kompetence). Kromě hodnocení dosaženého vzdělání a odbornosti je nanejvýš důležitý i celkový dojem, kterým uchazeč zapůsobí při přijímacím pohovoru (NÚOV, 2014). Záleží také na celkovém vystupování a projevu, na schopnosti prezentace sebe a svých dovedností a schopností, uchazeči by se měli umět tzv. „prodat“. Výhodu má navíc kandidát, který je otevřený, přirozený, projevuje zdravou míru asertivity a zdravé sebevědomí. Na významu tak nabývají i komunikační schopnosti. To, jakým způsobem se člověk prezentuje, příp. jak dokáže reagovat na určité situace před komisí, může významně přispět k úspěchu či neúspěchu kandidáta (NÚOV, 2014). Pozitivně je hodnoceno rovněž pracovní nasazení, zodpovědnost a samostatnost, resp. schopnost samostatně řešit zadaný úkol. V neposlední řadě je důležité, jak si uchazeč porozumí s budoucím nadřízeným, resp.

pracovníkem, který vede přijímací pohovor, do určité míry tak rozhodují i vzájemné sympatie.

### **3.3 Profesní orientace**

#### **3.3.1 Faktory ovlivňující volbu povolání**

Hlavní náplní je zejména utváření a rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy mladého člověka a vlastností a schopností významných pro volbu povolání, jeho vykonávání a eventuálně rekvalifikace. Jeden z úkolů, které plní výchovné poradenství pro žáky základních, středních a speciálních škol (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009).

Volba povolání obvykle probíhá ve věku 14 – 15 let, kdy je dítě v nelehké době fyzického a psychického dospívání. Jedná se o proces zahrnující rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka. Součástí celkového vývoje osobnosti, v němž hlavní roli hrají rozhodovací procesy (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009). Pubescent velice těžko sám odhadne své schopnosti a možnosti uplatnění v budoucím životě. Při rozhodování je důležitý stupeň sebepojetí, sebehodnocení, motivace a především schopnosti a dovednosti dítěte. Zejména v daném školním věku, s přesahem do rané pubescence, převládá ve vztahu k budoucnosti snění (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009). Hovoříme o nepravém vztahu k budoucnosti, protože je určován spíše jen stávajícím rozpoložením dítěte, ne vážnými pokusy do budoucnosti nahlédnout, mapovat cesty k cílům v budoucnosti vzdálenější a daleké, mobilizovat rozhodnutí a vůli. (Helus, Z. 2009). Rozvojový úkol pubescence se tedy týká projasňování vlastní budoucnosti, hledání odpovědí na otázky, co je třeba pro budoucnost dělat, jak zabezpečit zdar velkých plánů a předsevzetí, jak čelit jejich ztroskotání. Pubescent se konfrontuje s nezbytností nenechat čas jen tak plynout, ale klást na sebe nároky, vytyčovat perspektivy, mít plány, ztvárňovat svůj „životopis“, vyjádřit odpovědnost za sebe sama. S tím úzce souvisí hledání a vyjadřování vlastní identity. Toto téma ovšem přechází do adolescence, kde teprve nachází své plné vyjádření a stává se jejím dominujícím úkolem (Helus, Z. 2009).

Na volbu zaměstnání působí několik faktorů, a to výchovné prostředí, zdravotní stav, celospolečenský systém. Výchovné prostředí, ve kterém jednatel žije, má vliv na utváření veškerých jeho hodnot a rysů. Podnětné prostředí, kde rodiče působí jako pozitivní vzor, má účinek na plnohodnotný rozvoj. V období, kdy dochází k rozhodování o volbě povolání, by měla být dítěti věnována maximální pozornost jak ze strany rodičů, tak ze strany školy. Dítě v rodině získává první zážitky a rozvíjí je. Rodiče působí na děti svým vztahem k práci, odpovědností. Sdělují jim své názory na jejich další profesní růst. Vliv má i dosažené vzdělání rodičů. Sociálně a citově nepodnětné prostředí vede tyto děti tedy spíše ke zkráceným hodnotám a cílům do budoucího života. Děti ze sociálně vyloučených rodin často nevidí své rodiče nikdy pracovat a mohou mít představu, že se o ně vždy někdo postará (sociální dávky, neziskové organizace apod.). Také škola má svou významnou roli, má potenciál rozvíjet zájmy a schopnosti dítěte. Může jedince podporovat v jednotlivých oblastech, pedagogové mu mohou dávat zpětnou vazbu, které zaměření by pro něj bylo vhodné. Cílem přípravy na volbu povolání je vybavit dítě kompetencemi, aby je dokázalo maximálně efektivně využít a aby se naučilo podle nich samostatně a s plnou odpovědností rozhodovat. Výsledkem by mělo být, že by si dítě (srov. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009; Veteška, J., Tureckiová, M. 2008)

Lze konstatovat, že při rozhodování o volbě zaměstnání musíme porovnávat dvě základní oblasti, které tvoří potenciál světa práce v nejširším slova smyslu, tzn. včetně sféry vzdělávání a potenciálu jednatelce, jeho zájmy, schopnosti, vlastnosti. Mimo těchto znaků je nesporně důležitým faktorem to, jak je specifikované vzdělání, které je pro vybranou profesi vyžadováno. Tyto informace jsou pro zájemce velice důležité. Potenciál dítěte či mladistvého zahrnuje charakteristické rysy osobnosti, k nimž v průběhu pracovního života přibývá i *kvalifikační potenciál* (srov. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009; Veteška, J., Tureckiová, M. 2008). Mezi charakteristické rysy patří zájmy (např. o přírodu, o počítače, o hudbu apod.), schopnosti (např. šikovnost, hbitost úsudku, nadání na jazyky, talent jednat s druhými atd.), vlastnosti (např. nezištnost, pečlivost, systematickosti, trpělivost, konfliktní povaha apod.), tělesné předpoklady (např. síla, vytrvalost, mrštnost apod.), zdravotní omezení (např. alergie, vady zraku, diabetes, potíže s páteří apod.).

### 3.3.2 Faktory ovlivňující profesní orientaci dětí a mladistvých v institucionální výchově

Do profesní orientace dětí a mladistvých v institucionální výchově se promítá mnoho faktorů, které přímo souvisí s charakteristikou této cílové skupiny. Pro přístupy k problematice poruch chování v edukačním rámci je potřeba uvažovat ve vzájemných souvislostech úkolů a role vzdělávání v životě dítěte a individuálních specifik, které přináší dítěti do života porucha chování (Vojtová, V. 2010). V rámci sociálního učení je uváděna u této skupiny menší sebedůvěra, která souvisí se zdeformovaným vnímáním sebe samého, zvýšená citová labilita, obtížné zvládnutí zátěže a stresu. V oblasti vztahů bývají tyto lidé často nejistí či špatně orientovaní s neadekvátní tolerancí vůči sobě a druhým, od společnosti očekávají toleranci. Následkem je méně příležitostí k sociálnímu kontaktu a tedy i možností pro rozvoj sociálních dovedností. Klamné sebehodnocení, tj. nepřiměřeně vysoké či nízké, bývá přítomno přibližně u poloviny dětí dětských domovů (Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. 2008). Dítě bez přátel bývá ohroženo pocitem osamělosti, depresí a odmítáním sebe samého. Menší míra příležitostí k sociálnímu kontaktu je příčinou snížení schopnosti managementu, regulace a anticipace vlastního chování (Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V. 2005), to koreluje s oslabením prosociálního chování (Bornstein, M. H. 2003 in Běhounková, L. 2012).

Jak jsme již zmínili, školský zákon definuje děti s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou jako žáky sociálně znevýhodněné. Žáci v riziku poruch chování a s poruchami chování tvoří skupinu, která je v průběhu vzdělávání nejvíce ohrožovaná vyloučením. Navíc má porucha chování v dětském věku přímý vliv na sociální, akademické a předprofesní dovednosti dítěte a současně vytváří překážku ve vzdělávání (Vojtová, V. 2010). Výzkumy dokládají, že *„žáci s problémy v chování často neví, jak ve škole pracovat, nemívají dostatečně rozvinuté sociální dovednosti, které jsou pro fungování ve třídě důležité. „Více než 50 % žáků s poruchami emocí a chování dosahují velmi špatné výsledky ve výuce, k tomu 30 % z nich ve třech hlavních předmětech“* (Vojtová, V. 2010, s. 82). Přitom každý zážitek selhání zvyšuje pravděpodobnost budoucí negativní odezvy vůči problémům a zvyšuje strach ze školy. Nedostatečný školní výkon provázející problémy v chování dětí/žáků,

má negativní vliv nejen na jejich sebepojetí, ale i na postoje spolužáků a učitelů (Vojtová, V. 2010). Pozice „outsidera“, nedostatek příležitosti, zaměření na chybu, slabá vazba na školu, nevhodné kázeňské prostředky, nevyhovující kázeň, škodlivá vrstevnická skupina, přijetí agrese jako normy, šikanování, odmítání vrstevníky a sociální izolace jsou nejčastěji uváděná rizika, která omezují příležitosti a vedou k pasivitě dítěte při vzdělávání.

Na druhou stranu mají dlouhodobé problémy s chováním také i vliv na dítě/žáka samotné. V individuální rovině ovlivňují průběh jeho socializace a edukace, způsoby zvnitřnění hodnot, norem a požadavků sociálního okolí, vnímání okolního světa a jejich objektivizaci. V sociálních interaktivních procesech je deformována jeho sebeobrana a zkušenosti, což omezuje jeho kompetence v navazování uspokojivých sociálních vztahů. V životní perspektivě jej ohrožuje nízká vzdělanost (Vojtová, V. 2010). Rodinné prostředí dětí umístěných do dětských domovů se školou bývá velice málo podnětné pro kognitivní rozvoj dítěte. Vztah rodičů ke vzdělání je negativní až záporný, což se odráží v přístupu dětí ke vzdělávání.

Osobnostní předpoklady ke studiu bývají nízké. Ve většině případů mají děti zanedbanou školní docházku a ve vzdělání velké nedostatky. Prospěch je u většiny spíše podprůměrný vzhledem k zanedbané školní docházce a neschopnosti rodičů se s dítětem připravovat na výuku. Motivace k dalšímu vzdělávání je vytvářena ve většině případů až v zařízení. Vyhlídka absolventa na uplatnění na pracovním trhu je nižší než u dětí z běžných rodin, protože je negativně ovlivněna postojem rodiny k práci a neschopností začleněním se na trh práce.

Děti z dětského domova se školou přecházejí do výchovných ústavů, kdy střední školy jsou zřizovány při zařízení, a nabídka učebních oborů je malá (Linhartová, V. 2013). Jen malé procento dětí má pak možnost odejít ze zařízení ÚV a OV po ukončení povinné školní docházky zpět do rodiny (ÚIV, 2015). Problematický je především zájem dětí o vzdělávání, který je velice nízký. Nemají často přehled o možnostech a nabídce trhu práce. Dítě nemotivují rodiče, ale „cizí“ osoba, která je v jejich podvědomí spíš vykonavatelem jeho odloučení od rodiny než ten, s kým by chtěl spolupracovat (srov. Vojtová, V., 2010; Běhounková, L. 2012). Nejcennější je pro děti v institucionální výchově vzdělávání v hlavním proudu, tedy s běžnou populací.

V mnoha výchovných ústavech se již přistupuje k tomu, že děti nastoupí do dostupných učilišť a škol a vzdělávání probíhá přirozenou cestou. Na dítě je tlak ze strany jeho sebeovládání, kdy musí zvládnout veškeré nástrahy.

Volba povolání v období pubescence je komplikována vlastnostmi temperamentu a charakteru jako jsou mělkost, kolísavost rozhodnutí, kolísavost, netečnost, kolísání nálad, nízká úroveň volných vlastností aj. a skutečností, že dosud není dokončen vývoj schopností. Většinu těchto vlastností má jedinec s poruchou chování oslabenou. Volba povolání pro něj pak bývá daleko obtížnější než pro dítě „zdravé“. V jeho případě potřebuje podporu a pomoc několikanásobně.

### *Shrnutí*

*Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na užší definování pracovních kompetencí. Představili jsme tři koncepty pojetí pracovních kompetencí (pracovní kompetence jako soubor klíčových kompetencí a klíčových kvalifikací, pracovní kompetence jako soubor požadavků na absolventy ze strany zaměstnavatelů a koncepce klíčových kompetencí podle RVP SOV). Na jejich podkladě jsme si stanovili i pojetí pracovních kompetencí, které dále budeme využívat v empirické části. Vymezili jsme si rozdíl mezi klíčovými kompetencemi, profesními kompetencemi. Věnovali jsme se důležitosti osvojení pracovních kompetencí jako důležitého faktoru ovlivňující úspěšný vstup absolventů na trh práce.*

*Druhou část kapitoly jsme zaměřili na vymezení pojmu profesní orientace. Nastínili jsme nejdůležitější faktory, které u mladistvých hrají zásadní roli při výběru budoucího povolání, a ve spojení s tím jsme vymezili úskalí, která se pojí s profesní orientací dětí a mladistvých umístěných do ústavní a ochranné výchovy. Neopomněli jsme přitom přihlídnout k současnému pojetí žáků a studentů s poruchami chování jako skupiny, která je v průběhu edukace nejvíce ohrožovaná vyloučením ze vzdělávání. Přičemž negativním důsledkem je zvyšování rizika nezaměstnanosti a vytváření dalších bariér v životní perspektivě jedince s poruchou chování.*

## 4 INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDÍ PODPORY A INTERVENCE S OHLEDEM NA PŘEDPROFESNÍ PŘÍPRAVU

### 4.1 Institucionální výchova

V následující kapitole budeme institucionální výchovu stručně charakterizovat a zaměříme se na činnost zařízení ústavní výchovy v oblasti přípravy na odchod ze zařízení a na vzdělávání v rámci předprofesní a profesní přípravy.

#### 4.1.1 Legislativní ukotvení institucionální výchovy

Zákonné vymezení důvodů nařízení ústavní výchovy nalezneme v §46 zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, kde je stanoveno, *„že v případě, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě či z jiných důvodů nemohou rodiče výchovu zabezpečit, může soud nařídit ústavní výchovu, přičemž je nejprve povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Obec s rozšířenou působností má podle platných předpisů navrhopvat ústavní výchovu u těch dětí, o něž rodiče náležitě nepečují a žádná jiná alternativa výchovy dítěte se nejevív jako žádoucí, či není dostupná a také dětem, které rodiče ani jiné způsobilé pečovatele nemajív“* (Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně – právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů). Podmínky rozhodování o ústavní výchově upravuje občanský soudní řád a s ním související předpisy (Zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád, ve znění pozdějších předpisů). *„Příslušná obec dává návrh nebo podnět soudu, který pak ústavní výchovu nařídív, a má tedy i možnost podávat návrh na zrušení ústavní výchovy. Soud může řízení o ústavní výchově zahájít i bez návrhu účastníků a nemusí se při svém rozhodování těmito návrhy řídit. Soud může nařídit i jiný druh výchovy než ústavní péčív“* (Matoušek, O., Kroftová, A. 2003, s. 155). Uložení ochranné výchovy je také druhem ochranného opatření, které je definováno trestním zákonem. Má mít preventivní účel, má izolovat a resocializovat toho, kdo se



dopustil „*společensky nebezpečného činu*“ (Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákon, ve znění pozdějších předpisů). Ochranná výchova se ukládá v občanskoprávním řízení všem osobám, které spáchaly ve věku mezi dvanáctým a patnáctým rokem čin, jenž trestní zákon u právně odpovědných osob umožňuje stíhat výjimečným trestem. Ochrannou výchovu může soud uložit i osobám mladším než 15 let, které spáchaly čin, jenž je u právně odpovědných osob pokládán za trestný čin. V občanskoprávním řízení může být navržena ochranná výchova i orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), a to dětem mladším než 15 let. V trestním řízení může být uložena jen mladistvým (15 – 18 let). Trestní zákon pak ukládá vykonávání ochranné výchovy ve zvláštních zařízeních, v nichž je řádným pedagogickým vedením zabezpečena příprava dítěte na jeho budoucí povolání.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních ukládá povinnost zajištění základních práv každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána. Dle zákona musí být vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.

#### **4.1.2 Limity institucionální výchovy v kontextu rozvoje sociálních a pracovních kompetencí**

Při porovnání výzkumných šetření v oblasti přípravy na samostatný život u mladých dospělých odcházejících z institucionální výchovy je znatelný rozdíl mezi skutečnými potřebami mladých lidí, kteří se připravují na odchod ze systému náhradní péče, a péčí, kterou jim nabízel státem garantovaný systém sociálních služeb ( Matoušek, O., Pazlerová, H., Baldová, L. 2008; Běhounková, L. 2011). Jako zásadní problém je vnímána především skutečnost, že mladí lidé žijící v zařízeních náhradní péče mnohdy nejsou na odchod do samostatného života připravováni systematicky a dlouhodobě (Matoušek, O., Pazlerová, H., Baldová, L. 2008; Běhounková, L. 2011).

Výsledkem je to, že mladí dospělí jsou často po zcela nedostatečné přípravě nuceni odejít do samostatného života, na nějž nejsou dostatečně připraveni. Potíže, se kterými se potýkají, lze shrnout do tří širších kategorií – sociální nepřipravenost, ekonomická nesamostatnost, chybějící emocionální podpora (srov. Středisko náhradní rodinné péče 2008; Matoušek, O., Pazlerová, H., Baldová, L. 2008).

Odchod mladého dospělého do samostatného života mimo zařízení institucionální výchovy nebo návrat do původní rodiny je pokaždé náročná situace, která klade vysoké nároky na adaptabilitu jedince, na jeho emoční stabilitu, kritické myšlení apod. Na následnou podporu by mělo být proto pamatováno již při přípravě na odchod ze zařízení (srov. Standardy Q4C, 2007; Rada Evropy, 2010). Proces přechodu jedince ze zařízení do následné podpory či péče je nutné brát individuálně. Měli bychom pamatovat na všechna jedincova specifika jako je pohlaví, věk a vyzrállost, zdravotní stav, rodinná situace atd. Do procesu přechodu je nutné zapojit veškeré služby s cílem mladého člověka provést složitou životní situací, poskytnout mu podporu a zabránit zneužití jeho nezkušenosti a další zbytečné institucionalizaci (OSN, 2009).

Pracovníci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy mají podle dosavadních výzkumů obecné povědomí o realizaci přípravy na vstup do života (Gjuričová, L., 2007; Matoušek, O., Pazlerová, H., Baldová, L. 2008). Příprava se děje v rozmezí jednoho roku před odchodem, to však neodpovídá potřebám dětí a mladistvých a považujeme ji tedy za nedostatečnou (srov. Matoušek, O., Pazlerová, H., Baldová, L. 2008). Výsledkem do současné doby nekonceptně řešené následné podpory při odchodu ze zařízení institucionální výchovy byly a ještě po nějakou dobu asi budou velké rozdíly v kvalitě poskytovaných služeb, různorodá oblastní zastoupení poskytovatelů následné podpory (někde úplná absence) a slabá či žádná provázanost jednotlivých služeb (Běhounková, L. 2011). Negativním důsledkem nesystémového ukotvení následné podpory je statisticky vysoký počet mladých dospělých vracejících se po ukončení nařízené ústavní výchovy do nesanovaných rodin a jejich další selhávání při sociálním začleňování (Gjuričová, L., 2007; Matoušek, O., Pazlerová, H., Baldová, L. 2008).

U mnohých forem podpory mladých lidí při odchodu z náhradní péče je bohužel zatím nutné konstatovat silně omezený dosah a je velmi problematické tvrdit, že skutečně znamenají žádoucí podporu mladých dospělých pro samostatný život (srov. Matoušek, O., Pazlerová, H., Baldová, L. 2008; Běhounková, L. 2011). Jednorázové finanční dávky nedosahují výše, která by znamenala jistotu alespoň dočasného řešení ekonomických těžkostí nutně souvisejících se vstupem do samostatného života. Ani možnost dobrovolného prodloužení pobytu v zařízení po dobu dalšího studia, která se na první pohled jeví jako lepší řešení, se nezdá být řešením. Dlouhodobě této možnosti využívá malé procento dospělých. Například v letech 2013/2014 tuto možnost využilo jen kolem tří stovek mladých lidí z celkového počtu kolem tisíce odcházejících z ÚV a OV (ÚIV, 2014).

Velká část poskytovaných služeb pro mladé dospělé odcházející náhradní péče je stále ještě zajišťována převážně nestátními neziskovými organizacemi. Tyto subjekty se snaží ve spolupráci se zařízeními pro výkon náhradní výchovy nabídnout mladým lidem služby, které jim napomohou k úspěšnému vstupu do úspěšného života (srov. Folda, J. 2009; Linhartová, V. 2013). Služby nabízené primárně mladým lidem odcházejícím ze systému náhradní péče mají různou podobu. Často jde o služby provozované v rámci projektů, které jsou dotované z grantových programů a nadačních fondů. Služby mnohdy formou „programu na klíč“ poskytují neziskové organizace externě. Mezi nejčastější formy služeb patří provozování poradenských služeb, výjezdové pobytové programy se zážitkovou a edukační složkou a prožitkové a edukační programy pořádané v prostorách zařízení.

#### **4.1.3 Aktuální koncepční změny v pojetí institucionální výchovy a péče o ohrožené děti**

Jak jsme již nastínili v předchozí kapitole, státem garantovaný systém služeb nebyl dlouho dobu schopen na aktuální potřeby a problémy reagovat, a to nejen v důsledku zcela nedostatečné kapacity a chybějících finančních zdrojů, ale zejména z důvodu absence legislativního a metodického ukotvení v oblasti kvality institucionální výchovy a následných služeb pro mladé lidi vycházející z ÚV a OV.

V souvislosti se dlouhodobou snahou o transformaci a systémové změny v péči o ohrožené děti přichází v posledních letech Ministerstvo školství i Ministerstvo práce a sociálních věcí s několika zásadními koncepčními dokumenty. My bychom rádi pro účel naší práce krátce zmínili nejzásadnější změny, které jsou formulovány ve třech dokumentech, které vyšly v rozmezí let 2013 až 2015 a které by měli v budoucnu zásadním způsobem přetvářet tvář ústavní a ochranné výchovy a systému péče o ohrožené děti (MPSV, 2013, MŠMT, 2015). Předkládané koncepční dokumenty mění zásadním způsobem sociálně právní ochranu dětí a explicitně obrací školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy směrem k jejich otevřenosti a široké nabídce výchovně vzdělávacích programů s ohledem na individuální potřeby dětí. Tyto dokumenty vychází zejména z potřeby vytvořit moderní, efektivní a dostupný systém s důrazem na kvalitu, profesionalitu nabízení podpory klientů a jejich rodiny. Hlavní cíle koncepčních změn může shrnout do následujících bodů (MŠMT, 2014, MŠMT, 2015, MPSV, 2013):

- vytvořit moderní, efektivní a dostupný systém s důrazem na kvalitu a profesionalitu poskytované péče o klienty (děti a jejich rodiny);
- v oblasti institucionální péče posilovat zejména ambulantní služby za účelem vyšší míry prevence rizikového/patologického chování;
- usilovat o návrat dětí do rodin, je-li to v nejlepším zájmu dítěte, prostřednictvím úzké spolupráce s rodinou (reflektivní skupiny dětí a rodičů, rodinná mediace, hlubší sanace rodin, střídavé pobyty rodina - ústav, flexibilní uvolňování do rodinné péče, posilování odpovědnosti rodičů za dění v rodině, apod.)

Důležitou součástí transformačního procesu byla příprava jak Standardů kvality péče v zařízeních ÚV, OV, tak předešlé dokumenty uvádějící do praxe Standardy kvality sociálně-právní ochrany dětí (poprvé zakotvené již v roce 2012 v novele zákona č. 359/1999 Sb.). V resortu školství Standardy zaručují porovnatelné hodnoty a úroveň ve všech oblastech výchovně vzdělávací péče. Tyto Standardy definují a nastavují kvalitu péče o děti v zařízeních pro výkon ÚV a OV, ale i v zařízeních výchovně preventivní péče. Jejich účelem je nastavení a udržování srovnatelné kvality poskytované péče ve všech zařízeních a zvyšování kvality péče v těchto zařízeních (MŠMT, 2015). V resortu sociálním přichází do oblasti sociálně právní ochrany také minimální

nastavení úrovně kvality výkonu sociálně právní ochrany (srov. MPSV, 2012; Solařová, M., 2015). Standardizace směřuje ke sjednocení přístupů v práci s ohroženými dětmi a jejich rodinami. Důležitým cíle je také nastavení procesu řízená kvality a dobré praxe na každém jednotlivém pracovišti OSPOD.

Souběžně s tvorbou Standardů v resortu školství probíhala metodická podpora, zejména vznikem oddělení Institucionální výchovy při Národním ústavu pro vzdělávání. Byly realizovány projekty, které nastavily systém dalšího vzdělávání pracovníků ústavní a ochranné výchovy a které pamatovaly i na téma v minulosti opomíjené, a to sice zdělávání pro začínající pracovníky. Byl taktéž vytvořen kompetenční rámec pro vychovatele zařízení, který bude využit pro formulaci kvalifikačních standardů těchto pedagogických pracovníků (podobně by to mělo být i u orgánů sociálně-právní ochrany dětí)(MPSV, 2012).

K základním úkolům a cílům nových koncepcí institucionální výchovy patří důraz na propojení, rozšíření a zefektivnění poskytovaných služeb, včetně zvýšení jejich dostupnosti a posílení preventivních aktivit, s následným snížením počtů dětí umísťovaných na základě soudního rozhodnutí do institucionální péče. Zásadní roli bude hrát i princip zacílení intervence na rodinu dítěte jako na primární sociální prostředí. I zde je důležitá opora v podobě paralelního nastavení prevence a práce s rodinným systéme v oblasti sociálně právní ochrany dětí ze strany MPSV.

Pozitivním přínosem by mělo být také akcentované poskytování komplexních a propojených služeb. Aktuální přístupy začínají klást větší důraz na mezioborový model péče, propojený systém služeb od p

odpůrných až po rezidenční. Důležitý je i větší důraz na prevenci a následnou péči. Důležitou změnou jev oblasti prevence a zamezení dalšího rozvoje potíží (kontext rozvoje poruchy chování) zvýšení důrazu na využívání metod a přístupů preventivně výchovné péče, a to jak ve střediscích, tak i v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, s cílem snížení počtu dětí v ústavní péči.

Závěrem bychom rádi zmínili, že je velmi pozitivní, že tyto dokumenty po dlouhém volání odborné i laické veřejnosti reflektují, že systém péče o ohrožené děti potřebuje změny, které musí odpovídat společenskému vývoji a nebudou zatíženy ideologickým dogmaty a překonanými názorovými stereotypy.

## **4.2 Systém a podmínky středoškolského vzdělávání v prostředí institucionální výchovy**

Podle Úmluvy o právech dítěte (článek 28, zákon 104, 1991 Sb.) se stát její ratifikací zavazuje k podněcování rozvoje různých forem středního vzdělání a to jak všeobecného, tak i odborného. Činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě. Ve své podstatě je to stejný zákon, ze kterého vychází podstata ústavní výchovy, kdy se stát zavazuje zajistit optimální rozvoj pro děti, jejichž rodina selhává a funkci péče o vlastní děti nezvládá (článek 9, zákon 104, 1991 Sb.). Při volbě a zajištění předprofesního vzdělávání dětí v institucionální výchově hraje tedy stát významnou roli nejen na systémové úrovni při vytváření podmínek pro její naplnění, ale i na úrovni individuální při naplňování potenciality dětí, o které „pečuje“.

Podmínky ústavní výchovy upravuje zákon č. 109 (2002 Sb.) o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a o preventivně výchovné péči. Podle něj probíhá ve výchovném ústavu výchova, vzdělávání a intervence u dětí starší 15 let (popř. 12 let) se závažnými poruchami chování. Při výchovném ústavu může být jako jeho součást zřízena střední škola, ve výjimečných případech se zřizuje základní škola nebo škola pro žáky se SVP (zákon č. 109/2002 Sb.)

Legislativní podmínky pro středoškolské (základní) vzdělávání obecně upravuje Školský zákon. Střední vzdělávání má podle tohoto dokumentu za úkol rozvíjet vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Má poskytovat žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a má také za úkol upevňovat hodnotovou orientaci žáků. Posláním středního vzdělávání je také vytvářet předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život (Školský zákon, 2004). Student by měl být stimulován k budoucímu celoživotnímu učení, k pokračování v navazujícím vzdělávání a k přípravě pro výkon povolání nebo pracovní činnosti. Úspěšným ukončením příslušného vzdělávacího programu středního vzdělávání se dosahuje těchto stupňů vzdělání:

- střední vzdělání - získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 1 roku nebo 2 let denní formy vzdělávání,

- střední vzdělání s výučním listem – získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 2 nebo 3 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem,
- střední vzdělání s maturitní zkouškou - získá žák úspěšným ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Vzdělávání ve vzdělávacích programech v oborech vzdělání vedoucích k dosažení středního vzdělání se ukončuje závěrečnou zkouškou. Dokladem o dosažení středního vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Vzdělávání ve vzdělávacích programech v oborech vzdělání vedoucích k dosažení středního vzdělání s výučním listem se ukončuje závěrečnou zkouškou. Dokladem o dosažení středního vzdělání s výučním listem je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list. Vzdělávání ve vzdělávacích programech v oborech vzdělání vedoucích k dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou se ukončuje maturitní zkouškou. Účelem závěrečné zkoušky a maturitní zkoušky je ověřit, jak žáci dosáhli cílů vzdělávání stanovených rámcovým a školním vzdělávacím programem v příslušném oboru vzdělání, zejména ověřit úroveň klíčových vědomostí, a dovedností žáka, které jsou důležité pro jeho další vzdělávání nebo výkon povolání nebo odborných činností.

## **4.3 Příprava na odchod ze zařízení**

### **4.3.1 Legislativní podmínky přípravy na samostatný život/ odchodu ze zařízení**

Legislativa stanovuje několik málo možností, jak pomoci mladým lidem odcházejícím ze zařízení ústavní a ochranné výchovy. Ve vyhlášce č. 438/2006

Sb. je již částečně myšleno na přípravu na samostatný život, takže v rámci zařízení mohou být pro děti zřízeny samostatné bytové jednotky pro ubytování jednotlivých dětí nebo pro ubytování nejvýše tříčlenné skupiny dětí, které se připravují na odchod ze zařízení. Do těchto bytových jednotek mohou být umístěny děti starší 16 let. Kritéria a podmínky pro umístění stanovuje samotné zařízení (vyhláška č. 438/2006 Sb.).

Mladý dospělý, který odchází po dosažení zletilosti ze zařízení, má nárok na věcnou pomoc nebo jednorázový peněžitý příspěvek podle jeho skutečné potřeby v době propouštění a podle hledisek stanovených vnitřním řádem zařízení. Dále se dítěti ve spolupráci s OSPOD poskytuje poradenská pomoc se zajištěním bydlení a práce a dále je dítěti i po opuštění zařízení poskytována poradenská pomoc při řešení tíživých životních situací (zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních).

Zákon o rodině stanovuje, že za určitých podmínek může soud prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti (zákon č. 91/1998 Sb., zákona o rodině). Důvodem pro prodloužení pobytu v zařízení je nejčastěji pokračování v soustavné přípravě na výkon povolání. Mladý člověk po dosažení věku 18 let může zůstat v ústavní výchově, pokud se i po dosažení zletilosti soustavně připravuje na budoucí povolání a je nezaopatřený. Má možnost uzavřít smlouvu se zařízením na základě své žádosti a zařízení mu poté poskytuje plné přímé zaopatření nejdéle do věku 26 let, a to za podmínek sjednaných ve smlouvě. Ředitel zařízení je povinen mladého člověka o této možnosti dopředu informovat. Pro takové mladé lidi, kteří jsou v zařízení i po dosažení zletilosti z důvodu přípravy na budoucí povolání, je možné zajistit samostatné ubytování v prostorách zařízení nebo mimo zařízení.

#### **4.3.2 Typy služeb následné podpory a péče**

Při stanovení typů služeb následné podpory a péče vycházíme ze zákonů vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvem práce a sociálních věcí. V zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních se setkáváme s neurčitou a nepřesnou formulací, která ukládá pracovníkům zařízení



institucionální výchovy poskytovat poradenství mladým dospělým osobám po opuštění zařízení institucionální výchovy. Není však stanovena forma, obsah ani rozsah této služby. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách pak stanovuje typy služeb následné podpory a péče pro mladé dospělé opouštějící zařízení pro výkon ÚV a OV takto:

- Pracovníci *odborného poradenství* poskytují mladým dospělým informace v oblasti rodinných a mezilidských vztahů, pracovní právní a majetkově-právní problematiky, právní ochrany, sociálního zabezpečení a bydlení.
- *Doprovázení* je forma podpory při řešení praktických situací vyplývajících ze samostatného života, např. doprovázení na úřadech, podpora při řešení životních situací (např. zprostředkování psychoterapeutické péče, pomoc při hledání zaměstnání, ubytování apod.).
- *Ubytování* je služba sociální prevence, která má zabránit sociálnímu vyloučení mladých dospělých opouštějících náhradní výchovnou péči a pomoci jim překonat jejich nepříznivou sociální situaci. Ubytování je možné poskytnout podle potřeby v domech na půl cesty, azylových domech, centrech sociální pomoci, intervenčních centrech a ubytovnách. Jednotlivé typy zařízení poskytují různé druhy služeb. Volba konkrétního zařízení by měla odpovídat dosažené samostatnosti mladého člověka. Služba poskytovaná v domech na půl cesty (na rozdíl od ubytoven a azylových domů) zahrnuje nejen poskytnutí ubytování, ale také trénink dovedností pro život, podporu vzdělávání, zprostředkování kontaktu s odborníky, pomoc při uplatňování práv, obstarávání osobních záležitostí apod.
- *Přímé zaopatření* je poskytováno osobám, které nejsou schopny se obejít bez pomoci jiné osoby např. z důvodů zdravotních (domovy se zvláštním režimem, domovy pro osoby se zdravotním postižením, chráněné bydlení) a na přechodnou dobu lze toto zaopatření poskytnout též osobám závislým na návykových látkách či duševně nemocným, kteří mají zájem o integraci do běžného života (např. terapeutické komunity)(zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

Zprostředkování finanční pomoci mladým lidem opouštějícím institucionální výchovu se obvykle děje prostřednictvím nadačních fondů,

zaměřených na podporu v různých životních situacích. Finanční pomoc také umožňuje zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů, který stanovuje možnost přiznání nároku na dávku - pomoc v hmotné nouzi. Pro účely tohoto zákona může být za osobu v hmotné nouzi považována také „osoba propuštěná ze školského zařízení pro výkon ÚV a OV nebo z pěstounské péče po dosažení zletilosti, respektive po 19. roce života, která s ohledem na neuspokojivé sociální zázemí a nedostatek finančních prostředků, nemůže úspěšně řešit svoji situaci a je ohrožena sociálním vyloučením“ (zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi). Příslušný orgán pomoci v hmotné nouzi sestavuje v úzké spolupráci s osobou v hmotné nouzi žádající mimořádnou okamžitou pomoc program individuálního motivačního postupu s cílem předejít jejímu sociálnímu vyloučení. Obsah programu individuálního motivačního postupu stanovuje konkrétní dílčí kroky a časový rozpis plnění těchto aktivit, rozsahu spolupráce s příslušným orgánem pomoci v hmotné nouzi (zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi).

#### **4.4 Programy přípravy na samostatný život pořádané nestátními neziskovými organizacemi**

V této části textu se zaměříme na pobytové programy, které si berou za cíl rozvíjet mladé lidi připravující se na odchod ze zařízení. Jedná o skupinu témat či okruhů, které mají za úkol rozvíjet skupinu dovedností a kompetencí nutných pro úspěšné zařazení do života běžného dospělého člověka. Shrňme, jaká je nabídka programů, které mají za úkol mladé lidi na samostatný život mimo zařízení institucionální výchovy připravit.

##### **4.4.1 Charakteristika programu přípravy na samostatný život**

Častým jevem je, že konkrétní zařízení institucionální výchovy spolupracují s konkrétními organizacemi, které čerpají peníze z ESF. Můžeme zde vidět tři základní cesty, jak spolupráce probíhá.

- Zařízení sama zakládají neziskovou organizaci a jejím prostřednictvím žádají o peníze na program pro své i více zařízení

- Externí neziskové organizace dlouhodobě se zabývající začleňováním vyloučených sociálních skupin pořádají programy, do kterých se může přihlásit zařízení nebo konkrétní děti
- Externím poskytovatelem programů přípravy na samostatný život jsou společnosti, které se zabývají vzděláváním a mají zkušenosti s projekty, které využívají finance z evropských fondů.

Cílovou skupinou těchto programů jsou většinou adolescenti ve věku 12 let, resp. 15 let až 18 let. Do programů se mohou přihlásit buď jednotlivci, nebo celé zařízení. Programy mají podobu několika vícedenních pobytů mimo zařízení nebo podobu menších jednodenních a dvoudenních setkání přímo v prostorách zařízení. Lektorské týmy jsou složeny velmi často ze speciálních pedagogů a psychologů, častá bývá i účast externích odborníků na jednotlivá témata (personalisté, odborníci z Úřadu práce, odborníci v oblasti financí a práva). Nejčastěji probíhají programy v několika fázích formou vícedenních setkání.

Nejčastěji jsou programy přípravy na samostatný život pořádány nestátními neziskovými organizacemi. Při analýze jednotlivých programů jsme zjistili, že většina těchto organizací čerpá finance z ESF prostřednictvím grantů.

V současnosti funguje v ČR přes dvě stovky zařízení a pouze 55 z nich realizuje nějakým způsobem cílenou přípravu na odchod do samostatného života. Je pravděpodobné, že zařízení zařazují prvky přípravy svých svěřenců na odchod ze zařízení v rámci volnočasových aktivit či v rámci vyučování ve třídách při zařízeních, ale ucelený program přípravy na samostatný život ve většině zařízení chybí nebo není tak není prezentován na webových stránkách zařízení (Linhartová, V. 2013).

Nejčastěji jsou programy cílené přípravy na samostatný život realizovány v dětských domovech. Pouze ve 4 případech z 56 se jedná o programy realizované v dětském domově se školou nebo výchovném ústavu. To je ovlivněno zastoupením každého typu zařízení v celkovém počtu zařízení ústavní a ochranné výchovy. Vnímáme však také fakt, že určitý vliv na to, zda se zařízení účastní programu přípravy na samostatný život, může mít i samotná cílová skupina umístěná do konkrétního typu zařízení. U mladistvých s poruchami chování, resp. u dospívajících umístěných do VÚ může vedení

zařízení vnímat přípravu na samostatný život jako vedlejší v porovnání s potřebou intervence projevů extrémních poruch chování, delikvence či potřeby terapie u mladých lidí se závislostmi apod.

zařízení ÚV a OV	zařízení s programem / počet zařízení
Hlavní město Praha	0/6
Středočeský kraj	9/24
Jihočeský kraj	0/10
Plzeňský kraj	6/11
Karlovarský kraj	2/6
Ústecký kraj	2/23
Liberecký kraj	8/10
Královéhradecký kraj	1/13
Pardubický kraj	2/8
Kraj Vysočina	3/14
Jihomoravský kraj	2/19
Olomoucký kraj	5/17
Moravskoslezský kraj	13/23
Zlínský kraj	3/15

Tabulka 3: Programy DD, DDŠ a VÚ pro přechod do samostatného života probíhající v období školní rok 2012/2013 (zdroj webové stránky jednotlivých zařízení, webové stránky ESF a krajů)

Tabulka obsahuje přehled počtů zařízení s nějakou formou programu pro přechod do samostatného života v jednotlivých krajích České republiky a procentuální zastoupení v každém kraji. Je zřetelné, že zastoupení nabídky programů je v různých regionech České republiky odlišné. Nejvíce jsou programy přípravy na samostatný život zastoupeny v zařízeních v Libereckém kraji, Moravskoslezském kraji, Plzeňském kraji, Středočeském kraji a Karlovarském kraji. S výjimkou Libereckého kraje, kde programy cílené přípravy odchodu mladých dospělých ze zařízení ÚV a OV intenzivně podporuje kraj svým grantem, působí ve všech jmenovaných krajích nestátní neziskové organizace, které se zabývají prací se skupinou tzv. ohrožených dětí. Můžeme zde pozorovat důsledky nekonceptně řešené následné podpory dospělých odcházejících ze zařízení institucionální výchovy - různorodá regionální zastoupení poskytovatelů následné podpory (někde úplná absence) a slabá či žádná provázanost jednotlivých služeb (Linhartová, V. 2013a).

#### **4.4.2 Oblasti rozvoje, témata programů přípravy na samostatný život**

Cílem programů je ve většině případů dlouhodobější příprava adolescentů na samostatný život a dospělost. Jde především o přípravu týkající se osobního uplatnění v životních rolích, profesní nasměrování a přípravu na budoucí uplatnění v zaměstnání. U většiny programů nalezneme zaměření na následující oblasti (Linhartová, V. 2013a):

##### *Osobnostní rozvoj*

V této oblasti si většina kurzů dává za cíl rozvoj osobnosti ohrožených dětí ve smyslu sebepoznání a podpory zdravého sebevědomí, trénink volných vlastností. Cílem bývá posílení vztahu k sobě samotnému, uvědomění si svých silných a slabých stránek, sebehodnocení, sebepoznání a životní plány do budoucna. Součástí bývá i menší blok zaměřený na vztahy k okolí (druhy autorit, řád, pravidla, normy, zneužití autority, předsudky). Pozornost bývá věnována partnerským vztahům, komunikaci a řešení konfliktů. Bývá zde zařazena sexuální výchova.

##### *Komunikace*

Blok komunikace bývá zařazován i samostatně. Cílem tohoto bloku bývá účastníky programů připravit také prakticky na zvládání různých životních situací. Tento blok je většinou zaměřen zejména na komunikaci, vzájemnou toleranci, rozvoj úspěšné komunikace a spolupráce v rámci skupiny. Účastníci trénují verbální a neverbální dovednosti, seznamují se s variantami řešení konfliktů. Osvojují si základní pravidla etikety a společenského chování.

##### *Práce, zaměstnání, trh práce*

Pracovní začlenění ovlivňuje kvalitu života mladého člověka. Na téma bývá nahlíženo z praktického hlediska, jak uspět a uplatnit se na trhu práce. Cílem lektorů bývá pomoc účastníkům s orientací na trhu práce, orientace v základních dokumentech a terminologii, s nimiž se budou v rámci pracovních vztahů setkávat. Do programu bývají zařazeny praktické nácviky pracovních pohovorů. Témata tohoto bloku bývají: vztahy na pracovišti a týmová spolupráce, komunikace se spolupracovníky, nadřízenými i podřízenými, orientace na trhu práce, práva a povinnosti v pracovním procesu,

jak se správně prezentovat. Na modul zaměstnání a trh práce navazuje někdy modul *práce s počítačem a médii*. Tento modul rozvíjí další schopnosti a dovednosti důležité pro výkon budoucího zaměstnání. Téma bývá zařazeno s ohledem na současný trend práce s moderními technologiemi v běžném pracovním životě.

### *Finance, hospodaření s penězi, finanční gramotnost*

Cílem programu je posílení sociálních kompetencí dětí se zaměřením na jejich ekonomickou gramotnost, stejně jako posílení obecných dovedností plánování a hospodaření. Jedná se o téma, které je pro dospívající z institucionální výchovy aktuální. Mladí lidé opouštějící. Zařízení ÚV a OV bývají na realitu běžného života často značně nepřipraveni. V době svého dospívání jsou relativně dobře materiálně zabezpečeni a o to více je pro ně v mnoha ohledech velmi obtížný začátek samostatného fungování. Programy se u tohoto tématu zaměřují na praktické stránky každodenního života týkající se hodnoty peněz, spoření, výdajů apod., ale i na rizika půjček, hypoték, úvěrů či lichvy atd.

### *Bydlení*

Bydlení přímo souvisí s kvalitou života. Bydliště je základním prostorem pro sociální začlenění (srov. Vojtová, V. 2011). Pro mladé lidi odcházející ze zařízení ÚV a OV je téma samostatného bydlení velmi aktuální. Absence místa, kde budou po odchodu ze zařízení bydlet, jim může cestu k samostatnosti velmi znepříjemnit. Právě mladí dospělí mají na začátku vstupu do samostatného života často problémy související s tím, kde najít bydlení za finančně přijatelných podmínek. Z tohoto důvodu často končí jako uživatelé sociálních služeb. Modul má pomoci zorientovat se v možnostech samostatného bydlení a pomoci například při hledání vhodného a dostupného bydlení. V rámci programu se získávají mladí lidé znalosti o kultuře a hygieně bydlení, učí se pečovat o byt a jeho zařízení. Do modulu bydlení může spadat i téma hospodaření s financemi (rozpočet domácnosti, pravidelné domácí výdaje).

Ve všech programech jsou zastoupeny oblasti/moduly *Práce* a *Osobnostní rozvoj*. Oblast *Práce* se věnuje rozvoji pracovních návyků, získávání přehledu o trhu práce, profesnímu rozvoji, právní gramotnosti,

schopnosti prezentace a sebe prezentace a je ve všech programech vnímána jako jedna z nejdůležitějších částí. Modul *Osobnostní rozvoj* je mnohdy pojata šířeji. Patří sem osobnostní rozvoj, sebepoznání, rozvoj schopnosti úspěšného jednání s lidmi. Lektoři sem zařazují i trénink komunikace, praktickou přípravu na sociální role dospělého člověka či trénink na adaptaci na životní změny. Společně s modulem *Bydlení* považujeme tyto moduly za klíčové v přípravě mladého člověka na samostatný život, jejichž přispěním se může úspěšně zařadit mezi běžné dospělé. Hodnotíme je jako nezbytné při prevenci selhání a rozvoji společensky nežádoucích jevů jako jsou zadluženost, bezdomovectví či závislostní chování (Linhartová, V. 2013a).

#### *Shrnutí*

*Ve čtvrté kapitole jsme se věnovali specifikům ústavní ochranné výchovy jako prostředí, kde určitá skupina dospívajících získává středoškolské vzdělání. Vymezili jsme podmínky středoškolského vzdělávání a nastínili jsme možnosti předprofesní přípravy. Do kapitoly jsme zahrnuly i téma odchodu mladého dospělého do samostatného života mimo zařízení institucionální výchovy. Tato situace je pokaždé náročná a klade vysoké nároky na adaptabilitu jedince, na jeho emoční stabilitu, kritické myšlení apod. Proto by mělo být na následnou podporu pamatováno již při přípravě na odchod ze zařízení (srov. Standardy Q4C, 2007; Rada Evropy, 2010). Reflektovali jsme, že je třeba pamatovat na všechna jedincova specifika jako je pohlaví, věk a vyzrálost, zdravotní stav, rodinná situace atd. Poukázali jsme na to, že do procesu přechodu je nutné zapojit veškeré služby s cílem mladého člověka provést složitou životní situací, poskytnout mu podporu a zabránit zneužití jeho nezkušenosti a další zbytečné institucionalizaci. V závěru kapitoly jsme se tedy zaměřili na pobytové programy, které si berou za cíl rozvíjet mladé lidi připravující se na odchod ze zařízení. V textu představujeme skupinu témat a okruhů, které mají za úkol rozvíjet skupinu dovedností a kompetencí nutných pro úspěšné zařazení do života běžného dospělého člověka. Shrnutí jsme, jaká je nabídka programů, které mají za úkol mladé lidi na samostatný život mimo zařízení institucionální výchovy připravit.*



*„Nejde jen o to, co jste se naučili, ale jak to dokážete převést do života.  
Nejde o to opakovat to, co jste se naučili, ale musíte to dále  
rozvíjet, dokázat to používat v nových situacích.“  
(Schleicher, A. in OECD, 2001)*

## **5 ANALÝZA ROZVOJE PRACOVNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ V INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVĚ V KONTEXTU PŘÍPRAVY NA SAMOSTATNÝ ŽIVOT**

### **5.1 Formulace výzkumného problému**

Získání určité kvality rozvoje sociálních dovedností je zásadní pro budoucí život každého jednotlivce. Úroveň sociálních dovedností ovlivňuje přístup ke vzdělání, práci, bydlení, ale také zásadním způsobem podmiňuje navazování a udržování mezilidských vztahů a jejich kvalitu (Bílá kniha, 2001; OECD, 2005). Děti a dospívající, připravující se na svůj budoucí život mimo rodinu, jsou v procesu nabývání sociálních kompetencí znevýhodněny prožitkem traumatických událostí, které úzce souvisí s jejich odloučením od rodiny. Do výchovných ústavů jsou podle platné legislativy umisťovány děti, u kterých se rozvinula porucha chování a sama segregace posiluje faktory, které se na rozvoji poruchy chování podílí. Deficitní oblasti sociálních dovedností u dětí a mladistvých vyrůstajících v zařízeních institucionální výchovy je proto třeba rozvíjet specifickým způsobem.

Odborníci v zařízeních institucionální výchovy jsou hlavními postavami při rozvoji a podpoře umístěných dětí. Jsou za tento úkol zodpovědní a na základě legislativních předpisů, metodických doporučení a aktuálních výzkumných a odborných by měli být schopni tomuto úkolu dostát. Jejich práce by již mohla být v budoucnu jasněji směřována Standardy kvality práce v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, které od jara 2015 normativně nastavují a zaručují úroveň poskytované podpory a péče. Absence Standardů byla do letošního roku jedním z významných aspektů zapříčiňujících to, že jednotlivá zařízení vykazovala různou míru kvality poskytované pomoci a podpory ohroženým dětem. To se

výrazně promítalo do fáze přípravy dítěte a mladistvého na vstup do samostatného života. Dřívější absence jasného nastavení pravidel také ještě nějakou dobu bude ovlivňovat následnou podporu mladého dospělého po jeho odchodu ze zařízení institucionální výchovy.

Aktuální výzkumná šetření zmíněná v předchozím textu dokládají, že příprava na samostatný život a následná podpora v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v ČR jsou nedostatečné (srov. Gjuričová, J. 2007; Staněk, M. 2008; Folda, J. ed., 2009; Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. 2008; Štěpánková, I., Vojtová, V. 2010; Tóthová, S., Vojtová, V. 2010; Kmoníčková, N., Vojtová, V. 2010). Téměř dvě třetiny dětí a mladých dospělých se po ukončení ÚV nebo OV vrací zpět do nesanovaného prostředí původních rodin a 40 % mladých dospělých se po jednom roce po odchodu ze zařízení dopouští trestných činů (Gjuričová, J. 2007; Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. 2008).

Předmětem zájmu předkládané disertační práce je deskripce specifické části procesu přípravy dětí na odchod do samostatného života, kterým je rozvoj jejich pracovních kompetencí (v užším pojetí sociálních kompetencí) nutných pro vstup na trh práce, a úspěšné zařazení do zaměstnání. Úroveň těchto pracovních kompetencí totiž do jisté míry predikuje úspěšnost integrace mladého dospělého do společnosti po odchodu ze zařízení. Dobrá úroveň rozvoje sociální kompetencí, resp. pracovních kompetencí je významnou oporou úspěšné integrace. Stále však postrádáme dostatek výzkumů v této oblasti a vnímáme, že jí není věnována dostatečná pozornost. Touto prací usilujeme o rozšíření vědeckých východisek a snažíme se přispět k vytvoření prostoru pro následné kroky nejen pro praxi ústavní i ochranné výchovy v České republice, zároveň chceme přinést i podmínky pro legislativní změny.

### **5.1.1 Stanovení výzkumných cílů**

Zpracování následujících výzkumných šetření je podníceno snahou o celistvější uchopení problematiky přípravy mladých lidí odcházejících ze zařízení ústavní a ochranné výchovy do samostatného života. Pozornost věnujeme zejména oblastem rozvoje kompetencí potřebných pro samostatný

život v dospělosti a praktickému uplatňování kompetencí, které mají zásadní vliv na profesní uplatnění mladých lidí odcházejících z institucionální výchovy.

### **Cíle empirické části**

Empirická část vychází z poznatků teoretické části. V rámci deskriptivního výzkumu jsme hledali styčné body mezi nabídkou vzdělávání a možnostmi rozvoje klíčových kompetencí pro profesní uplatnění v rámci institucionální výchovy a mezi požadavky praxe (zaměstnavatelů na trhu práce). Dále nás zajímaly možnosti přípravy na přechod a facilitace přechodu do samostatného života v podmínkách ústavní výchovy, a to prostřednictvím různé škály programů přípravy na samostatný život. Pro empirickou část jsme si stanovili následující cíle:

- provést deskriptivní analýzu rámcových podmínek sekundárního školství v prostředí institucionální výchovy a podmínky pro přípravu na samostatný život v prostředí institucionální výchovy;
- provést deskriptivní analýzu realizace přípravy na vstup do samostatného života, zejména v oblastech rozvoje klíčových pracovních kompetencí dospívajících a rozsah rozvíjených a deficitních kompetencí z pohledu pedagogických pracovníků v zařízeních;
- provést deskriptivní analýzu postojů pedagogických pracovníků k rozvoji pracovních kompetencí a vnímání důležitosti těchto klíčových kompetencí pro vstup na trh práce;
- na základě těchto analýz vymezit bariéry a následná doporučení v cílené intervenci a přípravě na samostatný život v kontextu předprofesní přípravy.

Vedle vymezených hlavních cílů byly stanoveny **cíle parciální**. Mezi ně patří

- zjištění preferovaných metod rozvoje pracovních kompetencí dle typu zařízení institucionální výchovy;
- komparace požadavků pedagogických pracovníků a zaměstnavatelů na trhu práce;
- vymezení požadovaného profilu absolventa střední školy, resp. soubor požadovaných pracovních kompetencí dle pedagogických pracovníků;

- formulace doporučení pro speciálně pedagogickou praxi, vzdělávání etopedických pracovníků, systémová a legislativní opatření a návrhy pro další výzkum;
- zjištění šíře spolupráce mezi zařízeními ÚV a OV s externími poskytovateli programů přípravy na samostatný život;
- komparace požadavků pedagogických pracovníků a zaměstnavatelů na trhu práce.

### 5.1.2 Stanovení hypotéz a otázek výzkumu

Cíle výzkumu lze strukturovat do jednotlivých výzkumných otázek. V rámci empirického výzkumu si položíme následující dílčí otázky.

**DVO1:** Jaké obory středoškolského vzdělání jednotlivá zařízení ÚV a OV nabízejí?

**DVO2:** Jaké metody jsou v předprofesní přípravě uplatňovány?

**DVO3:** Jaké pracovní kompetenci věnují pedagogičtí pracovníci nejvíce pozornosti?

**DVO4:** Jaké pracovní kompetenci věnují pedagogičtí pracovníci nejméně pozornosti?

**DVO5:** Jaké pracovní kompetence považují pedagogičtí pracovníci v zařízeních ÚV a OV za deficitní u studentů středních škol v rámci institucionální výchovy?

**DVO6:** Jaké jsou bariéry při (naplňování cílů) realizaci rozvoje pracovních kompetencí ve vztahu k předprofesní přípravě podmínkách ÚV a OV?

**DVO7:** Jaké metody přípravy na samostatný život pedagogičtí pracovníci v zařízeních pro ÚV a OV uplatňují?

**DVO8:** Jakým tématům v přípravě na samostatný život se pedagogičtí pracovníci v zařízeních pro ÚV a OV věnují?

Dílčí výzkumná otázka	Nástroj získání dat	Zdroj dat
DVO1: Jaké obory středoškolského vzdělání jednotlivá zařízení ÚV a OV nabízejí?	Analýza dokumentů / Dotazník	Dokumentace/Pedagogičtí pracovníci
DVO2: Jaké metody jsou v předprofesní přípravě uplatňovány?	Dotazník	Dokumentace/Pedagogičtí pracovníci
DVO3: Jaké pracovní kompetenci věnují pedagogičtí pracovníci nejvíce pozornosti?	Dotazník	Dokumentace/Pedagogičtí pracovníci
DVO4: Jaké pracovní kompetenci věnují pedagogičtí pracovníci nejméně pozornosti?	Dotazník	Pedagogičtí pracovníci
DVO5: Jaké pracovní kompetence považují pedagogičtí pracovníci v zařízeních ÚV a OV za deficitní u studentů středních škol v rámci institucionální výchovy?	Dotazník	Pedagogičtí pracovníci
DVO6: Jaké jsou bariéry při (naplňování cílů) realizaci rozvoje klíčových kompetencí ve vztahu k předprofesní přípravě podmínkách ÚV a OV?	Dotazník	Dokumentace/Pedagogičtí pracovníci
DVO7: Jaké metody přípravy na samostatný život pedagogičtí pracovníci v zařízeních pro ÚV a OV uplatňují?	Analýza dokumentů/Dotazník	Pedagogičtí pracovníci
DVO8: Jakým tématům v přípravě na samostatný život se pedagogičtí pracovníci v zařízeních pro ÚV a OV věnují?	Dotazník	Pedagogičtí pracovníci

Tabulka 4: Přehled zdrojů dat pro deskriptivní část výzkumu

Pro doplnění deskriptivní části výzkumu jsme si na základě výsledků předešlého kvalitativního šetření, a též na základě poznatků teoretické části naší práce, stanovili následující hypotézy:

- H1:** Učitelé oborů SŠ v ÚV se zaměřují na rozvoj pracovních kompetencí více než vychovatelé
- H2:** Vychovatelé mají více informací/ větší míru zpětné vazby o uplatnění absolventů na trhu práce než učitelé
- H3:** Pracovní kompetence „*Komunikační schopnosti (ústní a psaný projev)*“ je na trhu práce podle pedagogických pracovníků více důležitá než požadují zaměstnavatelé
- H4:** Pracovní kompetence „*Ochota učit se*“ je na trhu práce podle pedagogických pracovníků více důležitá než požadují zaměstnavatelé

- H5:** Pedagogičtí pracovníci s praxí delší než 15 let mají při rozvoji pracovních kompetencí nižší požadavky na jednotlivé kompetence u absolventů než pedagogičtí pracovníci s praxí pod 15 let
- H6:** Pedagogičtí pracovníci při přípravě na samostatný život využívají jako prostředku více „*Praktické nácviky*“ než „*Režim zařízení*“.
- H7:** Vychovatelé se zaměřují při přípravě na samostatný život častěji na téma „*Hospodaření s financemi*“ než učitelé

## 5.2 Metodologie výzkumu

Strategie výzkumu dat vychází z triangulace technik kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Východiskem nám byla doporučení odborníků, kteří pokládají triangulaci různých perspektiv za důležitou pro zajištění komparace dat z více zdrojů, pro vymezení přesnosti informace či jevu, pro kontrolu dat a zajištění validity výzkumu (Briggs, A. R. J., Coleman, M. 2007). Triangulace výzkumných metod nám umožňuje komplementárně objevovat překrývající se a rozdílné aspekty fenoménu získaného různými metodami (Hendl, J. 2008). V obecném pojetí označuje pojem triangulace kombinaci různých metod při zkoumání určitého jevu. V současné době je triangulace výzkumných metod užívána také pro obohacení a doplnění výsledků (Hendl, J. 2008).

V předkládané disertační práci bylo v primární fázi využito kvalitativní šetření formou analýz dostupných dokumentů (včetně webových odkazů) s cílem získat zevrubnější znalost o terénu. Vycházeli jsme z předpokladu, že čím vyšší kvalitu informací o cílové populaci respondentů výzkumník má, tím adekvátněji může sestavit nástroj měření (v našem případě dotazník). Získané informace v rámci kvalitativního šetření sloužily nejen pro sestavení a zlepšení vytvořeného dotazníku, ale i pro analýzu a interpretaci dat statistického šetření.

V kvantitativní části bylo realizováno dotazníkové šetření, jehož výstupy byly analyzovány ve statistickém programu SPSS verze 15 a v programu Excel. V jeho rámci byly provedeny deskriptivní statistiky (absolutní a relativní četnosti, medián, aritmetický průměr, směrodatná odchylka). Hypotézy byly testovány pomocí metody ANOVA (analýza rozptylu), Pearsonův chí-kvadrát, Fisherův kombinatorický test, U-test Manna a Whitneyho, Wilcoxonův test.

Z hlediska inferenční statistiky byly testovány nulové hypotézy o neexistenci nalezených rozdílů (vztahů) v základní populaci. Tyto testy jsme provedli u kontingenčních tabulek výpočtem Pearsonova testu Chí-kvadrát, u srovnání průměrů příslušným neparametrickým testem (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis). Zamítáme-li nulové hypotézy, činíme tak vždy na 95% hladině spolehlivosti, kritickou hodnotou signifikance je tedy 0,05.<sup>1</sup>

Rádi bychom zdůraznili, že si plně uvědomujeme, že výstupy interferenční statistiky výzkumu nelze generalizovat a zobecnit na celou populaci. Uvědomujeme si, že dané závěry platí pro danou skupinu respondentů. Zároveň mohou však mít významnou informační funkci pro změnu praxe.

Výzkum jsme realizovali ve dvou na sebe navazujících fázích – v první fázi se jednalo o kvalitativní, v druhé fázi o kvantitativní šetření. Obě tyto výzkumné fáze jsou vázány na teoretickou část disertační práce. Kombinací kvalitativních a kvantitativních technik jsme chtěli docílit komplexnějšího obrazu zkoumané sociální reality.

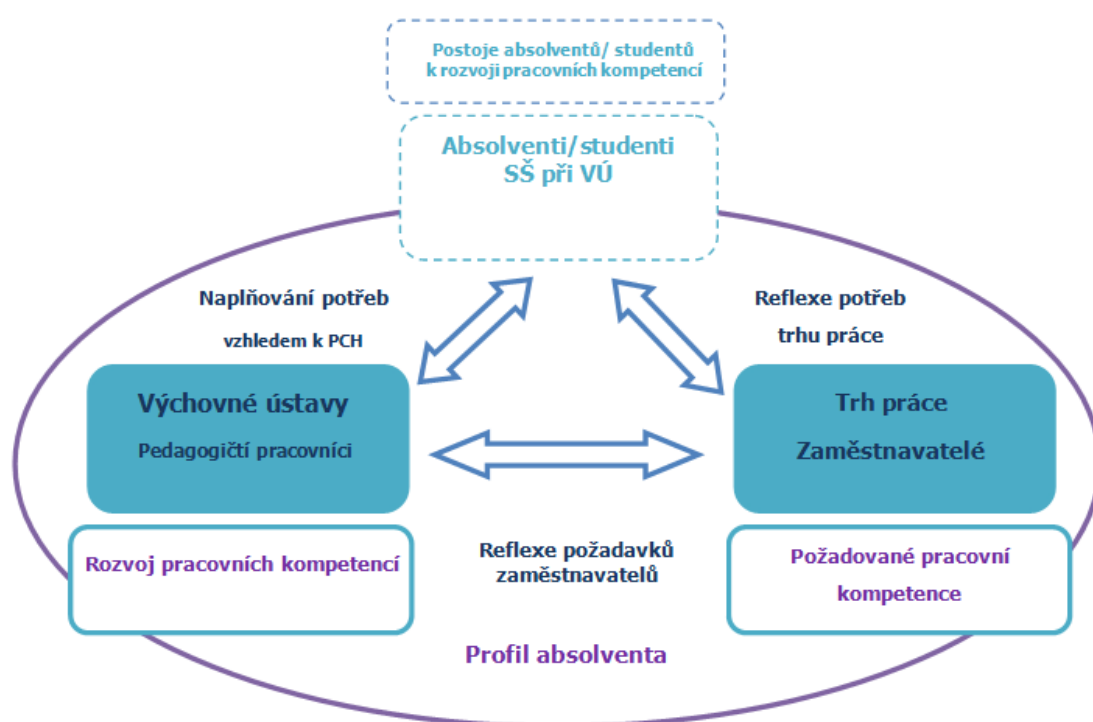


Schéma 1: Vizualizace oblastí výzkumného šetření

<sup>1</sup> Použití testů statistické významnosti na malých a nereprezentativních vzorcích nebývá využíváno, zde je však zařazeno.

## **Harmonogram výzkumu**

Přípravná fáze	02/2012 – 04/2012
Zpracování teoretické části	04/2012 – 05/2013
Příprava empirické části	06/2012 – 06/2013
Přípravná šetření	06/2013 – 03/2015
Kvantitativní šetření	04/2014 – 07/2015
Zpracování a interpretace dat	07/2015 – 10/2015

Tabulka 5: Časový harmonogram výzkumu

## **Hlavní výzkumný nástroj – dotazník**

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme použili metodu dotazování, techniku dotazník vlastní konstrukce. Abychom eliminovali limity této metody, vytvořený dotazník jsme prověřili v rámci pilotáže (viz níže).

## **Charakteristika dotazníku**

Základem při vytváření dotazníků pro nás byl dokument *Důležitost kompetencí u absolventů podle jejich vzdělání z pohledu zaměstnavatele a sektoru jeho působnosti*<sup>2</sup>, dokument NÚOV (2014), který shrnuje závěry rozsáhlého šetření prováděného v roce 20138 mezi zaměstnavateli ve všech sektorech. Z šetření jsme převzali soubor klíčových pracovních kompetencí a dále jsme s nimi pracovali při dotazování na pracovní kompetence. Dotazník je vlastní konstrukce, je rozdělen na tři tematické části – *Klíčové pracovní kompetence, Příprava na odchod a O respondentovi*. První část obsahuje 11 položek, druhá část 3 položky a třetí část obsahuje 8 položek (otázek). První a druhá část jsou tvořené převážně uzavřenými otázkami s možnostmi výběru, šest otázek (zhruba čtvrtina otázek) je tvořeno Likertovými škálami (čtyřbodové a pětibodové). První část je zaměřena na zjišťování na zjišťování podrobností rozvoje pracovních kompetencí (formy, časová významnost, vnímání důležitosti a zpětná vazba o uplatnění absolventů apod.) a identifikaci deficitních pracovních kompetencí a četnosti jejich rozvoje (intervence) a absence u odcházejících mladých dospělých. Druhá část dotazníku se vztahuje k přípravě dětí na odchod ze zařízení (spolupráce s odborníky, doba zahájení přípravy na odchod, aktivity, zacílení). Závěrečná část dotazníku se věnuje

<sup>2</sup> Podrobně je dokument dostupný na [http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Clanek\\_Absolventi/4-1-01/Dulezitest-kompetenci-podle-zamestnavatele/26?Oblast=1&vs=1&s=6&param Name=s](http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Clanek_Absolventi/4-1-01/Dulezitest-kompetenci-podle-zamestnavatele/26?Oblast=1&vs=1&s=6&param Name=s)



identifikačním otázkám a intervenujícím proměnným vytvářejícím profil respondenta (pohlaví; věk; pracovní pozice; zařízení, kde pracuje; délka pedagogické a etopedické praxe; nejvyšší dosažené vzdělání; absolvování dalšího vzdělávání v oboru a typologie dětí, s nimiž pracuje). Plné znění dotazníku je uvedeno v Příloze I.

### **Operacionalizace proměnných dotazníku**

Při tvorbě dotazníku byly v první řadě přesně vymezeny indikátory, tj. konkretizace cílových zjištění. Tento fakt je třeba vnímat jako stěžejní pro vytvoření funkčního a spolehlivého nástroje získávání dat (Pelikán, J. 1998). Při operacionalizaci bylo obtížné oddělit jednoznačně skupinu indikátorů popisujících rozvoj pracovních kompetencí a přípravy na samostatný život. Vycházíme z toho, že se obě oblasti překrývají a uvažujeme u obou v podobných proměnných.

V další fázi tvorby dotazníku byly formulovány otázky (položky), jejich pořadí a celkový vzhled dotazníku. Bell (2007) zdůrazňuje, že tyto charakteristiky výrazně ovlivňují to, jaké odpovědi budou dotazníkem získány (in Briggs, A. R. J.; Coleman, M. 2007). Při pilotáži dotazníku se ukázalo, jak důležité toto pořadí je.

Dotazník byl konstruován na základě aplikovaných poznatků z předchozí kvalitativní fáze výzkumu, konzultací s odborníky z praxe. Tímto přístupem jsme usilovali o zvýšení reliability dotazníku. Při konstrukci položek (otázek) jsme akceptovali následující principy (Pelikán, J. 1998; Chráska, M. 2007; Disman, M. 2008):

- neutrální formulace položek (položky nesmí být sugestivní),
- jednoduchá a srozumitelná formulace položek (jazyková i obsahová),
- jednoznačné vymezení položek,
- grafická přehlednost dotazníku,
- maximální snížení časové náročnosti – stručnost, zjišťování nezbytných údajů, jednoduchost vyplnění (vzhledem k administrativnímu přetížení pracovníků v zařízeních pro výkon ÚV, OV),
- zachování anonymity,
- jasné pokyny k vyplňování (administrace).

Indikátory	Položky dotazníku
Pedagogický pracovník (profil respondenta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pohlaví</li> <li>▪ věk</li> <li>▪ pracovní pozice</li> <li>▪ délka pedagogické a etopedické praxe</li> <li>▪ nejvyšší dosažené vzdělání</li> <li>▪ absolvování následného vzdělávání</li> </ul>
Profil zařízení	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ obor střední školy, který je možné v daném zařízení studovat</li> <li>▪ typologie dětí, s nimiž respondent pracuje</li> </ul>
Rozvoj pracovních kompetencí (dále PK)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ forma</li> <li>▪ časová intenzita</li> <li>▪ priorita PK (vnímání důležitosti)</li> <li>▪ vnímání úspěchu PK</li> <li>▪ zpětná vazba o uplatnění v praxi</li> <li>▪ deficitní sociální dovednosti dětí</li> <li>▪ zacílení rozvoje (intervence) sociálních dovedností</li> <li>▪ profil absolventa</li> </ul>
Příprava na samostatný život	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ spolupráce s odborníky</li> <li>▪ aktivity</li> <li>▪ zacílení přípravy na odchod - témata</li> </ul>

Tabulka 6: Proces operacionalizace dotazníku (indikátory a jejich zobrazení v položkách dotazníku)

Jednotlivé kategorie uzavřených otázek (položek) byly vytvořeny na základě předchozí práce se závěry z výzkumů sociálních a klíčových kompetencí. Pro případ, že by kategorie nebyly dostačující, obsahovala otázka kategorií „jiné“, kde mohli respondenti vyjádřit svůj názor (polouzavřené položky). V dotazníku se vyskytují položky s možností uzavřené (položky 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 18 a 22), polouzavřené (položky 1, 10, 12, 13, 15 a 19), či otevřené odpovědi (položky 11, 16, 17, 20 a 21). Dotazník obsahuje škálové položky využívající Likertovu čtyřbodovou škálu (položky 4, 5, 6, 7 a 14) a pětibodovou (položka 9).

### Pilotáž dotazníku

Na základě pilotáže dotazníku na 3 respondentech z přímé praxe jsme upravili některé položky s cílem zlepšení jejich srozumitelnosti a jednoznačnosti:

- U položky číslo 4 zaměřující se na hodnocení pracovních kompetencí podle toho, jak jsou dle respondenta důležité na trhu, byly přepracovány definice dvou kategorií – na „*málo důležité*“ a „*nedůležité*“ z *původních „málo potřebné“ a „nepotřebné“*.

- V položce číslo 8 zaměřené na profil absolventa, resp. na pět klíčových pracovních kompetencí, které by měl mít absolvent studijního oboru nabízeného zařízením, bylo přepracováno zadání celé otázky. Respondenti v pilotáži upozorňovali na nesrozumitelnost otázky z hlediska toho, kolik kompetencí mají vybrat a jak jim mají přidělit známku podle důležitosti.
- Ve třetí části dotazníku u položky číslo 15 byl výběr doplněn o možnost „zástupce ředitele“. Bylo také pozměněno pořadí položek „učitel“ a „vychovatel“, na základě připomínky jednoho respondenta z pilotáže, že první část možností souvisí více se školou, druhý okruh je více blízký vychovatelům a třetí manažerským pozicím v zařízení ÚV a OV.
- U všech položek, kde byla původně použita zkratka, jsme pro lepší srozumitelnost uvedli celé nezkrácené pojmy pro lepší srozumitelnost.
- Grafická úprava byla ještě více propracována směrem ke zvýšení orientace v dotazníku. Zejména jsme zapracovali na oddělení jednotlivých částí ve verzi pro distribuci v papírové podobě. U elektronické podoby byl pro respondenty již dotazník díky grafické přehlednosti v prostředí programu Simply Survey dostačující.

Cílem úprav bylo zjednodušení vyplňování dotazníku a tudíž i zvýšení motivace respondentů k vyplnění a návratnosti dotazníků. Velký zřetel by brát také na to, že dotazník bude distribuován z velké části elektronicky (online dotazník v sofistikovaném prostředí programu Simply Survey).

### **5.2.2 Charakteristika zkoumaných souborů**

Celkový soubor kvalitativní části výzkumu (analýza webových stránek – dokumentů zařízení) tvořilo přes 200 zařízení ústavní a ochranné výchovy v celé České republice. Jednalo se o dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Diagnostické ústavy jsme vzhledem ke krátké době trvání pobytu dětí v zařízení a převládající diagnostické činnosti ze souboru vyloučili.

Celkový soubor kvantitativní části (dotazníkové šetření) kompetencí tvořilo 134 respondentů v pozici pedagogických pracovníků ve výchovných ústavech v celé České republice. Oslovili jsme pracovníky napříč všemi

28 zařízeními, která jsou v současné době v ČR v provozu, včetně jednoho, u něž není zřizovatelem státní instituce. V současné době pracuje ve výchovných ústavech přes 700 pedagogických pracovníků. Respondenti tedy tvoří zhruba šestinu u celkové populace a nejedná se tedy o vyčerpávající šetření. Z celkového souboru 134 respondentů bylo 42,5 % žen a 52,2 % mužů, což odpovídá genderovému rozložení v zařízeních institucionální výchovy<sup>3</sup> (srov. ÚIV, 2014). Rozložení výzkumného vzorku podle pracovních pozic odpovídá i rozložení pracovních pozic v celkovém počtu pedagogických pracovníků.

Nejčastěji byli respondenti v pracovní pozici učitel<sup>4</sup> (n = 42; 35,6 % z celkového počtu respondentů), vychovatel (n = 31; 26,3 % z celkového počtu respondentů), učitel odborného výcviku (n = 23; 19,5 % celkového počtu respondentů), asistent pedagoga (n = 21; 17,8 %), speciální pedagog – etoped či speciální pedagog (n = 12; 10,1 %), vedoucí vychovatel (n = 5; 4,2 %), ředitel n = 5; 4,2 %), zástupce ředitele (n = 3; 2,5 %). Nejvyšší počet respondentů (35,8 % ze 127 platných odpovědí) má pedagogickou praxi delší než 20 let. Nejčastěji pracují respondenti v zařízení ústavní a ochranné výchovy do 10 let (29,1 % ze 127 platných odpovědí). Charakteristiky souboru respondentů dále analyzujeme a vizualizujeme dále v textu.

### **5.2.3 Sběr a zpracování dat**

#### **Analýza webových stránek zařízení**

V rámci první fáze výzkumu jsme se zaměřili na pobytové programy, které si berou za cíl rozvíjet mladé lidi připravující se na odchod ze zařízení. Jedná o skupinu témat či okruhů, které mají za úkol rozvíjet skupinu dovedností a kompetencí nutných pro úspěšné zařazení do života běžného dospělého člověka. Cílem analýzy bylo zjistit, jaká je nabídka programů, které mají za úkol připravit mladé lidi na samostatný život mimo zařízení institucionální výchovy.

---

<sup>3</sup> Statistiky ÚIV (2015) ze školního roku 2014/2015 uvádějí u pedagogických pracovníků ve výchovných ústavech následující genderové rozložení: 35,79 % žen a 64,21 % mužů.

<sup>4</sup> Ve výzkumu jsme soubor z genderového hlediska rozlišovali pouze základně, nikoliv průřezově pracovními pozicemi. Vzhledem k přehlednosti textu budeme hovořit o pracovních v mužském rodě, pokud nebudeme explicitně pracovat s genderově zaměřenými daty.

Zajímala nás také témata a oblasti, ve kterých jsou děti vzdělávány, ať teoreticky či prakticky.

### **Dotazníkové šetření**

V druhé fázi byl distribuován dotazník do všech výchovných ústavů v České republice, ve školním roce 2014/2015 to je 28 zařízení. Administrace probíhala nepřímo – e-mailem a poštou, doplňující informace byly konzultovány telefonicky a e-mailem. Dotazníky byly vyplňovány anonymně, a to buď v listinné či elektronické podobě (on-line dotazník v prostředí Simply Survey). Respondenti byli v úvodu administrace upozorněni, že mají možnost k jakékoliv položce dotazníku připsat komentář a před a po započítání vyplňování bylo možné vyjádřit vlastní názor či připomínky. Danou možnost nevyužil ani jeden respondent. Sběr dat probíhal od dubna do července 2015.

Data z výzkumu byla zpracována ve statistickém softwaru IBM SPSS (IBM Predictive Analysis Software verze 19), který umožňuje všechny potřebné analytické operace pro popis dat a testování hypotéz, a v programu Excel. Popis dat je řešen frekvenčními tabulkami, případně výpočtem základních měr centrální tendence a rozptýlenosti dat (průměr, medián, směrodatná odchylka). Testování hypotéz je provedeno formou kontingenčních tabulek, pokud se jedná o souvislost dvou kvalitativních znaků (kategorizovaných proměnných), nebo srovnáváním průměrů, pokud jde o závislost kvantitativního a kvalitativního znaku (spojité a kategorizované proměnné), kde by se kontingenční tabulky stávaly nepřehlednými. V případě testování více souvislostí jsme použily korelační matice. Jak již bylo řečeno výše, pro doplnění popisné statistiky bylo použito i inferenční statistiky. Z hlediska inferenční statistiky byly testovány nulové hypotézy o neexistenci nalezených rozdílů (vztahů) v základní populaci. Tyto testy jsme provedli u kontingenčních tabulek výpočtem Pearsonova testu Chí-kvadrát, u srovnání průměrů příslušným neparametrickým testem (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis). Zamítáme-li nulové hypotézy, činíme tak vždy na 95% hladině spolehlivosti, kritickou hodnotou signifikance je tedy 0,05.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Použití testů statistické významnosti na malých a nereprezentativních vzorcích nebývá smysluplné, zde je však zařazeno.

## **5.3 Analýza a interpretace výsledků výzkumů**

### **5.3.1 Deskriptivní analýza předprofesní přípravy z pohledu pedagogických pracovníků**

Šetření kvalitativního rázu, které předcházelo kvantitativní části, poskytlo přesnější obraz procesu rozvoje sociálních dovedností připravujících dítě na samostatný život. Jeho dílčí výstupy sloužily jako impuls pro další fáze výzkumu zaměřeného na předprofesní vzdělávání v prostředí výchovných ústavů a jako podklad pro specifikaci domén a indikátorů kvantitativní části výzkumu.

#### **Demografické charakteristiky souboru dotazníkového šetření**

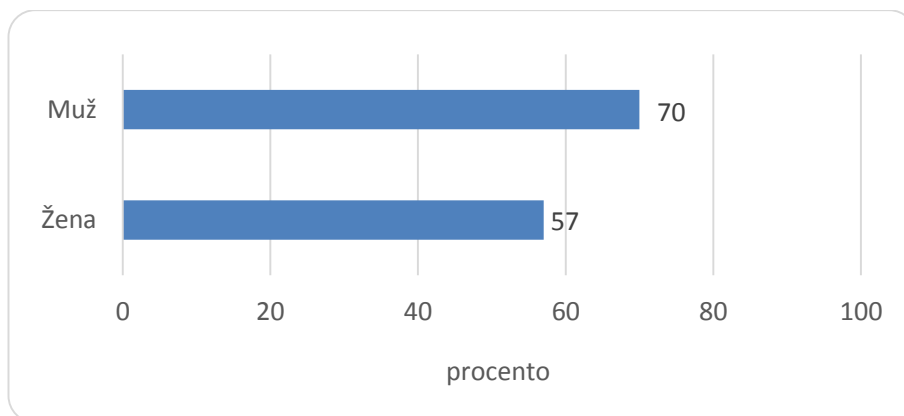
V první části prezentace výsledků kvantitativního šetření se budeme detailněji věnovat demografickým charakteristikám výzkumného souboru respondentů a vybrané části komparovat zjištěná data se statistikami Ústavu pro informace ve vzdělávání (dále ÚIV)(2015). Pro tuto fázi byla využita univariační analýza v rámci deskriptivních statistik.

#### ***Genderové rozložení souboru***

Celkový soubor tvořilo 134 respondentů, z čehož bylo 42,5 % žen ( $n = 57$ ) a 52,2 % mužů ( $n = 70$ ), 2 % respondentů ( $n = 7$ ), na otázku ohledně genderu neodpovědělo. Rozložení souboru odpovídalo genderovému rozložení pedagogických pracovníků v zařízeních institucionální výchovy v ČR (ÚIV, 2015)<sup>6</sup>.

---

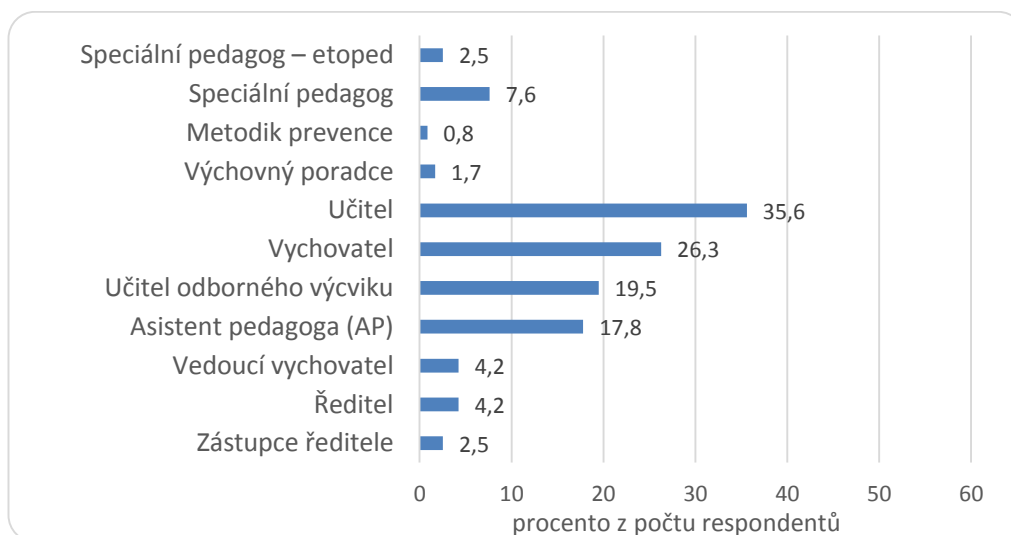
<sup>6</sup> Statistiky ÚIV (2015) ze školního roku 2014/2015 uvádějí u pedagogických pracovníků ve výchovných ústavech následující genderové rozložení: 35,79 % žen a 64,21 % mužů.



Graf 1: Genderové rozložení souboru respondentů

### **Rozložení dle pracovních pozic**

Respondenti byli zastoupeni v těchto pracovních pozicích (řazené sestupně): *učitel* (n = 42; 35,6 % z celkového počtu respondentů), *vychovatel* (n = 31; 26,3 % z celkového počtu respondentů), *učitel odborného výcviku* (n = 23; 19,5 % celkového počtu respondentů), *asistent pedagoga* (n = 21; 17,8 %), *speciální pedagog – etoped či speciální pedagog* (n = 12; 10,1 %), *vedoucí vychovatel* (n = 5; 4,2 %), *ředitel* n = 5; 4,2 %), *zástupce ředitele* (n = 3; 2,5 %). Respondenti mohli volit více odpovědí, podle toho, na jakých všech pozicích v zařízení působí.

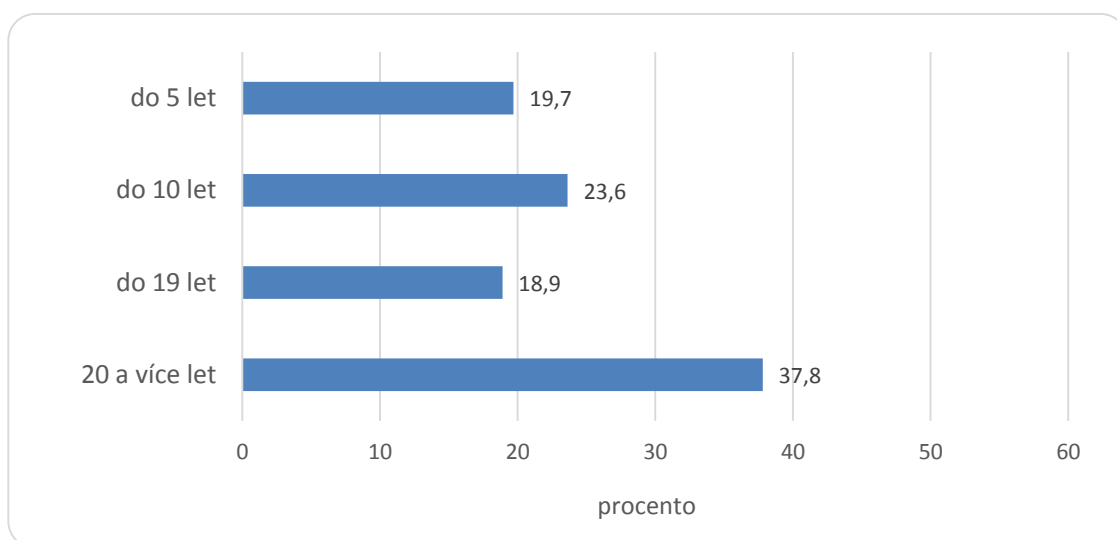


Graf 2: Rozložení respondentů dle pracovních pozic možnost (vícenásobné odpovědi)

### **Délka pedagogické praxe**

Průměrná délka pedagogické praxe na jednoho pracovníka činila 14,5 roku. Rozpětí délky pedagogické praxe bylo zachyceno od 0 do 37 let. Dle uvedené délky pedagogické praxe jsme diferencovali respondenty na:

1. začínající (0 – 5 let praxe);
2. pokročilé (6 – 10 let praxe);
3. se střední délkou praxe (11 – 19 let);
4. s vysokou délkou praxe nad 20 let.



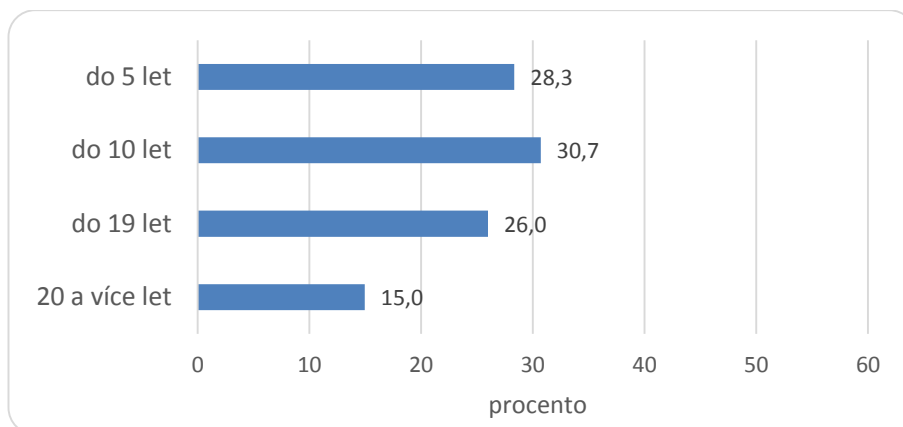
Graf 3: Rozložení respondentů dle délky celkové pedagogické praxe

Začínajících pedagogických pracovníků bylo v souboru 19,7 % (n = 25) s průměrnou délkou pedagogické praxe 2,5 roky. Pokročilých pedagogických pracovníků s praxí od 6 do 10 let bylo v souboru v druhém nejpočetnějším zastoupení 23,6 % (n = 30), přičemž průměrná délka jejich pedagogické praxe činila 7 let. Pracovníků se střední délkou pedagogické praxe bylo nejméně tj. 18,9 % (n = 24), průměrná délka jejich praxe činila 14,6 let. Pracovníků s nejdelší pedagogickou praxí nad 20 let bylo v souboru nejvíce, šlo o 48 respondentů, tj. 37,8 %, přičemž průměrná délka jejich praxe činila 25,1 let (graf 3). Neodpovědělo 7 respondentů, ti nejsou v grafu zahrnuti.

### **Délka etopedické praxe**

Bližší nás zajímala také délka etopedické praxe všech respondentů, a to i v porovnání s délkou praxe pedagogické praxe celkově.





Graf 4: Rozložení respondentů dle délky etopedické praxe v zařízení institucionální výchovy

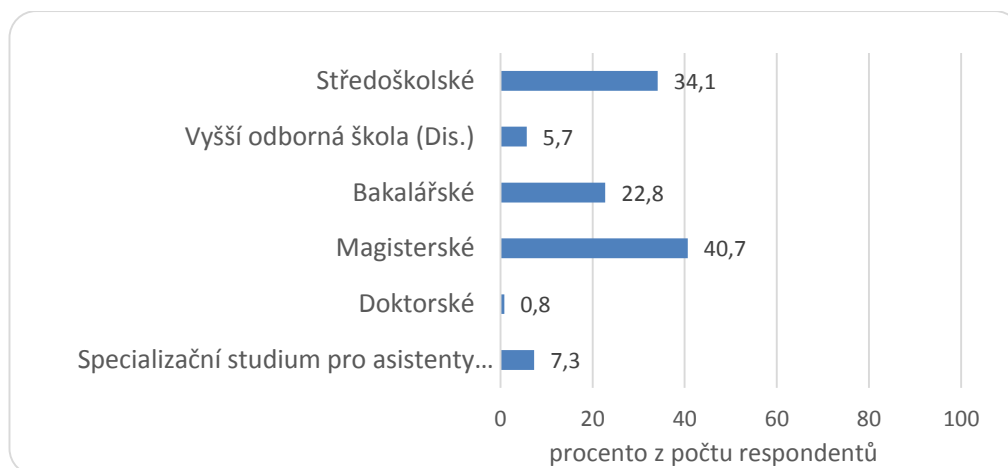
Průměrná délka etopedické praxe činila 10,5 let, na jednoho pracovníka bez rozdílu věku. I v oblasti délky etopedické praxe jsme zvolili kategorizaci a zvolili jsme stejnou diferenciaci dle čtyř intervalů délky praxe jako výše u délky celkové pedagogické praxe. Výsledky ukázaly, že začínajících pracovníků v oboru je 28,3 % (n = 36). Průměrná délka etopedické praxe začínajících pedagogických pracovníků byla nižší než u celkové pedagogické praxe, činila 2,5 roku. Respondenti s pokročilou etopedickou praxí (do 10 let) byli v souboru v nejvyšším zastoupení 30,7 % (n = 39), průměrná délka jejich praxe byla 7,3 let. Oproti předchozí kategorii tvořili menší skupinu respondenti se střední délkou praxe (11 – 19 let), kterých v souboru bylo 26 % (n = 33) s průměrnou délkou praxe 14,6 let. Respondentů s praxí nad 20 let bylo 15 % (n = 19) s průměrnou délkou praxe 25,1 let (graf 4). I zde neodpovědělo 7 respondentů, nejsou ani zde zahrnuti do grafu a do souboru.

Při komparaci dat kategorií délka pedagogické a etopedické praxe jsme zjistili, že průměrná délka etopedické praxe na pracovníka je o 4,5 roky nižší než jejich celková délka pedagogické praxe v jiném školním, školském či poradenském zařízení (dále jen školské prostředí). Zde můžeme vidět možnou souvislost s profesními potřebami nejdříve získat užší vzdělání a zkušenosti začínajících pedagogických pracovníků před vstupem do specifického prostředí, jímž institucionální výchova jistě je.

### ***Nejvyšší dosažené vzdělání***

Zajímalo nás také, jak respondenti naplňují kvalifikační požadavky, kladené na pedagogické pracovníky v zařízeních institucionální výchovy

stanovené v zákoně č. 563/2004 Sb. (uvedeno v příloze 2). Ptali jsme na nejvyšší dosažené vzdělání, včetně absolvování specializačních studií a jeho typu. Výsledky uvádíme v následující tabulce.



Graf 5: Rozložení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání (možnost vícečetné volby)

Podle výstupů našeho šetření neodpovídala odborná kvalifikace legislativním požadavkům u 34,1 % respondentů, kteří uvedli, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské, bez absolvování dalšího studia pedagogiky či speciální pedagogiky formou celoživotního či doplňujícího vzdělání. V této souvislosti je třeba poukázat na stále trvající absenci systému kariérního růstu pedagogických pracovníků, který by zajišťoval jejich celoživotní rozvoj profesních, tj. kognitivních, metodických i osobnostních kompetencí<sup>7</sup>.

V celkovém souboru dosahovalo 64,3 % respondentů vysokoškolského vzdělání (n = 79), z toho absolvovalo 40,7 % respondentů magisterský stupeň vzdělání (n = 50) a 22,8 % (n = 28) respondentů bylo s ukončeným bakalářským studiem. Nepříliš rozšířeným způsobem zvyšování kvalifikace bylo absolvování studia pro výkon specializovaných činností, kterými byly zejm. kurz pro asistenty pedagoga 7,3 % (n = 9).

V kontextu zjištěných údajů si klademe otázku, jak se absence kvalifikačního studia u více než třetiny pedagogických pracovníků v zařízeních institucionální výchovy odráží do kvality výchovně terapeutického procesu.

<sup>7</sup> Spuštění zkušebního ročního fungování systému kariérního růstu pedagogických pracovníků plánuje MŠMT od ledna 2016.

## *Shrnutí*

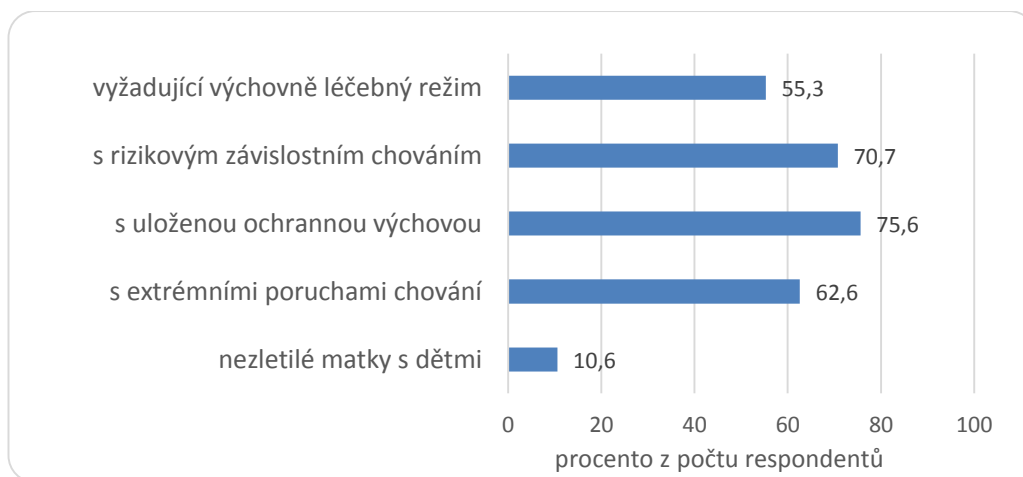
*V první části prezentace výsledků kvantitativního šetření se budeme detailněji věnovat demografickým charakteristikám výzkumného souboru respondentů. Celkový soubor tvořilo 134 respondentů, z čehož bylo 42,5 % žen (n = 57) a 52,2 % mužů (n = 70). Průměrná délka celkové pedagogické praxe na jednoho pracovníka činila 14,5 roku. Rozpětí délky pedagogické praxe bylo zachyceno od 0 do 37 let. Dle uvedené délky pedagogické praxe jsme diferencovali respondenty na čtyři skupiny. V souboru bylo nejvíce pracovníků s nejdelší pedagogickou praxí nad 20 let.*

*Blíže nás zajímala také délka etopedické praxe všech respondentů, a to i v porovnání s délkou praxe pedagogické praxe celkově. Průměrná délka etopedické praxe činila 10,5 let, na jednoho pracovníka bez rozdílu věku. I v oblasti délky etopedické praxe jsme zvolili kategorizaci a zvolili jsme stejnou diferenciaci dle čtyř intervalů délky praxe jako výše u délky celkové pedagogické praxe. Respondenti s pokročilou etopedickou praxí (do 10 let) byli v souboru v nejvyšším zastoupení 30,7 % (n = 39), průměrná délka jejich praxe byla 7,3 let.*

*Zajímalo nás také, jak respondenti naplňují kvalifikační požadavky. V celkovém souboru dosahovalo 64,3 % respondentů vysokoškolského vzdělání (n = 79), z toho absolvovalo 40,7 % respondentů magisterský stupeň vzdělání (n = 50) a 22,8 % (n = 28) respondentů bylo s ukončeným bakalářským studiem*

## Typologie dětí ve výchovných ústavech

Zjišťovali jsme, s jakými dětmi ve výchovných ústavech respondenti pracují. Při definování kategorií jsme vycházeli z platné legislativy<sup>8</sup>.



Graf 6: Typologie dětí v zařízeních pro výkon ÚV a OV dle respondentů (možnost vícečetné volby)

Respondenti uváděli, že v zařízeních pracují převážně s dětmi a mladistvými s uloženou ochrannou výchovou (75,6 %; n = 93), dále v 70,7 % zastoupení s dětmi a mladistvými s rizikovým závislostním chováním (n = 87). Nižší počet respondentů, to je 62,6 % (n = 77), uvedl, že pracuje s dětmi vykazujícími extrémní poruchy chování a následně pak 55,3 % respondentů uvedlo, že pracuje s dětmi vyžadujícími výchovně léčebný režim (n = 68). Pracovníků, kteří pracují s nezletilými matkami a jejich dětmi byla necelá 10,6 % (n = 13)<sup>9</sup>.

Výsledky dokládají to, že respondenti v některých bodech neodpovídali podle skutečnosti (reálné diagnostiky, rozhodnutí soudu), ale podle subjektivního vnímání. Tuto domněnku potvrzuje kategorie s počtem dětí s uloženou ochrannou výchovou, protože zachycený soubor (n = 93) by převyšoval celkový počet dětí v ČR s uloženou ochrannou výchovou, kterých

<sup>8</sup> Ze zákona č. 109/2006 Sb., v platném znění a vyhlášky č. 438/2006 Sb., kde jsou uvedeny následující skupiny dětí a mladistvých dle typu, hloubky a charakteru rizika (dětí a mladistvých s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, vyžadující výchovně léčebný režim, s rizikovým závislostním chováním, s extrémní poruchou chování, nezletilé matky s dětmi).

<sup>9</sup> V současné době máme v ČR jediné zařízení, které se věnuje problematice nezletilých matek, a to VÚ a DDŠ Moravský Krumlov.

bylo podle statistik MPSV k 31. 12. 2014 celkem 76 (MPSV, 2015)<sup>10</sup>. Dané výstupy tedy vnímáme spíše orientačně. Uvádíme je jako ilustraci práce s informacemi v prostředí zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Domníváme se však, že způsob zacházení s informacemi o klientech (dětech a jejich rodinách) může symbolizovat způsob zacházení s intervencí a jejím zacílením v těchto zařízeních. Nemůže také nevyvstat pochybnost nad tím, do jaké míry se samotní pedagogičtí pracovníci takto podílejí na vytváření stigma označujícího děti a mladistvé pobývajících/vycházejících z institucionální výchovy jako primárně delikventní skupinu jedinců.

### *Shrnutí*

*Respondenti uváděli, že v zařízeních pracují převážně s dětmi a mladistvými s uloženou ochrannou výchovou (75,6 %; n = 93). Výsledky dokládají to, že respondenti v některých bodech neodpovídali podle skutečnosti (reálné diagnostiky, rozhodnutí soudu), ale podle subjektivního vnímání. Tuto domněnku potvrzuje kategorie s počtem dětí s uloženou ochrannou výchovou, protože zachycený soubor (n = 93) by převyšoval celkový počet dětí v ČR s uloženou ochrannou výchovou, kterých bylo podle statistik MPSV k 31. 12. 2014 celkem 76 (MPSV, 2015)<sup>11</sup>. Domníváme se že, že způsob zacházení s informacemi o klientech (dětech a jejich rodinách) může symbolizovat způsob zacházení s intervencí a jejím zacílením v těchto zařízeních.*

---

<sup>10</sup> Data podle Ročního výkazu o výkonu sociálně právní ochrany dětí za rok 2014.

<sup>11</sup> Data podle Ročního výkazu o výkonu sociálně právní ochrany dětí za rok 2014.

## **Deskriptivní analýza možností vzdělávání v rámci výchovných ústavů**

### ***Obory, ve kterých je možné se ve VÚ vzdělávat***

Cílem této části šetření bylo zmapovat, jaké podmínky sekundární školství v prostředí zařízení ústavní a ochranné ústavní výchovy nabízí. Zaměřili jsme se na nabídku vzdělávacích oborů a programů v rámci výchovných ústavů. Šetření jsme v oblasti nabídky oborů vzdělávání prováděli dvakrát nezávisle na sobě a s odlišnou metodologií. Tato dvě šetření dělily tři roky.

Poprvé jsme tato data sbírali ve školním roce 2011/2012, kdy jsme analyzovali webové stránky příslušných ústavů a veřejně dostupné a povinně zveřejňované informace o nabízených oborech. V první fázi výzkumu v roce 2011/2012 jsme sledovali více faktorů: časovou náročnost oborů, počty nastupujících žáků, počet absolventů a případně další informace<sup>12</sup>. Hlavním úskalím, které výrazně ovlivnilo výzkum, byla velmi nízká míra sebeprezentace informací výchovných ústavů a v návaznosti pak absence podrobných informací o středoškolském vzdělávání v podmínkách institucionální výchovy. Týká se to především mapování předčasného ukončování profesní přípravy. Tato data nejsou sledovaná systémově, jejich sledování je v rozhodovací pravomoci samotných škol výchovných ústavů. Sběr těchto dat pak bylo součástí dotazníkové šetření ve druhé fázi.

### ***Shrnutí výstupů ze školního roku 2011/2012***

Z celkového počtu zařízení jich v roce 2011/2012 využívalo 26 VÚ k sebeprezentaci webové stránky<sup>13</sup>. Pouze 18 z nich uveřejňovalo na svých internetových stránkách výroční zprávy o činnosti, většina však uveřejňovala pouze aktuální závěrečnou zprávu, nikoliv výroční zprávy za předchozí roky. Ojedinele prezentovala zařízení podrobné výsledky vzdělávání a počty studentů podle oborů. To lze nahlížet a interpretovat minimálně ve dvou kontextech,

---

<sup>12</sup> Statistické údaje o žácích studujících obory na středních školách zřizovaných při výchovných ústavech jsou velmi těžko dohledatelná data. Nepodařilo se nám dohledat data, ze kterých by bylo možné dohledat, kolik studentů nastupuje do prvních ročníků a kolik z nich dané obory absolvuje. Tyto výstupy bychom získali pouze analýzou dokumentace škol jednotlivých zařízení. Vzhledem k rozsahu specifického výzkumu jsme takto časově náročnou studii nerealizovali.

<sup>13</sup> Většinou jsou informace orientovány na historii a umístění zařízení.

kteře vřak pro vedení zařizení nejsou nijak lichotivá. Význam profesní přípravy a vzdělávání v rámci ústavní výchovy je podhodnocován a v rámci intervence je posilování osobního růstu (současných i budoucích dětí/žáků) a přípravě na život věnovaná malá pozornost. Výsledky vzdělávání jsou natolik nelichotivé, že školy a výchovné ústavy výsledky neprezentují. Tato situace neuspokojivá a z pohledu dětí s poruchami chování a jejich perspektivy riziková. Orientace na úspěšné absolventy, podtrhování úspěchu v jejich studiu, katamnestické sledování jejich začlenění na trhu práce, využívání jejich životních příběhů jsou silnými motivačními faktory pro volbu studijního programu. V průběhu studia pak mohou dobře fungovat jako faktory podporující setrvání ve studiu a posilující konkrétní představy o budoucím životě v dospělosti.

### ***Přehled nabízených studijních programů***

Do zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy rozmísťuje diagnostický ústav na základě komplexní diagnostiky (s oporou v rozhodnutí soudu). Zvláštní pozornost věnují odborní pracovníci profesní perspektivě a zájmu dítěte. Nabídka studijních programů ve výchovných zařizeních je v tomto ohledu problematická.

Z tabulky vyplývá, že se jedná převážně o učební obory, které by měli připravovat studenty s předpoklady k manuální práci. Převažuje praktická složka vzdělávání, která má výrazně působit na formování praktických dovedností pro život i pro uplatnění v povolání.

Největší je četnost oborů ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus, Zemědělství a lesnictví a Stavebnictví, geodézie a kartografie. Nejčastějšími obory, které mohou klienti studovat, jsou obor Praktická škola dvouletá a Praktická škola jednoletá. Dalšími obory s vyšší četností jsou Stavební práce, Provozní služby a Provoz společného stravování.

Z 32 výchovných ústavů, které zřizuje MŠMT či kraje, nabízelo ve školním roce 2011/2012 27 výchovných ústavů z 32 existujících studijní obory střední školy v rámci zařízení, v ostatních 5 zařizeních navštěvovali děti školu mimo zařízení. Podle tohoto šetření nabízí všechny střední školy při výchovných ústavech obory ukončené závěrečnou zkouškou s výučním listem. Převažují obory vzdělání poskytující střední vzdělání ze skupiny E a H. Obory ze skupiny E jsou dvouleté a tříleté obory, poskytují střední vzdělání s výučním

listem (určené hlavně pro žáky se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním), jsou koncipovány s nižšími nároky v oblasti všeobecného i obecného odborného vzdělání. Absolventi jsou připraveni pro výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání. Obory ze skupiny H jsou obory vzdělání poskytující vzdělání s výučním listem (Nařízení vlády č. 211/2010 Sb.). Mezi středními školami při VÚ nebyla<sup>14</sup> ani jedna, která by nabízela obory ukončené maturitní zkouškou. Tato skutečnost znamená, že žáci s poruchami chování, kteří mají potenciál a zájem střední vzdělání s maturitou získat a nejsou schopni pro svou poruchu docházet do školy mimo ústav, nemají šanci tyto obory studovat. Na svůj vzdělanostní potenciál nedosáhnou pro bariéry v systému.

---

<sup>14</sup> V současné době stále není, podle dat dostupných ve školním roce 2014/2015.



Skupiny oborů	Učební obor	četnost ve VÚ	délka studia
<b>Potravinářství a potravinářská chemie</b>	Cukrářské práce	2	3
<b>Gastronomie, hotelnictví a turismus</b>	Provoz společného stravování	3	2
	Kuchařské práce	1	3
	Práce ve stravování	2	2
	Stravovací a ubytovací služby	1	3
	Kuchař	2	3
	Kuchař - číšník	2	3
<b>Textilní výroba a oděvnictví</b>	Výroba konfekce	1	2
	Šití oděvů	1	3
<b>Zemědělství a lesnictví</b>	Zahradnická výroba	2	2
	Opravařské práce	1	3
	Sadovnické a květinářské práce	2	3
	Farmářské práce	1	3
	Zemědělské práce	1	3
	Lesnické práce	1	2
<b>Stavebnictví, geodézie a kartografie</b>	Stavební práce	2	3
	Stavební práce	4	2
	Stavební výroba	2	2
	Tesařské a truhlářské práce	1	3
	Malířské a natěračské práce	1	2
	Stavební výroba	1	2
<b>Obecně odborná příprava</b>	Praktická škola dvouletá	8	2
	Praktická škola jednoletá	7	1
<b>Osobní a provozní služby</b>	Provozní služby	3	2
	Provozní práce	1	2
	Provoz služeb	1	3
<b>Strojírenství a strojírenská výroba</b>	Strojírenská výroba	1	2
	Zámečnické práce a údržba	-	3
	Zámečnické práce	1	3
<b>Zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů</b>	Truhlář, truhlářské práce	1	3
	Zpracování dřeva	1	2
	Truhlář	1	3
<b>Kožedělná a obuvnická výroba a zpracování plastů</b>	Výroba obuvi	1	2

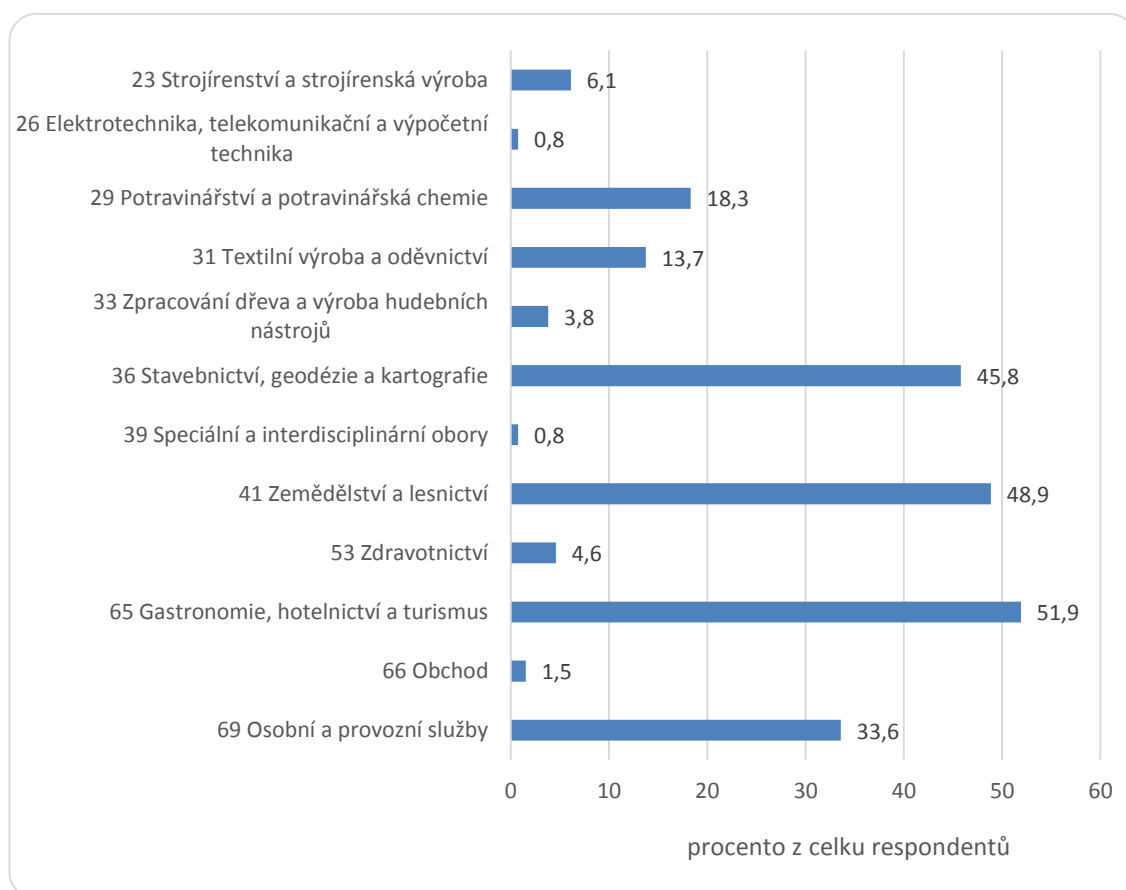
Tabulka 7: Přehled nabízených oborů v rámci středoškolského vzdělávání při výchovných ústavech (data ze školního roku 2011/2012)

### **Shrnutí výstupů ze školního roku 2014/2015**

V rámci dotazníkového šetření jsme v návaznosti na výše uvedené zjišťovali data o oborech nabízených v rámci výchovných ústavů přímo od pracovníků. Vzhledem k rozdílné metodologii nebudeme data porovnávat

přímo, ale můžeme si povšimnout, kam se posunuli trendy, které jsme zaznamenali před třemi lety.

Během tří let byla zrušena dvě zařízení, jedním z nich byl VÚ ve Chvalčově. Toto zařízení nabízelo několik unikátní učebních podoborů ze skupiny Zemědělství a lesnictví. Tento obor je nyní otevřen i v jiných zařízeních, tuto návaznost vnímáme jako pozitivum. Po třech letech vidíme, že je četnost oborů ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus, Zemědělství a lesnictví a Stavebnictví, geodézie a kartografie ve školách při výchovných ústavech stále nejvyšší. V předchozím šetření nejčastější obory, Praktická škola dvouletá a Praktická škola jednoletá dotázaní respondenti našeho šetření neuváděli či je zahrnovali z podstaty náplně oboru pod obor Osobní a provozní služby, jež je čtvrtým nejčastěji uváděným oborem.



Graf 7: Obory středoškolského vzdělávání v rámci VÚ ve školním roce 2014/2015

Obě naše šetření ukázala na jisté trendy, které se ve středoškolském vzdělávání v rámci výchovných ústavů projevuje, a to na omezenost nabídky oborů, kdy výchovné ústavy nabízí omezené možnosti vzdělávání. Často klienti

nemají vůbec možnost volby a musí volit obor, který je k dispozici. Dále je třeba si povšimnout absence informací o možnostech vzdělávání – jak již bylo také zmíněno, vyskytuje se nízká prezentace nabízených oborů a možností středoškolského vzdělávání v rámci výchovných ústavů. Nejzávažnějším výstupem našeho šetření bylo však zjištění, že úspěch popř. neúspěch v předprofesní přípravě mladých lidí s poruchami chování v institucionální výchově je pouze okrajovým (patrně nezajímavým) tématem školství. Zpětná vazba a sběr dat o úspěšnosti škol by přitom přinesly v období transformace velmi přesná relevantní data pro zrušení popřípadě podporu výchovného ústavu. Úspěšný absolvent ukazuje na odbornou kompetenci a erudici profesionálů, kteří v rámci institucionální výchovy realizují intervenci.

### *Shrnutí*

*Cílem této části šetření bylo zmapovat, jaké podmínky sekundární školství v prostředí nařízení ústavní a ochranné ústavní výchovy nabízí. Zaměřili jsme se na nabídku vzdělávacích oborů a programů v rámci výchovných ústavů. Obě naše šetření ukázala na jisté trendy, které se ve středoškolském vzdělávání v rámci výchovných ústavů projevuje, a to na omezenost nabídky oborů, kdy výchovné ústavy nabízí omezené možnosti vzdělávání. Často klienti nemají vůbec možnost volby a musí volit obor, který je k dispozici. Dále je třeba si povšimnout absence informací o možnostech vzdělávání. Zaznamenali jsme nízkou prezentace nabízených oborů a možností středoškolského vzdělávání v rámci výchovných ústavů.*

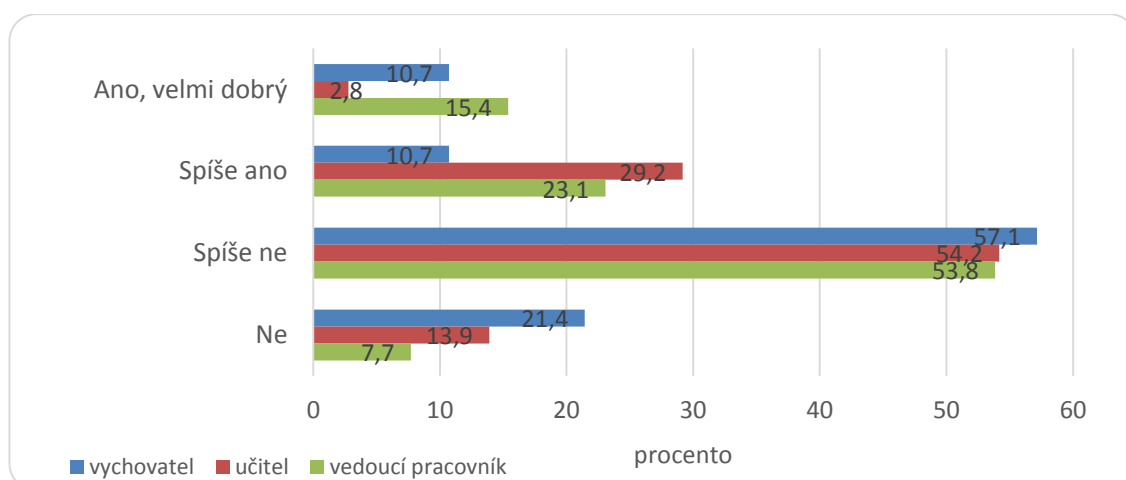
*S odstupem tří let jsme měli možnost vidět, že je aktuálně stále nejvyšší četnost oborů ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus, Zemědělství a lesnictví a Stavebnictví, geodézie a kartografie. V předchozím šetření nejčastější obory, Praktická škola dvouletá a Praktická škola jednoletí dotázaní respondenti našeho šetření neuváděli či je zahrnovali z podstaty náplně oboru pod obor Osobní a provozní služby, jež je čtvrtým nejčastěji uváděným oborem.*

## Zpětná vazba o uplatnění absolventů a postoje pracovníků výchovných ústavů na úroveň rozvoje znalostí a dovedností potřebných po odchodu ze zařízení

### Zpětná vazba o uplatnění absolventů po odchodu ze zařízení

Zajímalo, jaké povědomí mají pedagogičtí pracovníci o uplatnění absolventů studijních oborů v jejich zařízení. Největší skupina (57,1 %) pracovníků uváděla, že spíše nemají přehled, jak se podařilo jejich bývalým studentům vstoupit na trh práce. 14,9 % (n = 20) respondentů uvedlo, že nemá vůbec přehled o úspěšnosti absolventů při zařazení na trh práce. Pouze 27,9 % pedagogických pracovníků, kteří se účastnili našeho výzkumu, má přehled o tom, jak se podařilo po odchodu ze zařízení bývalým svěřencům najít práci (skupina respondentů, kteří odpověděli „Ano, velmi dobrý“ 5,3 % a skupin a respondentů, kteří volili odpověď „Spíše ano“ 22,6 %).

Ve spojitosti s tím je nutné poukázat na souvislost zpětné vazby, jak se mladým lidem po odchodu ze zařízení při hledání a udržení práce daří, a směřování dalších intervenčních edukačních postupů. Informace o následném uplatnění po odchodu ze zařízení ÚV a OV se nám jeví jako nejlepší zpětná vazba na vlastní práci – intervenci a edukačních snah pedagogických pracovníků. Tato zpětná vazby může vést k přetváření a aktualizaci intervenčních postupů a jejich synchronizaci s potřebami trhu práce i samotných budoucích pracovníků, tedy studentů.



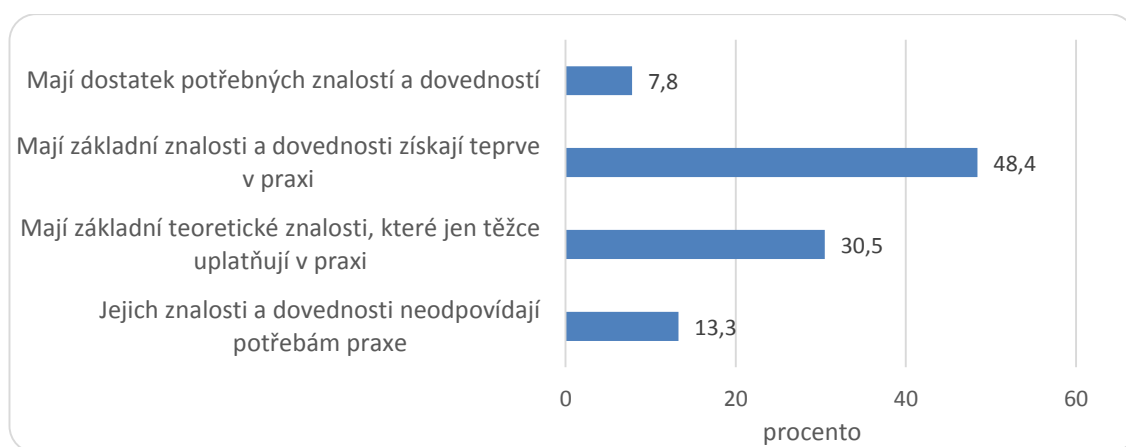
Graf 8: Srovnání množství zpětné vazby/ informací o uplatnění absolventů oborů SŠ při VÚ na trhu práce dle pracovní pozice pedagogických pracovníků

Zkoumáme-li v rámci jednotlivých skupin pedagogických pracovníků (celé spektrum pedagogických pracovníků jsme si podle dominantní činnosti rozdělili pro zjednodušení do tří skupin – učitelé, vychovatelé, vedoucí pracovníci), hlouběji, jakou mají zpětnou vazbu o uplatnění, vidíme, že vychovatelé nejčastěji uvádějí, že spíše neví, jak si ohledně zaměstnání jejich bývalí svěřenci vedou. To je pro nás zážející vzhledem k tomu, že vychovatelé jsou ti, kteří s dětmi a dospívajícími v institucionální výchově tráví nejvíce času a právě oni by měli mít s dětmi a dospívajícími nejbližší vazby a očekávali bychom, že budou mít nejvíce informací, jak příběhy mladých dospělých pokračují. Zároveň k tomu musíme podotknout to, zda v současném nastavení práce se vztahy a klíčovými pracovníky mají obě potřeby vztah po ukončení pobytu udržovat.

Dle předchozích výzkumů zletilí odcházejí, co nejdříve, nechtějí dokončit střední školu, vnímají umístění do výchovného ústavu jako trest a nebudou tedy mít ve velkém množství potřebu dále se vztahovat k lidem z instituce, která může toto stigma reprezentovat.

### ***Postoje pracovníků výchovných ústavů na úroveň rozvoje znalostí a dovedností potřebných pro vstup na trh práce***

Dále nás zajímaly postoje pracovníků výchovných ústavů na úroveň rozvoje znalostí a dovedností potřebných pro vstup na trh práce u mladých dospělých odcházejících z jejich zařízení.



Graf 9: Postoje pedagogických pracovníků k šíři znalostí a dovedností absolventů oborů SŠ při VÚ při jejich integraci na trh práce

Téměř polovina respondentů (48,4 %, n = 62) si myslí, že absolventi středoškolských oborů při jejich zařízení má základní teoretické znalosti a dovednosti získají teprve v praxi. Druhá největší četnost (30,5 %, n = 39) je u odpovědi „*Mají základní teoretické znalosti, které jen těžce uplatňují v praxi*“. Většina respondentů tedy vnímá, to že absolventi alespoň základní úroveň teoretických znalostí, ale chybí jim dovednosti. Vztáhneme-li to k následující otázce dotazující se na metody, kterými se snaží pedagogičtí pracovníci studenty rozvíjet, vidíme, že volí prakticky zaměřené metody – praxe, nácviky a modelové situace. V tom vidíme určitou diskrepanci, která si zaslouží pozornost. Můžeme tento nesoulad chápat ze dvou pohledů: pracovníci se snaží skrze praktické metody kompetence rozvíjet, ale je to stále nedostačující a oni sami reflektují tyto nedostatky. Ve druhém případě si pracovníci nemusejí uvědomovat, že právě oni mohou být těmi, kdo určuje, jakým způsobem budou kompetence rozvíjeny a nedokážou plně využít tento potenciál, zároveň nízkou úroveň rozvinutí pracovních kompetencí reflektují.

Propojení vidíme také se zpětnou vazbou o úspěšnosti zařazení absolventů na trh práce a pohled respondentů na míru zapojení do praxe, resp. míry rozvinutí potřebných znalostí a dovedností. Učitelé a vychovatelé nemají zpětné vazby dostatek a tak možná nedokážou bez určité opory a mentoringu, případně bez nastavení od oficiální autority jako je vedení zařízení, či legislativní opory (např. standardů péče a podpory) získávat relevantní informace, které by byly pro evaluaci a autoevaluaci podkladem. Vnímáme zde tedy deficit systematického vyhodnocování pedagogické práce a její efektivity.

### *Shrnutí*

*V této části šetření nás zajímalo, jaké povědomí mají pedagogičtí pracovníci o uplatnění absolventů studijních oborů v jejich zařízení. Největší skupina (57,1 %) pracovníků uváděla, že spíše nemají přehled, jak se podařilo jejich bývalým studentům vstoupit na trh práce. 14,9 % (n = 20) respondentů uvedlo, že nemá vůbec přehled o úspěšnosti absolventů při zařazení na trh práce. Pouze 27,9 % pedagogických pracovníků, kteří se účastnili našeho výzkumu, má přehled o tom, jak se podařilo po odchodu ze zařízení bývalým*

svěřencům najít práci (skupina respondentů, kteří odpověděli „Ano, velmi dobrý“ 5,3 % a skupina respondentů, kteří volili odpověď „Spíše ano“ 22,6 %).

Ve spojitosti s tím je nutné poukázat na souvislost zpětné vazby, jak se mladým lidem po odchodu ze zařízení při hledání a udržení práce daří, a směřování dalších intervenčních edukačních postupů. Informace o následném uplatnění po odchodu ze zařízení ÚV a OV se nám jeví jako nejlepší zpětná vazba na vlastní práci – intervenci a edukačních snah pedagogických pracovníků.

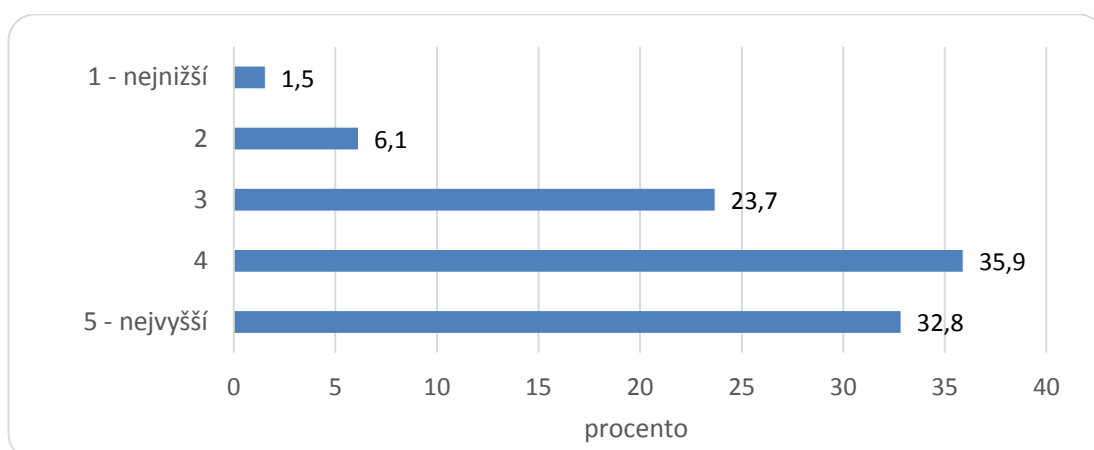
Dále nás zajímaly postoje pracovníků výchovných ústavů na úroveň rozvoje znalostí a dovedností potřebných pro vstup na trh práce u mladých dospělých odcházející z jejich zařízení. Téměř polovina respondentů (48,4 %,  $n = 62$ ) si myslí, že absolventi středoškolských oborů při jejich zařízení má základní teoretické znalosti a dovednosti získají teprve v praxi. Většina respondentů tedy vnímá, to že absolventi alespoň základní úroveň teoretických znalostí, ale chybí jim dovednosti. Vztáhneme-li to k následující otázce dotazující se na metody, kterými se snaží pedagogičtí pracovníci studenty rozvíjet, vidíme, že volí prakticky zaměřené metody – praxe, nácviky a modelové situace. V tom vidíme určitou diskrepanci, která si zaslouží pozornost. Můžeme tento nesoulad chápat ze dvou pohledů: pracovníci se snaží skrze praktické metody kompetence rozvíjet, ale je to stále nedostačující a oni sami reflektují tyto nedostatky. Ve druhém případě si pracovníci nemusejí uvědomovat, že právě oni mohou být těmi, kdo určuje, jakým způsobem budou kompetence rozvíjeny a nedokážou plně využít tento potenciál, zároveň nízkou úroveň rozvinutí pracovních kompetencí reflektují. Propojení vidíme také se zpětnou vazbou o úspěšnosti zařazení absolventů na trh práce a pohled respondentů na míru zapojení do praxe, resp. míry rozvinutí potřebných znalostí a dovedností.

## Deskriptivní analýza postojů pedagogických pracovníků k významu pracovních kompetencí pro pracovní uplatnění

Nejvíce pozornosti jsme během dotazování věnovali podpoře a rozvoji pracovních kompetencí dětí a mladistvých v zařízeních institucionální výchovy z hlediska jejich metod, vnímání subjektivní důležitosti, úspěšnosti a rozvoje jednotlivých pracovních kompetencí. Zjištěná data jsme komparovali se zacílením intervence pracovních kompetencí. Byla aplikována univariační analýza v rámci deskriptivních statistik. Položky v této části výzkumu využívaly Likertovy čtyřbodové hodnotící škály.

### *Vnímání významnosti rozvoje pracovních kompetencí*

V této části nás zajímalo, jako prioritu přikládají pedagogičtí pracovníci rozvoji pracovních kompetencí. Pedagogičtí pracovníci měli posuzovat, jakou prioritu podle nich přisuzuje většina pracovníků u nich v zařízení.



Graf 10: Postoje k důležitosti rozvoje pracovních kompetencí ve výchovných ústavech dle pedagogických pracovníků

Téměř všichni respondenti (97,8 %) uvedli, že je v nějaké míře rozvoj pracovních kompetencí umístěných dětí důležitý. 35,9 % respondentů (n = 47) přikládalo rozvoji pracovních kompetencí druhou nevyšší prioritu (4). Nejvyšší (5) prioritu rozvoje pracovních kompetencí pak vnímalo 32,8 % respondentů (n = 43). Nejnižší (1.) prioritu rozvoji pracovních kompetencí kladla pouze 1,5 % respondentů.

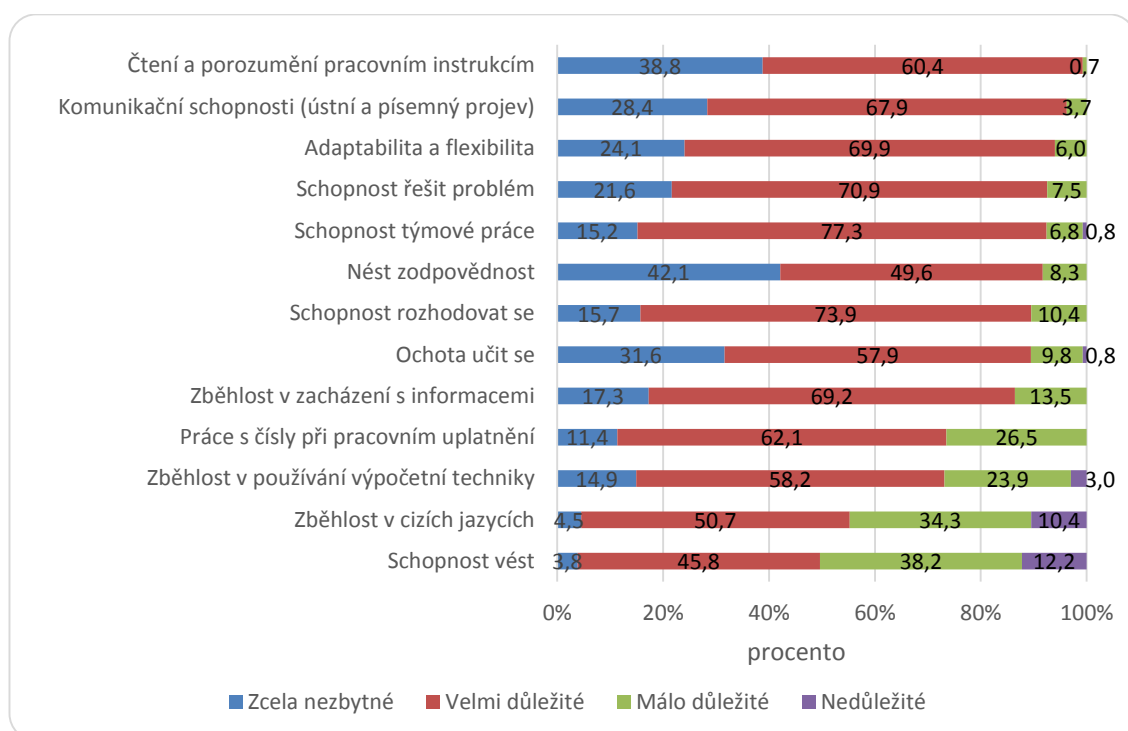
Vysoká priorita, kterou respondenti kladou na rozvoj pracovních kompetencí, je pozitivním zjištěním. Jak již bylo naznačeno, nekoreluje však



s mírou subjektivní spokojenosti s dosažením pokroků u dětí a mladistvých, resp. s mírou jejich rozvoje pracovních kompetencí. Může to však zároveň znamenat, že respondenti si uvědomují, jak moc velké deficity mladí dospělí mají a snaží se klást na rozvoj větší důraz. Zároveň však vidíme, že kompetencím, které jsou deficitní, nevěnují nebo nemohou věnovat patřičný prostor.

### **Postoje respondentů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce**

Zajímalo nás, jakou důležitost přiřkládají pracovním kompetencím na trhu práce samotní pedagogičtí pracovníci (zde jsme se ptali na postoje pedagogických pracovníků k pracovním kompetencím vzhledem k důležitosti pracovních kompetencí na trhu práce, níže se věnujeme postoji k pracovním kompetencím v širším pojetí s přesahem do dalších oblastí samostatného života (více *Požadovaný profil absolventa dle pedagogických pracovníků*)).



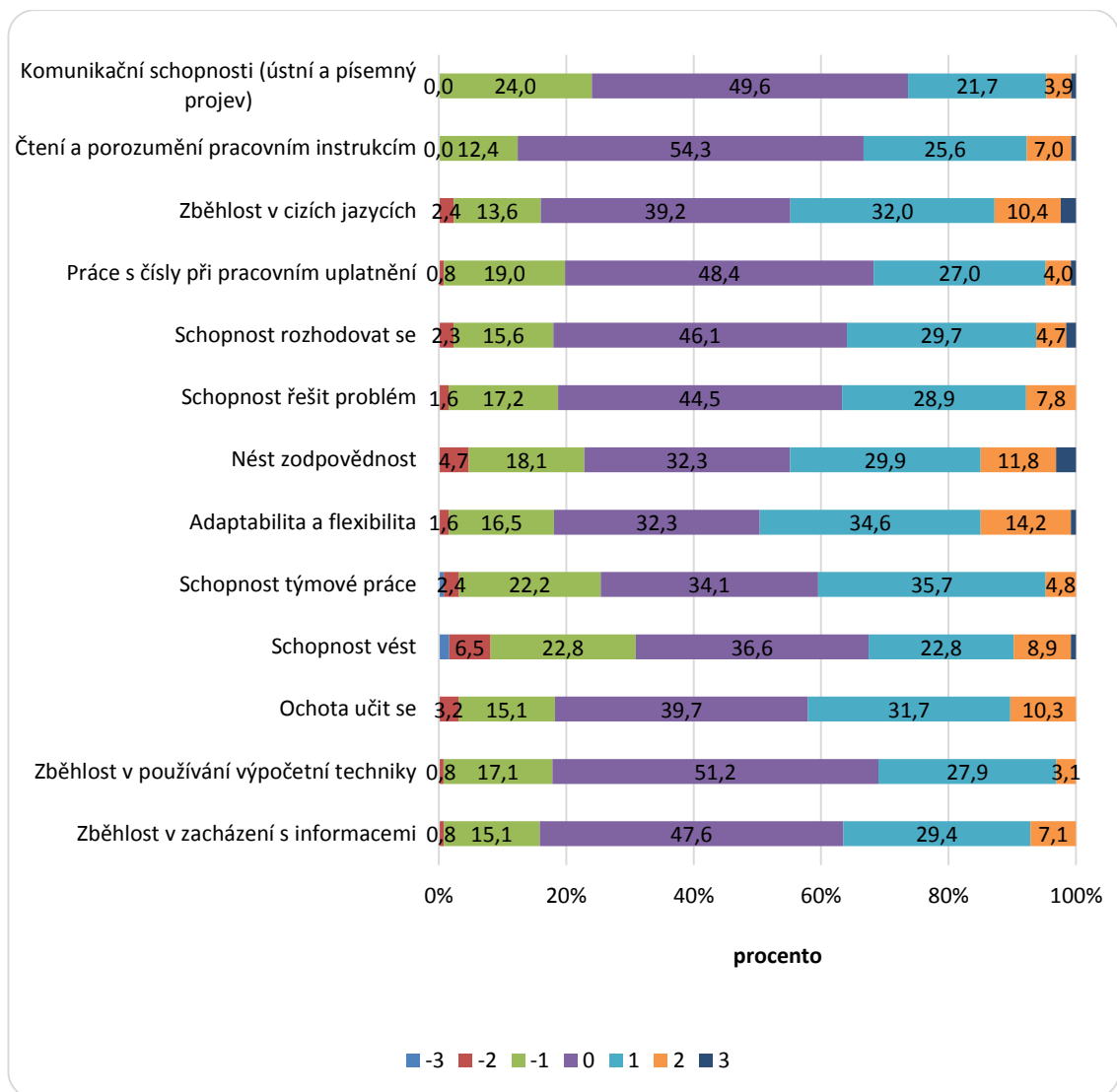
Graf 11: Postoje k důležitosti pracovních kompetencí na trhu práce podle pedagogických pracovníků

Nejdůležitější (s nevyšší četností volby Zcela nezbytné a Velmi důležité) jsou podle pedagogických pracovníků pracovní kompetence „Nést zodpovědnost“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“,

*„Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Adaptabilita a flexibilita“.* Učitelé tedy patrně vnímají, že požadavky trhu práce se týkají kompetencí souvisejících se schopností úspěšné komunikace a se schopností přizpůsobit se novým a nestandardním situacím. Pro skupinu dětí s poruchami chování je při řízení vlastního chování a emocemi podmíněných reakcí náročnější takovým požadavkům dostát. Existuje zde možné riziko vzniku pro okolí přemrštěných reakcí a následně negativního vnímání či utvoření stigma jako následku těchto reakcí ze strany kolegů a nadřízených. Je tedy na místě, aby pedagogičtí pracovníci reflektovali tato rizika a více věnovali, pokud jsou na základě individuální diagnostiky u konkrétního dítěte či mladistvého deficitní.

***Komparace postojů respondentů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce a postojů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce dle pedagogických pracovníků***

V dalším grafu vidíme srovnání postojů respondentů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce a jejich vnímání četnosti rozvoje pracovních kompetencí v prostředí výchovných ústavů.



Graf 12: Srovnání míry rozvinutí pracovních kompetencí absolventů SS při VÚ dle pedagogických pracovníků a postojů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce dle pedagogických pracovníků

Z grafu vyplývá, že rozvoji pracovních kompetencí je věnován menší prostor, než by odpovídalo hodnocení důležitosti pracovních kompetencí na trhu práce. Ačkoli tedy respondenti přikládají pracovním kompetencím velkou důležitost, věnují jejich rozvoji málo prostoru. Možná interpretace nás zde vede k tomu, že respondenti si uvědomují, na kolik jsou jednotlivé kompetence důležité, zároveň není možné, aby jejich rozvoji věnovali za současných podmínek dostatečný prostor. (Dále však uvidíme, že ačkoliv pedagogičtí pracovníci vnímají určitou skupinu pracovních kompetencí jako důležitou a ze svého pohledu jim věnují hodně prostoru, je tato intervence nedostatečná a málo efektivní.)

## *Shrnutí*

*Nejvíce pozornosti jsme v této části výzkumu věnovali podpoře a rozvoji pracovních kompetencí dětí a mladistvých v zařízeních institucionální výchovy z hlediska jejich metod, vnímání subjektivní důležitosti, úspěšnosti a rozvoje jednotlivých pracovních kompetencí.*

*Téměř všichni respondenti (97,8 %) uvedli, že je v nějaké míře rozvoj pracovních kompetencí umístěných dětí důležitý. 35,9 % respondentů (n = 47) přikládalo rozvoji pracovních kompetencí druhou nevyšší prioritu (4). Nejvyšší (5) prioritu rozvoje pracovních kompetencí pak vnímalo 32,8 % respondentů (n = 43).*

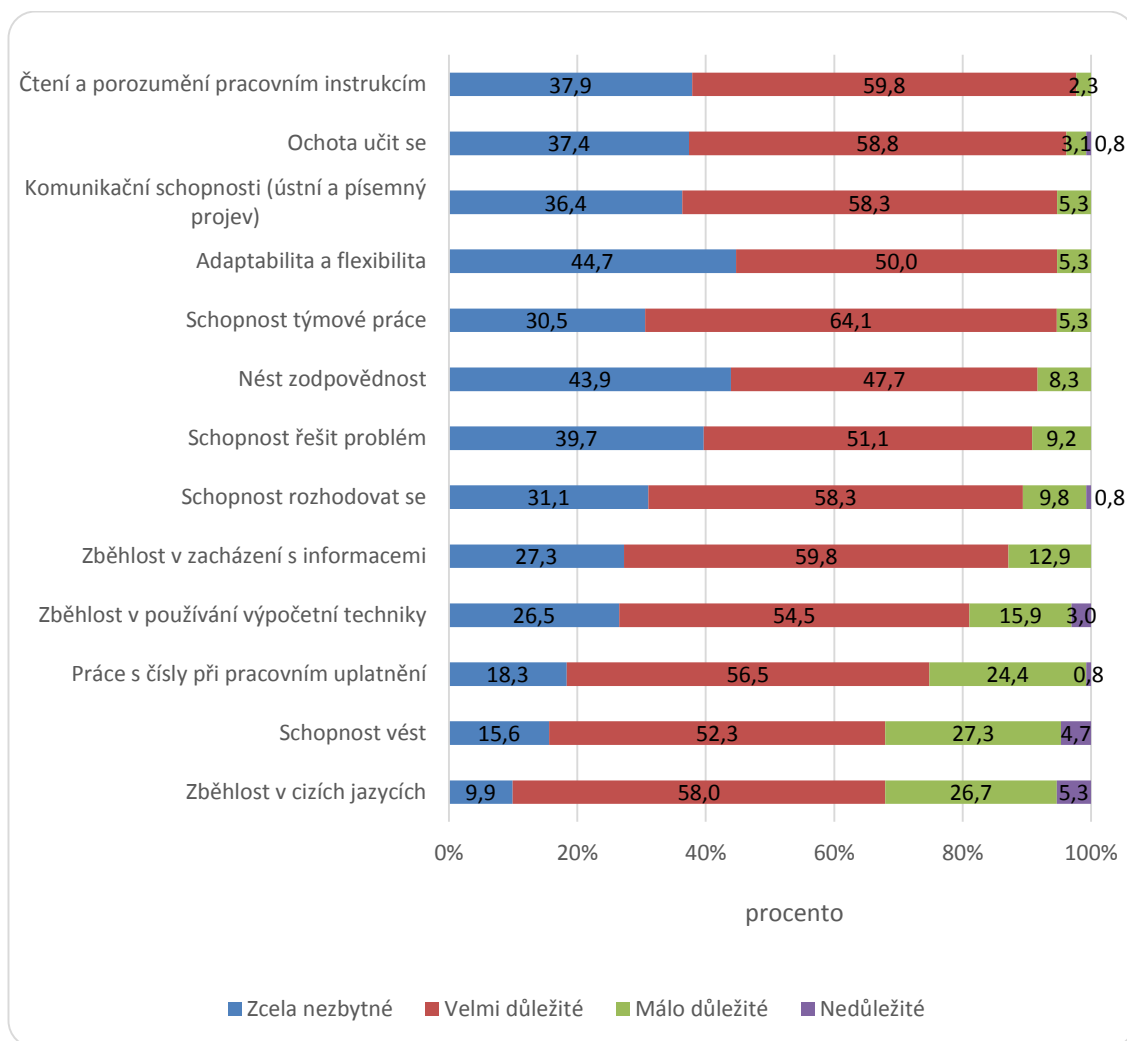
*Vysoká priorita, kterou respondenti kladou na rozvoj pracovních kompetencí, je pozitivním zjištěním. Jak již bylo naznačeno, nekoreluje však s mírou subjektivní spokojenosti s dosažením pokroků u dětí a mladistvých, resp. s mírou jejich rozvoje pracovních kompetencí. Může to však zároveň znamenat, že respondenti si uvědomují, jak moc velké deficity mladí dospělí mají a snaží se klást na rozvoj větší důraz. Zároveň však vidíme, že kompetencím, které jsou deficitní, nevěnují nebo nemohou věnovat patřičný prostor.*

*Z hlediska postojů respondentů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce nás zajímalo, jakou důležitost přikládají pracovním kompetencím na trhu práce samotní pedagogičtí pracovníci. Nejdůležitější (s nevyšší četností volby Zcela nezbytné a Velmi důležité) jsou podle pedagogických pracovníků pracovní kompetence „Nést zodpovědnost“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Adaptabilita a flexibilita“. Učitelé tedy patrně vnímají, že požadavky trhu práce se týkají kompetencí souvisejících se schopností úspěšné komunikace a se schopností přizpůsobit se novým a nestandardním situacím.*

*Z komparace postojů respondentů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce a postojů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce dle pedagogických pracovníků vyplývá, že rozvoji pracovních kompetencí je věnován menší prostor, než by odpovídalo hodnocení důležitosti pracovních kompetencí na trhu práce. Ačkoli tedy respondenti přikládají pracovním kompetencím velkou důležitost, věnují jejich rozvoji málo prostoru.*

## Deskriptivní analýza postojů respondentů k potřebnosti pracovních kompetencí pro potenciální zaměstnavatele

Dále jsme se zaměřili na vnímání pracovních kompetencí vzhledem k tomu, jak jsou důležité pro zaměstnavatele. Ptali jsme se učitelů, jak jsou konkrétní kompetence podle nich pro zaměstnavatele důležité.



Graf 13: Postoje k důležitosti pracovních kompetencí pro zaměstnavatele podle pedagogických pracovníků

Podle pedagogických pracovníků je pro zaměstnavatele nejdůležitějších těchto pět pracovních kompetencí: „*Adaptabilita a flexibilita*“, „*Nést zodpovědnost*“, „*Schopnost řešit problém*“, „*Čtení a porozumění pracovním instrukcím*“ a „*Ochota učit se*“. Na předních pozicích se opět umístili kompetence související s komunikací a schopností se přizpůsobit. Vezmeme-li

podle pořadí prvních osm kompetencí, vidíme, že pořadí důležitosti je podle respondentů velmi podobné.

To se nám může jevit jako reflexe požadavků potenciálních zaměstnavatelů ze strany pedagogických pracovníků, či jako důkaz snahy o sladování s požadavky zaměstnavatelů. Je pro nás otevřené (a dáváme to jako podnět pro další kvalitativně zaměřené výzkumy), zda se snaží respondenti propojit, to co považují za důležité s tím, co podle nich chtějí i budoucí zaměstnavatelé, nebo se pro ně požadavky trhu a požadavky zaměstnavatelů překrývají.

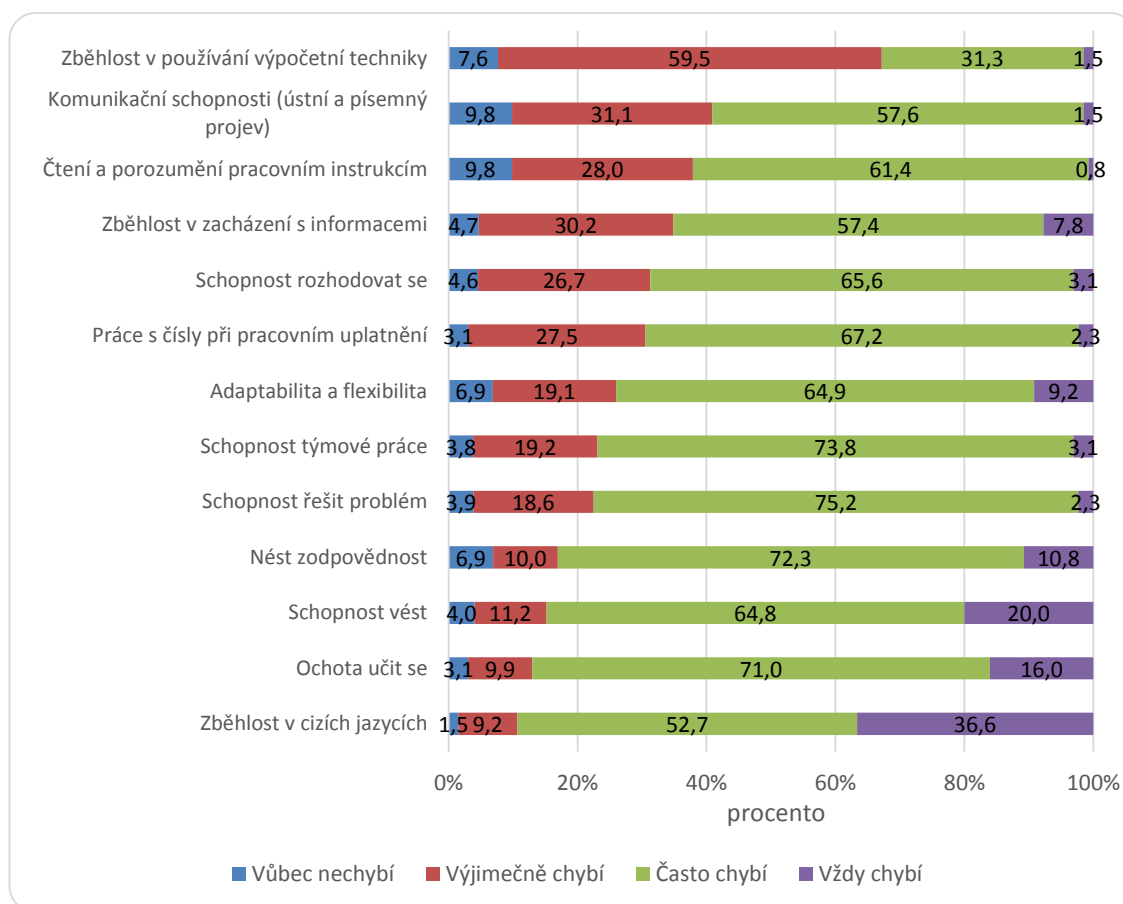
Obrázek o tom, zda pedagogičtí pracovníci správně reflektují požadavky, si můžeme udělat níže v kapitole *Požadovaný profil absolventa dle pedagogických pracovníků*. Zde komparujeme požadavky vyšlé z šetření Ministerstva školství mezi potenciálními zaměstnavateli a pracovními agenturami; a požadavky, které kladou pedagogičtí pracovníci (viz **Profil absolventa**).

### *Shrnutí*

*V této části jsme se zaměřili na vnímání pracovních kompetencí vzhledem k tomu, jak jsou důležité pro zaměstnavatele. Ptali jsme se učitelů, jak jsou konkrétní kompetence podle nich pro zaměstnavatele důležité. Podle pedagogických pracovníků je pro zaměstnavatele nejdůležitějších těchto pět pracovních kompetencí: „Adaptabilita a flexibilita“, „Nést zodpovědnost“, „Schopnost řešit problém“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“ a „Ochota učit se“. To se může jevit jako reflexe požadavků potenciálních zaměstnavatelů ze strany pedagogických pracovníků, či jako důkaz snahy o sladování s požadavky zaměstnavatelů. Vnímáme jako otevřené (a dáváme to jako podnět pro další kvalitativně zaměřené výzkumy), zda se snaží respondenti propojit, to co považují za důležité s tím, co podle nich chtějí i budoucí zaměstnavatelé, nebo se pro ně požadavky trhu a požadavky zaměstnavatelů překrývají.*

## Deskriptivní analýza postojů k míře rozvinutí pracovních kompetencí z hlediska jejich deficitů a funkčnosti – jejich souvislost s dalšími faktory

V následující části textu se dostáváme k šetření deficitů a funkčnosti pracovních kompetencí z pohledu pedagogických pracovníků. Zde jsme usilovali o identifikaci nejvíce a nejméně deficitních dovedností a určení zacílení intervence (na ty které kompetence). Upozorňujeme, že jsme neměřili skutečnou míru deficitu pracovních kompetencí u dětí, ale vnímání tohoto deficitu z pohledu respondentů. Respondenti identifikovali, které pracovní kompetence dětem a mladistvým v zařízeních institucionální výchovy podle nich chybí. Určovali na čtyřbodové Likertově škále míru deficitu jednotlivých kompetencí v populaci dětí a mladistvých v jejich zařízeních.



Graf 14: Identifikace deficitních a funkčních pracovních kompetencí

Jako nejméně deficitní pracovní kompetence (pět nejvíce funkčních) byly identifikovány „Zběhlost v používání výpočetní techniky“, „Komunikační

*schopnosti (ústní a písemný projev)*<sup>15</sup> a „*Čtení a porozumění pracovním instrukcím*“. Nejvíce deficitní pracovní kompetencí (nejméně funkční) jsou podle respondentů kompetence „*Schopnost vést*“, „*Ochota učit se*“ a „*Zběhlost v cizích jazycích*“. Předpokládáme tedy, že na identifikované deficitní pracovní kompetence by měla být zacílena intervence pracovních kompetencí. Dané zjištění by mělo být zakomponováno do cílené intervence v rámci edukačně-terapeutického procesu při přípravě mladistvých na vstup na trh práce a do samostatného života.

### ***Korelace charakteristik pracovníků a intervence deficitů pracovních kompetencí***

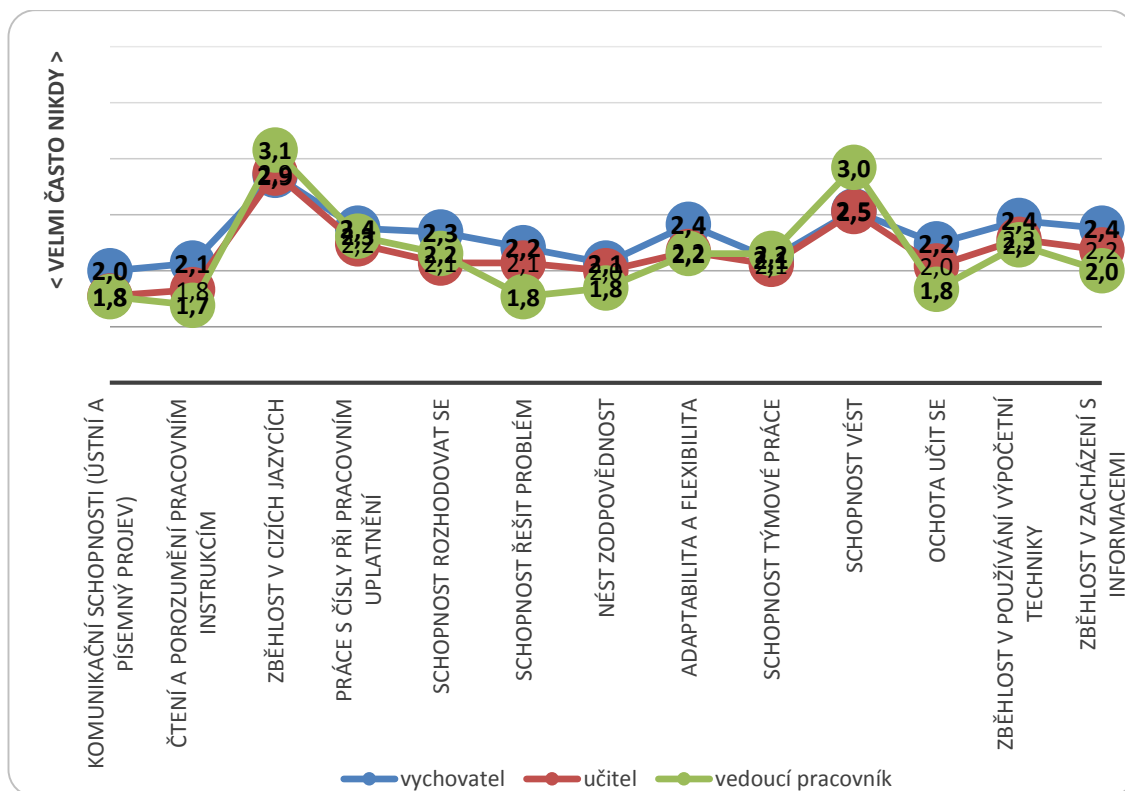
V další části jsme porovnávali výpovědi dle pracovních pozic respondentů (celé spektrum pedagogických pracovníků jsme si podle dominantní činnosti rozdělili pro zjednodušení do tří skupin – učitelé, vychovatelé, vedoucí pracovníci). Zajímalo nás, jak se liší profily odpovědí u skupin učitelů, vychovatelů a vedoucích pracovníků, tedy tří nejpočetnějších skupin v našem šetření.

Nejprve se podívejme na korelaci pracovní pozice a četnosti pracovních kompetencí.

---

<sup>15</sup> Podle výzkumu V. Vojtové (2013) je z perspektivy samotných absolventů oblast komunikace nejvíce problematická.



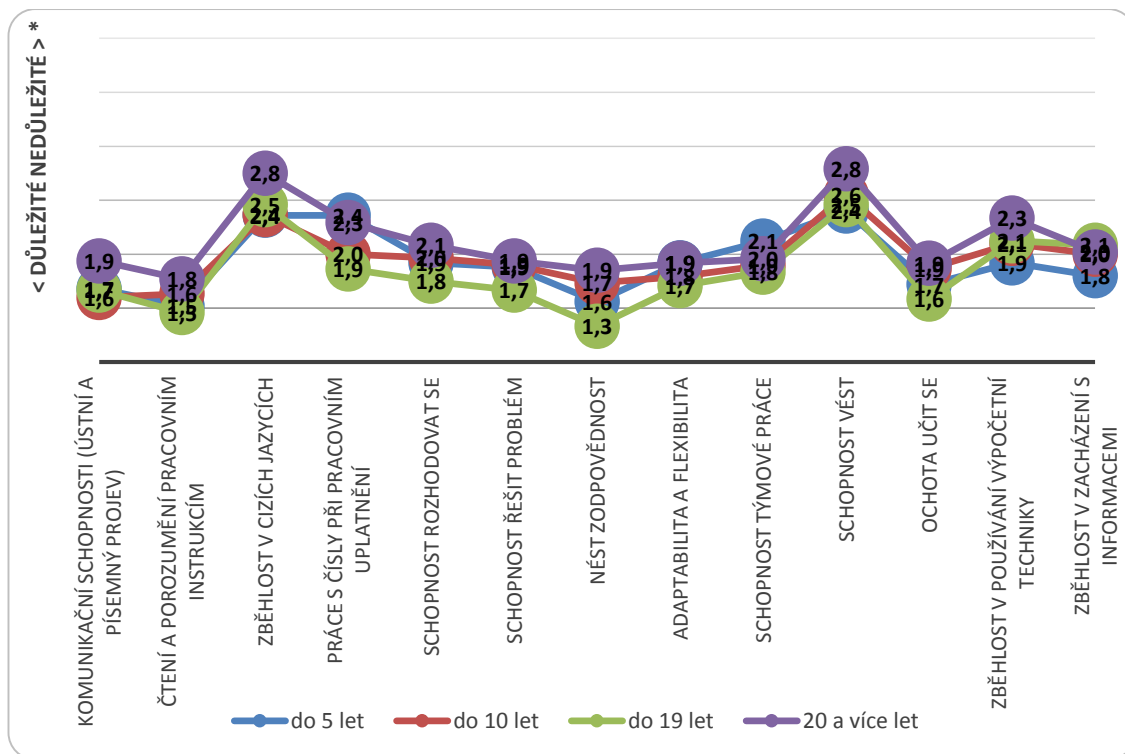


Graf 15: Korelace pracovní pozice respondenta a četnosti intervence pracovních kompetencí

Hodnoty se u jednotlivých skupin pracovníků výrazně neliší, pouze u kompetence „Schopnost vést“, je hodnota vyšší u vedoucích pracovníků. Můžeme si všimnout, že trend věnovat prostor a pozornost pracovním kompetencím „Zběhlost v cizích jazycích“ a „Schopnost vést“ nerozvíjení kompetencí je u všech skupin podobná. Výzkumné zjištění nepotvrdilo naše předpoklady ve statisticky významné míře. Mezi učiteli a učiteli odborného výcviku a ostatními respondenty nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v četnosti rozvoje kompetencí. Vedoucí pracovníci uvádí, že se všem kompetencím věnují v zařízení častěji než ostatní skupiny, u dvou výše jmenovaných kompetencí je to naopak, podle nich v zařízení věnují pracovníci rozvoji těchto pracovních kompetencí méně prostoru.

Dále vidíme, že ačkoliv učitelé hrají klíčovou roli ve výchovně edukačním procesu, nepodílí se na rozvoji pracovních kompetencí výrazně aktivněji než ostatní respondenti. Potencialita pracovní role učitelů tak není podle našeho názoru plně využita. Uvedené zjištění, nás vede k otázce, jak je rozvoj pracovních kompetencí mladistvých v zařízeních institucionální výchovy naplňován v praxi.

Srovnáme – li požadavky pedagogických pracovníků na absolventy středních škol při výchovných ústavech, zjistíme, že respondenti s nejdelší praxí mají menší požadavky než ostatní skupiny pedagogických pracovníků.



Graf 16: Srovnání profilů dle délky praxe respondenta

Uvažujeme-li o důvodech tohoto jevu, hraje pro nás důležitou roli náročnost práce v prostředí ústavní výchovy a může nás to vést k závěru, že tito pracovníci mohou na rozvoj rezignovat, že jejich postoj může souviset až se syndromem vyhoření. V důsledku toho mohou mít nižší požadavky a cíle v oblasti rozvoje, náš závěr se nedá zobecnit, zároveň je však dobré si toho všimnout a reflektovat při dlouhodobé práci s pedagogickými pracovníky jako pracovníky v pomáhající profesi. Vnímáme zde silnou potřebu organizované a systematické práce s rizikem vyhoření a psychohygienou, doplněné o systematické vzdělávání a supervizi jako je tomu například u sociálních pracovníků<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách je povinen každý sociální pracovník absolvovat 24 hodin vzdělávání ročně. V České republice se postupně daří zavádět supervizi pro pracovníky v sociálních službách, díky Standardům kvality sociálních služeb, resp. standardu č. 10e), kde je povinnost poskytovatelů, „pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, zajistit podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka“.

## *Shrnutí*

*V této části textu usilovali o identifikaci nejvíce a nejméně deficitních dovedností a určení zacílení intervence (na ty které kompetence). Neměřili skutečnou míru deficitu pracovních kompetencí u dětí, ale vnímání tohoto deficitu z pohledu respondentů. Respondenti identifikovali, které pracovní kompetence dětem a mladistvým v zařízeních institucionální výchovy podle nich chybí. Jako nejméně deficitní pracovní kompetence byly identifikovány „Zběhlost v používání výpočetní techniky“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“<sup>17</sup> a „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“. Nejvíce deficitní pracovní kompetencí (nejméně funkční) jsou podle respondentů kompetence „Schopnost vést“, „Ochota učit se“ a „Zběhlost v cizích jazycích“. Dané zjištění by mělo být zakomponováno do cílené intervence v rámci edukačně-terapeutického procesu při přípravě mladistvých na vstup na trh práce a do samostatného života.*

*Porovnávali jsme také výpovědi dle pracovních pozic respondentů (učitelé, vychovatelé, vedoucí pracovníci). Hodnoty se u jednotlivých skupin pracovníků výrazně neliší, pouze u kompetence „Schopnost vést“, je hodnota vyšší u vedoucích pracovníků. Můžeme si všimnout, že trend věnovat prostor a pozornost pracovním kompetencím „ Zběhlost v cizích jazycích“ a „Schopnost vést“ nerozvíjení kompetencí je u všech skupin podobná. Výzkumné zjištění nepotvrdilo naše předpoklady ve statisticky významné míře. Mezi učiteli a učiteli odborného výcviku a ostatními respondenty nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v četnosti rozvoje kompetencí. Vedoucí pracovníci uvádí, že se všem kompetencím věnují v zařízení častěji než ostatní skupiny, u dvou výše jmenovaných kompetencí je to naopak, podle nich v zařízení věnují pracovníci rozvoji těchto pracovních kompetencí méně prostoru.*

*Dále vidíme, že ačkoliv učitelé hrají klíčovou roli ve výchovně edukačním procesu, nepodílí se na rozvoji pracovních kompetencí výrazně aktivněji než ostatní respondenti. Potencialita pracovní role učitelů tak není podle našeho názoru plně využita. Uvedené zjištění, nás vede k otázce, jak je rozvoj pracovních kompetencí mladistvých v zařízeních institucionální výchovy naplňován v praxi.*

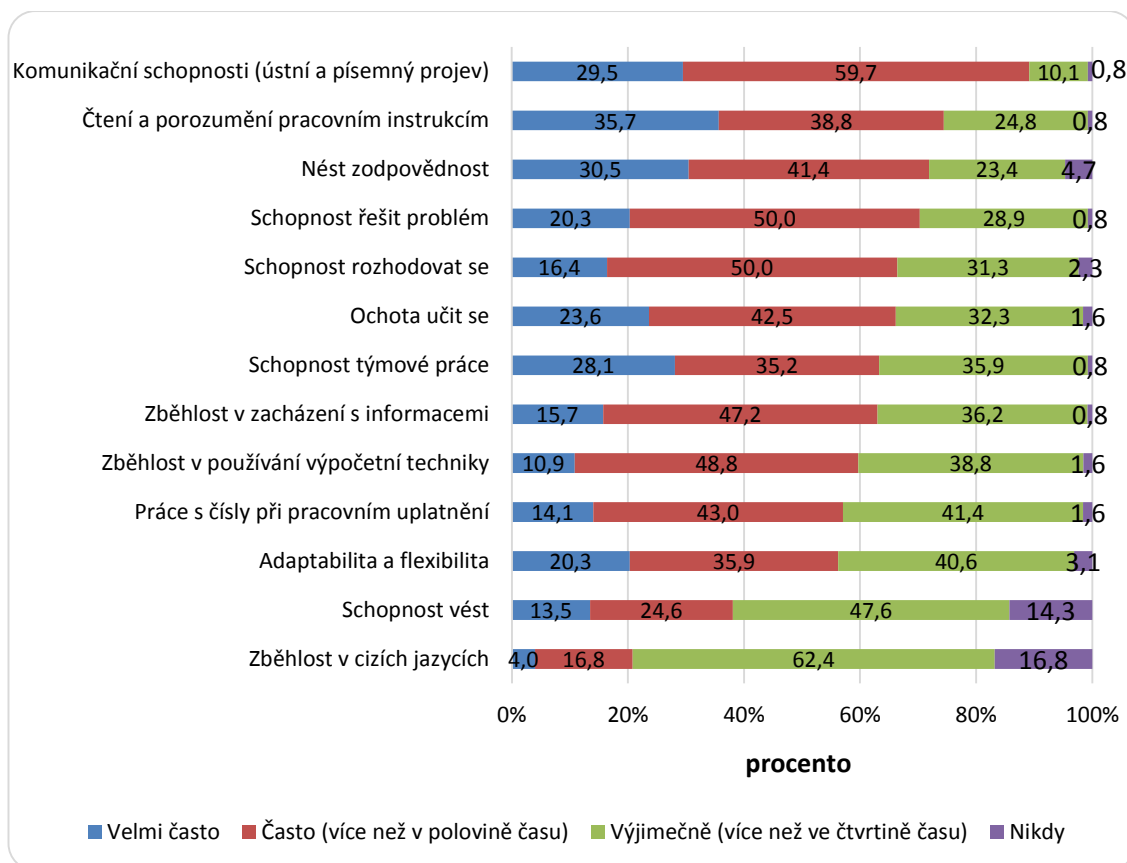
---

<sup>17</sup> Podle výzkumu V. Vojtové (2013) je z perspektivy samotných absolventů oblast komunikace nejvíce problematická.

*Srovnáme – li požadavky pedagogických pracovníků na absolventy středních škol při výchovných ústavech, zjistíme, že respondenti s nejdelší praxí mají menší požadavky než ostatní skupiny pedagogických pracovníků. Uvažujeme-li o důvodech tohoto jevu, hraje pro nás důležitou roli náročnost práce v prostředí ústavní výchovy a může nás to vést k závěru, že tito pracovníci mohou na rozvoj rezignovat, že jejich postoj může souviset až se syndromem vyhoření. V důsledku toho mohou mít nižší požadavky a cíle v oblasti rozvoje, náš závěr se nedá zobecnit, zároveň je však dobré si toho všimnout a reflektovat při dlouhodobé práci s pedagogickými pracovníky jako pracovníky v pomáhající profesi.*

## Pracovní kompetence jako cíl intervence

Dále jsme zjišťovali zacílení intervence pracovních kompetencí a její frekvenci.



Graf 17: Četnost cílení intervence pracovních kompetencí

Z výpovědí respondentů vyplývá, že v nejvyšší míře je rozvíjena kompetence „*Čtení a porozumění pracovním instrukcím*“. Jako další v pořadí jsou rozvíjeny kompetence „*Nést zodpovědnost*“, „*Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)*“, „*Schopnost týmové spolupráce*“ a „*Ochota učit se*“. To vnímáme, jako pozitivní fakt vzhledem k tomu, že čtyři z pěti uvedených nejčastěji rozvíjených pracovních kompetencí se shodují s tím, co jsou nejvíce vyžadované kompetence dle samotných zaměstnavatelů (viz graf 26). Pozitivní je také to, že pedagogičtí pracovníci mohou vyjít z toho, co funguje. V případě poruch chování a problémů v chování je důležité posilovat, to co již funguje, využít pozitivní zážitek a zkušenost k motivaci a stavět na silných stránkách intervenční snahy a plány pro další rozvoj.

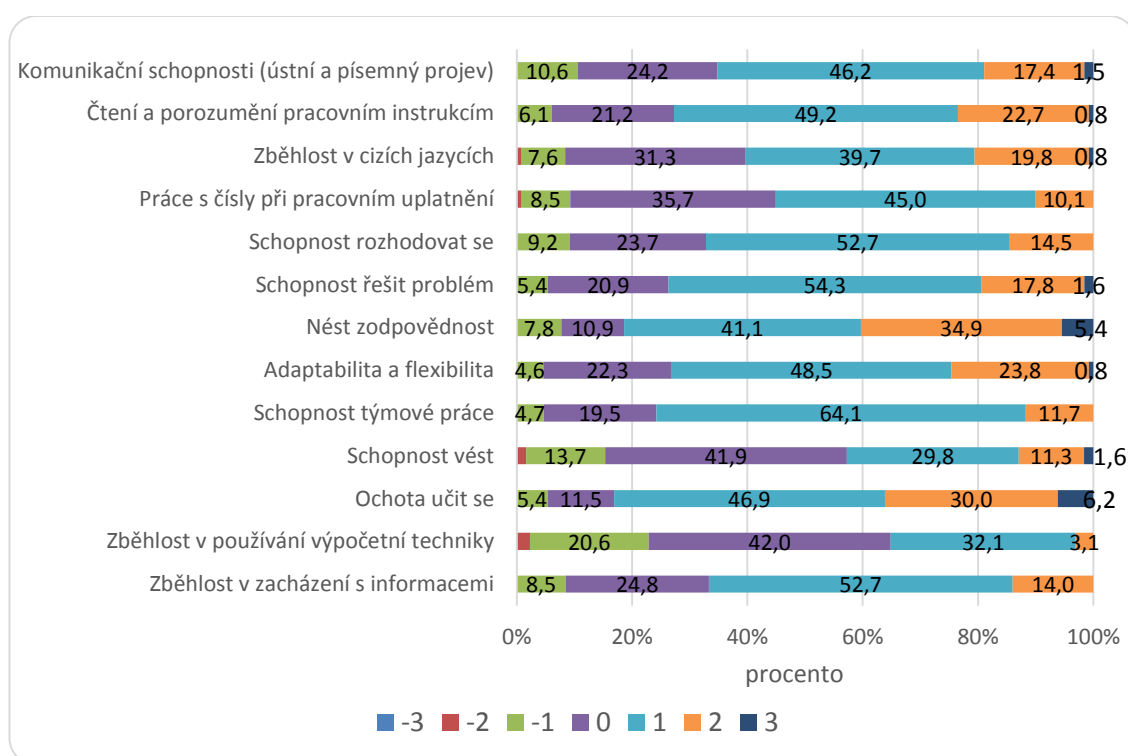
Jako možné úskalí vnímáme, že může být věnován prostor jen kompetencím, které jsou funkční, na úkor kompetencí, které tolik funkční nejsou, případně jsou deficitní. Je na zamyšlení pro každého pedagogického pracovníka, zda pak ještě zbývá prostor a energie s těmito deficitními oblastmi pracovat.

### *Shrnutí*

*Dále jsme zjišťovali zacílení intervence pracovních kompetencí a její frekvenci. Z výpovědí respondentů vyplývá, že v nejvyšší míře je rozvíjena kompetence „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“. Jako další v pořadí jsou rozvíjeny kompetence „Nést zodpovědnost“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“, „Schopnost týmové spolupráce“ a „Ochota učit se“. To vnímáme, jako pozitivní fakt vzhledem k tomu, že čtyři z pěti uvedených nejčastěji rozvíjených pracovních kompetencí se shodují s tím, co jsou nejvíce vyžadované kompetence dle samotných zaměstnavatelů. Pozitivní je také to, že pedagogičtí pracovníci mohou vyjít z toho, co funguje. V případě poruch chování a problémů v chování je důležité posilovat, to co již funguje, využít pozitivní zážitky a zkušenosti k motivaci a stavět na silných stránkách intervenční snahy a plány pro další rozvoj.*

## Deskriptivní analýza deficitů a funkčnosti pracovních kompetencí vzhledem k množství prostoru věnovaného jejich rozvoji – efektivita intervence

V další části jsme porovnávali, kolik je věnováno prostoru rozvoji pracovních kompetencí a jaký je výsledný efekt. Zjistili jsme, že je obecně pracovním kompetencím věnováno hodně prostoru, ale s malým efektem. Kladné hodnoty ukazují na to, že rozvoji dovedností je věnován větší prostor, než by odpovídalo hodnocení výslednému rozvinutí pracovních kompetencí.



Graf 18: Srovnání míry rozvoje pracovních kompetencí dle pedagogických pracovníků a míry rozvinutí pracovních kompetencí absolventů SŠ při VÚ při odchodu ze zařízení

Graf tedy ukazuje, že efektivita intervence je nízká. Podle respondentů je rozvoji pracovních kompetencí věnováno hodně prostoru, ale mladí dospělí odcházejí i přesto s nízkou úrovní rozvoje vybraných pracovních kompetencí. Například u pracovní kompetence „Ochota učit se“ vnímáme (a zde si potvrzujeme) výrazný nesoulad mezi tím, že je podle respondentů této pracovní kompetenci i věnováno hodně pozornosti, pedagogičtí pracovníci jí považují za jednu z pěti nejdůležitějších pracovních kompetencí a přesto je to jedna z dvou nejvíce deficitních pracovních kompetencí.

Naopak se jeví, že u pracovní kompetence „Zběhlost v používání výpočetní techniky“ nemají pedagogičtí pracovníci na vysokého míře rozvinutí příliš velký podíl. Této pracovní kompetenci nevěnují mnoho prostoru, Zároveň je to však nejrozvinutější pracovní kompetence. Zde si to vysvětlujeme aktuální dominantní rolí tzv. výpočetní techniky v podobě počítačů, notebooků, mobilních telefonů jako facilitátorů při trávení volného času u současných mladistvých ve věku od 13 do 18 let, a to bez rozdílu prostředí, kde mladiství vyrůstá.

Domníváme se, že dané zjištění je alarmující, protože absence rozvoje deficitních pracovních kompetencí může vést k prohlubování jejich deficitu. A může tak být významným rizikovým faktorem sociálního selhávání při snaze uplatnit se na trhu práce a v samostatném životě.

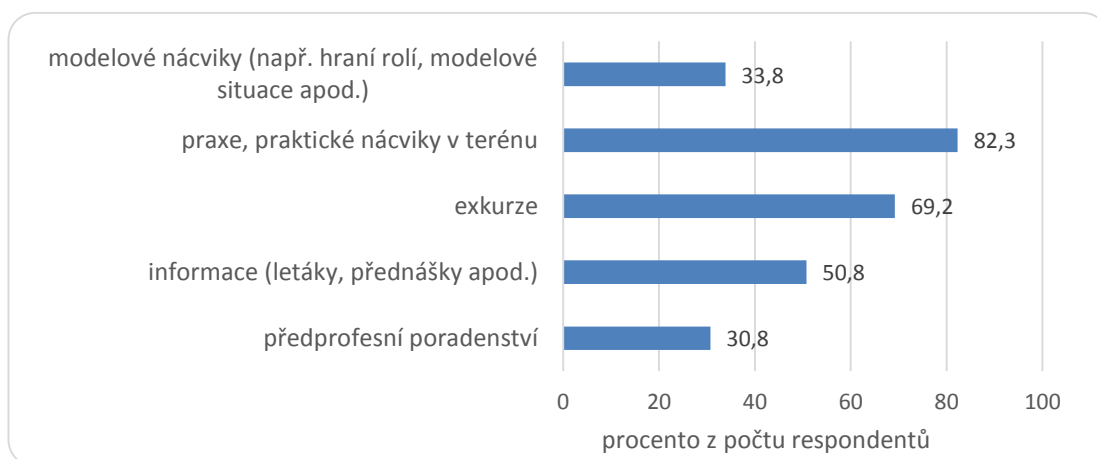
#### *Shrnutí*

*V této části jsme porovnávali, kolik je věnováno prostoru rozvoji pracovních kompetencí a jaký je výsledný efekt. Zjistili jsme, že je obecně pracovním kompetencím věnováno hodně prostoru, ale s malým efektem. Výsledky poukazují na to, že rozvoji dovedností je věnován větší prostor, než by odpovídalo hodnocení výslednému rozvinutí pracovních kompetencí. Ukazuje se, že efektivita intervence je nízká. Podle respondentů je rozvoji pracovních kompetencí věnováno hodně prostoru, ale mladí dospělí odcházejí i přesto s nízkou úrovní rozvoje vybraných pracovních kompetencí. Domníváme se, že danému zjištění by mělo být nadále věnováno více pozornosti, protože absence rozvoje deficitních pracovních kompetencí může vést k prohlubování jejich deficitu.*



## Metody rozvoje pracovních kompetencí

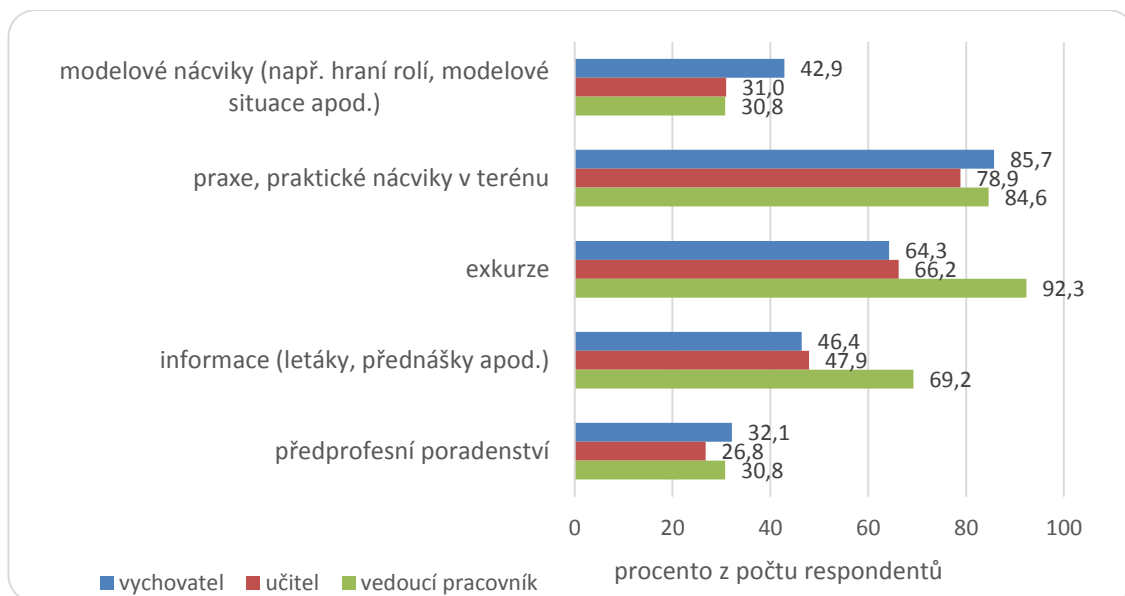
Následující grafu znázorňuje, jaké činnosti pedagogičtí pracovníci využívají pro přípravu vstupu na trh práce. Nejčastěji užívanou činností je „*Praxe a praktické nácviky v terénu*“. To není vzhledem ke kontextu překvapující. Mezi obory, které lze v současné době v rámci výchovného ústavu studovat, stále převažují obory vzdělání poskytující střední vzdělání ze skupiny E a H, tedy obory ze skupiny určené hlavně pro žáky se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, tyto jsou koncipovány s nižšími nároky v oblasti všeobecného i obecného odborného vzdělání. Absolventi jsou tedy připravováni na výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání a praktický nácvik je žádoucí.



Graf 19: Činnosti využívané pro přípravu na vstup na trh práce

Porovnáme-li, jaké činnosti pedagogičtí pracovníci využívají pro přípravu vstupu na trh práce podle skupin pracovníků (vychovatelé, učitelé a vedoucí pracovníci<sup>18</sup>), vidíme, že učitelé jsou skupinou, která používá všech činností nejméně.

<sup>18</sup> Celé spektrum pedagogických pracovníků jsme si podle dominantní činnosti rozdělili pro zjednodušení do tří skupin – učitelé, vychovatelé, vedoucí pracovníci.



Graf 20: Oblasti využívaných aktivit při přípravě na odchod dle pracovních pozic<sup>19</sup>

Vysvětlujeme si to tak, že současně berou v potaz, že se věnují přímému vyučování, tedy předávání nových informací a výkladu učiva a jeho opakování. Tyto další činnosti pro ně mohou být více nad stavbou než pro ostatní skupiny.

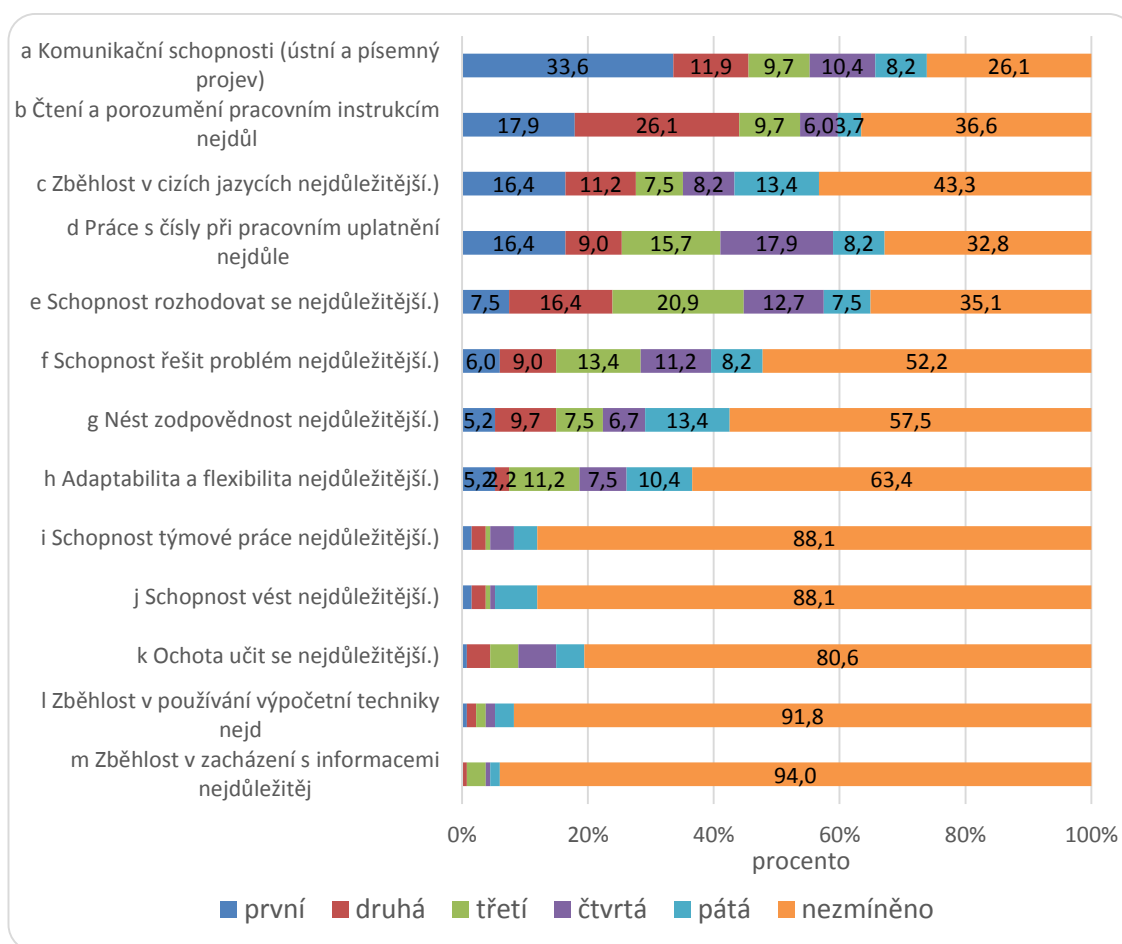
### Shrnutí

Data v této části ilustrují, jaké činnosti pedagogičtí pracovníci využívají pro přípravu vstupu na trh práce. Nejčastěji užívanou činností je „Praxe a praktické nácviky v terénu“. To není vzhledem k tomu, že obory nabízené ve VÚ jsou ze skupiny určené hlavně pro žáky se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, nijak překvapivé. Absolventi jsou připravováni na výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání a praktický nácvik je žádoucí. Porovnáme-li, jaké činnosti pedagogičtí pracovníci využívají pro přípravu vstupu na trh práce podle skupin pracovníků, vidíme, že učitelé jsou skupinou, která používá všech činností nejméně.

<sup>19</sup> Celé spektrum pedagogických pracovníků jsme si podle dominantní činnosti rozdělili pro zjednodušení do tří skupin – učitelé, vychovatelé, vedoucí pracovníci

## Požadovaný profil absolventa dle pedagogických pracovníků a jeho komparace s požadavky trhu práce

V následující části shrneme, jaké jsou z pohledu pedagogických pracovníků požadavky na absolventa středních škol při výchovných ústavech. V rámci dotazníkového šetření jsme se ptali na pět klíčových pracovních kompetencí, které by měl mít absolvent studijního oboru nabízeného daného zařízení. Respondenti měli vždy uvést pět pracovních kompetencí a přiřadit jim pořadí od 1 do 5.

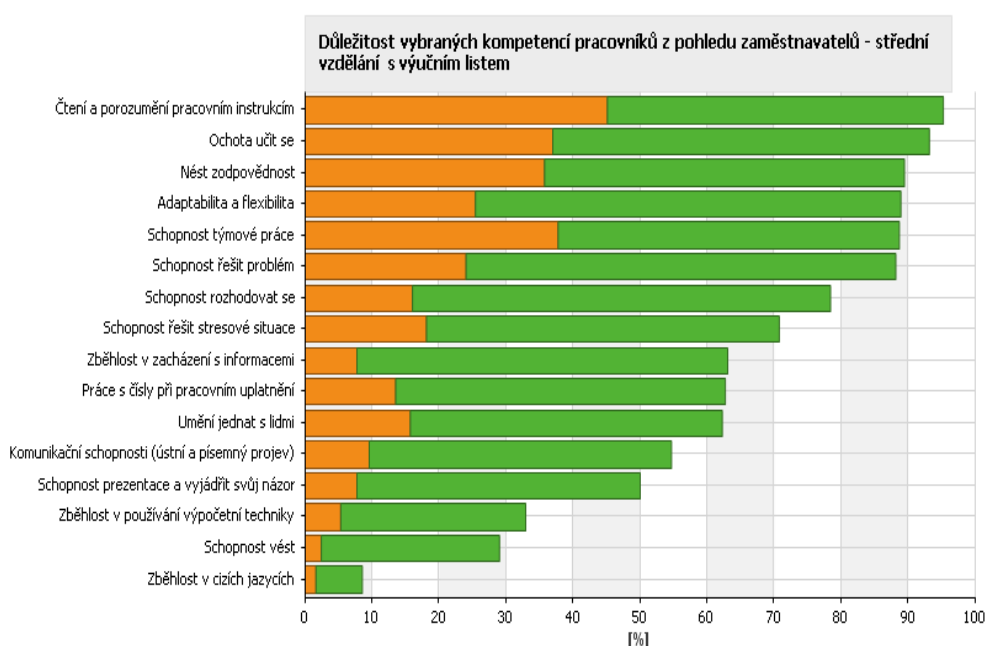


Graf 21: Pořadí požadovaných kompetencí - profil absolventa

V grafu vidíme všechny pracovní kompetence seřazené podle toho, jak často je respondenti uváděli. Jako prvních pět pracovních kompetencí respondenti nejčastěji označili pracovní kompetence (v uvedeném pořadí) „Komunikační schopnosti (ústní a psaný projev)“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Zběhlost v cizích jazycích“, „Práce s čísly při pracovním uplatnění“ a „Schopnost rozhodovat se“.

## Komparace požadavků pedagogických pracovníků a zaměstnavatelů na trhu práce

Dále bychom rádi nabídli srovnání profilu absolventa vycházejícího z našeho šetření s profilem, který vyšel z výzkumného šetření NÚOV (2014)<sup>20</sup>. Jak již bylo řečeno výše v metodologické části textu, použili jsme stejnou baterii pracovních kompetencí. Na úvod je vhodné souhrnně porovnat, jak zaměstnavatelé v průměru hodnotili jednotlivé znalosti, dovednosti a schopnosti. Důležitost klíčových kompetencí v souhrnném pohledu je hodnocena na základě hodnoty aritmetického průměru, kde nižší hodnota znamená jejich větší význam, a to samostatně pro každou vzdělanostní skupinu. Nároky zaměstnavatelů jsou přímo úměrné dosaženému vzdělání pracovníků, platí tedy, že s rostoucí úrovní vzdělání přikládají zaměstnavatelé jednotlivým klíčovým kompetencím větší význam. Nejnižší význam klíčových kompetencí je zaznamenáván u vzdělanostní skupiny pracovníků se středním vzděláním s výučním listem. Na vyučené pracovníky (absolventy středního vzdělání s výučním listem) jsou obecně kladeny nejnižší požadavky. Jejich hodnocení je zřejmě úzce svázáno s charakterem pozic, které tito pracovníci nejčastěji zastávají.



Graf 22: Důležitost pracovních kompetencí dle zaměstnavatelů

<sup>20</sup> Více o podrobnějších výsledcích výzkumného šetření „Důležitost kompetencí u absolventů podle jejich vzdělání z pohledu zaměstnavatele a sektoru jeho působnosti“ na webových stránkách Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce na odkazu <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-1-01/Dulezitest-kompetenci-podle-zamestnavatele/26?Oblast=1&vs=1&s=6&paramName=s>

Vyžadovány jsou tak především (v pořadí) „*Čtení a porozumění pracovním instrukcím*“, „*Schopnost týmové práce*“, „*Ochota učit se*“, „*Ochota nést zodpovědnost*“ a „*Adaptabilita a flexibilita*“.

Srovnáme-li kompetence, které požadují zaměstnavatelé se skupinou nejdůležitějších pracovních kompetencí podle učitelů (nikoliv, jak si myslí, že je to na trhu práce, ale podle nich samotných), pozorujeme, že je skupina těchto pracovních kompetencí velmi podobná (v pořadí „*Nést zodpovědnost*“, „*Čtení a porozumění pracovním instrukcím*“, „*Ochota učit se*“, „*Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)*“ a „*Adaptabilita a flexibilita*“) pouze s rozdílným umístěním v rámci skupiny. Můžeme tedy dojít k závěru, že pedagogičtí pracovníci mají podobné preference, i když výše u otázky, jaké jsou podle nich požadavky na trhu práce, je zřetelné, že zcela nereflektují, jaká je reálně situace na trhu práce.

Kromě výše uvedeného zaměstnavatelé uváděli, že preferují odklon od memorování značného množství encyklopedických znalostí k získávání obecných znalostí a všeobecnému přehledu a především ke schopnostem pracovat s informacemi, tzn. samostatně je zpracovávat, využívat, vyhodnocovat, zobecňovat, nacházet v nich souvislosti. Dále je pro zaměstnavatele důležité, aby se vzdělávání zaměřovalo na celkový rozvoj osobnosti. Důležité je nejen intelektuální rozvoj, ale také upevňování morálních vlastností, výchova k lidskosti, ohleduplnosti, slušnosti a rozvoj tzv. sociálních dovedností (MŠMT, 2008). Zaměstnavatelé také mluvili o to, že by měly znalosti odpovídat ukončenému vzdělání a oboru, široké profesní dovednosti navíc umožňují, aby k užší specializaci došlo až na pracovišti.

V návaznosti na to bychom tedy rádi poukázali na to, že je žádoucí, aby z oborů středních škol při výchovných ústavech vycházeli absolventi s obecnými znalostmi a s širším záběrem vybavenosti kompetencemi. Tomu by také měla odpovídat preference rozvoje pracovních kompetencí, nikoliv jako doposud, kdy pedagogičtí pracovníci znají potřeby pro vstup na trh práce, ale nepřizpůsobují tomu míru intervence a dostatečně se nezaměřují na všechny pracovní kompetence, zejména ty deficitní/nefunkční.

## *Shrnutí*

*V rámci dotazníkového šetření jsme se ptali na pět klíčových pracovních kompetencí, které by měl mít absolvent studijního oboru nabízeného daného zařízení. Pracovními kompetencemi, které respondenti nejčastěji označili, jsou (v uvedeném pořadí) „Komunikační schopnosti (ústní a psaný projev)“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Zběhlost v cizích jazycích“, „Práce s čísly při pracovním uplatnění“ a „Schopnost rozhodovat se“.*

*Srovnáme-li kompetence, které požadují zaměstnavatelé se skupinou nejdůležitějších pracovních kompetencí podle učitelů (nikoliv, jak si myslí, že je to na trhu práce, ale podle nich samotných), pozorujeme, že je skupina těchto pracovních kompetencí velmi podobná (v pořadí „Nést zodpovědnost“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Adaptabilita a flexibilita“) pouze s rozdílným umístěním v rámci skupiny. Můžeme tedy dojít k závěru, že pedagogičtí pracovníci mají podobné preference.*

## Srovnání skupin pracovních kompetencí dle vztahů mezi sledovanými oblastmi

### **Faktorová analýza pracovních kompetencí**

U celé baterie pracovních kompetencí (které jsme po celou dobu používali a která vychází z našeho pracovního pojetí pracovních kompetencí) jsme provedli faktorovou analýzu. Zajímalo nás, zda z odpovědí respondentů vyplývá určitá příbuznost jednotlivých pracovních kompetencí. Na základě faktorové analýzy jsme pracovní kompetence rozdělili do tří skupin. Ty jsme si na podkladě teoretických poznatků pracovně pojmenovali následovně:

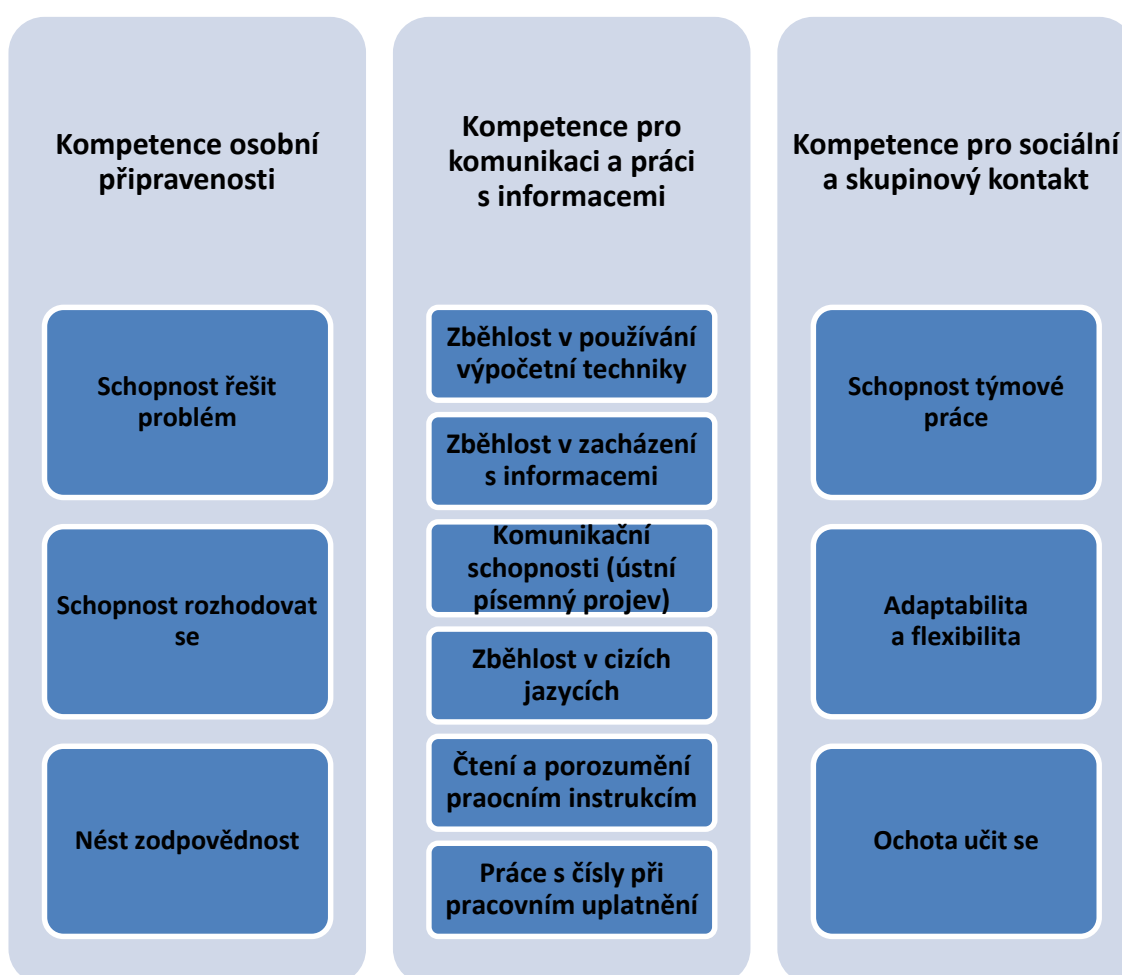


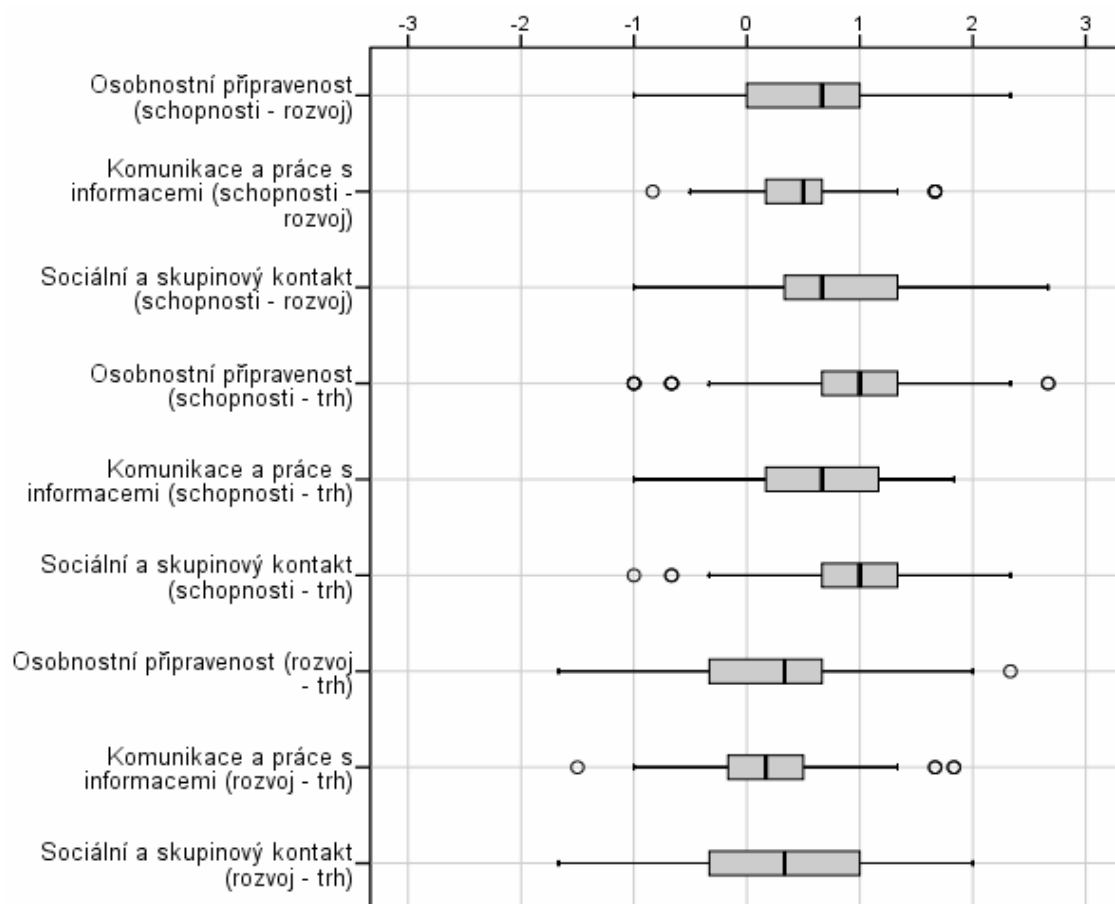
Schéma 2: Skupiny pracovních kompetencí dle faktorové analýzy

Ze schématu vidíme, že do jedné skupiny seskupily „Kompetence potřebné pro komunikaci a práci s informacemi“. Z teoretického hlediska víme, že jsou to kompetence, na které je často školní praxe zaměřena a že podle několika teoretických konceptů jsou tyto kompetence v menší míře přenositelné

do mimo kariérní život (oproti seskupení kompetencí, které jsme pojmenovali jako „Kompetence osobní připravenosti“ a „Kompetence pro sociální a skupinový kontakt“).

**Srovnání skupin pracovních kompetencí dle vztahů mezi sledovanými oblastmi (požadavky trhu práce, prostor pro rozvoj, úroveň pracovních kompetencí při odchodu ze zařízení)**

Dále jsme tyto skupiny kompetencí vycházející z faktorové analýzy využili při porovnávání oblastí požadavky trhu práce, prostor pro rozvoj, úroveň pracovních kompetencí při odchodu ze zařízení ÚV a OV. Vždy jsme u každé skupiny porovnávali dvě oblasti - hodnoty výpovědí o tom, jaké mají absolventi kompetence při odchodu ze zařízení, hodnoty u výpovědí o tom, kolik věnují pedagogičtí pracovníci prostoru rozvoji pracovních kompetencí a hodnoty výpovědí o tom, jak jsou důležité pracovní kompetence na trhu práce dle pedagogických pracovníků.



Graf 23: Porovnání oblastí skupin pracovních kompetencí<sup>15</sup>



Z krabicového grafu vyplývá<sup>21</sup>, že rozvoji pracovních kompetencí je věnován větší prostor, než by odpovídalo hodnocení výsledných dovedností a schopností (při porovnání všech tří skupin v oblasti úrovně nabytých kompetencí a oblasti prostoru pro rozvoj jsou hodnoty kladné). Znovu zde vidíme signály, že rozvoj pracovních kompetencí je neefektivní. Pedagogičtí pracovníci dle svých slov věnují rozvoji kompetencí čas, ale je to málo efektivní.

Pedagogičtí pracovníci pokládají úroveň pracovních kompetencí mladých lidí odcházejících z ústavní výchovy za nižší, než ty požadované trhem práce. Podobně je důležitost požadavků trhu práce hodnocena pedagogickými pracovníky výše, než jsou pracovní kompetence odcházejících. Absolventi mají méně rozvinuté pracovní kompetence než by podle pedagogů na trhu práce měli mít (opět všechny hodnoty jsou kladné, zde jsou rozdíly nejvíce patrné). Absolventi podle pedagogických pracovníků v oblastech „*Kompetence osobní připravenosti*“ a „*Kompetencí pro sociální a skupinový kontakt*“ vykazují výrazné deficity oproti tomu, co je podle respondentů žádoucí.

Při porovnání hodnot rozvoj kompetencí a požadavků trhu vidíme, že rozvoji kompetencí je věnován menší prostor, než by odpovídalo jejich důležitosti na trhu práce (i když vidíme, že hodnoty zasahují i do záporných čísel, což znamená, že pedagogičtí pracovníci hodnotili pozitivně míru rozvoje pracovních kompetencí). Pedagogičtí pracovníci uvádějí, že věnují kompetencím ze skupiny „*Kompetence pro sociální a skupinový kontakt*“ odpovídající pozornost při porovnání s tím, jak je podle nich daná skupina pracovních kompetencí pro trh práce žádoucí. Nejmenší diskrepanci vidíme u kompetencí ve skupině „*Komunikace a práce s informacemi*“. To nás vrací již k výše uvedenému zjištění, že je věnováno nejvíce prostoru rozvoji pracovních kompetencí, které jsou nejméně deficitní.

Shrneme-li výstupy z krabicového grafu, opět musíme pozastavit nad tím, zda mají pedagogičtí pracovníci dostatečnou zpětnou vazbu a následně vzhled do toho, jaké výsledky má jejich pedagogické působení následně v životě mladých dospělých po odchodu ze zařízení institucionální výchovy. Pokud vzhled mají, nutí nás to se dále ptát, jaké jsou příčiny, že tomu není systematicky

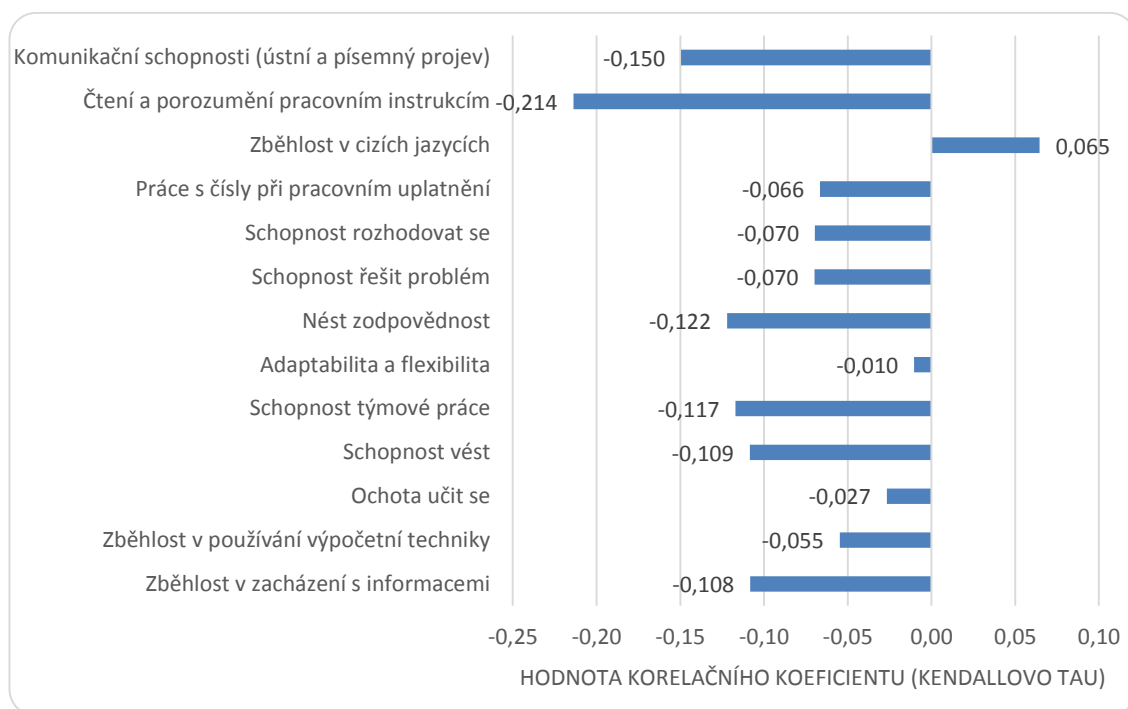
---

<sup>21</sup> Vysvětlivky pro užívané pojmy v krabicovém grafu: Schopnosti – úroveň rozvinutí pracovních kompetencí při odchodu z VÚ; Trh - požadavky na pracovní kompetence na trhu práce; Rozvoj - prostor pro rozvoj pracovních kompetencí v VÚ

věnována pozornost či proč se to takto z výzkumného šetření jeví. Také je nutné reflektovat, zda si pedagogičtí pracovníci uvědomují, jaký je v některých oblastech propastný rozdíl mezi tím co podle nich trh práce žádá a s jakými pracovními kompetencemi pak reálně mladé dospělé do samostatného života posílají.

**Korelace mezi sledovanými oblastmi (požadavky trhu práce, prostor pro rozvoj, úroveň pracovních kompetencí při odchodu ze zařízení)**

Pro doplnění obrazu nabízíme také srovnání četnosti rozvoje pracovních kompetencí a míry rozvinutí pracovních kompetencí při odchodu absolventů ze zařízení.



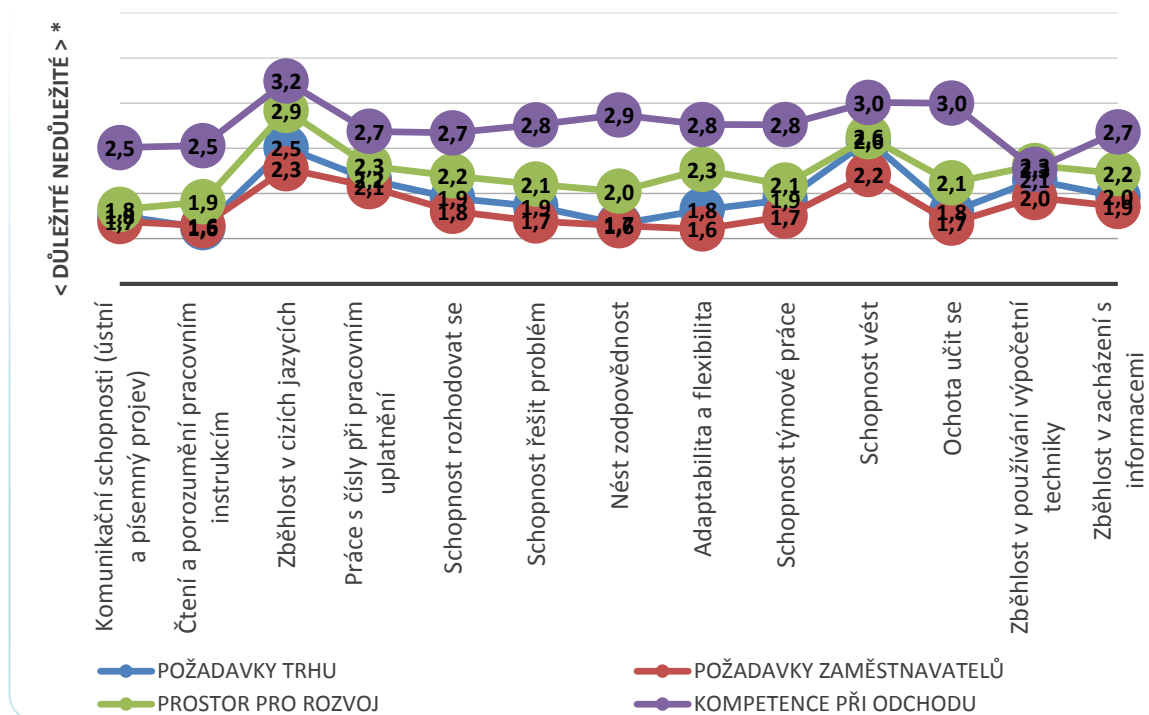
Graf 24: Korelace četnosti rozvoje pracovních kompetencí a míry rozvinutí pracovních kompetencí při odchodu absolventů ze zařízení

Záporné hodnoty korelačních koeficientů ukazují, v jaké velké míře platí korelace mezi tím, že čím více činností učitelé v intervenci pracovních kompetencí zařazují, tím je pak lepší hodnocení úrovně pracovních kompetencí absolventů při odchodu ze zařízení (tedy tím méně daná pracovní kompetence chybí). Jako signifikantní se nám jeví korelace u pracovních kompetencí „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a u pracovní kompetence

„Čtení a porozumění pracovním instrukcím“. Již výše jsme si mohli udělat závěr o tom, že tyto dvě kompetence jsou často rozvíjené a pedagogičtí pracovníci je pro trh práce vnímají jako stěžejní, to se nám zde potvrdilo.

Kladné hodnoty korelační koeficient nabývá pouze u pracovní kompetence „Zběhlost v cizích jazycích“. Z našeho pohledu je přirozené, že pedagogičtí pracovníci nerozvíjí pracovní kompetence, které podle nich na trhu práce nejsou podstatné. Odpovídá tomu tedy i to, že tato kompetence je u dětí a mladistvých ve výchovných ústavech málo rozvinutá.

Z následujícího souhrnného grafu, kde jsme porovnali profily výpovědí v oblastech - prostor pro rozvoj pracovních kompetencí ve výchovném ústavu a úroveň rozvinutí pracovních kompetencí při odchodu z výchovného ústavu, je zřetelné, že míra rozvoje pracovních kompetencí nedosahuje na požadavky zaměstnavatelů.



Graf 25: Srovnání profilů - požadavky na pracovní kompetence na trhu práce, požadavky zaměstnavatelů na pracovní kompetence, prostor pro rozvoj pracovních kompetencí v VÚ a úroveň rozvinutí pracovních kompetencí při odchodu z VÚ

Pedagogičtí pracovníci pravděpodobně rozvíjí pracovní kompetence méně, než uvádějí, že jsou podle nich kompetence důležité. Největší rozdíl v tomto vidíme u kompetencí „Ochota učit se“ a „Nést zodpovědnost“. Výsledky

znovu poukazují na nízkou efektivitu rozvoje pracovních kompetencí v prostředí výchovných ústavů.

Domníváme se, že zde můžeme vidět souvislost s pojetím poruchy chování jako bariéry při nabývání dovedností a schopností a rozvoji kompetencí pro život. Pedagogičtí pracovníci jsou si těchto bariér pravděpodobně vědomi a reflektují je i při své práci. Zároveň však může mít tato představa bariéry negativní vliv na jejich vnímání a postoje. Můžeme usuzovat na to, že si mohou myslet, že rozvoji a podpoře věnují hodně času, ale s malým účinkem. Mohou rezignovat na to, že je u cílové skupiny dětí s poruchami chování možné určité kompetence uspokojivě rozvíjet.

Vede nás to k otázkám, zda lze efektivitu zvýšit například tím, že se změní prostředky (metody, formy), kterými rozvoj kompetencí realizují a zda lze více nabídnout systémově oporu ohledně psychohygieny a práce pedagogického pracovníka se sebou samotným jako pracovníka v pomáhající profesi (otevírají se témata supervize, prevence syndromu vyhoření a otevřená práce s pojetím role učitele a vychovatele jako poslání).

Na závěr bychom také rádi poznamenali, že určitý vliv na to, jak se jeví efektivita intervence a prostor věnovaný rozvoji kompetencí, může mít i to, že pedagogičtí pracovníci se při odpovídání na to, v jaké míře pracovní kompetence rozvíjí, mohli snažit „vyhovět“. Tedy volili sociálně přijatelné odpovědi (se snahou obhájit sebe a instituci). Do odpovědí se mohlo promítnout, jak by respondenti chtěli, aby realita vypadala či, jak si myslí, že určitá autorita (nadřízený, legislativa, výzkumník) požaduje, aby to bylo. Pak nastává velký rozdíl mezi tím, kolik času říkají, že rozvoji pracovních kompetencí věnují a jak jsou kompetence rozvinuté. Ve skutečnosti by diskrepance mezi skutečně věnovaným časem a efektivitu nebyla tak výrazná.

### *Shrnutí*

*V první části této oblasti šetření jsme provedli faktorovou analýzu celé baterie pracovních kompetencí, se kterou jsme po celou dobu dotazování pracovali. Zajímalo nás, zda z odpovědí respondentů vyplývá určitá příbuznost jednotlivých pracovních kompetencí. Dle faktorové analýzy jsme rozdělili pracovní kompetence do tří skupin „Kompetence potřebné pro komunikaci*

*a práci s informacemi“, „Kompetence osobní připravenosti“ a „Kompetence pro sociální a skupinový kontakt“. Dále jsme tyto skupiny kompetencí vycházející z faktorové analýzy využili při porovnávání oblastí požadavky trhu práce, prostor pro rozvoj, úroveň pracovních kompetencí při odchodu ze zařízení. Vždy jsme u každé skupiny porovnávali dvě oblasti - hodnoty výpovědí o tom, jaké mají absolventi kompetence při odchodu ze zařízení, hodnoty u výpovědí o tom, kolik věnují pedagogičtí pracovníci prostoru rozvoji pracovních kompetencí a hodnoty výpovědí o tom, jak jsou důležité pracovní kompetence na trhu práce dle pedagogických pracovníků.*

*Shrneme-li výstupy, musíme pozastavit nad tím, zda mají pedagogičtí pracovníci dostatečnou zpětnou vazbu a následně vzhled do toho, jaké výsledky má jejich pedagogické působení následně v životě mladých dospělých po odchodu ze zařízení institucionální výchovy. Pokud vzhled mají, nutí nás to se dále ptát, jaké jsou příčiny, že tomu není systematicky věnována pozornost či proč se to takto z výzkumného šetření jeví. Také je nutné reflektovat, zda si pedagogičtí pracovníci uvědomují, jaký je v některých oblastech propastný rozdíl mezi tím co podle nich trh práce žádá a s jakými pracovními kompetencemi pak reálně mladé dospělé do samostatného života posílají.*

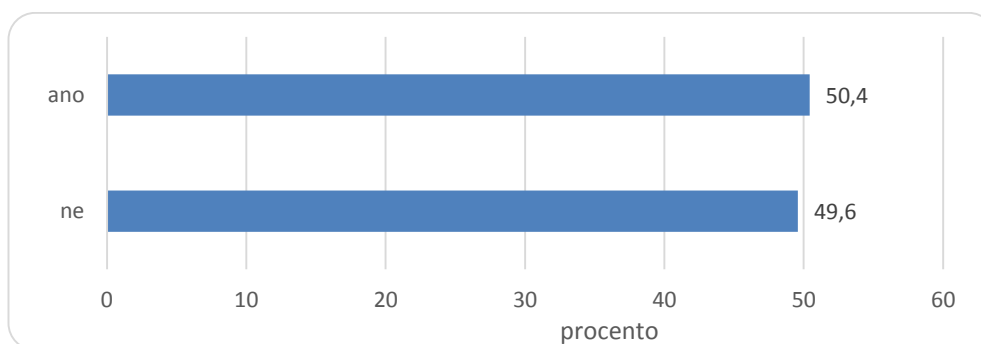
*Domníváme se, že zde můžeme vidět souvislost s pojetím poruchy chování jako bariéry při nabývání dovedností a schopností a rozvoji kompetencí pro život. Pedagogičtí pracovníci jsou si těchto bariér pravděpodobně vědomi a reflektují je i při své práci. Zároveň však může mít tato představa bariéry negativní vliv na jejich vnímání a postoje. Můžeme usuzovat na to, že si mohou myslet, že rozvoji a podpoře věnují hodně času, ale s malým účinkem. Mohou rezignovat na to, že je u cílové skupiny dětí s poruchami chování možné určité kompetence uspokojivě rozvíjet.*

### 5.3.2 Deskriptivní analýza přípravy na vstup do samostatného života dle pedagogických pracovníků

Následující podkapitola prezentuje výstupy z dotazníkového šetření, které se týkají přípravy dětí a mladistvých v zařízeních institucionální výchovy na jejich vstup do samostatného života.

#### Spolupráce s externími poskytovateli na přípravě na vstup do života podle pedagogických pracovníků

Ptali jsme se pedagogických pracovníků na jejich spolupráci při přípravě dětí a mladistvých na odchod ze zařízení s externími poskytovateli návazných služeb či organizací pořádajících programy přípravy na samostatný život.



Graf 26: Spolupráce při přípravě dítěte na vstup do samostatného života s externími poskytovateli (odborníci či neziskové organizace)

Výzkum ukázal, že polovina respondentů 50,4 % (n = 59) využívá pro přípravu dětí a mladistvých na odchod do samostatného života spolupráci s externími poskytovateli. Podobně velká skupina dotazovaných spolupráce s externími poskytovateli služeb nevyužívá. Bez odpovědi zůstala otázka u 17 respondentů (tj. 12,7 %).

Dále nás zajímalo, s kým výchovné ústavy při přípravě na odchod do samostatného života spolupracují. Zajímalo nás porovnání s naším šetřením před dvěma roky. V případech, kdy respondenti uvedli konkrétní organizace, s nimiž při přípravě dětí na přechod do samostatného života spolupracovali, se v nejvyšší míře jednalo o domy na půl cesty (případně jiné formy sociálního

bydlení), OSPOD<sup>22</sup> a neziskové organizace zajišťující psychosociální rozvoj dětí prostřednictvím projektů programů odchodů ze zařízení ústavní výchovy (např. o.p.s. Rozmarýna, projekt Samuel, o.p.s. Spolu dětem, Centrum Don Bosco Pardubice apod.). Několikrát se mezi odpověďmi objevilo, že dříve zařízení s nějakým subjektem, neziskovou organizací na projektu přechodu do samostatného života spolupracovalo, ale že projekt byl ukončen (evropské projekty často trvají od jednoho do pěti let) dříve než chlapci či dívky ze zařízení odešli či byli již těsně před ukončením ústavní/ochranné výchovy. S politováním zde opět musíme konstatovat, že snahy o spolupráci na programech přípravy na samostatný život zde jsou, ale jsou závislé na finančních tocích v rámci peněz, které běžně a trvale do oblasti institucionální výchovy, resp. do sektoru MŠMT a MPSV nepřicházejí. Aktivy podobného rázu jsou tedy spíše nahodilé a nejsou zastoupené ve všech regionech.

Příčinou nespolupráce s externími poskytovateli může být také nedostatečná nabídka služeb v regionu, nedůvěra mezi zařízeními institucionální výchovy a externími poskytovateli a nedostatek financí na zajištění spolupráce (Linhartová, V. 2013). Dále může mít vliv nižší zájem veřejnosti a médií o problematiku ohrožených dětí umístěných ve VÚ, neboť ti jsou častěji vnímáni jako viníci své situace. To se sekundárně odráží do nižší nabídky externích poskytovatelů (i finančních investic donátorů) pro tato zařízení (srov. Běhounková, L. 2011; Linhartová, V. 2013).

### *Shrnutí*

*V této fázi nás zajímala spolupráce pedagogických pracovníků při přípravě dětí a mladistvých na odchod ze zařízení s externími poskytovateli návazných služeb či organizací pořádajících programy přípravy na samostatný život. Výzkum ukázal, že polovina respondentů 50,4 % (n = 59) využívá pro přípravu dětí a mladistvých na odchod do samostatného života spolupráci s externími*

---

<sup>22</sup> Zkráceně orgán sociálně-právní ochrany dětí bývá opatrovníkem dítěte v řízeních, jako je rozhodování o péči o děti, o výživném apod. OSPOD vyhledává ohrožené děti, je zodpovědný za preventivní opatření v rodinách, zprostředkovává náhradní rodinnou péči a vypracovává pro soud posudky a doporučení.

poskytovateli. Podobně velká skupina dotazovaných spolupráce s externími poskytovateli služeb nevyužívá.

V případech, kdy respondenti uvedli konkrétní organizace, s nimiž při přípravě dětí na přechod do samostatného života spolupracovali, se v nejvyšší míře jednalo o domy na půl cesty (případně jiné formy sociálního bydlení), OSPOD<sup>23</sup> a neziskové organizace zajišťující psychosociální rozvoj dětí prostřednictvím projektů programů odchodů ze zařízení ústavní výchovy (např. Centrum Don Bosco Pardubice apod.). Několikrát se mezi odpověďmi objevilo, že dříve zařízení s nějakým subjektem, neziskovou organizací na projektu přechodu do samostatného života spolupracovalo, ale že projekt byl ukončen (evropské projekty často trvají od jednoho do pěti let) dříve než chlapci či dívky ze zařízení odešli či byli již těsně před ukončením ústavní/ochranné výchovy. S politováním zde musíme konstatovat, že snahy o spolupráci na programech přípravy na samostatný život zde jsou, ale jsou závislé na finančních tocích, které běžně do oblasti institucionální výchovy, nepřicházejí. Aktivy podobného rázu jsou tedy spíše nahodilé a nejsou zastoupené ve všech regionech.

---

<sup>23</sup> Orgán sociálně-právní ochrany dětí bývá opatrovníkem dítěte v řízeních, jako je rozhodování o péči o děti, o výživném apod. OSPOD vyhledává ohrožené děti, je zodpovědný za preventivní opatření v rodinách, zprostředkovává náhradní rodinnou péči a vypracovává pro soud posudky a doporučení.



## Deficity mladých dospělých při odchodu ze zařízení

V rámci šetření jsme se také podrobně zaměřili na to, co podle respondentů nejvíce chybí mladým dospělým opouštějícím výchovné ústavy. Respondenti měli vlastními slovy popsat, co podle nich mladým dospělým při odchodu ze zařízení nejvíce chybí. Volné odpovědi jsme na základě podobnosti rozdělili do pěti kategorií.

deficitní oblast	počet odpovědí	počet odpovědí v %
<b>praxe</b>	19	14,2
<b>motivace</b>	34	25,4
<b>kompetence</b>	48	35,8
<b>rodina</b>	11	8,2
<b>následná podpora</b>	6	4,5
<b>bez odpovědi</b>	16	11,9

Tabulka 8: Oblastí deficity mladých dospělých při odchodu dle pedagogických pracovníků

Podle pedagogických pracovníků chybí mladým dospělým odcházejícím z výchovných ústavů nejčastěji *kompetence*, *následná podpora* či *praxe*. To koresponduje s odpověďmi o míře rozvoje pracovních kompetencí. Většina kompetencí je podle pedagogických pracovníků na nižší úrovni, než je to žádoucí pro uplatnění na trhu práce a budoucí zaměstnavatele.

Z celého výčtu výpovědí jsme také vytvořili z odpovědí respondentů *word cloud* <sup>24</sup>, tj. schéma, které graficky ukazuje, které odpovědi o deficitech byli u respondentů nejčastější.

<sup>24</sup> Word cloud nebo také tag cloud je vizuální reprezentace textových dat, která obvykle využívá klíčových slov v metadatech (tagy na webových stránkách) a vizualizuje je volně formou textu. Vodítkem je jejich relativní důležitost – nejčastěji dle množství výskytu v daném souboru metadat.

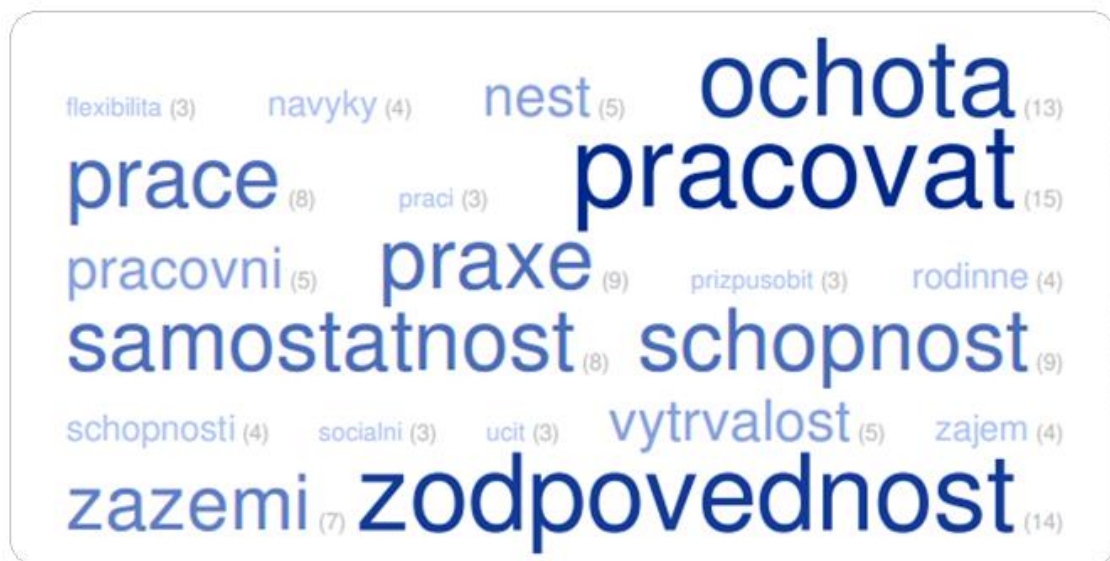


Schéma 3: Vizualizace konkrétních deficitů absolventů při odchodu ze zařízení (word cloud)

Ze schématu vidíme, že se nejvíce opakovala slovní spojení „*pracovat*“, „*zodpovědnost*“, „*ochota*“, „*schopnost*“ a „*samostatnost*“. Pedagogičtí pracovníci často uváděli, že odcházejícím absolventům chybí *ochota pracovat, zodpovědnost či samostatnost*. Vnímáme, že právě tato témata resp. oblasti by měla být pro intervenci a cílený rozvoj stěžejní. Usuzujeme z toho, že pedagogičtí pracovníci reflektují, že příprava na vstup do samostatného života a na trh práce není dostatečná.

Můžeme dát data do souvislosti s tím, které pracovní kompetence jsou u absolventů nefunkční a jaká je efektivita intervence deficitních oblastí. Pracovní kompetence „*Nést zodpovědnost*“ je podle pedagogických pracovníků jednou z pěti nejvíce rozvíjených pracovních kompetencí, zároveň je ale čtvrtou nejméně rozvinout pracovní kompetencí. V obou případech jde o oblasti, ve kterých by měla být odpovědí na zvýšenou potřebu právě cílené intervence. Znovu vnímáme, že pedagogičtí pracovníci vědí, kde jsou slabiny jejich svěřenců, ale nevěnují jim z určitých důvodů dostatek pozornosti.

Také si pokládáme otázku, v jakém kontextu mohou mladí dospělí *zodpovědnost a schopnost ji za sebe přebírat* získávat. Zda je to možné v prostředí institucionální výchovy, kde se přímé důsledky zprostředkovávají mnohdy *režimovými opatřeními*. Zda je to možné v uzavřeném (bezpečném či umělém) prostředí, kde převzetí zodpovědnosti není reálné (srov. Folda, J. ed., 2009; Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. 2008).

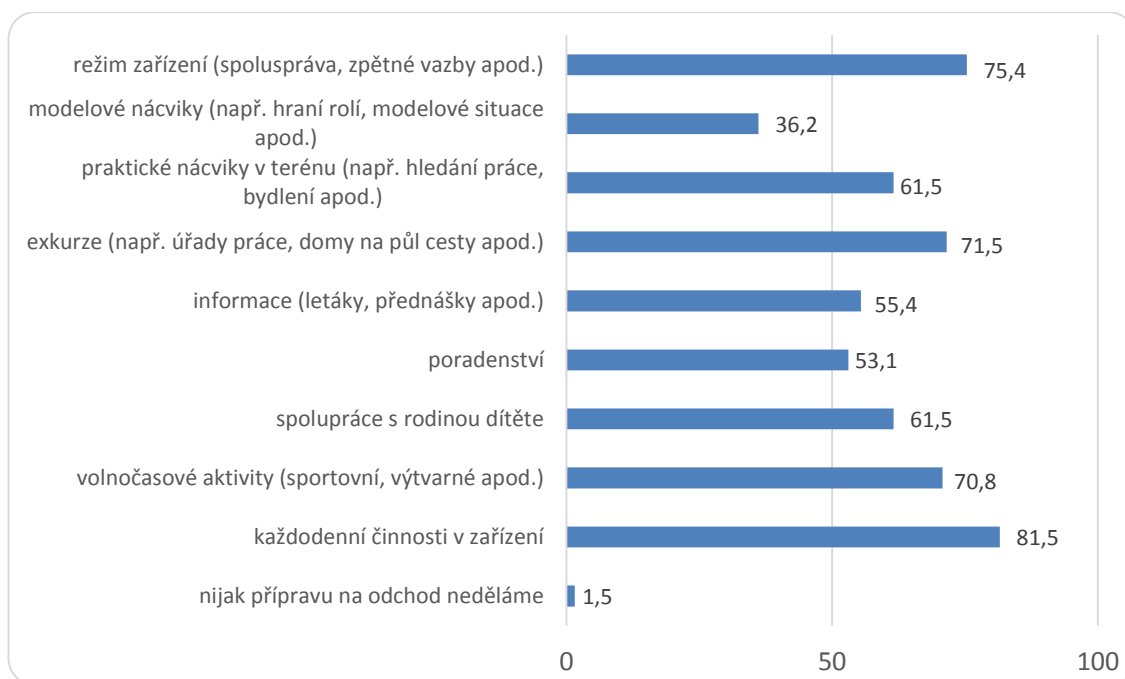
## *Shrnutí*

*V rámci šetření jsme se také podrobně zaměřili na to, co podle respondentů nejvíce chybí mladým dospělým opouštějícím výchovné ústavy. Respondenti měli vlastními slovy popsat, co podle nich mladým dospělým při odchodu ze zařízení nejvíce chybí. Volné odpovědi jsme na základě podobnosti rozdělili do pěti kategorií. Podle pedagogických pracovníků chybí mladým dospělým odcházejícím z výchovných ústavů nejčastěji kompetence, následná podpora či praxe. To koresponduje s odpověďmi o míře rozvoje pracovních kompetencí. Většina kompetencí je podle pedagogických pracovníků na nižší úrovni, než je to žádoucí pro uplatnění na trhu práce a budoucí zaměstnavatele.*

*Pedagogičtí pracovníci často uváděli, že odcházejícím absolventů chybí ochota pracovat, zodpovědnost či samostatnost. Vnímáme, že právě tato témata resp. oblasti by měla být pro intervenci a cílený rozvoj stěžejní. Usuzujeme z toho, že pedagogičtí pracovníci reflektují, že příprava na vstup do samostatného života a na trh práce není dostatečná. Ve spojení s těmito výsledky znovu vnímáme, že pedagogičtí pracovníci vědí, kde jsou slabiny jejich svěřenců, ale nevěnují jim z určitých důvodů dostatek pozornosti.*

## Deskriptivní analýza aktivit využívaných při přípravě na samostatný život

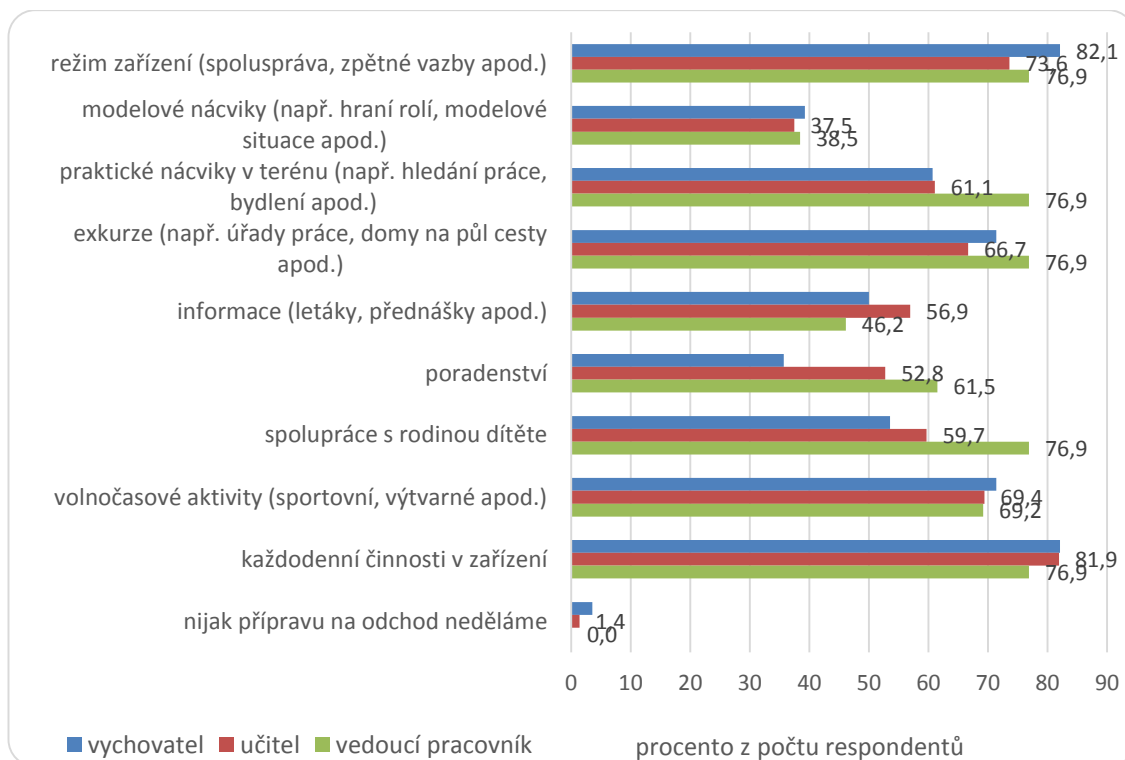
Při dotazování nás také zajímalo, jaké činnosti pedagogičtí pracovníci při přípravě na odchod ze zařízení využívají. Na základě teoretických poznatků jsme dopředu stanovili skupiny činností mezi, kterými mohli respondenti volit.



Graf 27: Četnost využívání daných činností pro přípravu na samostatný život

Podle výsledků je příprava na samostatný život nejčastěji prováděna přímo v zařízeních institucionální výchovy, a to především v rámci „Každodenních činností v zařízení“ (81,5 %) a „Režimu zařízení (spoluspráva, zpětné vazby ...)“ (75,4 %), popřípadě v průběhu „Volnočasových aktivit“ (70,8 %). Současně jsou využívány poznávací „Exkurze“ (71,5 %) do různých institucí (zejm. úřad práce, dům na půl cesty apod.). V minimální míře se využívá *modelových nácviků* (36,8 %). Daný výsledek koresponduje se zjištěním uvedeným výše, tj. že příprava probíhá především v rámci každodenních aktivit v zařízení. Dále vidíme, že většina respondentů volí širší spektrum aktivit.

Zajímalo nás, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými pracovníky podle toho, na jaké působí pracovní pozici.



Graf 28: Přehled aktivit využívaných při přípravě na samostatný život

Vidíme, že nejvíce činností a v nejvyšší míře využívají vychovatelé. To je samozřejmě spojeno s tím, že vychovatelé tráví s dětmi a mladistvými v institucionální výchově nejvíce času.

Na základě těchto výstupů šetření usuzujeme, že cílenému rozvoji je celkově v zařízeních (v nichž bylo realizováno naše šetření) věnována nízká pozornost. Mezi ty nejdůležitější rizika patří rozdílnost zařízení v aplikaci míry kontroly a režimových opatření a v *zajišťování příležitostí pro integraci dětí a mladistvých do komunity*.

### Shrnutí

*Při dotazování nás také zajímalo, jaké činnosti pedagogičtí pracovníci při přípravě na odchod ze zařízení využívají. Na základě teoretických poznatků jsme dopředu stanovili skupiny činností mezi, kterými mohli respondenti volit. Z výpovědí respondentů vyplývá, že je příprava na samostatný život nejčastěji prováděna přímo v zařízeních institucionální výchovy, a to především v rámci „Každodenních činností v zařízení“ (81,5 %) a „Režimu zařízení (spoluspráva, zpětné vazby ...)“ (75,4 %), popřípadě v průběhu „Volnočasových aktivit“*

*(70,8 %). Současně jsou využívány poznávací „Exkurze“ (71,5 %) do různých institucí (zejm. úřad práce, dům na půl cesty apod.). V minimální míře se využívá modelových nácviků (36,8 %). Daný výsledek koresponduje se zjištěním uvedeným výše, tj. že příprava probíhá především v rámci každodenních aktivit v zařízení. Dále vidíme, že většina respondentů volí širší spektrum aktivit.*

*Na základě našich výstupů usuzujeme, že cílenému rozvoji je celkově v zařízeních (v nichž bylo realizováno naše šetření) věnována nízká pozornost. Mezi ty nejdůležitější rizika patří rozdílnost zařízení v aplikaci míry kontroly a režimových opatření a v zajišťování příležitostí pro integraci dětí a mladistvých do komunity.*

## **Témata programů přípravy na samostatný život**

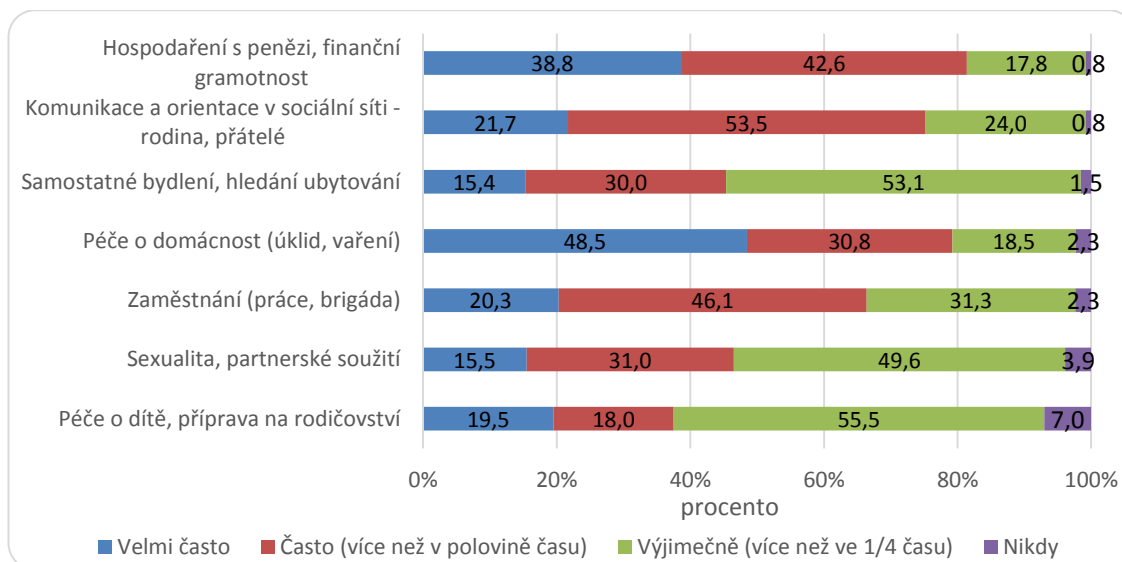
V rámci výzkumu jsme se respondentů ptali také na to, jakých témat se příprava na odchod ze zařízení týká a jak časté bývá zařazení konkrétního tématu. Využili jsme témata, která jsme identifikovali v předchozím výzkumu, který se týkal deskripce programů přípravy na samostatný život, jejichž poskytovateli byli neziskové organizace (NNO)<sup>25</sup>. Těchto oblastí jsme využili i v našem výzkumném šetření.



Schéma 4: Témata programů přípravy na samostatný život (Linhartová, V. 2013)

Pedagogických pracovníků jsme se ptali, jak často se při přípravě dětí a mladistvých na ukončení institucionální výchovy, věnují výše definovaným tématům.

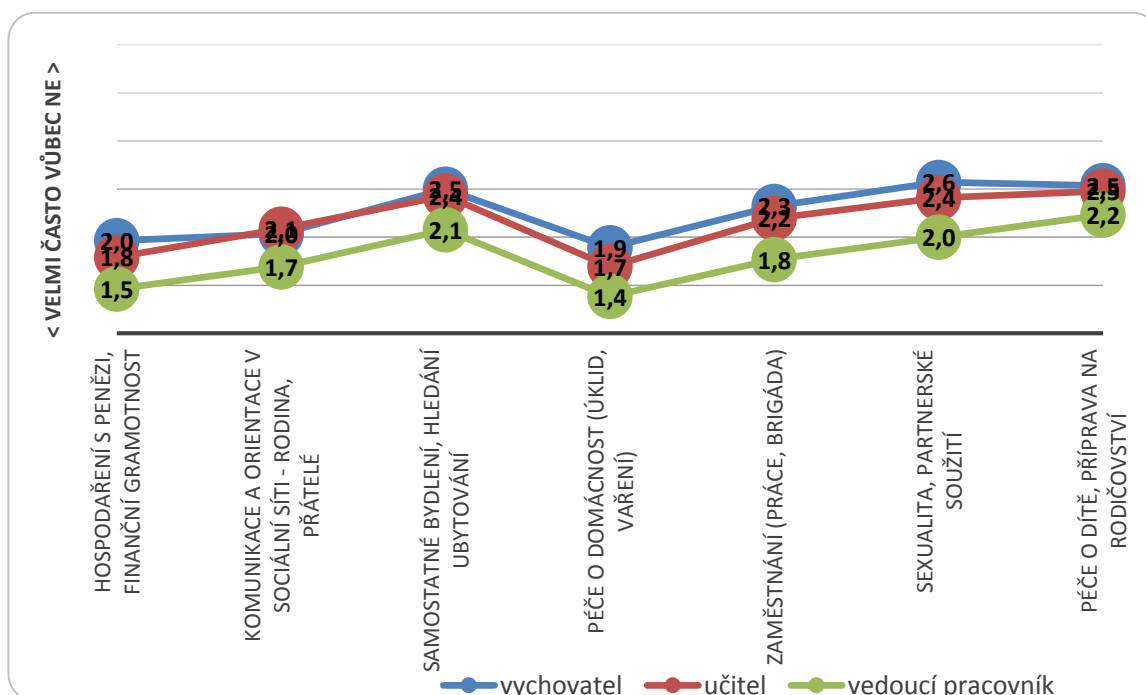
<sup>25</sup> Jedná o skupinu témat či okruhů, které mají za úkol rozvíjet skupinu dovedností a kompetencí nutných pro úspěšné zařazení do života běžného dospělého člověka. Cílem programů je ve většině případů dlouhodobější příprava adolescentů na samostatný život a dospělost. Jde především o přípravu týkající se osobního uplatnění v životních rolích, profesní nasměrování a přípravu na budoucí uplatnění v zaměstnání (Linhartová, V. 2013).



Graf 29: Oblasti rozvoje při přípravě na samostatný život

Při detailní analýze aktivit zaměřených na témata přípravy na samostatný život jsme zjistili, že se respondenti při přípravě dětí na jejich odchod do samostatného života nejvíce zaměřují na „Péči o domácnost“, *Hospodaření s penězi* a „Komunikaci a orientaci v sociálních sítích“.

Dále vidíme, že tématům přípravy na samostatný život se nejvíce věnují vychovatelé, oproti učitelům a vedoucím pracovníkům.



Graf 30: Srovnání profilů četnosti přípravy v jednotlivých tématech při přípravě na odchod do samostatného života dle pracovních pozic



Vychovatelé věnují nejvíce pozornosti tématům „*Sexualita a partnerské soužití*“, „*Samostatné bydlení, hledání ubytování*“ a „*Zaměstnání (práce, brigáda)*“. Učitelé věnují nejvíce prostoru tématům „*Samostatné bydlení, hledání ubytování*“, „*Péče o dítě a příprava na rodičovství*“ a „*Sexualita a partnerské soužití*“.

Shrneme-li předcházející, docházíme ke zjištění, že v zařízeních spíše převažuje nezáměrný rozvoj pracovních kompetencí v rámci každodenních či volnočasových aktivit. To nás může vést k přesvědčení, že intervence v zařízeních našeho souboru není dostatečně individualizována vůči potřebám jednotlivých dětí, ani specializována vzhledem k možnostem typů zařízení. Umisťování dětí a mladistvých do výchovných ústavů je spojováno s výskytem poruchy chování, lze tedy u těchto dětí a mladistvých předpokládat vyšší míru deficitů psychosociálních funkcí a dovedností. Proto je potřeba ve výchovných ústavech uskutečňovat specificky zaměřenou a komplexní výchovně terapeutickou intervenci, jejíž součástí by měl být cílený rozvoj sociálních dovedností, připravujících tyto děti a mladistvé na život mimo zařízení. Nebude-li docházet v zařízeních pro výkon ÚV nebo OV v sociálně rehabilitačním procesu k individualizaci a zároveň diferenciaci intervenčních přístupů, nebudou plně podporovány potenciality dětí a mladistvých. To se odrazí v úspěšnosti jejich integrace do společnosti po jejich odchodu ze zařízení.

Prezentované výsledky poukazují na to, v přípravě na samostatný život převažuje implicitní podpora aplikovaná v rámci běžných, režimových či volnočasových aktivit oproti cílenému, specificky zaměřenému rozvoji dovedností a znalostí. Domníváme se, že oba způsoby rozvoje (implicitní i specifický), by měly být ve výchovně terapeutickém procesu v zařízeních zastoupeny. Přičemž se zvyšujícím věkem dítěte by se měl zvyšovat poměr cíleného rozvoje oproti implicitnímu. Cílené nácviky by zároveň měly odpovídat potřebám cílové skupiny dětí v zařízeních a odpovídat jejich stupni psychosociálního vývoje (nikoliv jejich biologickému věku). Hlavním požadavkem na programy specificky se zaměřující na přípravu na odchod do samostatného života proto je, aby probíhaly spíše zážitkovou formou, byly srozumitelné a byly realizovány dlouhodobě.

## *Shrnutí*

*V rámci výzkumu jsme se respondentů ptali také na to, jakých témat se příprava na odchod ze zařízení týká a jak časté bývá zařazení konkrétního tématu. Využili jsme témata, která jsme identifikovali v předchozím výzkumu, který se týkal deskripce programů přípravy na samostatný život, jejichž poskytovateli byli neziskové organizace (NNO)<sup>26</sup>. Těchto oblastí jsme využili i v našem výzkumném šetření. Respondenti se při přípravě dětí na jejich odchod do samostatného života nejvíce zaměřují na „Péči o domácnost“, Hospodaření s penězi“ a „Komunikaci a orientaci v sociálních sítích“. Dále vidíme, že tématům přípravy na samostatný život se nejvíce věnují vychovatelé, oproti učitelům a vedoucím pracovníkům. Vychovatelé věnují nejvíce pozornosti tématům „Sexualita a partnerské soužití“, „Samostatné bydlení, hledání ubytování“ a „Zaměstnání (práce, brigáda)“. Učitelé věnují nejvíce prostoru tématům „Samostatné bydlení, hledání ubytování“, Péče o dítě a příprava na rodičovství“ a „Sexualita a partnerské soužití“.*

*Shrneme-li předcházející, docházíme ke zjištění, že v zařízeních spíše převažuje nezáměrný rozvoj pracovních kompetencí v rámci každodenních či volnočasových aktivit. To nás může vést k přesvědčení, že intervence v zařízeních našeho souboru není dostatečně individualizována vůči potřebám jednotlivých dětí, ani specializována vzhledem k možnostem typů zařízení.*

---

<sup>26</sup> Jedná o skupinu témat či okruhů, které mají za úkol rozvíjet skupinu dovedností a kompetencí nutných pro úspěšné zařazení do života běžného dospělého člověka. Cílem programů je ve většině případů dlouhodobější příprava adolescentů na samostatný život a dospělost. Jde především o přípravu týkající se osobního uplatnění v životních rolích, profesní nasměrování a přípravu na budoucí uplatnění v zaměstnání (Linhartová, V. 2013).

## 5.4 Vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz

V následující části textu předkládané práce shrnujeme výstupy výzkumu z hlediska výzkumných otázek a definovaných hypotéz.

### 5.4.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

#### **DVO1: Jaké obory středoškolského vzdělání jednotlivá zařízení ÚV a OV nabízejí?**

Jedná se převážně o učební obory, ve kterém se připravují žáci s osobními předpoklady spíše k manuální práci. Převažuje praktická složka vzdělávání, která má výrazně působit na formování praktických dovedností pro život i pro uplatnění v povolání. Největší je četnost oborů ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus, Zemědělství a lesnictví a Stavebnictví, geodézie a kartografie. Dalšími obory s vyšší četností jsou Stavební práce, Provozní služby a Provoz společného stravování.

#### **DVO2: Jaké metody jsou v předprofesní přípravě uplatňovány?**

Nejčastěji užívanou činností je „praxe a praktické nácviky v terénu“. To není vzhledem ke kontextu překvapující. Mezi obory, které lze v současné době v rámci výchovného ústavu studovat, stále převažují obory vzdělání poskytující střední vzdělání ze skupiny E a H. Tedy obory ze skupiny určené hlavně pro žáky se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Tyto jsou koncipovány s nižšími nároky v oblasti všeobecného i obecného odborného vzdělání. Absolventi jsou tedy připravováni na výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání a praktický nácvik je žádoucí. Přesto uvádějí respondenti oblast praxe, jako jede z deficitů. Mělo by tedy být podporovány cesty, jak zařadit více praxe do vzdělávání ve výchovných ústavech.

**DVO3: Jaké pracovní kompetenci věnují pedagogičtí pracovníci nejvíce pozornosti?**

Pracovním kompetencím je obecně věnováno hodně prostoru, ale s malým efektem. Nejvíce pozornosti je věnováno kompetenci „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“. Jako další v pořadí jsou rozvíjeny kompetence „Nést zodpovědnost“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“, „Schopnost týmové spolupráce“ a „Ochota učit se“. To odpovídá požadavkům praxe.

**DVO4: Jaké pracovní kompetenci věnují pedagogičtí pracovníci nejméně pozornosti?**

Nejméně pozornosti je věnování kompetencím „Zběhlost v cizích jazycích“ a „Zběhlost v používání výpočetní techniky“. Zároveň jsou obě kompetence vyžadovány zaměstnavateli u pracovníků s výučním listem až na posledních místech, ovšem s výjimkou oborů Gastronomie, hotelnictví a turismus.

**DVO5: Jaké pracovní kompetence považují pedagogičtí pracovníci v zařízeních ÚV a OV za deficitní u studentů středních škol v rámci institucionální výchovy?**

Jako nejméně deficitní profesní kompetencí (nejvíce funkční) byly identifikovány „Zběhlost v používání výpočetní techniky“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“. Nejvíce deficitní profesní kompetencí (nejméně funkční) byly označeny kompetence „Schopnost vést“, „Ochota učit se“ a „Zběhlost v cizích jazycích“. Znamená to tedy, že na identifikované deficitní pracovní kompetence měla být zacílena intervence pracovních kompetencí.

**DVO6: Jaké jsou bariéry při (naplňování cílů) realizaci rozvoje pracovních kompetencí ve vztahu k předprofesní přípravě podmínkách ÚV a OV?**

Identifikované bariéry můžeme shrnout do několika oblastí, a to:

**Neefektivita intervence** – pedagogičtí pracovníci věnují hodně prostoru rozvoji pracovních kompetencí, které ale následně nejsou dostatečně rozvinuté, tak jak učitelé považují za potřebné pro vstup absolventa na trh práce.

***Nedostatečný rozvoj pracovních kompetencí versus věnování většího prostoru již rozvinutým kompetencím*** - pedagogičtí pracovníci věnují větší pozornost kompetencím, které jsou již rozvinuté.

**Omezení nabídky oborů** – výchovné ústavy nabízí omezené možnosti vzdělávání, často se jedná o obory Praktická škola dvouletá, Praktická škola jednoletá. Často klienti nemají vůbec možnost volby a musí volit obor, který je k dispozici.

**Absence informací o možnostech vzdělávání** – jak již bylo také zmíněno, vyskytuje se nízká prezentace nabízených oborů a možností středoškolského vzdělávání v rámci výchovných ústavů.

#### **DVO7: Jaké metody přípravy na samostatný život pedagogičtí pracovníci v zařízeních pro ÚV a OV uplatňují?**

Podle výsledků kvantitativní části výzkumu je příprava na samostatný život nejčastěji prováděna přímo v zařízeních institucionální výchovy, a to především v rámci každodenních (81,5 %) a režimových aktivit (75,4 %), popřípadě v průběhu volnočasových aktivit (70,8 %). Současně jsou využívány poznávací exkurze (71,5 %) do různých institucí (zejm. úřad práce, dům na půl cesty apod.). V menší míře se využívá modelových nácviků (36,8 %). Daný výsledek koresponduje se zjištěním uvedeným výše, tj. že příprava probíhá především v rámci každodenních aktivit v zařízení. Dále vidíme, že většina respondentů volí širší spektrum aktivit.

#### **DVO8: Jakým tématům v přípravě na samostatný život se pedagogičtí pracovníci v zařízeních pro ÚV a OV věnují?**

Respondenti se při přípravě dětí na jejich odchod do samostatného života nejvíce zaměřují na péči o domácnost, hospodaření s penězi a komunikaci a orientaci v sociálních sítích.

### **5.4.2 Vyhodnocení hypotéz**

Pro ověřování hypotéz jsme využili neparametrické testy statistické významnosti rozdílů (U-test Manna a Whitneyho, Wilcoxonův test), byl konstruován regresní model, který byl ověřován metodou ANOVA (analýza

rozptylu) a dále byl použit Pearsonův chí-kvadrát a Fisherův kombinatorický test.

### **H1: Učitelé oborů SŠ v ÚV se zaměřují na rozvoj pracovních kompetencí více než vychovatelé**

#### ***Hypotéza H1 nebyla verifikována***

Výzkumné zjištění nepotvrdilo naše předpoklady ve statisticky významné míře. Mezi učiteli a učiteli odborného výcviku a ostatními respondenty nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v četnosti rozvoje kompetencí. Hodnoty obou skupin se výrazně neliší. Můžeme dojít k závěru, že ačkoliv učitelé hrají klíčovou roli ve výchovně edukačním procesu, nepodílí se na rozvoji pracovních kompetencí výrazně aktivněji než ostatní respondenti. Potencialita pracovní role učitelů tak není podle našeho názoru plně využita. Uvedené zjištění, nás vede k otázce, jak je rozvoj pracovních kompetencí mladistvých v zařízeních institucionální výchovy naplňován v praxi.

### **H2: Vychovatelé mají více informací/větší míru zpětné vazby o uplatnění absolventů na trhu práce než učitelé**

#### ***Hypotéza H2 nebyla verifikována***

Při porovnání skupiny vychovatelů a učitelů vidíme, že vychovatelé nejčastěji uvádějí, že spíše neví, jak si ohledně zaměstnání jejich bývalí svěřenci vedou. To pro nás bylo překvapující vzhledem k tomu, že jsme očekávali, že vychovatelé jsou ti, kteří s dětmi a dospívajícími v institucionální výchově tráví nejvíce času. Právě oni by měli mít s dětmi a dospívajícími nejbližší vazby a očekávali bychom, že budou mít nejvíce informací, jak příběhy mladých dospělých pokračují. Toto očekávání se nepotvrdilo, naopak větší zpětnou vazbu podle svých výpovědí dostávají učitelé.

Otázkou však zůstává, zdali je udržování následného kontaktu po ukončení ústavní výchovy žádoucí pro obě strany. Dle výzkumů zletilí odcházejí co nejdříve, nechtějí dokončit střední školu, vnímají umístění do výchovného ústavu jako trest a nemají ve většině případů potřebu dále se vztahovat k lidem z instituce, která může toto stigma reprezentovat.

**H3: Pracovní kompetence „Komunikační schopnosti (ústní a psaný projev)“ je na trhu práce podle pedagogických pracovníků více důležitá než požadují zaměstnavatelé**

***Hypotéza H3 byla verifikována***

Pracovní kompetence „Komunikační schopnosti (ústní a psaný projev)“ je podle pedagogických pracovníků na trhu práce čtvrtou nejdůležitější pracovní kompetencí. V případě výpovědí zaměstnavatelů byla pracovní kompetence „Komunikační schopnosti (ústní a psaný projev)“ považována za méně důležitou a umístila se až ve druhé půli posuzovaného spektra třinácti pracovních kompetencí.

Podle pedagogických pracovníků jsou nejdůležitější (s nevyšší četností volby Zcela nezbytné a Velmi důležité) kompetence „Nést zodpovědnost“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Adaptabilita a flexibilita“. V případě zaměstnavatelů je to „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Schopnost týmové práce“, „Ochota učit se“, „Ochota nést zodpovědnost“ a „Adaptabilita a flexibilita“.

Srovnáme-li kompetence, které požadují zaměstnavatelé se skupinou nejdůležitějších pracovních kompetencí podle učitelů (nikoliv, jak si myslí, že je to na trhu práce, ale podle nich samotných), dojdeme k závěru, že je skupina těchto pracovních kompetencí velmi podobná (v pořadí „Nést zodpovědnost“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Adaptabilita a flexibilita“) pouze s rozdílným umístěním v rámci skupiny. Pedagogičtí pracovníci mají podobné preference, zároveň však tolik nereflektují, jaká je situace na trhu práce.

**H4: Pracovní kompetence „Ochota učit se“ je na trhu práce podle pedagogických pracovníků více důležitá než požadují zaměstnavatelé**

***Hypotéza H4 nebyla verifikována***

**Pracovní kompetence „Ochota učit se“ je** podle pedagogických pracovníků na trhu práce třetí nejdůležitější pracovní kompetencí. V případě výpovědí zaměstnavatelů byla pracovní kompetence „Ochota učit se“ na druhém místě. Podle pedagogických pracovníků jsou nejdůležitějším (s nevyšší četností volby Zcela nezbytné a Velmi důležité) kompetence „Nést zodpovědnost“, „Čtení

a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Adaptabilita a flexibilita“. V případě zaměstnavatelů je to „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“, „Schopnost týmové práce“, „Ochota nést zodpovědnost“ a „Adaptabilita a flexibilita“.

Jak vidíme již u vyhodnocení předchozí hypotézy H3, pracovní kompetence, které požadují zaměstnavatelé je se skupinou nejdůležitějších pracovních kompetencí podle učitelů (nikoliv, jak si myslí, že je to na trhu práce, ale podle nich samotných), velmi podobná (v pořadí „Nést zodpovědnost“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Adaptabilita a flexibilita“) pouze s rozdílným umístěním v rámci skupiny.

**H5: Pedagogičtí pracovníci s praxí delší než 15 let mají při rozvoji pracovních kompetencí nižší požadavky na jednotlivé kompetence u absolventů než pedagogičtí pracovníci s praxí pod 15 let**

***Hypotéza H5 byla verifikována***

Respondenti s nejdelší praxí mají menší požadavky než ostatní skupiny pedagogických pracovníků. Uvažujeme-li o důvodech tohoto jevu, hraje pro nás důležitou roli náročnost práce v prostředí ústavní výchovy. Toto nás může vést k závěru, že pracovníci s nejdelší praxí mohou na rozvoj rezignovat, jejich postoj může souviset až se syndromem vyhoření. V důsledku tohoto mohou mít nižší požadavky a cíle v oblasti rozvoje. Náš závěr se nedá zobecnit, zároveň je však dobré vzít toto v potaz a reflektovat při dlouhodobé práci s pedagogickými pracovníky.

**H6: Pedagogičtí pracovníci při přípravě na samostatný život využívají jako prostředku více „Praktické nácviky“ než „Režim zařízení“.**

***Hypotéza H6 nebyla verifikována***

Prostředku „Režim zařízení (spoluspráva, zpětné vazby ...)“ (75,4 %) je využíváno více než „Praktických nácviků“ (61,5 %). Podle výsledků kvantitativní části výzkumu je příprava na samostatný život nejčastěji prováděna přímo v zařízeních institucionální výchovy, a to především v rámci „Každodenních činností v zařízení“ (81,5 %) a „Režimu zařízení (spoluspráva, zpětné



vazby ...)“ (75,4 %), na třetím místě v průběhu „*Volnočasových aktivit*“ (70,8 %). Daný výsledek koresponduje s naším zjištěním, že příprava probíhá především v rámci každodenních aktivit v zařízení. Vidíme také, že většina respondentů volí širší spektrum aktivit rozvoje. Zároveň v zařízeních převažuje implicitní podpora aplikovaná v rámci běžných, režimových či volnočasových aktivit oproti cílenému, specificky zaměřenému rozvoji dovedností a znalostí.

#### **H7: Vychovatelé se zaměřují při přípravě na samostatný život častěji na téma „Hospodaření s financemi“ než učitelé**

##### **Hypotéza H7 byla verifikována**

Vychovatelé se zaměřují na téma Hospodaření s financemi více než učitelé. Téma hospodaření s penězi je v pořadí druhé téma, kterému je v přípravě na samostatný život podle respondentů našeho výzkumu věnováno nejvíc prostoru. Při další analýze aktivit zaměřených na témata přípravy na samostatný život jsme zjistili, že se respondenti při přípravě dětí na jejich odchod do samostatného života nejvíce zaměřují na prvním místě na téma „*Péče o domácnost*“ a na třetím místě na „*Komunikaci a orientaci v sociálních sítích*“. Tématům přípravy na samostatný život se nejvíce věnují vychovatelé, oproti učitelům a vedoucím pracovníkům. Vychovatelé věnují nejvíce pozornosti tématům „*Sexualita a partnerské soužití*“, „*Samostatné bydlení, hledání ubytování*“ a „*Zaměstnání (práce, brigáda)*“. Učitelé věnují nejvíce prostoru tématům „*Samostatné bydlení, hledání ubytování*“, „*Péče o dítě a příprava na rodičovství*“ a „*Sexualita a partnerské soužití*“.

## 5.5 Diskuse

Primárním záměrem výzkumného šetření byla podrobná deskripce rozvoje pracovních kompetencí u mladistvých ve výchovných ústavech, a to jak se zřetelem na přípravu na jejich samostatný život, tak i z hlediska podpory po přechodu do něj (následné podpory). Při prvotní analýze problematiky jsme se rozhodli téma více specifikovat, zaměřili jsme se primárně na téma rozvoje a intervence pracovních kompetencí v kontextu přípravy na odchod ze zařízení do samostatného života.

V počátcích výzkumu jsme polemizovali nad zahrnutím rozhovorů s potenciálními zaměstnavateli a absolventy středních škol při výchovných ústavech do kvalitativní části výzkumu. Danou cestou jsme se nakonec nevydali, protože by nás rozptylovala od základního úkolu, tj. detailního popisu realizace rozvoje pracovních kompetencí v zařízeních, tak jak se aktuálně děje, tj. z hlediska jeho forem, cílů, fází, mechanismů, bariér, apod. Vzhledem k tomu, že se jedná o jedno z mála výzkumných šetření přinášející deskripci této fáze sociálně rehabilitačního procesu v ČR, navrhujeme provést výzkumné šetření se zaměstnavateli a absolventy, ze kterého lze očekávat zajímavé spektrum informací.

Výzkumné šetření bylo realizováno se záměrem analýzy a následného popisu specifické části sociálně rehabilitačního procesu, kterým je rozvoj pracovních kompetencí v kontextu příprav na samostatný život dětí a mladistvých umístěných v zařízeních institucionální výchovy. Výstupy výzkumu nelze generalizovat a zobecnit na celou populaci, mohou však mít významnou informační funkci pro změnu praxe. Na základě zjištěných výstupů šetření jsme se snažili specifikovat doporučení pro speciálně pedagogickou a zejména etopedickou praxi, výzkum, vzdělávání i legislativu.

V kvantitativní části výzkumu jsme usilovali o analýzu stavu realizace programů a aktivit rozvoje pracovních kompetencí v praxi, přičemž jsme si byli vědomi nevýhod a rizik, která jsou s dotazníkovým šetřením spojena. Primárně jsme usilovali o snížení rizika neporozumění formulacím otázek v dotazníku, a proto jsme přistoupili k jeho pilotáži. Před zahájením výzkumu jsme se obávali nízké návratnosti dotazníků. Oslovili jsme se žádostí o spolupráci přímo ředitele každého zařízení. Vedoucí pracovníky ve výchovných ústavech jsme požádali

o distribuci dotazníků a motivaci pracovníků k jejich vyplnění. Vícezdrojové kontaktování respondentů se nám osvědčilo, což dokládá i jejich poměrně vysoká účast ( $n = 134$ ). Původním záměrem bylo soubor respondentů diferencovat a komparovat dle pracovních pozic, což jsme uskutečnili pouze částečně. Důvodem byl nízký počet zastoupení některých pozic v souboru (např. poradenských pracovníků). Protože rozložení respondentů v našem souboru odráží skutečný obraz jejich zastoupení v praxi, rozhodli jsme se soubor nedoplňovat o další respondenty a upustit od diferenciální komparace profesí.

Naším předpokladem bylo, že se do odpovědí pedagogických pracovníků promítne tendence k podávání sociálně žádoucích odpovědí, využili jsme tedy ještě pro doplnění další zdroje informací v podobě analýzy dokumentů zařízení. To tedy sloužilo nejen jako úvodní analýza „terénu“, ale též jako následný informační zdroj pro komparaci, doplnění a diskusi výsledků obou částí šetření.

Snažili jsme se v něm co nejpodrobněji popsat průběh podpory sociálních dovedností z pohledu dětí, zařízení i společnosti. V samotném závěru výzkumu jsme navrhli optimální doporučení pro speciálně pedagogickou a etopedickou praxi, pro vzdělávání etopedických pracovníků, pro legislativní a systémová opatření a pro případná návazná výzkumná šetření.

## 5.6 Závěry výzkumného šetření

Závěry našeho výzkumného šetření nejdříve shrneme do oblastí podle tří stěžejních témat, poté se budeme věnovat vybraným zjištěním hlouběji.

### Nabídka oborů středních škol při výchovných ústavech

Cílem šetření bylo zmapovat, jaké podmínky sekundární školství v prostředí nařízení ústavní a ochranné ústavní výchovy nabízí. Zaměřili jsme se na nabídku vzdělávacích oborů a programů v rámci výchovných ústavů. Obě části šetření ukázala na trendy, které se ve středoškolském vzdělávání v rámci výchovných ústavů projevují, a to na omezenost nabídky oborů, kdy výchovné ústavy nabízí omezené možnosti vzdělávání. Často mladiství nemají možnost volby a musí volit obor, který je k dispozici. Je třeba si povšimnout absence informací o možnostech vzdělávání. Zaznamenali jsme nízkou prezentace nabízených oborů a možností středoškolského vzdělávání v rámci výchovných ústavů.

S odstupem tří let jsme měli možnost vidět, že je aktuálně stále nejvyšší četnost oborů ve skupině **Gastronomie, hotelnictví a turismus, Zemědělství a lesnictví a Stavebnictví, geodézie a kartografie**. V předchozím šetření nejčastější obory, Praktická škola dvouletá a Praktická škola jednoletí dotázaní respondenti našeho šetření neuváděli či je zahrnovali z podstaty náplně oboru pod obor Osobní a provozní služby, jež je čtvrtým nejčastěji uváděným oborem.

### Pracovní kompetence

Nejvíce pozornosti jsme v této části výzkumu věnovali podpoře a rozvoji pracovních kompetencí dětí a mladistvých v zařízeních institucionální výchovy z hlediska jejich metod, vnímání subjektivní důležitosti, úspěšnosti a rozvoje jednotlivých pracovních kompetencí.

Téměř všichni respondenti (97,8 %) uvedli, že je v nějaké míře **rozvoj pracovních kompetencí umístěných dětí důležitý**. Vysoká priorita, kterou respondenti kladou na rozvoj pracovních kompetencí, je pozitivním zjištěním. Jak již bylo uvedeno, nekoreluje však s mírou subjektivní spokojenosti s dosažením pokroků u dětí a mladistvých, resp. s mírou jejich rozvoje pracovních kompetencí. Může to však zároveň znamenat, že respondenti si

uvědomují, jak moc velké deficity mladí dospělí mají a snaží se klást na rozvoj větší důraz. Zároveň však vidíme, že kompetencím, které jsou deficitní, nevěnují nebo nemohou věnovat patřičný prostor.

Zajímalo nás, jakou důležitost přiřazují pracovním kompetencím na trhu práce samotní pedagogičtí pracovníci. Nejdůležitější (s nevyšší četností volby Zcela nezbytné a Velmi důležité) jsou podle pedagogických pracovníků pracovní kompetence „**Nést zodpovědnost**“, „**Čtení a porozumění pracovním instrukcím**“, „**Ochota učit se**“, „**Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)**“ a „**Adaptabilita a flexibilita**“. Učitelé tedy patrně vnímají, že požadavky trhu práce se týkají kompetencí souvisejících se schopností úspěšné komunikace a se schopností přizpůsobit se novým a nestandardním situacím.

Z komparace postojů respondentů vyplývá, že **rozvoji pracovních kompetencí je věnován menší prostor, než by odpovídalo hodnocení důležitosti pracovních kompetencí na trhu práce**. Ačkoli tedy respondenti přiřazují pracovním kompetencím velkou důležitost, věnují jejich rozvoji málo prostoru.

Usilovali jsme také o identifikaci nejvíce a nejméně deficitních dovedností a určení zacílení intervence (na ty které kompetence). Neměřili skutečnou míru deficitu pracovních kompetencí u dětí, ale vnímání tohoto deficitu z pohledu respondentů. Respondenti identifikovali, které pracovní kompetence dětem a mladistvým v zařízeních institucionální výchovy podle nich chybí. Jako **nejvíce funkční** pracovní kompetence byly identifikovány „**Zběhlost v používání výpočetní techniky**“, „**Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)**“ a „**Čtení a porozumění pracovním instrukcím**“. **Nejvíce deficitní** pracovní kompetencí (nejméně funkční) jsou podle respondentů kompetence „**Schopnost vést**“, „**Ochota učit se**“ a „**Zběhlost v cizích jazycích**“. Dané zjištění by mělo být zakomponováno do cílené intervence v rámci edukačně-terapeutického procesu při přípravě mladistvých na vstup na trh práce a do samostatného života.

Porovnávali jsme také výpovědi dle pracovních pozic respondentů (učitelé, vychovatelé, vedoucí pracovníci). Hodnoty se u jednotlivých skupin pracovníků výrazně neliší, pouze u kompetence „Schopnost vést“, je hodnota vyšší u vedoucích pracovníků. Můžeme si všimnout, že trend věnovat prostor

a pozornost pracovním kompetencím „Zběhlost v cizích jazycích“ a „Schopnost vést“ nerozvíjení kompetencí je u všech skupin podobná. Výzkumné zjištění nepotvrdilo naše předpoklady ve statisticky významné míře. Mezi učiteli a učiteli odborného výcviku a ostatními respondenty nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v četnosti rozvoje kompetencí.

U kompetence „*Ochota učit se*“ jsme očekávali vyšší míru zapojení učitelů a učitelů odborného výcviku, kteří by u dětí a mladistvých měli z povahy své profese ukotvovat reálné plány do budoucnosti z hlediska předprofesní přípravy, i z hlediska nutnosti celoživotního rozvoje a vzdělávání. Vycházeli jsme z předpokladu, že učitelé a učitelé odborného výcviku mají více příležitostí vést děti a mladistvé k osvojování strategií učení. Výzkumné zjištění však naše předpoklady nepotvrdilo ve statisticky významné míře. Mezi učiteli a učiteli odborného výcviku a ostatními respondenty nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v četnosti rozvoje kompetence „*Ochota učit se*“.

Vidíme, že ačkoliv učitelé hrají klíčovou roli ve výchovně edukačním procesu, nepodílí se na rozvoji pracovních kompetencí výrazně aktivněji než ostatní respondenti. Potencialita pracovní role učitelů tak není podle našeho názoru plně využita. Uvedené zjištění, nás vede k otázce, jak je rozvoj pracovních kompetencí mladistvých v zařízeních institucionální výchovy naplňován v praxi.

Srovnáme – li požadavky pedagogických pracovníků na absolventy středních škol při výchovných ústavech, zjistíme, že respondenti s nejdelsí praxí mají menší požadavky než ostatní skupiny pedagogických pracovníků. Uvažujeme-li o důvodech tohoto jevu, hraje pro nás důležitou roli ***náročnost práce v prostředí ústavní výchovy*** a může nás to vést k závěru, že tito pracovníci mohou na rozvoj rezignovat, že jejich postoj může souviset až se syndromem vyhoření. V důsledku toho mohou mít nižší požadavky a cíle v oblasti rozvoje, náš závěr se nedá zobecnit, zároveň je však dobré si toho všimnout a ***reflektovat při dlouhodobé práci s pedagogickými pracovníky jako pracovníky v pomáhající profesi***.

Domníváme se, že uvedené výsledky poukazují na to, že povědomí respondentů našeho souboru o důležitosti rozvoje nejen pracovních kompetencí je vysoká, ale ***vybavenost konkrétními metodami a technikami*** jejich rozvoje je bohužel ***nízká***. Předpokládali jsme, že rozvoj pracovních kompetencí je

doménou učitelů v cíleném rámci předprofesní přípravy, kdy by měli mít dostatek příležitostí pro jejich rozvoj. Ačkoliv učitelé hrají klíčovou roli ve výchovně edukačním procesu, nepodílí se na rozvoji pracovních kompetencí výrazně aktivněji než ostatní respondenti. Potencialita pracovní role učitelů tak není podle našeho názoru plně využita.

### **Příprava na samostatný život**

V rámci šetření jsme se podrobně zaměřili na to, co podle respondentů nejvíce chybí mladým dospělým opouštějícím výchovné ústavy. Podle pedagogických pracovníků chybí mladým dospělým odcházejícím z výchovných ústavů nejčastěji **kompetence, následná podpora či praxe**. To koresponduje s odpověďmi o míře rozvoje pracovních kompetencí. Většina kompetencí je podle pedagogických pracovníků na nižší úrovni, než je to žádoucí pro uplatnění na trhu práce a budoucí zaměstnavatele.

Pedagogičtí pracovníci často uváděli, že odcházejícím absolventů chybí **ochota pracovat, zodpovědnost či samostatnost**. Vnímáme, že právě tato témata resp. oblasti by měla být pro intervenci a cílený rozvoj stěžejní. Usuzujeme z toho, že pedagogičtí pracovníci reflektují, že příprava na vstup do samostatného života a na trh práce není dostatečná. Ve spojení s těmito výsledky znovu vnímáme, že pedagogičtí pracovníci vědí, kde jsou slabiny jejich svěřenců, ale nevěnují jim z určitých důvodů dostatek pozornosti.

Respondenti se při přípravě dětí na jejich odchod do samostatného života nejvíce zaměřují na „**Péči o domácnost**“, **Hospodaření s penězi**“ a „**Komunikaci a orientaci v sociálních sítích**“. Dále vidíme, že tématům přípravy na samostatný život se nejvíce věnují vychovatelé, oproti učitelům a vedoucím pracovníkům. Vychovatelé věnují nejvíce pozornosti tématům „Sexualita a partnerské soužití“, „Samostatné bydlení, hledání ubytování“ a „Zaměstnání (práce, brigáda)“. Učitelé věnují nejvíce prostoru tématům „Samostatné bydlení, hledání ubytování“, Péče o dítě a příprava na rodičovství“ a „Sexualita a partnerské soužití“.

Zjištění, že v zařízeních všech typů **převažuje necílená příprava na samostatný život** v rámci každodenních či volnočasových aktivit, nás vede k závěru, že intervence v zařízeních našeho souboru není dostatečně individualizována vůči potřebám jednotlivých dětí, ani specializována vzhledem

k nabízeným oborům v zařízení. Děti a mladiství umístění do výchovného ústavu mívají poruchy chování. U těchto dětí a mladistvých lze tedy předpokládat vyšší míru deficitů psychosociálních funkcí a dovedností. Proto je potřeba ve VÚ realizovat specificky zaměřenou a komplexní výchovně terapeutickou intervenci, jejíž součástí by měl být cílený rozvoj sociálních dovedností, připravujících tyto děti a mladistvé na život mimo zařízení. Nebude-li docházet v zařízeních při intervenčních procesech k individualizaci a diferenciaci, nebudou plně saturovány potenciality dětí a mladistvých, což se odrazí v míře úspěšnosti jejich integrace do společnosti po jejich odchodu ze zařízení.

### **Vysoká důležitost rozvoje pracovních kompetencí**

Většina pedagogických pracovníků spatřuje vysokou důležitost rozvoje pracovních kompetencí pro budoucí samostatný život dětí a mladistvých. Jejich realizace a proces plánování je však v praxi naplňován v nižší míře. Pedagogičtí pracovníci v zařízeních deklarují, že na plánování rozvoje pracovních kompetencí a přípravy na odchod se podílí v zařízení všichni pedagogičtí pracovníci, nicméně některé výsledky výzkumu poukazují na formálnost tohoto procesu.

### **Nízký podíl cílené intervence pracovních kompetencí**

Z výpovědí respondentů výzkumného šetření vyplývá, že ačkoliv pedagogičtí pracovníci kladou vysokou prioritu rozvoji pracovních kompetencí a mají shodné požadavky na studenty jako potenciální zaměstnavatelé, jejich rozvoji se v potřebné míře nevěnují. Dokládá to zjištění, že se respondenti primárně věnují implicitnímu rozvoji kompetencí, realizovanému v průběhu každodenních, režimových či volnočasových aktivit. Implicitní rozvoj sociálních dovedností má taktéž své důležité místo, avšak jeho úskalím je absence cílevědomosti a záměrnosti procesu, tedy i opakovatelnosti a standardizaci, protože probíhá intuitivně a nahodile. Řešení vidíme ve zvyšování profesních kompetencí pedagogických pracovníků, např. různými formami dalšího vzdělávání.



## **Faktory ovlivňující rozvoj pracovních kompetencí a zacílení jejich intervence**

Na rozsah a intenzitu rozvoje pracovních kompetencí má podle výsledků výzkumu vliv délka praxe, kdy se ukazuje, že pracovníci s větší praxí vykazují nižší požadavky na míru rozvoje pracovních kompetencí. Výrazný vliv naopak nemá genderová příslušnost pedagogických pracovníků.

Domníváme se, že intervence by měla být zacílena na ty pracovní kompetence, které pedagogičtí pracovníci identifikují jako nejméně funkční. Identifikované deficitní kompetence nejsou respondenty označeny jako nejčastěji rozvíjené, naopak funkční kompetence respondenti za rozvíjené označili. Dané zjištění považujeme za hodné pozornosti, vzhledem k tomu, že nerozvíjení nefunkčních kompetencí vede k prohlubování deficitů, což predikuje vyšší riziko selhání mladých dospělých při snaze zařadit se do společnosti po odchodu ze zařízení institucionální výchovy.

Na identifikaci nesouladů v potřebách dětí a rozdílů v zacílení intervence na deficity v přípravě na samostatný život by bylo vhodné realizovat návazný kvalitativní výzkum zaměřený na bariéry determinující rozvoj pracovních kompetencí, které byly identifikovány v průběhu tohoto výzkumného šetření.

### **Bariéry v přípravě na samostatný život**

V rámci výzkumného šetření byly identifikovány některé bariéry, které blokují rozvoj pracovních kompetencí a přípravu na samostatný život dětí a mladistvých umístěných v zařízeních institucionální výchovy. Dané bariéry vycházejí ze současných možností zařízení a systému ÚV a OV či politického rámce společnosti, ale i z individuálních dispozic dětí a mladistvých umístovaných do zařízení. Považujeme za zásadní, aby došlo k intenzivnější informační kampani u odborné i laické veřejnosti o problematice přípravy na samostatný život v návaznosti na aktuální transformační snahy v institucionální výchově. Na základě našich zjištění se domníváme, že je zřetelné, že této fázi sociálně rehabilitačního procesu nebylo dlouho dobu věnováno dostatek pozornosti. Proto vítáme vydání stěžejních dokumentů, **Standardů kvality péče v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, Standardů kvality sociálně právní ochrany, dětí a Záměru koncepce řízení a rozvoje školských**

**zařízení pro výkon ÚV nebo OV na období 2014 – 2020**, a vnímáme je jako posílení z hlediska legislativního i metodického.

Věříme, že MŠMT bude dále jasně a srozumitelně deklarovat důležitost rozvoje tzv. klíčových kompetencí (kam pracovní kompetence spadají) a přípravy na samostatný život, stejně jako důležitost následné podpory a provázení, a to ve všech typech zařízení. Zároveň doufáme, že na aktuální probíhající změny navážou všechny resorty další aktivním podněcováním spolupráce externích poskytovatelů se zařízeními a že zde bude fungovat podpora rozšiřování nabídky programů přípravy na odchod ze zařízení ve všech regionech. Považujeme také za důležité zvyšovat informovanost o možnostech cíleného rozvoje všech kompetencí pro uplatnění v samostatném životě, stejně jako o přípravě na samostatný život a práci s celým nefunkčním rodinným systémem.

Bereme na zřetel též potřebu vysoké erudice pedagogických pracovníků, a to jak z hlediska osobnostních dispozic (sebezkušenost), znalostních a terapeuticko-výchovných aspektů, tak i z hlediska kooperace multidisciplinárního týmu v (vychovatel, učitel, etoped a psycholog/psychoterapeut) a ochoty celoživotního vzdělávání a supervize. Aktuálnímu stavu nepomáhá, že v zařízeních nejsou přítomni další odborníci, zejm. psychologové a etopedie (srov. ÚIV, 2015). Multioborovost intervenčního týmu, jako podmínka efektivní podpory a rozvoje dětí i v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, tedy není naplňována.

## 5.7 Doporučení pro praxi a další výzkum

### Doporučení pro vzdělávání odborníků – speciálních pedagogů

Na základě našich výzkumných závěrů doporučujeme, aby byla na všech úrovních vzdělávání pedagogických pracovníků zařazována témata související s problematikou rozvoje sociálních kompetencí, resp. pracovních kompetencí, a to zejména v oblasti realizace jejich cílené intervence. Profesní kompetence budoucích pracovníků by měla být zvyšována na informační a znalostní úrovni (např. vývojové aspekty poruchy chování) i na úrovni sebezkušenostní a dovedností (např. nácvik konkrétních postupů, technik a metod rozvoje kompetencí). Stejně významné je zvyšování informovanosti všech pracovníků v zařízeních o důležitosti realizace cílené přípravy dětí a mladistvých na jejich samostatný život a realizace následné podpory. Důležitá je cílená podpora zvyšování profesních kompetencí pracovníků ve všech fázích edukačního procesu. Jako důležité téma pro nás také vyvstává pojetí role vychovatele u dětí s poruchami chování, jeho úkoly a poslání, a to jak vzhledem k týmu ostatních pracovníků v zařízení, tak především vůči dětem v zařízení.

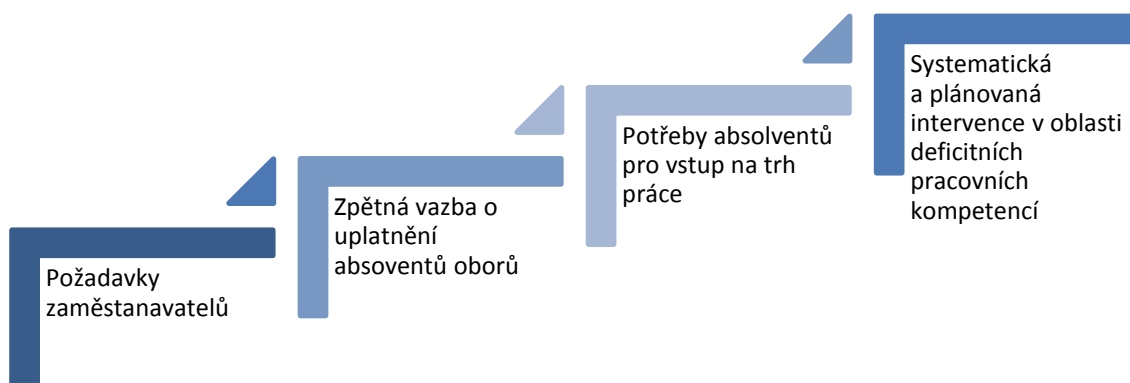


Schéma 5: Provozování poznatků z praxe se systematickou a plánovanou intervencí

### Doporučení pro etopedickou praxi

V praxi jsme zatím postrádali metodické opory pro cílený rozvoj pracovních kompetencí v kontextu přípravy na samostatný život. Vzhledem k aktuálním metodickým změnám, věříme, že budou zpracovány konkrétní postupy, včetně práce s rodinným systémem a pravidel práce multiboborového

týmu při přípravě na samostatný život dětí a mladistvých. Současně by měla být zpracována metodika pro provázení mladých dospělých po odchodu ze zařízení, tak aby nedocházelo k jejich selhávání v integraci do společnosti.

Rozvoj pracovních kompetencí a přípravu na samostatný život je nutné zakomponovat ihned po příchodu do zařízení. Dítě by mělo být kontinuálně adekvátně připravováno na možný odchod ze zařízení do rodiny, ať už náhradní, nebo biologické (srov. MŠMT, 2015; MPSV, 2014). Navrhujeme, aby byl rozvoj pracovních kompetencí zahrnut do programů rozvoje osobnosti. Samotná intervence pracovních kompetencí by měla být vystavěna na funkčních oblastech, z nichž by se měly odvozovat postupy pro rozvoj deficitních kompetencí.

V praxi by měl být více uplatňován princip klíčového pracovníka, který by v intencích bezpečného vztahu dítě provázel a podporoval po celou dobu jeho pobytu v zařízení. Jen tak může být naplňována potřeba bezpečí pro zdravý socio-emoční vývoj dítěte. Garantem sociálně rehabilitačního procesu by měl být vhodně zvolený pracovník (zpravidla vychovatel), který by byl jakýmsi patronem naplňování osobních potřeb, zájmů a cílů dítěte.

### **Doporučení pro další výzkum**

Na základě našeho výzkumného šetření se domníváme, že pro popis sociální reality v zařízeních ústavní a ochranné výchovy je vhodnější využívat kvalitativního výzkumu, který by mohl přinést hlubší a detailnější popis procesů, silných i slabých stránek apod. Domníváme se, že to souvisí s dlouholetými kritickými postoji odborné veřejnosti vůči zařízením institucionální výchovy, a to i přestože v posledních letech dospěla k rozsáhlé transformaci. Pedagogičtí pracovníci v ústavní a ochranné výchově se stále drží obranných a skeptických postojů vůči zpětné vazbě. Snaží se obhajovat svou profesionalitu i trvání existence zařízení. Z těchto pohnutek je tedy pravděpodobné, že v dotazníkových šetřeních mají pracovníci tendenci k volbě sociálně kýžených odpovědí (jak bychom měli pracovat, nikoliv jak a co skutečně děláme). Domníváme se, že v osobním spojení (v rozhovorech participačních pozorováních apod.) budou pedagogičtí pracovníci v zařízeních institucionální výchovy více otevřeni ve svých názorech. V případě realizace návazných výzkumů bychom proto upřednostňovali kvalitativní metodologii výzkumu.

Problematika přípravy na samostatný život a zejména následné podpory by měla být podrobena hlubší kvalitativní analýze, která by mohla být předmětem dalších výzkumných studií s cílem popisu příkladů dobré praxe. V návazných výzkumech doporučujeme akcentaci těchto témat:

- definování protektivních a rizikových faktorů v době přechodu ze zařízení institucionální výchovy do samostatného života, a to i z pohledu samotných odcházejících;
- longitudinální sledování dětí a mladistvých v průběhu institucionální výchovy (i po jejím ukončení), s cílem stanovení faktorů ovlivňujících proces jejich integrace;
- definování měřítek úspěšné integrace mladého dospělého (po odchodu ze zařízení) do společnosti;
- kazuistické a katamnestické šetření dětí i mladých dospělých s cílem evaluace kvality života po jejich integraci do společnosti.

## ZÁVĚR

V posledních pěti letech opouští každoročně institucionální výchovu v České republice okolo 900 dětí, které po dosažení dospělosti odchází do samostatného života (ÚIV, 2015). Tyto mladé lidi řadíme mezi skupiny obyvatelstva ohrožené nezaměstnaností a dalšími společensky nežádoucími jevy, které s nezaměstnaností souvisí – delikvence, fluktuace, bezdomovectví, prostituce, drogové závislosti atd. (srov. Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. 2008; MPSV ČR, 2009). Dlouholetý pobyt v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy způsobuje, že mladí lidé nejsou připraveni na situaci „mimo“ a těžko se orientují v nových podmínkách. Vně zařízení platí jiná pravidla a dospívající člověk se v nové realitě musí obvykle spolehnout pouze na sebe. Majoritní část zařízení pro institucionální výchovu dosud postrádalo adekvátní mechanismy pro individuální a přímou práci s jednotlivými dětmi tak, aby bylo možné zajistit přípravu na bezproblémové samostatné fungování mladých dospělých ve společnosti (srov. SOS Children's Villages International, 2009; Běhounková, L. 2011). Výzkumná šetření z minulých let dokládají, že příprava na samostatný život a následná podpora v českých zařízeních institucionální výchovy byla dlouhodobě nedostatečná (srov. Gjuričová, J. 2007; Staněk, M. 2008; Folda, J. ed., 2009; Kopřivová, L., Gulová, L. 2006; Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. 2008; Štěpánková, I., Vojtová, V. 2010; Tóthová, S., Vojtová, V. 2010; Kmoníčková, N., Vojtová, V. 2010, Běhounková, L. 2011). Více jak 70 % dětí se po ukončení institucionální výchovy vrací zpět do nesanovaného prostředí původních rodin a 40 % mladých lidí se po jednom roce po odchodu ze zařízení dopouští trestných činů (Gjuričová, J. 2007; Matoušek, O., Pazlarová, H., Baldová, L. 2008).

Alarmující je, že zároveň víme, že dosažení určité kvality rozvoje sociálních dovedností je klíčové pro budoucí život každého jedince. Úroveň sociálních dovedností ovlivňuje přístup ke vzdělání, práci, bydlení, ale také zásadním způsobem podmiňuje navazování a udržování mezilidských vztahů a jejich kvalitu (Bílá kniha, 2001; OECD, 2005). Děti, připravující se na svůj budoucí život mimo rodinu (vlastní či náhradní), jsou v procesu nabývání sociálních dovedností znevýhodněny prožitkem traumatických událostí souvisejících s odloučením od rodiny. Do výchovných ústavů jsou dle platné

legislativy umístovány děti, u kterých se rozvinula porucha chování a sama segregace posiluje faktory, které se na rozvoji poruchy chování podílí. Deficitní oblasti sociálních dovedností u dětí a mladistvých vyrůstajících v zařízeních institucionální výchovy je proto třeba rozvíjet specifickým způsobem.

Pedagogičtí pracovníci v zařízeních ústavní a ochranné výchovy jsou hlavními postavami při rozvoji a podpoře umístěných dětí. Jsou za tento úkol zodpovědní a na základě legislativních předpisů, metodických doporučení a aktuálních výzkumných závěrů by měli být schopni tomuto úkolu dostát. Jejich práce by měla být v budoucnu metodicky a legislativně zaštitěna aktuálně vydanými Standardy kvality práce v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Standardy by měly být po delších snahách o transformaci ústavní a ochranné výchovy zárukou nastavení jasných norem a měly by zaručovat dobrou úroveň poskytované podpory a péče. V rámci našeho výzkumného šetření, které probíhalo souběžně se závěrečnou fází přípravy Standardů, nám potvrdilo, že jejich absence byla jedním z významných aspektů zapříčiňujících to, že jednotlivá zařízení vykazovala různou míru kvality poskytované pomoci a podpory ohroženým dětem. To se výrazně promítalo do fáze přípravy dítěte a mladistvého na vstup do samostatného života. Je pravděpodobné, že dočasně bude dřívější absence jasného nastavení pravidel ovlivňovat situaci i nadále. Zároveň však s optimismem doufáme, že vydání zásadních dokumentů, Standardů a Záměrem koncepce řízení a rozvoje školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV na období 2014 – 2020, spouští skutečnou a explicitní transformaci institucionální výchovy a bude jasným krokem ke kvalitní podpoře skupiny ohrožených dětí.

Předmětem zájmu předkládané disertační práce byla právě **deskripce specifické části procesu přípravy dětí na odchod do samostatného života**, kterým je rozvoj jejich pracovních kompetencí (v užším pojetí sociálních kompetencí) nutných pro vstup na trh práce, a úspěšné zařazení do zaměstnání. Vycházeli jsme z předpokladu, že úroveň pracovních kompetencí do jisté míry predikuje úspěšnost integrace mladého dospělého do společnosti po odchodu ze zařízení. Dobrá úroveň rozvoje sociální kompetencí, resp. pracovních kompetencí je významnou oporou úspěšné integrace. Stále však postrádáme dostatek výzkumů v této oblasti a vnímáme, že jí není věnována

dostatečná pozornost. Touto prací jsme usilovali o rozšíření vědeckých východisek a snažíme se přispět k vytvoření prostoru pro následné kroky zejména v praxi ústavní i ochranné výchovy v České republice.

Hlavním cílem této disertační práce bylo podat komplexní **obraz podmínek a struktury procesu přípravy mladých lidí odcházejících ze zařízení ústavní a ochranné výchovy do samostatného života**. Specifickou oblastí deskriptivní analýzy byla **příprava v oblasti předprofesního a profesního vzdělávání**. Strategie výzkumu dat vycházela z triangulace technik kvalitativního a kvantitativního výzkumu. V předkládané disertační práci bylo v prvotní fázi využito kvalitativní šetření formou analýz dostupných dokumentů (včetně webových odkazů) s cílem získat důkladnější znalost o terénu. V kvantitativní části bylo realizováno dotazníkové šetření.

Jedním z dílčích cílů bylo zmapovat, jaké **podmínky sekundární školství** v prostředí zařízení ústavní a ochranné ústavní výchovy nabízí. Zaměřili jsme se na nabídku vzdělávacích oborů a programů v rámci výchovných ústavů. Šetření ukázalo na trendy, které se ve středoškolském vzdělávání v rámci výchovných ústavů projevují, a to na omezenost nabídky oborů, kdy výchovné ústavy nabízí omezené možnosti vzdělávání. Často mladiství nemají vůbec možnost volby a musí volit obor, který je k dispozici. Je třeba si povšimnout absence informací o možnostech vzdělávání. Zaznamenali jsme nízkou míru prezentace nabízených oborů a možností středoškolského vzdělávání v rámci výchovných ústavů. Z výsledků šetření také vyplývá, že nejčastějšími skupinami oborů, které lze ve výchovných ústavech studovat, je **Gastronomie, hotelnictví a turismus, Zemědělství a lesnictví a Stavebnictví, geodézie a kartografie**.

Nejvíce pozornosti jsme ve výzkumném šetření věnovali podpoře a rozvoji pracovních kompetencí dětí a mladistvých v zařízeních institucionální výchovy z hlediska jejich metod, vnímání subjektivní důležitosti, úspěšnosti a rozvoje jednotlivých pracovních kompetencí. Téměř všichni respondenti uvedli, že je podle nich **rozvoj pracovních kompetencí umístěných dětí důležitý**. Vysoká priorita, kterou respondenti kladou na rozvoj pracovních kompetencí, je pozitivním zjištěním. Zároveň však nekoreluje s mírou subjektivní spokojenosti s dosaženými pokroky u dětí a mladistvých, resp. s mírou jejich rozvoje pracovních kompetencí. Můžeme si to vysvětlovat



tak, že respondenti si uvědomují, jak velké deficity mladí dospělí mají a snaží se klást na jejich rozvoj větší důraz. Zároveň však vidíme, že kompetencím, které jsou deficitní, nevěnují nebo nemohou věnovat pedagogičtí pracovníci patřičný prostor.

V rámci šetření nás také zajímalo, jakou důležitost přiřkládají konkrétním pracovním kompetencím na trhu práce samotní pedagogičtí pracovníci. Nejdůležitější jsou podle nich pracovní kompetence „**Nést zodpovědnost**“, „**Čtení a porozumění pracovním instrukcím**“, „**Ochota učit se**“, „**Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)**“ a „**Adaptabilita a flexibilita**“. Učitelé patrně vnímají, že požadavky trhu práce se týkají kompetencí souvisejících se schopnostmi a dovednostmi úspěšné komunikace a se schopnostmi a dovednostmi přizpůsobit se novým a nestandardním situacím. Z následné komparace postojů respondentů vyplývá, že **rozvoji pracovních kompetencí je věnován menší prostor**, než by odpovídalo hodnocení důležitosti pracovních kompetencí na trhu práce. Ačkoli tedy respondenti přiřkládají pracovním kompetencím velkou důležitost, věnují jejich rozvoji málo prostoru.

Respondenti také identifikovali, které pracovní kompetence dětem a mladistvým v zařízeních ÚV a OV podle nich nejvíce chybí a které jsou naopak nejvíce rozvinuté. Jako nejvíce **funkční pracovní kompetence byly identifikovány „Zběhlost v používání výpočetní techniky“**, „**Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)**“ a „**Čtení a porozumění pracovním instrukcím**“. Nejvíce **deficitními pracovními kompetencemi (nejméně funkční)** jsou podle respondentů kompetence „**Schopnost vést**“, „**Ochota učit se**“ a „**Zběhlost v cizích jazycích**“. Dané zjištění by mělo být zakomponováno do cílené intervence v rámci edukačně-terapeutického procesu při přípravě mladistvých na vstup na trh práce a do samostatného života.

Věnovali jsme prostor i míře rozvoje pracovních kompetencí. Zajímalo nás, jaký je výsledný efekt tohoto rozvoje. Zjistili jsme, že obecně je pracovním kompetencím věnováno hodně prostoru, ale s malým efektem. Závěry ukazují, že výsledný stav rozvoje kompetencí neodpovídá množství prostoru, který respondenti rozvoji věnují. Ukazuje se tedy, že **efektivita intervence je nízká**. Podle respondentů je rozvoji pracovních kompetencí věnováno hodně prostoru, ale mladí dospělí odcházejí i přesto s nízkou úrovní rozvoje vybraných

pracovních kompetencí. Domníváme se, že danému zjištění by mělo být nadále věnováno více pozornosti, protože absence rozvoje deficitních pracovních kompetencí může vést k prohlubování jejich deficitu. Vede nás to k otázkám, zda lze efektivitu zvýšit například tím, že se změní prostředky (metody, formy), kterými rozvoj kompetencí realizují a zda lze více nabídnout systémově oporu ohledně psychohygieny a práce pedagogického pracovníka se sebou samotným jako pracovníka v pomáhající profesi (otevírají se témata supervize, prevence syndromu vyhoření a otevřená práce s pojetím role učitele a vychovatele jako poslání).

Za povšimnutí stojí i porovnání požadavků jednotlivých skupin pedagogických pracovníků dle délky jejich praxe. Respondenti s nejdelší praxí mají menší požadavky na míru rozvinutí pracovních kompetencí než ostatní skupiny pedagogických pracovníků. Uvažujeme-li o důvodech tohoto jevu, hraje pro nás důležitou roli náročnost práce v prostředí ÚV a OV a může nás to vést k závěru, že tito pracovníci mohou na rozvoj svých svěřenců rezignovat, že jejich postoj může souviset se syndromem vyhoření. V důsledku toho mohou mít nižší požadavky a cíle v oblasti rozvoje. Tento závěr se nedá zobecnit, zároveň je však dobré si toho všimnout a reflektovat při dlouhodobé práci s pedagogickými pracovníky jako pracovníky v pomáhající profesi.

V rámci šetření jsme také porovnávali požadované profily absolventů, a to z hlediska pedagogických pracovníků a z hlediska zaměstnavatelů. Obě skupiny pracovních kompetencí zahrnutých v profilech byly podobné (v pořadí „Nést zodpovědnost“, „Čtení a porozumění pracovním instrukcím“, „Ochota učit se“, „Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)“ a „Adaptabilita a flexibilita“) pouze s rozdílným umístěním v rámci pořadí. Můžeme tedy dojít k závěru, že pedagogičtí pracovníci mají podobné preference pracovních kompetencí jako na trhu práce.

Shrneme-li všechny předešlé dílčí závěry, můžeme se domnívat, že povědomí respondentů našeho souboru o důležitosti rozvoje pracovních kompetencí je vysoké, ale **vybavenost konkrétními metodami a technikami jejich rozvoje je nízká**. Ze závěrů také vyplývá, že se nenaplnil náš předpoklad, že rozvoj pracovních kompetencí je doménou učitelů. Učitelé by podle nás měli mít v cílené předprofesní přípravě dostatek příležitostí pro rozvoj pracovních kompetencí. Z našeho šetření však plyne, že ačkoliv učitelé hrají klíčovou roli

ve výchovně edukačním procesu, nepodílí se na rozvoji pracovních kompetencí výrazně aktivněji než ostatní respondenti (vychovatelé, vedoucí pracovníci). Potencialita role učitelů tak není podle našeho názoru plně využita.

Na podkladě našeho šetření považujeme za důležité zvyšovat informovanost o možnostech cíleného rozvoje všech kompetencí pro uplatnění na trhu práce, stejně jako o přípravě na samostatný život. Chceme také poukázat na potřebnost navázání bezpečného vztahu ke klíčové postavě v zařízení (klíčový vychovatel, čili garant programu rozvoje) jako na důležitý faktor úspěšného rozvoje dítěte. Poukazujeme také na potřebu vysoké erudice pedagogických pracovníků, a to jak z hlediska osobnostních dispozic (sebezkušenost), znalostních a terapeuticko-výchovných aspektů, tak i z hlediska kooperace multidisciplinárního týmu v zařízení (vychovatel, učitel, etoped a psycholog/psychoterapeut), a ochoty celoživotního vzdělávání a supervize. Závěry našeho šetření, na základě nichž jsme zpracovali doporučení pro praxi, sledáváme inspirující zejména pro výchovné ústavy, ale v kontextu přípravy na samostatný život též pro ostatní zařízení ústavní nebo ochranné výchovy, případně pro zařízení preventivně výchovné péče. Výzkumný projekt také rozkryl mnohá další témata a přinesl mnohé otázky, jež mohou být základem pro další zkoumání.

## RESUMÉ

Předkládaná disertační práce se zabývá tématem rozvoje pracovních kompetencí u dětí a mladistvých ve výchovných ústavech, a to v kontextu jejich přípravy na vstup do samostatného života. Tato fáze edukačně-terapeutického procesu není zatím dostatečně zmapována, a proto by jí měla být věnována pozornost, jak z pohledu výzkumu, tak z pohledu metodických opor s přesahem do praxe pedagogických pracovníků.

V teoretické části disertační práce jsme usilovali o komplexní analýzu problematiky dětí a mladých dospělých umístěných v zařízeních institucionální výchovy, z pohledu různých vědních disciplín (zejména z oblasti pedagogiky, především speciální pedagogiky – etopedie a sociální pedagogiky; psychologie, zejména psychologie osobnosti, vývojové a sociální psychologie a psychoterapie; sociální práce a sociologie). Teoretická část je diferencována do čtyř tematicky zaměřených kapitol, které vycházejí z českých a zahraničních pramenů. První kapitola poskytuje ucelený obraz o současném pojetí poruchy chování, a to z pohledu terminologie, charakteristik dítěte i z pohledu možných rizik při nabývání kompetencí potřebných pro samostatný život. Druhá kapitola se soustředí na definování pojmu sociální kompetence a popis procesu socializace s akcentem na specifika u dětí umístěných v zařízeních institucionální výchovy. V kapitole analyzujeme taktéž teoretické poznatky o vlivu prostředí a cílených intervencích na nabývání sociálních kompetencí. Ve třetí kapitole jsme nastínili několik konceptů pojetí pracovních kompetencí, definovali jsme si pracovní pojetí kompetencí, se kterým pak dále pracujeme v empirické části. Ve třetí kapitole jsme také shrnuli teoretické poznatky o faktorech ovlivňujících volbu povolání a snažili jsme se postihnout vlivy poruchy chování na profesní orientaci. Čtvrtá kapitola pak přináší ucelený pohled na současný systém institucionální výchovy jako prostředí podpory a intervence s ohledem na předprofesní přípravu. Mapujeme možnosti implementace teorií rozvoje kompetencí při podpoře dětí (dětí v riziku, s problémy, poruchami chování) v prostředí institucionální výchovy a možnosti posilování pozitivních vlivů v prostředí středoškolského vzdělávání v rámci zařízení ústavní a ochranné výchovy.

V empirické části disertační práce jsme hledali styčné body mezi nabídkou vzdělávání a možnostmi rozvoje klíčových kompetencí pro profesní uplatnění v rámci institucionální výchovy a mezi požadavky praxe (zaměstnavatelů na trhu práce). Provedli jsme deskriptivní analýzu rámcových podmínek sekundárního školství v prostředí institucionální výchovy a podmínky pro přípravu na samostatný život v prostředí institucionální výchovy. Zajímala nás realizace přípravy na vstup do samostatného života, zejména v oblastech rozvoje klíčových pracovních kompetencí dospívajících a rozsah rozvíjených a deficitních kompetencí z pohledu pedagogických pracovníků v zařízeních. Zmapovali jsme postoje pedagogických pracovníků k rozvoji pracovních kompetencí a vnímání důležitosti těchto klíčových kompetencí pro vstup na trh práce.

V rámci výzkumu byla identifikována tato stěžejní témata: deficitní a funkční pracovní kompetence, úskalí zacílení jejich intervence a nízká efektivita necílené intervence. Dále byly popsány fáze, principy a opory procesu intervence pracovních kompetencí. Pojmenovali jsme i bariéry v rozvoji pracovních kompetencí, které vyplývají nejen z dispozic umístěných dětí, tak i z možností zařízení nebo politicko-společenských podmínek. Navrhli jsme doporučení pro speciálně pedagogickou praxi i pro další zkoumání.

## SUMMARY

The present thesis deals with the development of professional competencies of children and adolescents in institutional care in the context of preparation for living their lives independently. This phase of the educationally-therapeutic process has not been sufficiently mapped yet and therefore should be addressed both in terms of research and legislative and methodological support extending into the practice of *pedagogical workers*.

The theoretical part of the thesis presents a comprehensive theoretical and empirical analysis of children and young adults placed in residential care facilities from the perspective of multiple disciplines (especially in the field of pedagogy, particularly special education – special education of children with behavioral disorders and social pedagogy, psychology, particularly the personality psychology, developmental and social psychology and psychotherapy, social work and sociology). It is divided into four thematic chapters based on both Czech and foreign sources. The first chapter provides a comprehensive overview of the current concept of behavioral disorders in terms of terminology, characteristics of children and possible risks in acquiring competencies necessary for independent living. The second chapter focuses on defining the concept of social competence and description of the process of socialization with emphasis on the specifics of children placed in residential care facilities. It also analyses theoretical knowledge about the impact of environment and targeted interventions on social competencies acquisition (the third chapter then focuses on the potential to influence the results of pupils' education, successful social integration and employment). In the third chapter, we have outlined concepts professional skills/competences. The third chapter summarizes theoretical knowledge about the factors influencing career choices and the impact of behavioral disorders on professional orientation. The fourth chapter gives a comprehensive overview of the current system of residential care as an environment of support and intervention with regard to pre-vocational training. It maps possible implementations of theories of competence development in order to support children in residential care (children at risk, children with behavior problems, children with behavioral disorders) and the

possibilities of strengthening the positive impacts in the environment of secondary education in residential care.

The empirical part of the thesis looks for points of contact between the offer of education, opportunities (offered in residential care) to develop key competencies for gaining career opportunities, and practical demands of employers in the labor market. It involves a descriptive analysis of the framework conditions of secondary education in the environment of residential care and conditions of the preparation for living an independent life in the environment of residential care. Further focus was on how the preparation to enter an independent life worked in practice, especially in the areas of development of the key professional competencies of adolescents and the range of the competencies developed from the point of view of *pedagogical workers in the facilities*. The attitudes of *pedagogical workers* towards developing professional competencies and their awareness of the importance of these key competencies to enter the labor market were mapped.

The research identified the following key topics: deficit and functional professional competencies, pitfalls in targeting related interventions, and a low efficiency of untargeted interventions. It also described the phases, principles, and supportive elements of the process of professional competencies intervention. Barriers in the development of professional competencies were named, resulting not only from the possibilities of children in residential care facilities, but also from the possibilities of the facilities, political or social conditions. Recommendations for special education practices and further research were proposed.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Dissertationsarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Entwicklung von Arbeitskompetenzen bei Kindern und Jugendlichen in Erziehungsanstalten, im Rahmen ihrer Vorbereitung auf den Eintritt in das selbstständige Leben. Diese Phase des pädagogisch-therapeutischen Prozesses ist noch nicht hinreichend analysiert und daher sollte ihr die Aufmerksamkeit sowohl von der Sicht der Forschung als auch im Hinblick auf die gesetzlichen und methodischen Stützen mit Übergriff in die Praxis der Lehrkräfte gewidmet werden.

Im theoretischen Teil der Dissertationsarbeit haben wir uns bemüht, eine umfassende theoretische und empirische Analyse der Problematik der Kinder und Jugendlichen in Einrichtungen der institutionellen Erziehung hinsichtlich auf verschiedene wissenschaftliche Disziplinen (vor allem auf Pädagogik, insbesondere Sonderpädagogik – Verhaltensstörungen und soziale Pädagogik, Psychologie, vor allem Psychologie der Persönlichkeit, Entwicklungs- und Sozialpsychologie und Psychotherapie, Sozialarbeit und Soziologie) durchzuführen.

Der theoretische Teil ist in vier thematische Kapitel, die von tschechischen und ausländischen Quellen ausgehen, differenziert. unterschieden. Das erste Kapitel bietet einen umfassenden Überblick des gegenwärtigen Konzeptes der Verhaltensstörungen in Bezug auf die Terminologie, die Charakteristik des Kindes und mögliche Risiken beim Erwerb von Kompetenzen zum selbstständigen Leben an. Das zweite Kapitel konzentriert sich auf die Definition des Begriffs Sozialkompetenz und auf die Beschreibung vom Prozess der Sozialisierung mit Schwerpunkt auf die Besonderheiten von Kindern in Einrichtungen der institutionellen Erziehung. Es werden auch theoretische Erkenntnisse über die Umweltauswirkungen und gezielte Interventionen für den Erwerb von sozialen Kompetenzen analysiert (ihr Potenzial der Beeinflussung von Ergebnissen der Ausbildung von Schülern und die anschließende erfolgreiche Integration in die Gesellschaft und auf den Arbeitsmarkt wird im dritten Kapitel diskutiert). Das vierte Kapitel bringt einen umfassenden Überblick über das gegenwärtige System der institutionellen Erziehung als die Umgebung von Unterstützung und Intervention im Hinblick auf die Berufsvorbereitung. Hier haben wir die theoretischen Erkenntnisse über



Faktoren, die Berufswahl beeinflussen können, und die Auswirkung von der Verhaltensstörung für die berufliche Orientierung zusammengefasst. Es sind die Möglichkeiten der Umsetzung der Theorie der Entwicklung von Kompetenzen bei der Unterstützung von Kindern (Kinder in Risiko, mit Problemen, Verhaltensstörungen) in der institutionellen Umwelt, Bildung und die Möglichkeit der Stärkung der positiven Einflüsse in der Umgebung der mittelschulischen Bildung im Rahmen der institutionellen Erziehung und Schutz-erziehung analysiert.

Im empirischen Teil der Arbeit haben wir die Berührungspunkte zwischen den Weiterbildungsmöglichkeiten und Möglichkeiten der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für die Berufschancen im Rahmen der institutionellen Erziehung und zwischen den praktischen Anforderungen (der Arbeitgeber auf dem Arbeitsmarkt) gesucht. Wir führten die deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen der Sekundarstufe im Umfeld der institutionellen Erziehung und der Bedingungen, die für ein selbständiges Leben in der Umgebung der institutionellen Erziehung vorzubereiten. Es hat uns die Realisation der Vorbereitung auf den Eintritt ins selbstständige Leben, vor allem in Bereichen der Entwicklung von Schlüsselarbeitskompetenzen der Jugendlichen und der Umfang der entwickelten Kompetenzen und Defizitkompetenzen aus der Sicht der Lehrkräfte in Einrichtungen interessiert. Wir haben die Einstellungen der Lehrkräfte zur Entwicklung von Arbeitskompetenzen und das Wahrnehmen von Bedeutung dieser Kompetenzen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt analysiert.

Im Rahmen der Forschung wurden folgende zentrale Themen identifiziert: Defizitarbeitskompetenzen und funktionelle Arbeitskompetenzen, Fallstricke der Einstellung ihrer Intervention und geringe Effektivität von ungezielter Intervention. Es wurden auch Phasen, Prinzipien und Unterstützungen des Prozesses der Intervention von Arbeitskompetenzen beschrieben. Wir haben auch die Hindernisse in der Entwicklung von Arbeitskompetenzen, die nicht nur von den Dispositionen der Kinder in der institutionellen Erziehung, sondern auch von Möglichkeiten der Einrichtungen oder von politischen und sozialen Bedingungen entstehen, benannt. Wir haben einige Empfehlungen für sonderpädagogische Praxis und für weitere Forschung vorgeschlagen.

## SEZNAM SCHÉMAT, TABULEK, GRAFŮ

### Seznam schémat

Schéma 1: Vizualizace oblastí výzkumného šetření.....	78
Schéma 2: Skupiny pracovních kompetencí dle faktorové analýzy .....	126
Schéma 3: Vizualizace konkrétních deficitů absolventů při odchodu ze zařízení (word cloud).....	137
Schéma 4: Témata programů přípravy na samostatný život (Linhartová, V. 2013)....	142
Schéma 5: Provázání poznatků z praxe se systematickou a plánovanou intervencí .	162

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Klíčové kompetence dle RVP SOV (RVP SOV, 2007; ve znění 2012).....	44
Tabulka 2: Pracovní kompetence (dle NUV, 2015) .....	47
Tabulka 3: Programy DD, DDŠ a VÚ pro přechod do samostatného života probíhající v období školní rok 2012/2013 (zdroj webové stránky jednotlivých zařízení, webové stránky ESF a krajů) .....	68
Tabulka 4: Přehled zdrojů dat pro deskriptivní část výzkumu .....	76
Tabulka 5: Časový harmonogram výzkumu .....	79
Tabulka 6: Proces operacionalizace dotazníku (indikátory a jejich zobrazení v položkách dotazníku).....	81
Tabulka 7: Přehled nabízených oborů v rámci středoškolského vzdělávání při výchovných ústavech (data ze školního roku 2011/2012) .....	96
Tabulka 8: Oblastí deficitů mladých dospělých při odchodu dle pedagogických pracovníků.....	136

### Seznam grafů

Graf 1: Genderové rozložení souboru respondentů .....	86
Graf 2: Rozložení respondentů dle pracovních pozic možnost (vícenásobné odpovědi) .....	86
Graf 3: Rozložení respondentů dle délky celkové pedagogické praxe.....	87
Graf 4: Rozložení respondentů dle délky etopedické praxe v zařízení institucionální výchovy .....	88
Graf 5: Rozložení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání (možnost vícečetné volby) .....	89

Graf 6: Typologie dětí v zařízeních pro výkon ÚV a OV dle respondentů (možnost vícečetné volby) .....	91
Graf 7: Obory středoškolského vzdělávání v rámci VÚ ve školním roce 2014/2015 ....	97
Graf 8: Srovnání množství zpětné vazby/ informací o uplatnění absolventů oborů SŠ při VÚ na trhu práce dle pracovní pozice pedagogických pracovníků .....	99
Graf 9: Postoje pedagogických pracovníků k šíři znalostí a dovedností absolventů oborů SŠ při VÚ při jejich integraci na trh práce .....	100
Graf 10: Postoje k důležitosti rozvoje pracovních kompetencí ve výchovných ústavech dle pedagogických pracovníků .....	103
Graf 11: Postoje k důležitosti pracovních kompetencí na trhu práce podle pedagogických pracovníků.....	104
Graf 12: Srovnání míry rozvinutí pracovních kompetencí absolventů SS při VÚ dle pedagogických pracovníků a postojů k potřebnosti pracovních kompetencí na trhu práce dle pedagogických pracovníků .....	106
Graf 13: Postoje k důležitosti pracovních kompetencí pro zaměstnavatele podle pedagogických pracovníků.....	108
Graf 14: Identifikace deficitních a funkčních pracovních kompetencí .....	110
Graf 15: Korelace pracovní pozice respondenta a četnosti intervence pracovních kompetencí .....	112
Graf 16: Srovnání profilů dle délky praxe respondenta .....	113
Graf 17: Četnost cílení intervence pracovních kompetencí .....	116
Graf 18: Srovnání míry rozvoje pracovních kompetencí dle pedagogických pracovníků a míry rozvinutí pracovních kompetencí absolventů SŠ při VÚ při odchodu ze zařízení.....	118
Graf 19: Činnosti využívané pro přípravu na vstup na trh práce.....	120
Graf 20: Oblasti využívaných aktivit při přípravě na odchod dle pracovních pozic.....	121
Graf 21: Pořadí požadovaných kompetencí - profil absolventa .....	122
Graf 22: Důležitost pracovních kompetencí dle zaměstnavatelů .....	123
Graf 23: Porovnání oblastí skupin pracovních kompetencí <sup>15</sup> .....	127
Graf 24: Korelace četnosti rozvoje pracovních kompetencí a míry rozvinutí pracovních kompetencí při odchodu absolventů ze zařízení .....	129
Graf 25: Srovnání profilů - požadavky na pracovní kompetence na trhu práce, požadavky zaměstnavatelů na pracovní kompetence, prostor pro rozvoj pracovních kompetencí v VÚ a úroveň rozvinutí pracovních kompetencí při odchodu z VÚ .....	130
Graf 26: Spolupráce při přípravě dítěte na vstup do samostatného života s externími poskytovateli (odborníci či neziskové organizace).....	133

Graf 27: Četnost využívání daných činnosti pro přípravu na samostatný život .....	139
Graf 28: Přehled aktivit využívaných při přípravě na samostatný život .....	140
Graf 29: Oblasti rozvoje při přípravě na samostatný život .....	143
Graf 30: Srovnání profilů četnosti přípravy v jednotlivých tématech při přípravě na odchod do samostatného života dle pracovních pozic.....	143

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

DD	Dětský domov
DDŠ	Dětský domov se školou
DÚ	Diagnostický ústav
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
KÚ	Kojenecký ústav
MF	Ministerstvo financí
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MKF	Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví
MMR	Ministerstvo pro místní rozvoj
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MS	Ministerstvo spravedlnosti
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV	Ministerstvo vnitra
MZ	Ministerstvo zdravotnictví
NNO	Nestátní nezisková organizace
OECD	Organization for Economic Cooperation Development (český název Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj)
OSN	Organizace spojených národů
OSPOD	Oddělení sociálně právní ochrany dětí
OV	Ochranná výchova
PMS	Probační a mediační služba
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RCH	Rizikové chování
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UNICEF	The United Nations Children's Fund (Dětský fond OSN)
ÚV	Ústavní výchova
ÚZIS	Ústav zdravotnických informací a statistiky
VÚ	Výchovný ústav
WHO	World Health Organization (česky Světová zdravotnická organizace, SZO)
WWW	World Wide Web
ZDVOP	Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- AUGER, M. T., BOUCHARLAT, C. Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učenými. Portál: Praha. 2005. 122 s. ISBN 80-7178-907-0.
- AYERS, H, CLARKE, D, MURRAY, A. Perspectives on Behaviour. A Practical Guide to Effective Interventions for Teachers. London: David Fulton Publishers, 2000. 132 s. ISBN 1853466727.
- BĚHOUNKOVÁ, L. Artefietická facilitace a intervence rizikových žáků na 2. stupni základní školy. 2007, 174 l.
- BĚHOUNKOVÁ, L.. Proces rozvoje sociálních dovedností u dětí a mladistvých v kontextu přípravy na odchod ze zařízení institucionální výchovy. In PANČOCHA, Karel. (ed.) Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 22-36, ISBN 978-80-210-5340-3.
- BĚHOUNKOVÁ, L. Rozvoj sociálních dovedností ohrožených dětí v institucionální výchově v kontextu přípravy na samostatný život. Brno, 2011. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- BĚHOUNKOVÁ, Leona. Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 208 s. ISBN 978-80-87652-87-9.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BLATNÝ, M. Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 8086620050.
- BLATNÝ, M., DOSEDLOVÁ, J., KEBZA, V. Psychosociální souvislosti osobní pohody. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 109 s. ISBN 80-86633-35-7.
- BOWLBY, J. Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.
- BRIGGS, Ann R. J. - COLEMAN, M. (eds.) Research Methods in Educational Leadership and Management. 2<sup>nd</sup> ed. Los Angeles: Sage Publications, 2007. ISBN 978-1-4129-2354-5.

- CALDARELLA, P., MERRELL, K. W. Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents : a Taxonomy of Positive Behaviors. School Psychology Review. Philadelphia: NASP, 1997. Vol. 26, no. 2, p. 264-278. ISSN 0279-6015.
- ČERVENKA, K. Systém péče o ohrožené děti očima klientů střediska výchovné péče. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- ČÍŽKOVÁ, J. Přehled sociální psychologie. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 181 s. ISBN 8024401509.
- DANIELOVÁ, L. Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol. Vyd. 1. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, 314 s. ISBN 9788073759186
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM – IV-TR. 4<sup>th</sup> ed., text revision. Washington: APA, 2000. ISBN 0-89042-025-4.
- DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. 3. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum. 2008. ISBN 978-80-246-0139-7.
- DUNOVSKÝ J. A kolektiv. Sociální pediatrie: vybrané kapitoly. Praha: Grada, 1999. ISBN 8071692549
- ELKIN, F.,HANDEL, G., CAHILL, S. The Child and Society: The Process of Socialization. New York: Random House, 2007. ISBN 9780394383217.
- ELLIOT, J., PLACE, M.. Dítě v nesnázích. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
- ERIKSON, E. Dětství a společnost. Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- ERIKSON, E. Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. Vyd. 2., přeprac., v Portálu 1. Praha: Portál, 2015, 147 s. ISBN 978-80-262-0786-3.
- EURYDICE, Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. [online]. Eurydice: 2002. [cit. 2014-07-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.eurydice.org>>.
- FOLDA, J. (ed.). Systém náhradní péče o děti a mladistvé a následné péče o mladé lidi odcházející z náhradní péče v České republice: Situační analýza. Praha: Sdružení SOS dětských vesniček, 2009. ISBN 978-80-254-4799-4.
- GARDNER, H. Dimenze myšlení. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. Sociální dovednosti ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

- GJURIČOVÁ, J. Analýza stavu a dalšího vývoje mladých lidí po opuštění zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy za období 1995-2004. Praha : MV a MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-0259-7.
- GOTTWALDOVÁ, M. a kol. Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života : Metodická příručka ESF projektu Poradenské centrum pro děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou. Chrudim : Centrum J. J. Pestalozziho, o.p.s., 2006.
- GRESHAM, F. M. Social Validity in the Assessment of Children's Social Skills: Establishing Standards for Social Competency. Journal of Psychoeducational Assessment, Thousand Oaks (California) : Sage Publications, 1983. Vol. 1, no. 3, p. 299-307. ISSN 0734-2829.
- HARTL, P. HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 165 s. ISBN 8071781983.
- HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 9788073676285
- HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W. Sociální psychologie. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- CHRÁSKA, M.. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANDOUREK, J. Sociologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- JANOUSĚK, J. Sociální psychologie. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 185 s.
- JEDLIČKA, R. Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí. Vyd. 1. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 8073120380.



- KAUFFMAN, J. M. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1997. 612 s. ISBN: 0-13-515974-1.
- KMONÍČKOVÁ, N., VOJTOVÁ, V. Profesní orientace jedinců ve výchovných ústavech. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- KOPŘIVOVÁ, L., GULOVÁ, L.. Odchod dětí z dětského domova. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta.
- KOUKOLÍK, F. - DRTILOVÁ, J.. Vzpoua deprivantů. Praha: Makropulos, 1996. ISBN 80-901776-8-9.
- KOVAŘÍK, J. Posuzování potřeb ohroženého dítěte. In MATOUŠEK, Oldřich a kol. Metody a řízení sociální práce. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 201-230. ISBN 978-80-7367-502-8.
- LANE, K. L., GRESHAM, F. M, O'SHAUGHNESSY, T. E. (et al.). Interventions for Children With or At Risk of Emotional and Behavioral Disorders. Boston: Allyn & Bacon, 2002. ISBN-13 9780205321827.
- LAŠEK, J. Komponenty sebehodnocení pubescentů. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-103-1.
- LINHARTOVÁ, V. Podpora profesní orientace v institucionální výchově. In Vojtová, V., Červenka K. et al. Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování, Brno: Paido, Masarykova univerzita, 2013.
- LINHARTOVÁ, V. Analýza nabídky programů přípravy na samostatný život u mladých dospělých odcházejících z institucionální výchovy. In VOJTOVÁ, V. (et al.). Intervence pro inkluzi. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- MACEK, P. Adolescence. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-7178-747-7
- MACEK, P., LACINOVÁ, L. Vztahy v dospívání. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012, 196 s. ISBN 9788087474464.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. Praha: Psychiatrické centrum, 1997. ISBN 80-85121-89-1.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. Mládež a delikvence. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.

- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., BALDOVÁ, L. Individuální plánování služeb u ohrožených dětí a mládeže s důrazem na mladistvé odcházející z ústavní výchovy. Praha: Člověk hledá člověka, 2008. ISBN 978-80-254-2756-9. Dostupné z: <<http://www.kr-olomoucky.cz/clanky/dokumenty/1456/individuální-planovani-sluzeb-u-ohrozenych-deti-a-mladeze.pdf>>.
- MILLER, W., ROLLNICK, S. P. Motivational Interviewing : Preparing People for Change. 2nd rev. edition. New York: The Guilford Press, 2002. ISBN 978-1-57230-563-2.
- MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. 2. aktualiz. vyd. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.
- MPSV. Analýza současného stavu institucionálního zajištění péče o ohrožené děti. [online]. Praha: MPSV ČR, 2008. [cit. 2014-11-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.mpsv.cz/files/clanky/7305/Analyza.pdf>>.
- MPSV. Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009 až 2011. [online]. Praha: MPSV, 2009. [cit. 2014-12-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.mpsv.cz/files/clanky/7440/NAP.pdf>>.
- MPSV. Návrh opatření k transformaci a sjednocení péče o ohrožené děti – základní principy. [online]. Praha: MPSV ČR, 2009. [cit. 2014-11-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/7306/Navrh\\_opatreni\\_k\\_transformaci.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7306/Navrh_opatreni_k_transformaci.pdf)>.
- MPSV. Transformace a sjednocení systému péče o ohrožené děti. Tisková zpráva MPSV ze dne 19. ledna 2009. [online] 2009 [cit. 2014-11-08]. Dostupné na WWW: <<http://www.mpsv.cz/cs/6141>>.
- MPSV. Národní zpráva o strategiích sociální ochrany a sociálního začleňování na léta 2008 až 2010. [online]. Praha: MPSV, 2008. [cit. 2014-10-14]. Dostupné na WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/5829/zprava\\_cj.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/5829/zprava_cj.pdf)>.
- MPSV, Koncepce péče o ohrožené děti a děti žijící mimo vlastní rodinu. Praha: MPSV ČR, 2006.

- MŠMTM. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 65-51-H/01 Kuchař – číšník. Praha: NÚOV, 2007, č. j. 12 698/2007-23. [cit. 201-10-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-os>> .
- MŠMT. Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy anebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči. Praha: MŠMT, 2015. [cit. 2015-10-09]. Dostupné na WWW <<http://www.msmt.cz/file/35026/>>.
- MŠMT. Záměr koncepce řízení a rozvoje školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče zřizovaných MŠMT na období 2014 – 2020. Praha: MŠMT, 2015. [cit. 2015-10-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/dokumenty-1>>.
- MŠMT. Rámcová koncepce MŠMT ČR v oblasti transformace systému náhradní výchovné péče o ohrožené děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. [online]. Praha: MŠMT ČR, 2009. [cit. 2014-01-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>.
- MŠMT, Návrh Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. [online]. [cit. 2014-04-01]. Praha: MŠMT ČR, 2005. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>.
- MÜHLEISEN, S., OBERHUBER, N. Komunikační a jiné měkké dovednosti: Soft skills v praxi. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2662-5.
- MV ČR (2007a), Hodnocení systému péče o ohrožené děti. [online]. Praha: MV ČR, 2007. [cit. 2014-01-11]. Dostupné na WWW: <<http://web.mvcr.cz/archiv/2008/dokument/2007/prevence/mladez1016.html>>.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NÚOV, Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání. [online]. Praha: NUOV, 2008. [cit. 2014-07-12] Dostupné na WWW: <<http://www.nuov.cz/koncepce-kk>>.
- NÚOV. Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – srovnání 2004 – 2013. [ online]. 2014 [cit. 2015-09-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.info-absolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-1-01/Dulezitest-kompetenci-podle-zamestnavatele/26?Oblast=1&vs=1&s=6&paramName=s>> .

- OECD (2005a) Definition and Selection of Key Competencies – DeSeCo. [online]. 2005. [cit. 2014-01-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>>.
- OECD (2005b) Formative Assessment : Improving Learning in Secondary Classrooms. Paris : OECD Publishing, 2005. ISBN 92-64-00739-3.
- ONDRÁČEK, P. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6.
- OSN, Směrnice o náhradní péči o děti. [online]. 2009. [cit. 2015-04-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>.
- OSN, Výbor pro práva dítěte OSN Závěrečná doporučení Výboru pro práva dítěte: Česká republika - CRC/C/15/Add.201, ze dne 31. 1. 2003. [online]. 2003. [cit. 2014-11-07]. Dostupné na WWW: <<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3f25962b4.html> >.
- OUDOVÁ, D. Analýza sociální kompetence dospívajících. Brno, 2007. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- POKORNÁ, V. Poruchy chování u dětí a jejich náprava. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-600-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. 6., rozš. A aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476.
- RADA EVROPY, Děti a mládež v náhradní péči : Poznej svá práva! [online]. Rada Evropy, MPSV, 2010 [cit. 2014-04-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/ChildrenInCare/BookletChildrenInCare\\_Czech.pdf](http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/ChildrenInCare/BookletChildrenInCare_Czech.pdf)>.
- RADA EVROPY, Doporučení REC Výboru ministrů členskými státy ohledně práv dětí žijících v institucionálních zařízeních. [online]. 2005 [cit. 2014-11-07]. Dostupné na WWW: <[http://www.radaevropy.cz/dokumenty/Rec\(2005\)5.RTF](http://www.radaevropy.cz/dokumenty/Rec(2005)5.RTF)>.
- RIGGIO, R. E. Assessment of basic social skills. Journal of Personality and Social psychology. [online]. Washington DC: APA, 1986. [cit. 2014-10-18]. Vol. 51, no. 3, p. 649-660. Dostupné na WWW: <<http://psycnet.apa.org/journals/psp/51/3/649/>>.
- ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 085931486.

- ŘÍČAN, P. Cesta životem. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SMÉKAL, V. Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- SOLAŘOVÁ, M. Standardy kvality sociálně-právní ochrany a jejich zavádění do praxe. Sociální práce. Příloha Transformace systému péče o ohrožené děti a rodiny. Č. 2/2015., s. 18-22.
- SOS CHILDREN'S VILLAGE. SOS Children's Village Programme Policy [online]. SOS Children's Villages International, 2009. [online]. 2009 [cit. 2014-05-04]. Dostupné z: <http://www.sos-vesnicky.cz/projekty/odchazeni-z-nahradni-pece/>.
- SOS DĚTSKÉ VESNIČKY. Odcházení z náhradní péče. sos-vesnicky.cz [online] SOS dětské vesničky, 2009. [cit. 2014-05-04]. Dostupné z: <http://www.sos-vesnicky.cz/nase-cinnost/projekty/odchazeni-z-nahradni-pece/>.
- STANĚK, M. Monitoring problematiky ohrožených dětí v České republice. Praha: Nadace Sirius, 2008. ISBN 978-80-902847-0-8.
- Standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě (Q4C Standards). [online]. Innsbruck: Quality4Children, 2007. [cit. 2014-08-07]. Dostupné na WWW: [www.quality4children.info](http://www.quality4children.info).
- STŘEDISKO NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE. Start do života. Praha: VŠE, 2008.
- STUHLÍKOVÁ, I. (ed.). Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
- TÓTHOVÁ, S., VOJTOVÁ, V. Příklady dobré praxe institucionální výchovy. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
- ÚIV. Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele [online]. 2013 [cit. 2014-07-14]. Dostupné na WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/726/2031>.
- ÚIV. Statistická ročenka školství 2013/2014 - výkonové ukazatele [online]. 2014 [cit. 2014-08-20]. Dostupné na WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/726/2031>.
- ÚIV. Statistická ročenka školství 2014/2015 - výkonové ukazatele [online]. 2015 [cit. 2014-07-14]. Dostupné na WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/726/2031>.
- UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. UNESCO, 1994. [cit. 2014-04-02]. Dostupné na WWW: <http://www.ecdgroup.com/download/gn1ssfai.pdf>.

- UNICEF, System, in Support of Children without Parentel Care in Czech Republic. Analytical Report for The MONEE Project. [online]. UNICEF IRC, 2006. [cit. 2014-07-23]. Dostupné na WWW: <[http://www.unicef-irc.org/research/ESP/CountryReports2006/czech\\_care\\_rep2006.pdf](http://www.unicef-irc.org/research/ESP/CountryReports2006/czech_care_rep2006.pdf)>.
- Usnesení vlády č. 206/2010, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. [online]. Vláda ČR, 2010. [cit. 2014-03-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>>.
- Usnesení vlády č. 882/2010, k Obecným opatřením k výkonu rozsudků Evropského soudu pro lidská práva – prevence odebírání dětí z péče rodičů ze sociálně ekonomických důvodů. [online]. Vláda ČR, 2010. [cit. 2014-11-27]. Dostupné na WWW: <[http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni\\_webtest.nsf/web/cs?Open&2010&12-07](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/web/cs?Open&2010&12-07)>.
- VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 5., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2012, 870 s. ISBN 9788026202257.
- VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7178-488-8.
- VEČERKA, K., HOLAS, J., ŠTĚCHOVÁ, M., DIBLÍKOVÁ, S. Kriminologické charakteristiky dětí s nařízenou ústavní či ochranou výchovou. Sociologický časopis. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2001. Roč. 37, č. 1, s. 89-102. ISSN 0038-0288.
- VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV, Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova. [online]. 2007 [cit. 2014-04-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.ochrance.cz/ochrana-osob-omezenych-na-svobode/zarizeni/zarizeni-ustavni-a-ochranne-vychovy/zprava-z-navstev-uv-2007/>>.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8
- VOJTOVÁ, V. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.
- VOJTOVÁ, V. Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti. Brno: Muni Press, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.
- VOJTOVÁ, V. Postoje učitelů a žáků ke kázeňské problematice na základní škole. Disertační práce. Brno: PdF MU, 2001.

- VOJTOVÁ, V. Vliv školy na chování a způsoby jeho ovlivňování. Rigorózní práce. Brno: PdF MU, 2002
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 2014-02-23]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.
- Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. [online]. MŠMT, 2006. [cit. 2014-06-19]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-438-2006-sb-kterou-se-stanovi-podrobnosti-vykonu-ustavni-vychovy-a-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizeni-ktera-nabyva-ucinnosti-dnem-13-zari-2006>>.
- Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 2014-09-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-458-2005-sb-kterou-se-upravuji-podrobnosti-o-organizaci-vychovne-vzdelavaci-pece-ve-strediscich-vychovne-pece>>.
- Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. [online]. MPSV, 2006. [cit. 2014-12-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/7336/505\\_2006\\_aktual.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7336/505_2006_aktual.pdf)>.
- VÝROST, J., DOBEŠ, M. Social competence and social cohesion. Člověk a společnost. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2004. [cit. 2014-10-20]. Roč. 7, č. 4. ISSN 1335-3608. Dostupné na WWW: <<http://www.saske.sk/cas/archiv/4-2004/index.html>>.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.(eds.). Sociální psychologie. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WHO, Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví - MKF. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-1587-2.
- WHO, International Classification of Functioning, Disability and Health : Children and Youth version – ICF CY. WHO: Geneva, 2007. ISBN 978-92-4-154732-1.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. [online]. MPSV, 2006. [cit. 2008-10-06]. Dostupné na WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf)>.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu postavení výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. MŠMT, 2002. [cit. 2014-08-13]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>>.

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. MSp, 2003. [cit. 2014-03-17]. Dostupné na WWW: <[http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/701?number1=218/2003&number2=&name=&text=](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=218/2003&number2=&name=&text=)>.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. [online]. MPSV, 1999. [cit. 2014-04-06]. Dostupné na WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon\\_o\\_socialne-pravni\\_ochrane\\_deti.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon_o_socialne-pravni_ochrane_deti.pdf)>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. MŠMT, 2004. [cit. 2014-02-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. MŠMT, 2004. [cit. 2014-02-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>>.

Zákon č. 401/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. [online]. MPSV, 2012. [cit. 2015-10-03]. Dostupné na WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/14402/Prezentace\\_180113.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/14402/Prezentace_180113.pdf)>.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 9788073675141.



## **PŘÍLOHY**

### **Seznam příloh**

Příloha I: Rozvoj pracovních kompetencí v ústavní výchově

Příloha II: Kvalifikační požadavky na pedagogické pracovníky

# Příloha I

## ROZVOJ PRACOVNÍCH KOMPETENCÍ V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ

**Vážené kolegyně, vážení kolegové,**

toto dotazníkové šetření je realizováno v rámci výzkumného záměru Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Brno, Katedry speciální pedagogiky. Rádi bychom prostřednictvím následujících otázek uchopili problematiku přípravy mladých lidí odcházejících ze zařízení ústavní a ochranné výchovy do samostatného života. Pozornost věnujeme zejména oblastem rozvoje klíčových pracovních kompetencí potřebných pro vstup na trh práce. Výsledky výzkumu Vám rádi po jeho zpracování poskytneme.

Prosíme Vás o otevřenost při zpracování odpovědí. Vyplněný dotazník a případné dotazy a připomínky prosím pošlete na [vera.linhartova.vyzkum@gmail.com](mailto:vera.linhartova.vyzkum@gmail.com).

Děkujeme za Vaši ochotu ke spolupráci a Váš čas.  
doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D a Mgr. et Mgr. Věra Linhartová

---

### **Jak dotazník vyplnit?**

V dotazníku se neobejdete bez určité míry zevšeobecnění. Otázky se týkají dospívajících ve věku 15 až 18 let (případně 19 let, či do ukončení přípravy na povolání). Dotazník je určen pro pracovníky výchovných ústavů. Dotazník má 22 otázek a jeho vyplnění Vám zabere asi 35 minut.

### **KLÍČOVÉ PROFESNÍ KOMPETENCE**

**1. Do které skupiny oborů patří obor středoškolského vzdělání, jež mohou ve vašem zařízení klienti studovat? (Možnost zaškrtnout více odpovědí).**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 21 Hornictví a hornická geologie, hutnictví a slévárnictví | <input type="checkbox"/> 34 Polygrafie, zpracování papíru, filmu a fotografie |
| <input type="checkbox"/> 23 Strojírenství a strojírenská výroba                     | <input type="checkbox"/> 36 Stavebnictví, geodézie a kartografie              |
| <input type="checkbox"/> 26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika   | <input type="checkbox"/> 37 Doprava a spoje                                   |
| <input type="checkbox"/> 28 Technická chemie a chemie silikátů                      | <input type="checkbox"/> 39 Speciální a interdisciplinární obory              |
| <input type="checkbox"/> 29 Potravinářství a potravinářská chemie                   | <input type="checkbox"/> 41 Zemědělství a lesnictví                           |
| <input type="checkbox"/> 31 Textilní výroba a oděvnictví                            | <input type="checkbox"/> 53 Zdravotnictví                                     |
| <input type="checkbox"/> 32 Kožedělná a obuvnická výroba a zpracování plastů        | <input type="checkbox"/> 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus               |
| <input type="checkbox"/> 33 Zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů            | <input type="checkbox"/> 66 Obchod  |
|   | <input type="checkbox"/> 69 Osobní a provozní služby                          |
|   | <input type="checkbox"/> 82 Umění a užité umění                               |
|   | <input type="checkbox"/> jiná skupina oborů                                   |
- 

**2. Máte přehled o úspěšnosti vašich absolventů o zařazení na trh práce? (Zvolte pouze jednu možnost.)**

- |                                      |                                     |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Ano       | 3 <input type="checkbox"/> Spíše ne |
| 2 <input type="checkbox"/> Spíše ano | 4 <input type="checkbox"/> Ne       |

### 3. Jaké jsou dle Vašho názoru schopnosti absolventů zařadit se do praxe?

- 1  Mají dostatek potřebných znalostí a dovedností  
2  Mají základní znalosti a dovednosti získají teprve v praxi  
3  Mají základní znalosti, které jen těžce uplatňují v praxi  
4  Jejich znalosti a dovednosti neodpovídají potřebám praxe

### 4. Ohodnoťte profesní kompetence podle toho, jak jsou podle Vás důležité na trhu práce. (V každém řádku vyznačte jednu odpověď.)

Kompetence	Zcela nezbytné	Velmi důležité	Málo důležité	Nedůležité
a Komunikační schopnosti (ústní a písmenný projev)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Čtení a porozumění pracovním instrukcím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Zběhlost v cizích jazycích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Práce s čísly při pracovním uplatnění	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Schopnost rozhodovat se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Schopnost řešit problém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Nést zodpovědnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Adaptabilita a flexibilita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i Schopnost týmové práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j Schopnost vést	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k Ochota učit se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l Zběhlost v používání výpočetní techniky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m Zběhlost v zacházení s informacemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5. Ohodnoťte jednotlivé profesní kompetence podle toho, jak si myslíte, že jsou důležité pro zaměstnavatele na trhu práce. (V každém řádku vyznačte jednu odpověď.)

Kompetence	Zcela nezbytné	Velmi důležité	Málo důležité	Nedůležité
a Komunikační schopnosti (ústní a písmenný projev)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Čtení a porozumění pracovním instrukcím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Zběhlost v cizích jazycích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Práce s čísly při pracovním uplatnění	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Schopnost rozhodovat se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Schopnost řešit problém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Nést zodpovědnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Adaptabilita a flexibilita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i Schopnost týmové práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

j Schopnost vést	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k Ochota učit se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l Zběhlost v používání výpočetní techniky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m Zběhlost v zacházení s informacemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Ohodnoťte profesní kompetence podle toho, v jaké míře je věnován prostor jejich rozvoji ve vašem zařízení. (V každém řádku vyznačte jednu odpověď.)**

Kompetence	Velmi často	Často (více než v polovině času)	Výjimečně (více než ve ¼ času)	Nikdy
a Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Čtení a porozumění pracovním instrukcím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Zběhlost v cizích jazycích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Práce s čísly při pracovním uplatnění	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Schopnost rozhodovat se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Schopnost řešit problém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Nést zodpovědnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Adaptabilita a flexibilita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i Schopnost týmové práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j Schopnost vést	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k Ochota učit se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l Zběhlost v používání výpočetní techniky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m Zběhlost v zacházení s informacemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Ohodnoťte profesní kompetence podle toho, na jaké úrovni je mají rozvinuté dospělí při odchodu z vašeho zařízení. (V každém řádku vyznačte jednu odpověď.)**

Kompetence	Vůbec nechybí	Výjimečně chybí	Často chybí	Vždy chybí
a Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Čtení a porozumění pracovním instrukcím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Zběhlost v cizích jazycích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Práce s čísly při pracovním uplatnění	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Schopnost rozhodovat se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Schopnost řešit problém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Nést zodpovědnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Adaptabilita a flexibilita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i Schopnost týmové práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j Schopnost vést	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k Ochota učit se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l Zběhlost v používání výpočetní techniky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m Zběhlost v zacházení s informacemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Vyberte pět klíčových pracovních kompetencí, které by měl mít absolvent studijního oboru nabízeného vaším zařízením. (Označte pouze pět nejdůležitějších tak, že číslo 1 je nejdůležitější.)**

a	Komunikační schopnosti (ústní a písmenný projev)	
b	Čtení a porozumění pracovním instrukcím	
c	Zběhlost v cizích jazycích	
d	Práce s čísly při pracovním uplatnění	
e	Schopnost rozhodovat se	
f	Schopnost řešit problém	
g	Nést zodpovědnost	
h	Adaptabilita a flexibilita	
i	Schopnost týmové práce	
j	Schopnost vést	
k	Ochota učit se	
l	Zběhlost v používání výpočetní techniky	
m	Zběhlost v zacházení s informacemi	

**9. Zaškrtněte, jakou důležitost přikládají pedagogičtí pracovníci rozvoji pracovních kompetencí u vás v zařízení? (Číslo 1 označuje nejnižší prioritu, číslo 5 nejvyšší. Zvolte pouze jednu možnost.)**

1  2  3  4  5   
**nejnižší nejvyšší**

**10. Jaké činnosti využíváte pro přípravu vašich absolventů na vstup na trh práce? (Možnost více odpovědí)**

- |  |   |
|--|---|
| a <input type="checkbox"/> modelové nácviky (např. hraní rolí, modelové situace apod.) | d <input type="checkbox"/> informace (letáky, přednášky apod.)  |
| b <input type="checkbox"/> praxe, praktické nácviky v terénu                           | e <input type="checkbox"/> předprofesní poradenství             |
| c <input type="checkbox"/> exkurze   | f <input type="checkbox"/> jiné (další), uveďte prosím<br>..... |

**11. Co podle vás nejvíce chybí absolventům při odchodu do samostatného života z hlediska pracovního uplatnění.**

-----

## **PŘÍPRAVA NA ODCHOD**

**12. Spolupracujete při přípravě dítěte/mladistvého na odchod ze zařízení ÚV, OV s externími poskytovateli programů přípravy na samostatný život (odborníci či neziskové organizace)?**

- 1  ano - s jakými konkrétně? .....
- 2  ne

**13. Jaké činnosti využíváte pro přípravu dítěte/mladistvého na ukončení ÚV, OV?**

*(Možnost více odpovědí)*

- a  režim zařízení (spoluspráva, zpětné vazby apod.)
- b  modelové nácviky (např. hraní rolí, modelové situace apod.)
- c  praktické nácviky v terénu (např. hledání práce, bydlení apod.)
- d  exkurze (např. úřady práce, domy na půl cesty apod.)
- e  informace (letáky, přednášky apod.)
- f  poradenství
- g  spolupráce s rodinou dítěte
- h  volnočasové aktivity (sportovní, výtvarné apod.)
- i  každodenní činnosti v zařízení
- j  nijak přípravu na odchod neděláme
- k  jiné (další), uveďte prosím .....

**14. Jak často se při přípravě svých klientů na ukončení ÚV, OV věnujete následujícím tématům?  
(Vyznačte na každém řádku odpovídající počet odpovědí)**

<b>Téma</b>	<b>Velmi často (ve všech hodinách)</b>	<b>Často (více než v polovině času)</b>	<b>Výjimečně (více než ve 1/4 času)</b>	<b>Vůbec ne</b>
a Hospodaření s penězi, finanční gramotnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Komunikace a orientace v sociální síti - rodina, přátelé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Samostatné bydlení, hledání ubytování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Péče o domácnost (úklid, vaření)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Zaměstnání (práce, brigáda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Sexualita, partnerské soužití	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Péče o dítě, příprava na rodičovství	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **O RESPONDENTOVI**

### **15. Jaká je Vaše pracovní pozice? (Možnost více odpovědí)**

- a  Psycholog
- b  Speciální pedagog – etoped
- c  Speciální pedagog
- d  Metodik prevence
- e  Výchovní poradce
- f  Vychovatel
- g  Učitel
- h  Učitel odborného výcviku
- i  Asistent pedagoga (AP)
- j  Vedoucí vychovatel
- k  Ředitel
- l  Zástupce ředitele
- m  jiná .....

### **16. Délka Vaší pedagogické praxe (roky celkem)-----**

### **17. Z toho délka Vaší praxe v zařízení ústavní a ochranné výchovy -----**

### **18. Zaškrtněte, pokud platí, že pracujete s klienty. (Možnost více odpovědí)**

- a  vyžadující výchovně léčebný režim
- b  s rizikovým závislostním chováním
- c  s uloženou ochrannou výchovou
- d  s extrémními poruchami chování
- e  nezletilé matky s dětmi

### **19. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání. (Možnost více odpovědí)**

- a  Středoškolské
- b  Vyšší odborná škola (Dis.)
- c  Bakalářské
- d  Magisterské
- g  Doktorské
- h  Specializační studium pro asistenty pedagoga
- i  Studium k výkonu specializovaných činností, uveďte jaké  
-----

### **20. Jaký obor jste vystudoval/a?**

-----

### **21. Jaké další kurzy či vzdělávání jste absolvoval/a (např. sebezkušenostní výcvik, psychoterapeutický výcvik, kurz Motivační rozhovory atd.)?**

-----

### **22. Pohlaví**

- 1  muž
- 2  žena

**Děkujeme za Váš čas a spolupráci!**

## Příloha II

### Kvalifikační požadavky na pedagogické pracovníky

Kvalifikační požadavky na pedagogické pracovníky v zařízeních pro výkon ÚV, OV vychází ze zákona č. 563/2004 Sb., který uvádí, že **psycholog** získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie. Obdobně **speciální pedagog** v magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku. Tyto pozice jsou striktně vymezeny, na rozdíl od pozice vychovatele a asistenta pedagoga, kde je větší rozmanitost ve způsobu získání kvalifikace.

**Vychovatel**, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci:

- a) *vysokoškolským vzděláním* v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku pro vychovatele
- b) nebo vzděláním stanoveným pro vychovatele (podle odstavce 1) a studiem akreditovaného *bakalářského* studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu *celoživotního vzdělávání* zaměřeném na speciální pedagogiku.

Odstavec (1) zákona č. 563/2004 Sb. uvádí tyto možnosti vychovatelů pro získání odborné kvalifikace:

- a) *vysokoškolským vzděláním* získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na vychovatelství nebo sociální pedagogiku,
- b) *vysokoškolským vzděláním* podle § 7 až 12 s výjimkou § 11 (pozn. jedná se o obor *učitelství pro první až třetí stupně*),
- c) *vyšším odborným vzděláním* získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku,
- d) *vyšším odborným vzděláním* získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku, nebo studiem pedagogiky,



- e) *středním vzděláním s maturitní zkouškou* získaným ukončením vzdělávacího programu střední odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů, nebo
- f) *středním vzděláním s maturitní zkouškou* získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství.

**Studium pedagogiky** podle § 22 odst. 1 písm. b) zákona č. 563/2004 Sb. a § 3 vyhlášky č. 317/2005 Sb.:

- 1) Studium pedagogiky se rozumí vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- b) pro **vychovatele**, pedagoga volného času a **asistenta pedagoga** v rozsahu nejméně 80 hodin s obsahovým zaměřením na pedagogiku a psychologii.

Z uvedeného vyplývá, že vychovatel v zařízení pro výkon ÚV, OV musí mít absolvovanou speciální pedagogiku, a to buď v podobě vysokoškolského vzdělání, bakalářského či celoživotního vzdělání.

**Asistent pedagoga** získává odbornou kvalifikaci těmito způsoby:

- a) *vysokoškolským vzděláním* získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) *vyšším odborným vzděláním* získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) *středním vzděláním s maturitní zkouškou* získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) *středním vzděláním s výučním listem* získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo
- e) *základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga* uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

U asistentů pedagoga je spektrum možné kvalifikace nejširší ze všech profesí. Asistent pedagoga může mít absolvované základní vzdělání s doplňujícím studiem pro asistenty pedagoga (v minimálním rozsahu 120 hodin, v doporučeném rozsahu 250 hodin).