

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Profesní orientace sociálně znevýhodněných žáků**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:**  
**Doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.**

**Vypracovala:**  
**Irena Peřinková**

**Brno 2011**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Profesní orientace sociálně znevýhodněných žáků** zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literaturu, která je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Ve Znojmě dne 29. dubna 2011

## **Poděkování**

Děkuji panu doc. PhDr. Zdeňku Friedmannovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat Bc. Dagmar Průšové, PaedDr. Jiřímu Třískovi, Mgr. Milanu Opravilovi, Bc. Haně Švecové, Mgr. Antonínu Nachtneblovi a Mgr. Haně Škodové za informace, které mi poskytli, a žákům z Dětských domovů v Jemnici, Budkově, Telči, Náměšti nad Oslavou, Znojmě a Hrotovicích, kteří se mnou spolupracovali.

# OBSAH

<b>Úvod</b>	<b>6</b>
<b>1. Profesní orientace</b>	<b>8</b>
1.1 Definice	8
1.2 Aspekty ovlivňující profesní orientaci žáků	9
1.2.1 Hodnotová orientace a dospívání	9
1.2.2 Psychický a fyzický vývoj v období dospívání	11
1.2.2.1 Charakteristika období dospívání	11
1.2.2.2 Psychické a fyzické změny v období dospívání	12
1.3 Význam profesní orientace	14
1.4 Činitelé profesní orientace	16
1.4.1 Význam rodiny pro na profesní orientaci	16
1.4.2 Profesní poradenství	18
1.4.2.1 Systém školských poradenských služeb	20
1.4.2.2 Státní a nestátní organizace na trhu práce	25
1.4.2.3 Zájmy, záliby a jejich vliv na volbu profese	27
1.5 Profesní orientace dětí z dětských domovů	28
<b>2. Sociální znevýhodnění</b>	<b>32</b>
2.1 Definice	32
2.1.1 Sociální vyloučení	32
2.1.2 Sociálně znevýhodněné prostředí	36
2.1.3 Různá pojetí sociálního znevýhodnění	37
2.2 Sociálně znevýhodněný žák	38
2.2.1 Sociální znevýhodnění v zákoně	42
2.2.2 Edukace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	44
2.3 Sociálně znevýhodnění žáci v ústavní péči	46
2.3.1 Struktura výchovných zařízení v ČR	48
2.3.2 Pojetí výchovné práce v dětských domovech	52
2.3.3 Problematika vstupu jedince z DD do života	54

<b>3. Výzkumné šetření profesní orientace žáků z dětských domovů</b>	<b>58</b>
3.1 Cíl práce	58
3.2 Metodologie	58
3.3 Sledovaný soubor	59
3.4 Konstrukce dotazníku	59
3.5 Vyhodnocení dotazníků	62
3.6 Poznatky z rozhovorů	80
<b>Závěr</b>	<b>82</b>
<b>Anotace</b>	<b>85</b>
<b>Seznam použité literatury</b>	<b>87</b>
<b>Seznam tabulek a grafů</b>	<b>92</b>
<b>Příloha</b>	<b>92</b>

# Úvod

*„Všechny děti jsou si ve třídě, ve škole rovné a my se musíme ke všem chovat slušně, respektovat jejich individualitu, jejich potřeby. Každé z nich je však jedinečné a potřebuje jiný přístup.“*  
(Pape, 2007, str. 30)

Vztah společnosti k handicapovaným a jejich začleňování do společnosti je vždy výrazem její úrovně a u nás vyvstává do popředí zejména v souvislosti s přechodem na tržní ekonomiku po roce 1989. V souvislosti se společným vzděláváním s vrstevníky v běžných školách se problematika integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dostala i do školského zákona a v § 16 se říká, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zatímco integraci zdravotně postižených a znevýhodněných osob je ve společnosti věnována v dalších opatřeních zvláštní pozornost, žáci sociálně znevýhodnění jsou jakoby opomíjeni.

Ne každá škola vnímá jako primární cíl pomoci každému dítěti maximálně rozvíjet jeho potenciál a kompenzovat tak znevýhodnění způsobená nepříznivým sociálním zázemím. Jsou stále školy, kde je důležitější, s čímž žák do školy přijde, než co ve škole získá.

Je třeba si také uvědomit, že znevýhodnění není eufemismem pro postižení, nebo je lze vztáhnout jen na určité skupiny obyvatel, ale že v českých školách zůstává nepovšimnuta řada dětí, které nepatří ani do jedné z výše uvedených skupin a které přesto potřebují větší pozornost ze strany školy a učitelů. Typicky se jedná o děti rodičů, kteří nemohou dětem pomoci se školní prací, nerozpoznají nadání svých dětí, neorientují se ve vzdělávacím systému, nepřikládají vzdělání patřičný důraz, nechtějí nebo nemohou investovat do volnočasových aktivit a podobně. Z toho důvodu by většina opatření měla být koncipována tak, aby pomáhala všem dětem.

Jedním z opatření je pomoc znevýhodněným osobám v jejich profesní orientaci, kterou je třeba chápat jako dlouhodobý proces, a svoji úlohu v něm mají odborně školení výchovní poradci i školní psychologové, pedagogicko psychologické poradny a spolupráce

s organizacemi mimo školu. Cílem všech zúčastněných je zefektivnění výběru a volby profese v souladu s možnostmi a individuálními předpoklady žáků tak, aby jejich volba byla, pokud možno, v souladu se společenskou poptávkou.

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzování problematiky profesní orientace a pracovního uplatnění sociálně znevýhodněných žáků ve společnosti a zejména na trhu práce. K tomuto cíli bude využito poznatků z odborné literatury, zákonů a právních norem, analýza informací získaných z volných i řízených rozhovorů a dotazníků ve vybraných institucích a následné vyhodnocení zjištěných dat.

Této tvůrčí části bude předcházet teoretická část, která je zaměřena v první kapitole na profesní orientaci. V této části bude definován pojem profesní orientace a posouzeny hodnotové aspekty v psychickém a fyzickém vývoji žáků, dále bude prezentován poradenský systém a jeho vliv na profesní orientaci žáků, který začíná u výchovných poradců, speciálních pedagogů i speciálně pedagogických center a pokračuje až ke specializovaným státním i nestátním poradenským institucím. V další teoretické části se chci vyjádřit k definici sociálního znevýhodnění, postavení sociálně znevýhodněných žáků ve škole a k přístupu společnosti, školy, kolektivu a výchovných orgánů k nim.

V praktické části po pedagogickém uvedení do tématu bude stanoven cíl a metodika vlastní práce, definován výběr respondentů, struktura dotazníku, shrnuty a vyhodnoceny odpovědi na otázky, včetně závěrů, ke kterým jsem rozhovory a dotazníky s respondenty dospěla. Cílem je zodpovědět na otázku, jaké aspirace mají sociálně znevýhodnění žáci druhého stupně základní školy, zjistit vědomosti žáků o problematice přípravy na povolání, analyzovat důvody, které je vedly k výběru dané profese a posoudit podíl rodiny a školního poradenství při rozhodování o profesním zaměření. Průzkum bude prováděn ve vybraných dětských domovech rodinného typu z kraje Vysočina a Jihomoravského kraje.

# 1. Profesní orientace

## 1.1 Definice

V literatuře se můžeme setkat vedle termínu profesní orientace ještě s řadou dalších názvů, charakterizujících proces volby povolání jako např. profesionální orientace, profesní příprava, kariéra, kariérové poradenství, výchova k volbě povolání aj. V dalším textu se přidržíme podle Friedmanna (2005) termínu profesní orientace, který budeme chápat jako proces začleňování mladých lidí do světa práce.

Mezera (2008) chápe volbu povolání širěji a uvádí tři systémy péče, které jsou schopny žákům v různých etapách významným způsobem usnadnit jejich rozhodování a rozlišuje :

- a) Výchova k povolání (career education) – v zahraničí součást běžných vzdělávacích programů.
- b) Profesní orientace (vocational guidance) – krátkodobá či dokonce jednorázová pomoc při výběru další školy nebo určitého povolání).
- c) Profesní či kariérové poradenství (career counseling) – jeden z aplikovaných oborů psychologie, který se rozvíjí v rezortu školství stejně jako i v rezortu práce a sociálních věcí.

V naší práci zůstaneme u pojmu profesní orientace, jejímž hlavním obsahem chápeme „utváření a rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy mladého člověka a vlastností a schopností významných pro proces volby povolání, jeho vykonávání a event. rekvalifikace“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) v komplexním pojetí uvedeném výše.

Zhruba do začátku pubescence zůstává volba povolání jen v oblasti fantazie, neváže se na schopnosti ani na požadavky práce, zůstává jen přání, čím chci být. Až později, cca kolem 11 let věku, začíná dítě srovnávat svoje přání se skutečnostmi, začíná si všimnout svého školního prospěchu, zajímá se o podmínky přijetí do učebního oboru nebo na školu a sleduje požadavky pracovní činnosti. Podle Lagmeiera a Krejčířové (1998) jde při volbě povolání o dva aspekty:

- a) z hlediska jedince – aby si volil takové povolání, které by ho nejvíce uspokojilo, ve kterém by nejlépe uplatnil své specifické schopnosti i osobní sklony a zájmy;



- b) z hlediska společnosti – aby byl získán pracovník, který by nejlépe přispíval k plnění společenských úkolů. Sladit co nejlépe individuální a společenské zájmy by proto mělo být cílem dobré volby povolání jak u zdravých, tak i u postižených mladistvých.

Na tomto místě je třeba ještě upřesnit pojmy profese a povolání. Podle Akademického slovníku cizích slov je „profese – základní obor, druh pracovní činnosti, vykonávané jako zaměstnání, povolání.“ (Petráčková, Kraus, 2000).

V souladu s Friedmannem (2005) považujeme profesní orientaci za „dlouhodobý pedagogický proces, který je záležitostí mnoha výchovných činitelů“ a v další práci poukážeme na úlohu zúčastněných činitelů na efektivním výběru a volbě povolání v souladu s možnostmi a individuálními předpoklady žáků, tak, aby jejich volba byla pokud možno v souladu se společenskou poptávkou.

## **1.2 Aspekty ovlivňující profesní orientaci žáků**

### **1.2.1 Hodnotová orientace a dospívání**

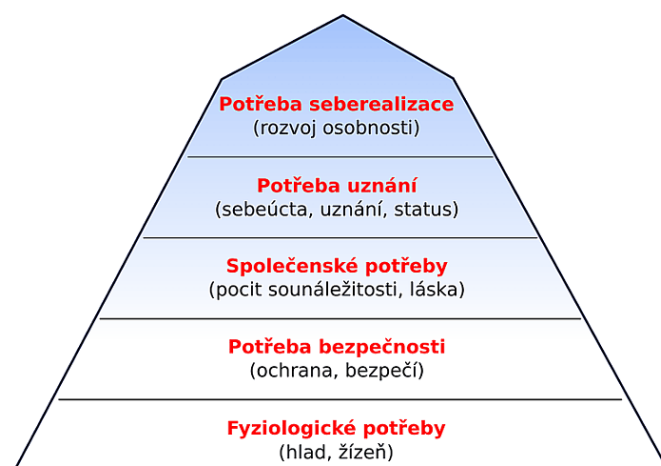
Hodnoty zauímají důležité místo v životě každého člověka. Ovlivňují jeho chování a zprostředkovávají vzájemný vztah mezi složkami osobnosti člověka a společností, ve které člověk žije. Osobnost člověka je pak dána jeho svědomím, hodnotovou orientací, schopnostmi, dovednostmi a pamětí. Psychologie uvádí mnoho pojetí osobnosti, např. podle Nakonečného (1997) je osobnost „souhrn vyhraněných vlastností určitého jedince“. Další psychologická pojetí osobnosti se shodují na těchto obsahových znacích: souhrnnost, jednota, přizpůsobení, jedinečnost, podstata (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Součástí osobnosti je jeho hodnotová orientace a schopnost přiřadit věcem, činnostem, lidem, jevům a procesům nějakou hodnotu. „Hodnoty představují systém získaných dispozic člověka jednat nebo směřovat k cíli v souladu s žádoucností, kterou určují podmínky existence.“ (Cakirpaloglu, 2004).

V průběhu života se hodnoty u každého jedince utváří a často bývají po celý jeho život ovlivňovány různými faktory. Člověk ve svém vývoji přejímá to, s čím se postupně setkává a z toho si vytváří a upravuje svůj systém hodnot, čerpá nejprve z prostředí, ve kterém je

vychován a později z prostředí ve kterém žije. Hodnotový systém člověka se tak utváří v průběhu celého života a je dán především prostředím, ve kterém vyrůstá neboli výchovným prostředím.

Maslow diferencoval lidské potřeby podle jejich vývojové závislosti a jeho teorie vychází z představy, že jednotlivé okruhy potřeb vytvářejí hierarchizovanou strukturu.



Tab. č.1 – Maslowova pyramida potřeb

Pyramida znázorňuje potřeby jednotlivce pro spokojený život. Po dosažení určitého stupně potřeb se upínáme na další stupeň a snažíme se jej dosáhnout pro náš spokojený život. Takto rostou naše nároky a požadavky. Někteří bohužel nesměřují směrem k vrcholu pyramidy, smiřují se se stávajícím stavem po zbytek svého života. Takovým jedincům chybí motivace a potřeba vynaložit nějaké úsilí s cílem sebeuspokojení.

Sledujeme-li hodnotovou orientaci dětí a mladých lidí a jejich potřeby, žijících v sociálně znevýhodněných podmínkách, setkáváme se s tím, že jsou často do velké míry ovlivněny až zdeformovány výchovným prostředím, ve kterém vyrůstaly.

Platí, že prvním a základním prostředím, které má vliv na vývoj jedince je rodinné prostředí. “Význam rodiny tkví v klíčové roli, kterou hraje v procesu zespolečnění a socializaci osobnosti. Rodina uspokojuje řadu potřeb dítěte. Tyto potřeby můžeme rozdělit na biologické (potrava, oděv, přístřeší..) a vyšší sociálně psychické potřeby (potřeba citového vyžití, sebeuplatnění, společenského kontaktu a citové jistoty a zázemí (M. Nakonečný, 1997).

Kohoutek (2001) uvádí pro zdárný rozvoj osobnosti dítěte tyto faktory:

- Spokojenost rodičů v manželství a dětí v rodině.
- Klima rodičovské soudržnosti, kritické opory.
- Atmosféra radosti a lásky (náročné, důsledné a přísné).
- Pocit bezpečí, zázemí a jistoty.
- Potřeba společenského kontaktu.
- Vzdělání, kulturní, morální i estetická úroveň rodičů.
- Vhodné výchovné prostředky a adekvátní čas věnovaný výchově dětí.
- Sociální kontrola dětí, trénink smyslu pro fair – play.
- Velmi důležité jsou také sourozenecké vztahy a dobré mezigenerační vztahy.
- Úsilí o denní režim dítěte v rodině: cílevědomé vytváření pracovních, kulturních a hygienických návyků, ale i dostatek volného času.

Můžeme konstatovat, že hodnotovou orientaci si vytváří každý člověk v průběhu svého života sám, a lze ji chápat jako orientaci v tom, co je pro nás v životě dobré, co vede k životnímu úspěchu. Hodnotová orientace je dána výchovou, modelem chování v rodině, ale i vnějšími vlivy jako jsou škola, přátelé, touha po tom patřit k určité skupině lidí, apod., jak si správně sestavit své cíle a jak se k nim dopravit.

## **1.2.2 Psychický a fyzický vývoj v období dospívání**

### **1.2.2.1 Charakteristika období dospívání**

Neodmyslitelnou součástí život je období mezi jedenáctým až patnáctým rokem života, které nazýváme dospívání. Je to období, kdy se dětské tělo začíná měnit v tělo dospělé ženy nebo muže a připravuje se na to, aby se dívka mohla jednou stát matkou a chlapec otcem.

Období dospívání lze vyjádřit jako období, kdy dochází na jedné straně k prvním známkám pohlavního zrání jedince a na straně druhé k akceleraci růstu a dovršení úplné pohlavní zralosti a dokončení tělesného růstu. (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 138). V tomto období dochází k mnoha dalším změnám. „Mění se sociální vztahy, postoje, zájmy, aspirace,

hodnoty, ale také zjev, kvality duševní činnosti a její výkonnost. A to je pro dítě velmi těžké a myslím si, že ne každé to zvládne lehce.“ (Stará, 2006)

V období dospívání dochází k ukončení základní školy a žáci si volí další povolání. Není to však jenom příprava na další povolání a období dospívání jako přechod mezi dětstvím a dospělostí charakterizuje Čačka (2000) jako „přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od konzumace společenských produktů a hodnot k jejich tvorbě; můžeme mluvit také o přechodu od učení řízeného zvnějšku ke stále výraznější míře samostatného studia a sebevzdělávání, od výchovy k převaze sebevýchovy, od poslušnosti a podřizování se požadavkům k nezávislosti a individualizaci.“

V období dospívání rozlišujeme dvě navazující stadia: puberta (11 – 15 let) a adolescence (15 – 20 – 22 let). V těchto dvou stádiích se dítě musí proměnit tělesně, fyziologicky, psychicky i společensky na dospělého člověka se zformovanou a vyhraněnou osobností, uceleným světovým názorem; připraveného k produktivní práci v zaměstnání, k zodpovědnému manželství a rodičovství i k začlenění do občanského života (O. Čačka, 2000).

### **1.2.2.2 Psychické a fyzické změny v dospívání**

Současně s biologickým zráním dochází k řadě psychických změn jedince, ohlášením nových pudových tendencí, hledáním způsobu jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou, ale současně také nástupem vyspělého způsobu myšlení a dosažením vrcholu jejich rozvoje. Průběh psychických změn a sociálního postavení je ovlivňováno řadou dalších faktorů, které působí jako zprostředkující proměnné, tzn. změny spojené s pohlavním zráním mohou působit nejen přímým působením výrazných hormonálních pochodů na nervový systém, ale nepřímo tím, že mladistvý pozoruje změny na svém těle i změny v přístupu dospělých k němu a reaguje na to touhou po dospělejším postavení, ale také nejistotou, úzkostí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V období pubescence se u jedinců vedle tělesných změn projevují i výrazné změny v chování, charakterizované nedostatkem sebeovládání, podrážděností, impulzivností, typické je sebeuvědomování, narůstání sebecitu, věnování zvýšené pozornosti sobě samému, citlivost na kritiku vlastní osoby, vzdor, odmítání, neochota plnit požadavky dospělých, přitom jsou

přebírány i nežádoucí formy chování dospělých – kouření, pití alkoholu, hazard, vulgární řeči, sexuální výstřelky apod.

V citové oblasti se projevují dospívající jedinci velice intenzívně, na druhé straně jejich snaha o samostatnost je provázána nejistotou, labilitou a nízkým sebeovládáním. V sociální oblasti dochází k intenzívním změnám v odklonu od rodičů a dospělých, pubertální jedinci dávají přednost svým vrstevníkům. Mění se také vztah ke škole i k učitelům, kteří jsou bráni jako autorita pouze v případě, že dokáží dospívající něčím zaujmout.

Sociálním mezníkem pubescence je ukončení školní docházky a volba povolání.

Na fázi pubescence navazuje období adolescence, ve kterém se fyzický a psychický vývoj jedince blíží ke svému dokončení, i když sociálně a mravně bývá ještě nevyzrálý. “Vazby s rodiči se uvolňují, je preferován styk s vrstevníky, rozvíjí se emocionální (často i sexuální) život. Období hledání jistot, nedůvěry k autoritám, tendencí riskovat.“(Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Probíhá volba a příprava na povolání, bývá dosažena i nezávislost, rozvíjí se empatie s vrstevníky, počínají heterosexuální vztahy a je nezbytné vyrovnat se s tlaky společenských norem, formovat osobní integrovaná východiska jednání a vytvořit si vlastní životní projekt. (Čačka, 2000)

Dokončuje se rovněž tělesný vývoj, dospívající jedinci se dostávají na vrchol fyzických sil, nastává i vrchol intelektuálních schopností, nové poznatky nejsou přijímány automaticky, adolescenti si informace ověřují a zaujímají k nim vlastní postoje. V adolescenci „se rozvíjejí sociální vazby po stránce kvalitativní i kvantitativní. Na přehnanou autoritativnost dospělých reagují odporem, vyvolávají konflikt, staví se do opozice. Je to období proměny sociálního očekávání, na jehož počátku není zcela jasné, co dospívající může, musí či nesmí.“ (Šimíčková, Čížková a kol., 2003).

Dále se prohlubují kamarádské vztahy s vrstevníky, vznikají partnerské vztahy, první lásky. Často ale dochází u jedinců, kteří nemají dostatečné zázemí v rodině, ke společensky negativním projevům, svojí nevyzrálostí se mohou stát snadným terčem pro distributory drog, k zapojení se do různých sekt a kriminálních skupin.

V období adolescence dochází k formování životního stylu, způsobu života, k formulování zásadních životních cílů a k postupnému realizování.

### 1.3 Význam profesní orientace

Rozhodování žáků o volbě povolání na konci základní školy představuje závažnou životní etapu v rozhodnutí o své celoživotní profesní orientaci. Toto rozhodnutí patří mezi „nejzávažnější kroky v lidském životě“ (Hřebíček, 1987, str. 40). Rovněž podle Mojžíška „správná profesní orientace má na člověka dalekosáhlý vliv a významně ovlivňuje jeho budoucnost“. (Mojžíšek, 1981, str. 174-175). Vhodně umístěný jedinec má předpoklady být vyrovnanou osobností, s pocitem samostatnosti a společenské hodnoty své práce, má pocit sociální jistoty, který brání negativním depresivním prožitkům, neurotizaci a porušení stability osobnosti. Takový člověk může usilovat o zdravou seberealizaci, má předpoklady pro vyrovnaný rodinný život, je schopen zabezpečit své děti atd. Není-li profesní zaměření dořešeno, objevují se disharmonie možností a povinností, nespokojenost s prací, neklid, nejistota, konfliktní situace a pocity méněcennosti.

Platí tedy, že „vhodná volba profese, tedy i studijního směru v adolescentním věku, je základem a dobrým odrazovým můstkem pro úspěšný vstup mladého absolventa do světa práce.“ (Friedmann, Lazarová, 2009). Většina dětí však v období, kdy si musí zvolit obor střední školy, ještě není dostatečně zralá a připravená na tak důležité rozhodnutí.

Mnoho žáků, kteří končí základní stupeň školní docházky má nejasné a mnohdy falešné představy o své budoucí dráze a potřebují pomoc, která by je dokázala nasměrovat ve své budoucí volbě povolání nebo přípravě na povolání. Smyslem profesní orientace je realizovat systém opatření, využívajících nejrůznější cesty a všechny prostředky tak, aby včas informovaly žáky, jejich rodiče, učitele a ostatní o možnostech výběru budoucího povolání. Pomoc žákům nesmí být jednorázová, ale soustavná a postupná a měla by začínat včas, nejlépe již od 10. roku věku. Orientace na profesní představu by měla vycházet na jedné straně z racionální úvahy o schopnostech, možnostech a omezeních jednotlivce a na straně druhé z jeho emocionálních představ, potřeb, zájmů a přání a snahou dát oba pohledy do souladu. Pomoc dospívajícímu se má zaměřit na to, aby ho podpořila v úsilí „vyvinout a přijmout integrovaný a přiměřený obraz sebe sama a své role ve světě práce, ověřit si pojetí

vůči skutečnosti a převést je do reality tak, aby v něm našel své vlastní uspokojení a zajistil také prospěch společnosti“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 155).

Dospívající jedinec se o své profesní orientaci nerozhoduje pouze podle svých vlastních představ, ale je ovlivňován různými informacemi a znalostí různých povolání, příjmových možností v zaměstnáních, získaných od starších kamarádů, význam mají také rodiče, jejich přání a očekávání, doporučení školy, poradenských institucí, přitom musí brát v úvahu svůj školní prospěch a sebehodnocení – posouzení svých schopností. Nejčastěji se setkáme s následujícími faktory, které mají vliv na profesní orientaci dospívajícího jedince:

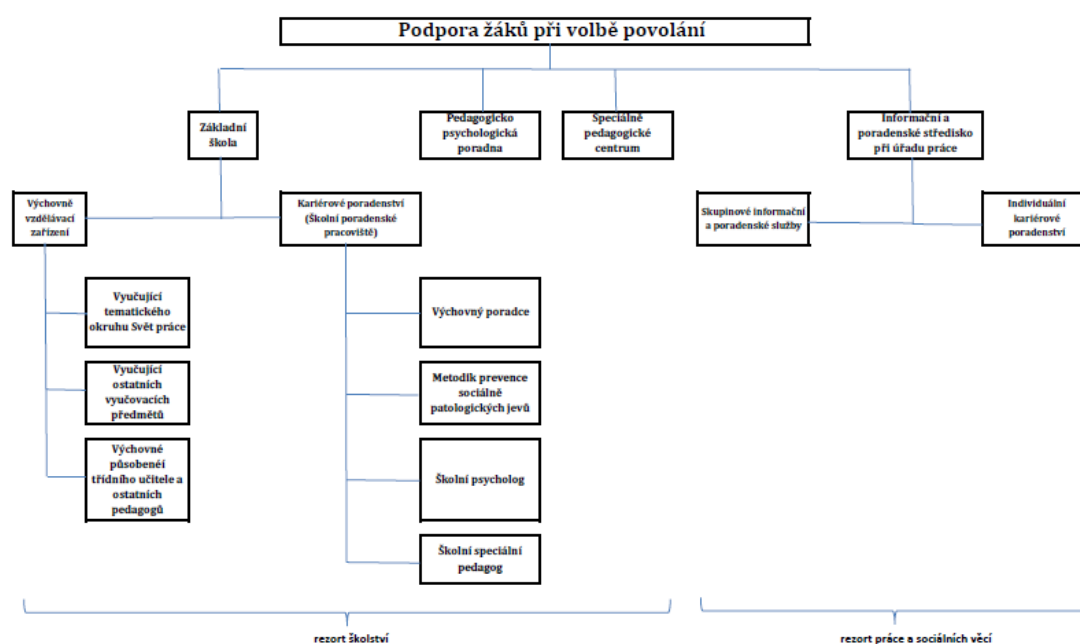
1. Dosavadní výsledky ve škole
2. Nabídka učebních a studijních oborů
3. Znalost podmínek přijetí k další přípravě na povolání
4. Ekonomická situace rodiny
5. Tradice povolání v rodině
6. Atraktivnost profese
7. Možnost vysokého výdělku
8. Pracovní prostředí – preference čistého prostředí a lehké práce
9. Relativní blízkost školy k bydlišti
10. Ovlivnění kamarády a spolužáky
11. Možnost vyhnout se v dalším studiu neoblíbeným předmětům
12. Zdravotní stav

Uvedené a další faktory nepůsobí na rozhodování jedince jednotlivě, ale ve svém souhrnu komplexně a současně a zvolit si správnou volbu profese nebo další studijní směr není pro žáky základní školy pro jejich nezralost snadnou záležitostí. U žáků se znevýhodněním přistupují ještě další faktory, které je ovlivňují a činí jejich rozhodování ještě složitější.

Podle Opatřilové „předběžná volba není vždy adekvátní a realistická. Setkáváme se s maximalistickými nebo nedostupnými extrémy nebo naopak s minimalistickou volbou s ohledem na jistotu, pohodlí, vyhnout se problémům, samostatnému rozhodování a další.“ (Opatřilová, 2003, str. 53).

## 1.4 Činitelé profesní orientace

Ve volbě profese se uplatňují různé osoby a instituce, mezi nimiž mají největší význam rodina, třídní učitel, výchovný poradce, speciálně pedagogické centrum, pedagogicko psychologická poradna a další. Vedle rodiny, která má v rozhodování o volbě povolání rozhodující funkci, působí ucelený systém přípravy žáků základních škol na volbu povolání, realizovaný ve dvou rezortech – školství a práce a sociálních věcí, jak vyplývá z následujícího schématu.



Tab.č. 2: Podpora žáků při volbě povolání

### 1.4.1 Význam rodiny pro profesní orientaci

„Rodina je malá primární společenská skupina založená na svazku muže a ženy, na vztahu rodičů a dětí, na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti.“ (Dunovský, Praha, 1989). Dá se říci, že rodina je vlastně jakousi sociální skupinou, která tvoří zázemí a prostředí pro vývoj jedince.

Pokud bychom na rodinu pohlíželi jako na činitele, který má zásadní vliv na utváření hodnot jedince a jeho profesionální orientaci, bylo by vhodnější použití této definice. „Rodina je tradičním prostředím utváření a reprodukce sociálních vztahů. Jako zprostředkující článek



mezi společenskými a individuálními zájmy je nezastupitelnou, i když proměnlivou institucí, plnící ve společnosti významné funkce. Je sociální skupinou, která formuje osobnost člověka a jeho sociální charakter. Má rozhodující vliv na utváření vztahů dítěte, dospělého, podílí se na jejich začleňování do života společnosti.“ (Matoušek, Praha, 1993).

Rodina jako výchovný činitel má jako taková hlavní zodpovědnost za výchovu svých potomků (zakotveno v právních a mravních normách). Promítají se v ní v pozitivním i negativním smyslu dlouhodobé důsledky výchovy dětí. Rodiče jsou těmi, kteří ovlivňují výběr vzdělání, samotný přístup k němu, ovlivňují jej kulturně a udávají model pro vnímání světa kolem nich. Rodina stimuluje psychiku dětí, utváří emocionální předpoklady, na jejichž základě se rozvíjí i samotný vzdělávací proces. Při vývoji lidského jedince dochází k charakteristickým změnám (od narození do smrti) od nižších stádií k vyšším. Zdroje těchto změn nejsou pouze v organismu samotném, ale v působení prostředí, které jej obklopuje. Hovoříme tedy o vnitřních (předpoklady, vlohy, tělesný a duševní vývoj - genotyp) a vnějších (vliv prostředí, styk se světem, jeho vnímání) faktorech vývoje člověka. Genotyp a vliv prostředí = fenotyp (soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje v určitém okamžiku života).

Rodina plní z historického hlediska následující funkce:

- biologická neboli reprodukční funkce
- materiálová funkce (hmotné zajištění rodiny)
- výchovná funkce
- citová neboli emocionální funkce

„Rodina má rozhodující vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte jak v oblasti duševní, tak v oblasti sociální a tělesné. Rodinou v nejširším slova smyslu přicházejí k dítěti téměř všechny podněty zvenčí. V ní a její pomocí se uskutečňuje společenská adaptace dítěte, jeho začleňování do společnosti.“(Matějček, Praha, 1994)

Zdravá rodina dítěti poskytuje pocit plné sounáležitosti, bezpečí, otevřenou komunikaci, které jsou pro dítě velmi důležité. To, jak se dítě cítí v rodině, se projevuje i v jeho chování vůči společnosti. Díky rodině má možnost uvědomovat si své postavení a možnosti. Rodina je pro dítě prostorem, kde si osvojuje a testuje veškeré své společenské dovednosti. Má možnost v ní poznat základní hodnoty a společenské normy, díky nimž se vyvíjí jeho sociální a morální citění. Pokud je rodina nefunkční či „nezdravá“, dítěti se nedostává dostatečné péče v oblasti jeho sociální adaptace.

Plánování a výběr budoucího povolání by měl být dlouhodobý proces, ve kterém by se měli rodiče snažit své dítě podporovat, diskutovat s ním o různých alternativách, nabízet, doporučovat, ale konečné rozhodnutí by měli ponechat (pokud je to jen trochu možné) na něm samotném.

Vedení diskuse s dítětem o jeho budoucím povolání by měli rodiče zaměřit především na tyto body:

- Pomoci dítěti ujasnit si oblasti, o které se opravdu zajímá.
- Pomoci dítěti promyslet si nejenom cíle, čemu by se chtělo věnovat, ale i různé alternativy řešení.
- Probrat s dítětem důvody jeho rozhodnutí, proč se chce věnovat právě určitému povolání. Kritéria, kterými se dítě často při své volbě řídí, mají většinou spíše iracionální povahu.
- Diskutovat s dítětem o reálnosti jeho cílů, jeho schopnostech, zájmech a šancích dosáhnout určitého povolání.
- Ujasnění všech možných kritérií, které jsou předpokladem pro určité povolání.
- Poradit dítěti, jak by mohlo co nejlépe splnit daná kritéria a dosáhnout předpokladů, které jsou potřebné po dosažení cíle.
- Nikdy dítě nesrovnávat s ostatními a nehodnotit reálnost jeho aspirací.
- Poskytovat dítěti různé informace, které mají přímý či nepřímý vztah k jeho profesním cílům.
- Rodiče se nesmí nikdy vyhýbat diskusi o budoucí kariéře dítěte, jsou-li o ni dítětem požádáni.
- Rodiče by neměli o budoucím povolání či studiu svého dítěte rozhodovat bez jeho účasti.
- Vždy je daleko snazší rozvíjet již naznačený směr, kam se asi bude dítě orientovat, než od základů vytvářet stále nové a nové scénáře studijní nebo profesní přípravy dítěte.

#### **1.4.2 Profesní poradenství**

„Systém institucí profesního poradenství zajišťovaný už na škole, dále pak pedagogicko psychologickými poradnami a po roce 1991 také speciálně pedagogickými centry, poskytuje orientaci a pomoc mladým lidem při volbě povolání. V současné době tento systém ještě významně posilují nově zřizovaná Informační a poradenská střediska při úřadech práce, která se orientují nejen na populaci dospělých, ale i na dospívající mládež a ve spolupráci se

školy se tak velkou měrou podílejí na jejich výběru školy či profese adekvátně k jejich schopnostem i k nabídce pracovních míst v příslušném regionu“ (Opatřilová, 2003, s. 52).

Úkolem profesního poradenství je žákům nabídnout vhodné a po všech stránkách vyhovující povolání, odpovídající předpokladům a reálným schopnostem žáka.

Poradenství zaměřené na volbu povolání má u nás kořeny v padesátých letech minulého století v rezortu školství, kde se rozvíjelo především v rámci výchovného poradenství a bylo upraveno vyhláškou č.130/1980 Sb. o výchovném poradenství. V roce 2005 byla tato vyhláška nahrazena vyhláškou č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ve smyslu této vyhlášky vyvíjejí školská poradenská zařízení a školy činnost *diagnostickou, intervenční, informační a metodickou a poskytují bezplatné poradenské služby*. K plnění svých úkolů užívají pedagogických a psychologických metod a postupů.

Vedle profesního poradenství se začal poměrně nedávno užívat rovněž termín **kariérové poradenství**, přičemž není legislativně vymezen (školský zákon ani vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách tento pojem nezná). Kariérové poradenství v sobě zahrnuje širokou škálu **informačních, poradenských, diagnostických, motivačních i vzdělávacích činností**, které sledují společný cíl: pomoc jedinci při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze. Hlavními složkami kariérového poradenství jsou:

1. **Postupné a soustavné poskytování informací** žákům, přiměřených jejich vývojové úrovni, i potřebných informací rodičům o hlavních typech a druzích středních škol a jejich společenském poslání, o možnostech a požadavcích studia na nich, o soustavě studijních a učebních oborů, které lze na středních školách studovat, o povoláních, pro která tyto studijní a učební obory své absolventy připravují, o potřebě pracovníků pro tato povolání, obsahu činnosti a nárocích, které tato povolání kladou na pracovníky, o možných způsobech dalšího studia a zvyšování kvalifikace, o systému odměňování, sociálního zabezpečení atd.
2. **Soustavné komplexní sledování a hodnocení vývoje žáků** i podmínek, za nichž tento vývoj probíhá, po celou dobu jejich docházky do školy, postupné rozvíjení jejich vlastního sebepoznávání a sebehodnocení.
3. **Včasně vytváření podmínek pro rozvíjení vlastností významných pro jejich další studijní a profesionální vývoj.**

4. **Systematická poradenská a konzultační pomoc** při postupném vytváření a ujasňování osobních představ o dalším studiu a budoucím povolání, při konfrontaci těchto představ s potřebami společnosti, při posuzování a hodnocení vlastních předpokladů pro další studium a přípravu na povolání a dále konzultační pomoc v průběhu bezprostředního rozhodování žáků o volbě dalšího studia na konci docházky do základní školy.

Služby kariérového poradenství poskytuje v ČR celá řada subjektů. Nejvíce jich pracuje v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (školský poradenský systém) a v resortu Ministerstva práce a sociálních věcí (státní a nestátní poradenské instituce). Do jisté míry používají oba stejné metody a techniky práce, rozdíly jsou spíše v míře konkrétnosti a zaměření.

#### **1.4.2.1 Systém školských poradenských služeb**

**Školský poradenský systém** je orientován na poradenství žákům, studentům a rodičům při úvahách o změně či volbě dalšího vzdělávání i při profesní orientaci a na přípravu ke vstupu na trh práce. Atributem školského poradenského systému je široká dostupnost a schopnost oslovit a uspokojit co největší část cílové populace.

V působnosti resortu školství poskytují kariérové poradenství **pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a jednotliví pracovníci působících přímo na školách**. Na školním poradenství se zde podílejí výchovný poradce, školní metodik prevence, případně školní psycholog a školní speciální pedagog. Dále na něm spolupracují třídní učitelé a učitelé jednotlivých vyučovacích předmětů (především výchovného charakteru) a vedení školy. Podoba poradenství se na jednotlivých školách liší, ne na všech pracuje školní psycholog či školní speciální pedagog.

#### **Úloha třídního učitele**

Vedle povinností související s výukou a administrativou má třídní učitel i zodpovědnost za rozvoj každého ze svých žáků. Pro třídního učitele jako poradce je nejobtížnější oprostít se od své normativní funkce. V roli poradce se musí soustředit na žáka samotného, jeho osobní vlastnosti, chování a sociální prostředí (Vítková, 2003, s. 176).

Činnost třídního učitele na úseku profesní orientace:

Třídní učitel má rozhodující význam při výchovné činnosti žáků. Nikdo jiný z odborných pracovníků nemá tolik možností pro odborné poznání žáka i pro jeho odborné ovlivňování. Výsledky jeho speciálně pedagogické diagnostiky jsou důležité i při týmovém rozhodování o pracovním uplatnění některých problémových žáků.

Spolupráce s výchovným poradcem:

- exkurze do odborných učilišť a výrobních podniků,
- organizování besed se zástupci odborných učilišť a bývalými žáky,
- zajišťování materiálů poskytujících informace o profesích,
- spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou.

Výchovná práce s žáky :

- průběžné sledování a hodnocení žáků,
- individuální pohovory s jednotlivými žáky,
- pravidelné hodnocení dítěte z hlediska profesních schopností a zájmů,
- poskytování informací o profesích, vytváření předpokladů pro sociální adaptaci žáků.

Spolupráce třídního učitele s rodiči :

- individuální informování rodičů o možnostech uplatnění dítěte z hlediska jeho schopností a zdravotního stavu,
- informování rodičů o náplni činnosti v profesích (rozhovor, přednáška, tiskoviny).

Spolupráce s lékařem :

- využívání lékařských vyšetření,
- osobní rozhovor s lékařem o vhodném profesním začlenění dítěte.

Výchovná práce třídního učitele je obsahově mnohotvárná, odborně náročná a osobně velmi zodpovědná. Není možné ji vykonávat kvalitně bez iniciativy, osobitého tvořivého přístupu a pedagogického nadšení (Spousta, 1993, s. 85).

### **Výchovný poradce**

Výchovný poradce pomáhá žákům s řešením problémů a s rozhodováním. Plní úkoly pedagogicko psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia či povolání žáka.

Výchovný poradce:

- provádí vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž psychický a sociální vývoj, výchova, vzdělání nebo příprava na budoucí povolání vyžadují zvláštní pozornost
- předkládá řediteli školy a zákonným zástupcům žáků návrhy na další péči o tyto žáky, případně na jejich předání do péče PPP nebo SPC, SVP
- poskytuje žákům a jejich zákonným zástupcům výchovné poradenství v otázkách rozvoje osobnosti žáků, v otázkách prevence a řešení vývojových a výukových problémů žáků a v otázkách uplatnění a rozvíjení schopností žáků a utváření jejich profesní kariéry
- metodicky pomáhá třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům školy při řešení problémů vývoje a vzdělávání žáků a při přípravě žáků na uvědomělé rozhodnutí o vlastní profesní kariéře
- informuje žáky a jejich zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy o činnostech PPP, SPC a SVP a o možnosti využití služeb těchto a dalších poradenských zařízení (Pipeková, 2004, s. 5).

### **Pedagogicko psychologická poradna**

Činnost těchto poradenských zařízení je zaměřena zejména: na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků (Pipeková, 2004, s. 6).

### **Speciálně-pedagogická centra**

Úkolem speciálních-pedagogických center je kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením a tímto jsou důležitým činitelem profesionální orientace. Do profesní orientace zahrnujeme i období profesní přípravy. Systematická profesní orientace v praktických školách a odborných učilištích přispívá k rozvoji profesní adaptace. Z činitelů profesní orientace se v těchto školách nejvíce uplatňují učitelé odborného výcviku, učitelé praktického vyučování a učitelé (Novosad, 2000, s. 46).

## **Školní psycholog**

Některé školy a školská zařízení zřizují funkci školního psychologa. Reagují na potřebu řešení nových úkolů spojených s větším akcentem na rozvoj osobnosti žáka a na otázky prevence sociálně patologických jevů. Školní psycholog je samostatným pracovníkem školy, obvykle neplní vyučovací povinnost ve škole, nemá proto statut pedagogického pracovníka a je obvykle zaměstnáván ve vedlejším pracovním poměru. Svou činnost vykonává přímo ve škole a zodpovídá za ni příslušnému řediteli.

Hlavními spolupracovníky školního psychologa jsou ředitel školy, třídní učitel a ostatní pedagogičtí pracovníci školy. Úkoly školního psychologa může plnit i učitel s příslušnou kvalifikací nebo psycholog poradny, navštěvující školu.

## **Školní speciální pedagog**

Poradenské služby může poskytovat opět pracovník s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika.

Mezi základní kompetence speciálního pedagoga patří depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Diagnostická a intervenční činnost, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků, stanovení individuálního plánu a podpory, kariérové poradenství. Metodická a koordinační činnost, příprava a úprava podmínek pro integraci žáků, kooperace se školskými poradenskými zařízeními a vedení asistentů pedagoga ve škole (Bartoňová, 2005).

## **Školní metodik prevence**

Mezi základní činnosti školního metodika prevence patří metodická a koordinační činnost, prevence sociálně patologických jevů, informační činnost, poradenská činnost žákům i jejich rodičům a pedagogům (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

## **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vychází z nových principů kurikulární politiky státu, které jsou zformovány v Národním programu vzdělávání ČR (tzv. Bílá kniha) a obsahuje dlouhodobé cíle, soubor obecných kompetencí, vymezuje pojetí oblastí vzdělávání, cíle a obsah jednotlivých oblastí a oborů vzdělávání a výsledky v podobě očekávaných kompetencí. Uvádí zásady, podle kterých má škola zpracovávat vlastní vzdělávací program, i podněty pro evaluaci školy.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do **devíti vzdělávacích oblastí**. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace** (*Matematika a její aplikace*)
- **Informační a komunikační technologie** (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** (*Člověk a jeho svět*)
- **Člověk a společnost** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)

Na profesní orientaci je zaměřena zejména oblast Člověk a svět práce., která postihuje široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků.

Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech.

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se cíleně zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky a doplňuje celé základní vzdělání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Tím se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. Je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků.

Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vede žáky k:

- pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce



- osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, k organizaci a plánování práce a k používání vhodných nástrojů, náradí a pomůcek při práci i v běžném životě
- vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynakládání úsilí na dosažení kvalitního poznání, že technika jako významná součást lidské kultury je vždy úzce spojena s pracovní činností člověka
- autentickému a objektivnímu poznávání okolního světa, k potřebné sebedůvěře, k novému postoji a hodnotám ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí
- chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci a k rozvíjení podnikatelského myšlení
- orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce a osvojení potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření a pro další životní a profesní orientaci

Na konci základního vzdělávání by měl žák používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření, orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005).

#### **1.4.2.2 Státní a nestátní organizace na trhu práce**

**Státní organizace** ve věci pracovního uplatňování mají svoji nezastupitelnou roli. Jejich znalost a orientace v této problematice se stala neoddělitelnou součástí života celé společnosti, protože náš právní systém striktně uplatňuje zásadu, že neznalost zákonů neomlouvá. Díky nevědomosti může docházet k mnoha problémům, proto lidé znevýhodnění mají k dispozici řadu nástrojů v podobě výchovných poradců, speciálních pedagogů, speciálně pedagogických center, které jim pomohou se složitou orientací v kompetencích jednotlivých orgánů státní správy a jejich činnosti. Státní správou v oblasti státní politiky zaměstnanosti ČR jsou Ministerstvo práce a sociálních věcí spolu s Úřady práce.

**Ministerstvo práce a sociálních věcí** řídí a kontroluje výkon státní správy v sociálním zabezpečení, řídí Českou správu sociálního zabezpečení. Zajišťuje úkoly související s dalším rozvojem sociálního zabezpečení, úkoly vyplývající z mezinárodních smluv v sociálním zabezpečení. Posuzuje zdravotní stav a pracovní schopnost občanů pro účely řízení ve věcech důchodového pojištění, případné napadení rozhodnutí vydaného na základě posudku lékaře okresní správy sociálního zabezpečení, za tímto účelem zřizuje MPSV posudkové komise (Opatřilová, Zámečnicková 2005, s. 58).

**Úřady práce** jsou podřízenými orgány MPSV – Správy služeb zaměstnanosti a jsou zřizovány jako územní orgány státní správy. Do jejich kompetence ve vztahu k osobám se zdravotním znevýhodněním zařazujeme tyto úkoly: vedení evidence uchazečů s handicapem o zaměstnání. Poskytování služeb, poradenství a zaměstnávání vedených uchazečů. Zajišťuje pracovní rehabilitaci. Hmotně podporuje vznik nových pracovních míst, vytváření, provoz chráněných pracovních míst a chráněných pracovních dílen pro zaměstnance se speciálními potřebami. Sleduje a následně hodnotí stav na trhu práce. Je informačním zdrojem o možnostech získávání zaměstnání, odborné přípravy a rekvalifikací. Důležitou součástí ÚP ve volbě povolání jsou informační a poradenská střediska.

**Informační a poradenská střediska** vznikají dle Metodických pokynů MPSV ČR č. 10/93, a to jako součást problematiky zaměstnanosti. Poradenská činnost je zaměřena na tyto oblasti poradenství: pro volbu povolání, při změně povolání (rekvalifikaci), pro mladistvé, pro občany se změněnou pracovní schopností (ZPS), pro specifické skupiny a specializační (psychologické, sociologické, lékařské). Základním cílem poradenství na úradech práce je působit jako faktor profesní orientace, profesní přípravy (včetně rekvalifikace) a zprostředkování zaměstnání (Opatřilová, Zámečnicková 2005, s. 48). Na tyto hlavní státní organizace z pohledu politiky zaměstnanosti ČR v úzké souvislosti navazují další organizace.

**Česká správa sociálního zabezpečení**, která rozhoduje o finančních dávkách např. důchodového pojištění a jejich veškerých manipulacích z pohledu všech stran zúčastněných. Dále se podílí na vybírání příslušných poplatků stanovených zákony ČR a je řídicím a kontrolním orgánem správy sociálního zabezpečení.

**Referát lékařské posudkové služby**, který je zřízen v rámci správy sociálního zabezpečení. Zde lékaři posuzují např. bezmocnost, dlouhodobý nepříznivý zdravotní stav, zda se jedná o osobu zdravotně znevýhodněnou, dočasnou pracovní neschopnost, handicap, invaliditu a mnohé další.

**Krajský úřad** rozhoduje o poskytování finančních částek na pořízování zvláštních pomůcek občanům s těžkými vadami, nevidomým, neslyšícím a jejich provoz. Následně také vydává průkazy mimořádných výhod, vede je v evidenci a rozhoduje o jejich neplatnosti.

**Obec** pomáhá v zapojení zdravotně znevýhodněných do kulturního a společenského života v místě jeho trvalého pobytu, kde se spolu s ním podílí na řešení otázek jeho bydlení a poskytování pečovatelských služeb s následnou úhradou.

**Nestátními organizacemi** na trhu práce, které podléhají všem zákonům a opatřením z hlediska ochrany a podpory osob se speciálními potřebami jsou personální agentury.

**Personální agentury** mají nabídku velmi pestrou, a proto mohou být vhodným prostředníkem na cestě profesní dráhou každého jedince. Ve své podstatě se jedná o firmy, které mají širokou působnost v nabídce zaměstnání, dočasných úvazků a brigád. Nabízejí pracovní uplatnění formou pohovorů a multimediálních zdrojů. Zabývají se poradenstvím z hlediska přípravy na případné zaměstnání v podobě sestavování životopisů, motivačních dopisů a přípravy na pohovory. Podle kvality personální agentury se mimo jiné můžeme dočkat dalších nadstandardních služeb ve formě testovacích metod, personálních a mzdových vedeních, konzultací z oblasti lidských zdrojů a mnoha dalších. Spolupráce s těmito firmami přináší svá úskalí, ale i výhody. Agentury jsou prostředníky mezi kandidáty a zaměstnavateli. Je tu zajištěna dokonalá spolupráce z hlediska profesionality, protože personalista svého klienta dobře zná a stejně tak zná i požadavky zaměstnavatelů.

### **1.4.2.3 Zájmy, záliby a jejich vliv na volbu profese**

Zájmy (jakožto záliba pro určitou činnost) mohou učinit člověka spokojeným, pokud se mu podaří vybrat si povolání, které je současně jeho koníčkem. Člověk pak takové povolání vykonává rád a je ochotnější se ve svém oboru dále vzdělávat. Tak, jako jsou různí lidé, jsou

různé i jejich zájmy. Někdo rád jedná s lidmi, druhý miluje zvířata a jejich péči věnuje svůj volný čas, další si raději sám něco spravuje, seřizuje nebo pracuje s počítačem (Mošna a kol., 1998, s. 14).

Jaké má dítě v životě zájmy a jaké zájmové činnosti se věnuje, je jistě ovlivněno i tím, v jakém rodinném prostředí vyrůstá. Čáp a Mareš (2001, s. 68) označují jako „*nepodnětné rodiny*“ ty, kde není rozvíjena společná činnost s dětmi, kde dětem chybí okruh zájmových činností, který by rozvíjel jejich osobnost. Vzdělání rodičů může být v této otázce jen přibližným ukazatelem. Jsou rodiče jen se základním vzděláním, kteří shodou nepříznivých okolností nemohli studovat, ale svým dětem umožňují navštěvovat rozmanité zájmové kroužky a jsou proto ochotni se zřítí svého vlastního volného času a pohodlí – doprovázejí své děti na tyto hodiny a uvolňují někdy i nemalé finanční částky z rodinného rozpočtu na zájmové činnosti. Výsledky těchto činností – koncerty, výstavy obrazů, sportovní utkání – pak bývají příležitostí k setkání celé rodiny a ke kladnému zhodnocení a ocenění dítěte. Naopak někteří rodiče s vysokoškolským vzděláním se ve volném čase věnují pasivnímu odpočinku při sledování televize, ve vztahu k dětem se omezují na vydávání zákazů a příkazů, nebo nechávají děti ve volném čase bezprizorně pobíhat venku, nestarají se, jak dítě volný čas využívá.

Při výběru povolání je předpoklad, že pokud si dospívající zvolí profesi, o kterou má zájem, tak ho bude daná práce bavit, bude v ní spokojený a šťastný. Ale každý si ve svém životě prošel obdobím různých zájmů, na některé už třeba i zapomněl. Proto při posuzování zájmů z hlediska volby povolání nelze přihlížet k momentálnímu nadšení pro určitý druh práce nebo určitého koníčka (Strádal, 1995, s. 26).

Děti, které nemají zcela vyhraněné zájmy a při volbě povolání tápají, mohou absolvovat na úřadu práce některý z testů zájmů. Také jim v této oblasti odborně poradí výchovná poradkyně působící na jejich škole.

## **1.5 Profesní orientace dětí z dětských domovů**

Bližší specifikace skupiny mladistvých, která vyrůstá v ústavním zařízení, není v literatuře příliš popsána. Je však patrné, že z hlediska odlišného vývoje je odlišný i vývoj v období adolescence. Samozřejmě nelze hovořit o naprosto odlišném vývoji, ale jisté znaky můžeme

nalézt právě u jedinců, kteří vyrůstají v ústavním zařízení. Samozřejmě je však důležité zmínit, že vliv na utváření osobnosti dítěte v ústavním zařízení má ve velké míře období, ve kterém bylo dítě do ústavní péče umístěno. Jinak na tom bude dítě, které se do dětského domova dostalo ve svých patnácti letech vlivem úmrtí rodiče a jinak dítě, které bylo odebráno matce třeba v šesti letech. Toto hledisko je potřeba brát v úvahu.

Odlišnosti u dětí pobývajících déle v ústavní péči lze spatřovat například v míře osvojených sociálních dovedností, znalostí a schopností. Při nemožnosti zvládnutí úspěšného osobního vývoje dochází ke krizi, kterou chápe Macek jako střet biologických, psychologických a sociálních aspektů. Při takovém střetu dochází k narušení nebo nevytvoření morálních postojů a názorů, vztahu k okolnímu světu, vlastní sebereflexe a sebepojetí. Jsou to zároveň důvody, pro něž se většina mladistvých dostává do těchto zařízení (Macek, 2003, s. 78).

Mladiství pocházejí většinou z rozvrácených rodin, v nichž chybí otcovský vzor, rodiče jsou alkoholici a většinou jsou to sociálně velmi špatně situované rodiny. „V současné době stoupá četnost poruchového chování u mladistvých, kteří žijí v neúplné a zdánlivě funkční rodině. Tato rodina nedovede dát dítěti jistotu, že má pro rodiče význam, a nedokáže mu vymezit žádoucí hodnoty a normy chování“(Matoušek, 2003, s. 145).

Vliv vrstevnické skupiny má nezastupitelný význam i u těchto dětí, u dětí z ústavní péče. Rozdíl však lze spatřovat v tom, že vlivem nízké vzdělanostní úrovně, chybějícími emocionálními vztahy a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, vyhledávají tito adolescenti převážně rizikové skupiny mládeže. A pokud je zrovna nevyhledávají, tak jsou jimi „vtáhnuty“. Potom není výjimkou, že děti kouří, chodí „za školu“, páchají různé trestné činy a podléhají vlivu sociálně patologických jevů. V případě dětí v ústavní péči můžeme hovořit o „specifickém kolektivismu“. Děti neustále pobývají v kolektivu více dětí, žijí pospolu a tak vrstevnické skupiny jsou pro ně „známým“ prostředím, které jim do jisté míry nahrazují rodinu.

V rámci sociálního učení můžeme u jedinců z ústavní péče vysledovat nižší sebedůvěru, která pramení především z nedostatku oceňování jejich vlastní osobnosti, zvýšenou emocionální vzrušivost, zvýšené prožívání tenzí a situačního napětí (Janský, 2004, s. 99).

Mladiství všeobecně dosahují určité míry autonomie a svobody. U „ústavních skorodospělých" je snaha o dosažení nezávislosti výrazným prožitkem. Svobodu však nechápou jako míru autonomie a odpovědnosti, ale jako stav, kdy nemusí nikoho poslouchat a mohou si dělat, co chtějí. Tyto tendence jsou například velmi patrné při odchodu z dětského domova. Řada dětí chce prostě odejít jen proto, že už nebudou muset dělat to, co po nich chtějí ostatní. Neuvědomují si však riziko takové svobody.

Dlouhodobý pobyt v ústavním zařízení je doprovázen určitými riziky, která se promítají do případné neúspěšnosti dítěte v budoucím životě. Mladí lidé, kteří dlouhodobě prochází ústavní výchovou, si do života přináší nízkou společenskou kompetenci. Obvykle též dosahují nižší úrovně školního vzdělání vzhledem k úrovni inteligence. Mají problémy se sociální integrací a vzhledem k nižšímu dosaženému vzdělání se hůře uplatňují na trhu práce. Všechny tyto aspekty lze potřebovat brát v úvahu a úkolem je především pracovat na osobnosti každého dítěte v pozitivním směru. Pomoci mu, aby se více přiblížil „běžnému" dospívajícímu. Dopřát mu prožít si pocit osobní svobody, jako získání autonomie, samozřejmě bez vynechání odpovědnosti za své jednání, porozumět svému vlastnímu já a zažít pocit sebedůvěry a tolerance jak vůči sobě samému, tak i vůči ostatním (Janský, 2004, s. 109).

Ústavní zařízení jsou typická především nedostatkem citového zázemí, které děti velmi potřebují, ale bohužel jim není v potřebné míře dodáváno. Vlivem tohoto faktoru a řady dalších můžeme nalézat u těchto jedinců řadu znaků, které jsou typické pro děti vyrůstající v ústavním zařízení. Celý proces změn osobnosti je nastartován již samotným příchodem do ústavního zařízení, které je pro dítě cizí, chaotické a nevyzná se v něm. V průběhu času se osobní specifika daných jedinců ještě více projevují a získávají specifický ráz. Lze tedy konstatovat, že státní instituce můžou těžko kompenzovat základní nefunkčnost rodiny.

Jedním z významných prvků, které charakterizují osobnost dítěte vyrůstajícího v ústavním zařízení, je řadou autorů často zmiňovaný pojem psychická deprivace. Termín deprivace je přejat z latinského výrazu „deprivo", což znamená zbavovat někoho něčeho nebo působit mu nedostatek. Dle psychologického slovníku je pojem deprivace „strádání, ztráta něčeho, co organismus potřebuje, nedostatečné uspokojování základních potřeb (Hartl, 2000, str. 107).

Psychická deprivace, jak uvádí Langmeier, byla zpočátku studována hlavně u dětí vychovávaných v ústavech. V těchto zařízeních mají děti zajištěnu dobrou hygienickou péči, dobrou výživu, zdravotní a pedagogický dohled a nejsou zde ani týrány ani zneužívány, jako

tomu bývá v některých patologických rodinách. Avšak na rozdíl od rodiny jsou zde vychovávány ve skupině stejně či podobně starých dětí, a tím se jim dostává menší pozornosti ze strany vychovatelek, ke kterým nemůžou navázat individuální vztah, protože ty se při své práci střídají a svou péči musí rozdělit mezi více dětí najednou. Kolektiv dětí v té době nemá pro malé dítě žádný význam, pouze rušivý. Významných podnětů je málo, naopak rušivých je mnoho. Prostředí je pro dítě chaotické, nesrozumitelné, možnost navázat trvalý emoční vztah je omezená, a proto i nabývání autonomie v bezpečném prostředí je obtížné.

Z tohoto je patrné, že je v co nejlepším zájmu dítěte, zejména malého, aby v ústavní péči pobývalo co nejkratší dobu (Matějček, 2003, s. 37).

## 2. Sociální znevýhodnění

### 2.1 Definice

S postupnými proměnami politických cílů v rozvoji společnosti se mění nejen význam a pojetí různých sociologických, psychologických a pedagogických pojmů, ale neustále vznikají i pojmy nové. V současnosti se často při diskusi o sociálním znevýhodnění hovoří v souvislosti s bojem proti chudobě o sociálním vyloučení, sociálně znevýhodněném prostředí, etnických otázkách a integraci menšin.

#### 2.1.1 Sociální vyloučení

Koncept sociálního vyloučení má své kořeny v 70. letech ve Francii, kdy byl poprvé použit pro specifickou situaci určitých skupin obyvatel žijících na okraji společnosti, kteří byli odříznuti od pracovních příležitostí a zároveň od záchranné sítě státní sociální pomoci. Bourdieu formuluje sociální exkluzi (vyloučení) jako koncept zahrnující sociální izolaci, chudobu, nezaměstnanost, diskriminaci, materiální deprivaci a „sociální mizérii a utrpení všech forem“ (Bourdieu, 1993).

Sociální vyloučení můžeme chápat jako proces, kterým jsou jednotlivci i celé skupiny osob zbavovány přístupu ke zdrojům nezbytným pro zapojení se do sociálních, ekonomických a politických aktivit společnosti jako celku.

Sociální exkluzi můžeme také definovat jako stav, kdy „jedinec nebo kolektivita neparticipuje plně na ekonomickém, politickém a sociálním životě společnosti, anebo kdy jejich přístup k příjmům a ostatním zdrojům jim neumožňuje dosáhnout životní standard, který je považován ve společnosti, v níž žijí, za přijatelný a neumožňuje ani dosáhnout míry participace považované členy společnosti za žádoucí“ (Sirovátka ed., 2004).

Sociální vyloučení je často spojeno a projevuje se zejména (nikoli však pouze):

- prostorovým vyloučením (jedinci a skupiny postižené sociálním vyloučením často žijí v uzavřených a/nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností.),
- symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací (zevšeobecňujícím přisuzováním negativních vlastností) jedinců či skupin,



- nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat,
- ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou,
- rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry a s nimi souvisejícím horším zdravotním stavem,
- životními strategiemi orientovanými na přítomnost,
- uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok (lichva a tzv. rychlé půjčky),
- větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů (např. alkoholismu, narkomanie či gamblerství) a kriminality (zvýšeným rizikem stát se pachatelem, ale i obětí trestné činnosti),
- sníženou sociokulturní kompetencí (např. jazykovou bariérou, nezkušeností či neznalostí vlastních práv a povinností).

Uvedené (případně jiné možné) projevy sociálního vyloučení se vyskytují v různých situacích v rozdílné míře. O sociálním vyloučení je možné hovořit i tehdy, vyskytnou-li se jen některé z nich. (GAC, závěrečná zpráva, Praha, 2008).

P. Mareš (2000, str. 287) uvádí sedm dimenzí sociální exkluze, tyto dimenze jako východiska svého výzkumu užívá také I. Šimíková, I. Vašečka (2004, str. 13):

1. ekonomické vyloučení, které je zdrojem chudoby a vyloučení ze životního standardu obvyklého ve společnosti či dané kolektivitě,
2. sociální vyloučení v užším slova smyslu, které brání sdílet určité sociální statusy a participovat na určitých sociálních institucích,
3. politické vyloučení, které je upřením občanských, politických, ale i základních lidských práv,
4. kulturní vyloučení, které znamená odepření práva participovat na kultuře společnosti (tzn. sdílet kulturní kapitál, vzdělanost, hodnoty),
5. vyloučení z bezpečí a vystavení vyšším rizikům ve smyslu enviromentálních rizik,
6. vyloučení z mobility ve fyzickém prostoru,
7. vyloučení symbolické ve smyslu stigmatizace jedinců a sociálních skupin vnímaných jako odlišné a jejich vyčleňování z hlavního proudu společnosti.

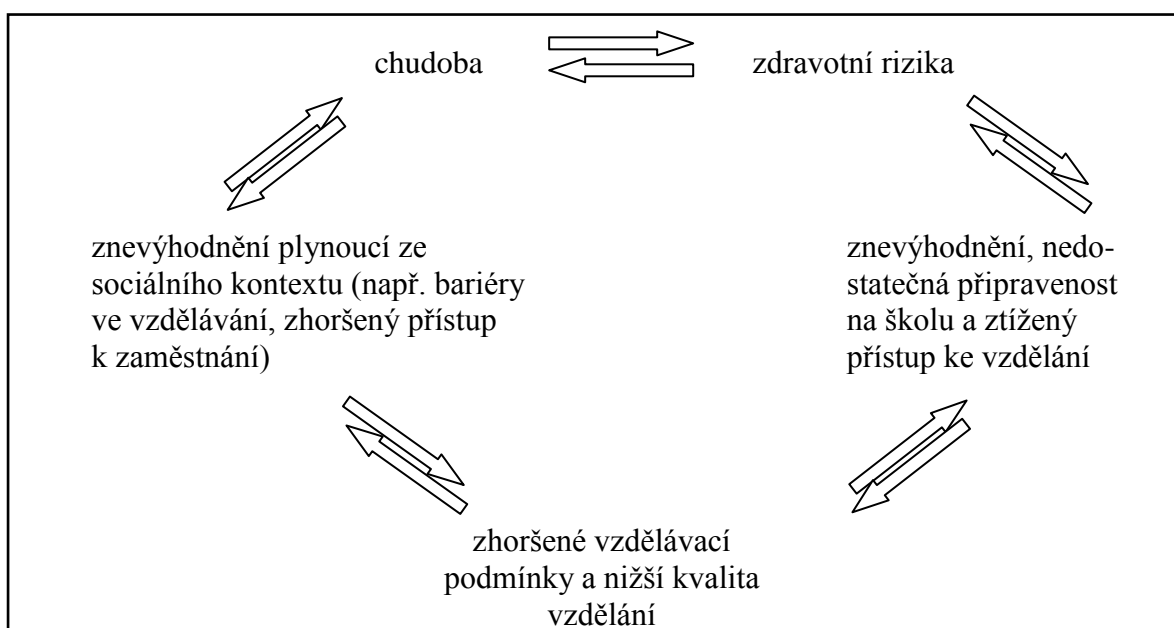
Ve vztahu k hodnotové orientaci dětí a mladých lidí se často setkáváme v oblasti sociálního vyloučení s pojmy chudoba a příslušnosti k národnostní menšině (etnicita).

### Sociální vyloučení a chudoba

„Chudoba je stav, kdy životní podmínky a uspokojení základních potřeb není zabezpečeno dostatečnými příjmy a kdy tyto příjmy nelze z nějakých objektivních příčin zvýšit (stáří, invalidita, péče o dítě apod.) a kdy občan nedisponuje ani jinými zdroji či majetkem, který by mu umožnil získat prostředky ve výši, která je společností uznána jako minimální.“(Svobodová, 2002).

Jistě si každý dovede představit, že chudoba dokáže ovlivnit život každého z nás. Pokud se člověk potýká s nouzí, omezí svoje konání na zajišťování základních životních potřeb, jako jsou jídlo, teplo, spánek, ošacení apod. To sebou nese důsledky, jako jsou vyčlenění na okraj společnosti, demotivace ve vztahu ke vzdělání, chybějící touha po společenském uplatnění a sociální pozice jednotlivce se ocitá v bludném kruhu.

Bludný kruh sociálního znevýhodnění (poverty cycle) znamená, že „zanedbaní lidé nechodí do školy, negramotnost ústí v nezaměstnanost a nedostatek příjmů je příčinou špatných životních podmínek... Do jisté míry tento začarovaný kruh existoval vždy.“ (Schuringa, 2007, str. 24). Bludným kruhem sociálního znevýhodnění se zabývají také další autoři (Carter, 2005; Donald, Lazarus, Lolwana, 2002).



Tab. č. 3: Bludný kruh sociálního znevýhodnění Zdroj: Donald, Lazarus, Lolwana, 2002, str. 205

## Sociální vyloučení a etnicita

Při řešení otázek souvisejících se sociálně vyloučenými lokalitami se jako zásadní problém jeví směšování etnického a sociálního aspektu. Podstatná část veřejnosti v ČR vnímá sociální vyloučení „především jako problém přítomnosti etnicky odlišné populace v majoritním prostředí, nikoliv pouze jako problém přítomnosti extrémně chudých vrstev ... názory veřejnosti se často opírají o kusé nebo zcela nepravdivé informace, které se často zakládají na zkresleném nebo předpojatém vidění problémů.“ (Gabal, 2008, str. 5 a 10).

Často se setkáváme s tím, že sociálně vyloučené lokality vznikají především jako důsledek jakési „romské mentality a že jsou výhradně problémem Romů. Dokonce i některé instituce si přejmenují Romy na „sociálně nepřizpůsobivé“ či na „sociálně vyloučené“ a posuzují je na základě vytvořených předsudků. Je třeba na tomto místě uvést, že ne všichni Romové v ČR žijí v prostředí sociálního vyloučení a ne každý, kdo se v prostředí sociálního vyloučení nalézá, je Rom.

Chápat problém sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených skupin obyvatel jako „romskou otázku“ je cestou do pekel. Pokud nezačnou úřady řešit sociální vyloučení se zaměřením na konkrétní sociální problémy lidí v jejich individuálních případech, bez ohledu na to, jestli se jedná o člověka, který se hlásí k české nebo jiné národnosti, jestli je to křesťan, muslim nebo buddhista, jestli barva jeho očí je modrá, černá či zelená, nemohou být nikdy úspěšné.

Etnická, náboženská, národnostní kulturní či jiná výlučnost by měla být brána na zřetel pouze tehdy, je-li zdrojem diskriminace či stigmatizace, a pak by proti tomuto jejímu zneužití měl stát zakročit. V souvislosti s menšinovou národností by měl stát v souladu se zákonem o právech příslušníků národnostních menšin zajistit i romské národnostní menšině realizaci jejich kulturních, jazykových a dalších práv. Měl by se však vyvarovat toho, aby etnický (národnostní) aspekt směšoval s aspektem sociálním, aby se dopouštěl stereotypních zjednodušení a na jejich základě jednal. Takovýto postup jen přispívá ke stigmatizaci těch, kteří se v sociálním vyloučení ocitli, ke stigmatizaci všech příslušníků romské populace v ČR, k upevňování falešné představy o existenci etnicky odlišné, tj. problémové skupiny v majoritní populaci a především k prohlubování nenávisti mezi „majoritou“ a „minoritou“.

## 2.1.2 Sociálně znevýhodněné prostředí

Pojmem sociální znevýhodnění, jeho vznikem a obsahem se nezabývá žádný dokument nebo metodický pokyn, který by osvětloval používání tohoto pojmu v praxi, který by například říkal pracovníkům školského poradenského pracoviště, podle čeho se rozhodovat, když mají určit, které dítě je sociálně znevýhodněné a které není.

Obsahem některých prvků sociálního znevýhodnění se však nepřímo zabývá dokument MŠMT Koncepce včasné péče o děti sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (dále jen Koncepce, 2004), dokument, jehož hlavní myšlenky směřují k naplňování hlavních cílů a zásad vzdělávání v ČR. Tato Koncepce navrhuje souhrn opatření, které mají za cíl „identifikovat možná rizika v rozvoji osobnosti dětí a předcházet hrozícím negativním důsledkům sociokulturního znevýhodnění ve vzdělanostní, morální a sociální kultuře osobnosti vymezené skupiny dětí.“

V Koncepti je jako průvodní jev sociálního znevýhodnění označeno méně podnětné prostředí pro rozvoj kognitivního a morálního potenciálu dětí. Koncepce pracuje s pojmem „sociokulturně znevýhodňující prostředí“, které dítěti znesnadňuje zapojení do hlavního vzdělávacího proudu (Koncepce 2004). Tento pojem považuji za blízký pojmu sociální znevýhodnění.

Tato koncepce je stále aktuální a vláda ČR na svém zasedání dne 14. května 2008 schválila Zprávu vlády o realizaci Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání za období 2005 – 2007 včetně aktualizace a přijala akční plán realizace Koncepce včasné péče o děti se sociálně znevýhodňujícího prostředí na další roky, jehož cílem je předcházet vzniku sociálních handicapů, v jejichž důsledku děti socializující se a trvale žijící v sociálně znevýhodňujícím prostředí nedosahují naplnění svého vzdělávacího potenciálu a předčasně ukončují vzdělávání, a naopak vytvářet předpoklady pro zvýšení jejich školní úspěšnosti, prodloužení vzdělávací dráhy a následné získání kvalifikace.

V Koncepti se setkáváme také s pojmem sociokulturně znevýhodňující prostředí, kterým je v Koncepti míněno takové sociální a kulturní prostředí, které dítěti znesnadňuje zapojení do hlavního vzdělávacího proudu. Dítě pochází z takto označeného prostředí, pokud jsou v jeho rodině identifikovány některé z těchto charakteristik:

1. rodina nepodporuje (není schopna, nebo nechce podporovat) dítě ve školních aktivitách a přípravě na školu;

2. vztah rodiny ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný;
3. rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dětí;
4. rodina žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená;
5. rodina dítěte se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti;
6. v rámci rodiny je užíván jiný než vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně (například romský etnolekt češtiny nebo slovenštiny) či na úrovni argotu nebo je oslabena samotná kvalita verbální komunikace uvnitř rodiny.

Jak je z výše uvedených definic vidět, těsně spojené pojmy sociální znevýhodnění a sociálně znevýhodňující prostředí obsahují mnoho dimenzí označujících sociálně kulturní – vzdělanostní, materiální, jazykové, vztahové, aspirační, právní a statusové charakteristiky. Tyto charakteristiky by se však neměly považovat za příčiny vzniku sociálního znevýhodnění nebo sociálně znevýhodňujícího prostředí, protože pouze popisují vlastnosti prostředí, kde by u dítěte po nástupu do školy mohlo dojít k jeho školní neúspěšnosti a nezařazení do hlavního vzdělávacího proudu.

Z tohoto pojetí vychází potom definice sociálně znevýhodněného žáka ve školském zákoně.

### **2.1.3 Různá pojetí sociálního znevýhodnění**

Psychologie, pedagogika, sociální politika a sociální práce či sociologie pohlíží na sociální znevýhodnění z odlišného úhlu pohledu.

#### **Pedagogika**

Pedagogika používá termín „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ který je blíže definován v §16 zákona č.561/2004 Sb. jako žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. V naší práci nás zajímá především hledisko sociálního znevýhodnění, za které je z hlediska školského zákona považováno rodinné prostředí s nízkým kulturním a sociálním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, ústavní či ochranná výchova a postavení azylanta.

Pedagogika se tématem sociálního znevýhodnění zajímá z důvodu zařazení žáka do

příslušné školy, která odpovídá jeho potřebám a schopnostem (na základě rozhodnutí školských poradenských zařízení, např. pedagogicko psychologické poradny). Další důležitou oblastí je integrace žáků a využívání vhodných nástrojů (např. přípravné ročníky, asistent pedagoga). Pedagogika propojuje sociální kontext žáka s prostředím vzdělávání (školy, mimoškolní aktivity atd.)

### **Sociální politika a sociální práce**

Sociální politika a sociální práce používají zejména termínu sociální vyloučení, můžeme se však také setkat s pojmem sociální znevýhodnění či skupiny sociálně vyloučené (znevýhodněné) či sociálním vyloučením (znevýhodněním) ohrožené. Tématem se zabývá na dvou úrovních – na jedné straně zkoumá a popisuje příčiny i oblasti sociálního vyloučení, tyto poznatky poté na straně druhé aplikuje v práci s klientem (tím může být jak dítě samotné, tak rodiče, nebo v případě komplexní práce se jedná o práci s celou rodinou).

### **Sociologie**

Z hlediska sociologie se problematika sociálního znevýhodnění objevuje v pojmech sociální exkluze (vyloučení) a koncept chudoby, který jsme rozebírali výše.

## **2.2 Sociálně znevýhodněný žák**

Základy socializace dostává jedinec ve své rodině, ale rodina existuje v konkrétních ekonomických a kulturních podmínkách, společenském systému. Její základní potřebou je ekonomické zabezpečení, a pokud má rodina v této oblasti problémy, mohou se od toho odvíjet i další (např. starosti s bydlením, placení potřeb pro dítě ve škole apod.). Dalším problémem může být sociální izolace (např. příslušnost k národnostní menšině). Již výše zmíněná krize rodiny – míněn rozpad rodiny, nefunkčnost vzorů a rolí v rodině – to všechno patří k tzv. **vnějším vlivům** ovlivňujícím sociálně znevýhodněné rodinné prostředí. Vznikl již i termín pro označení rodin, které mají více vzájemně souvisejících problémů – v literatuře se označují jako **mnohoproblémové rodiny**. Vnitřní vztahy v těchto rodinách se projevují dezorganizací, izolovaností jedinců, nejasností v komunikaci, negativními emočními reakcemi a destruktivními konflikty. Podstatným faktorem je i „odpojení“ rodiny od společnosti, od kulturních norem a zvyklostí. Takové rodiny si předávají nefunkční vzory rolí a způsoby řešení těžkostí.

V tomto světle se jeví jako méně závažná „pouze“ neúplná rodina – tzn. dítě vyrůstá pouze s jedním z rodičů. Sociální handicap je zde víc než pravděpodobný vzhledem k absenci vzorců chování.

**Vnitřním vlivem** v sociálně znevýhodněném rodinném prostředí může být buď osobnost rodičů, kteří nejsou např. připraveni na rodičovství, mají zdravotní nebo sociální problémy, sami prošli v dětství nevhodnou výchovou, nebo sama osobnost dítěte a vztah rodičů k němu (např. se narodilo dítě nechtěné, narodilo se s nějakým handicapem nebo vrozenou vadou, někdy stačí, že nesplnilo jejich očekávání, je plačtivé, zlobivé, vyžaduje větší nároky, apod.)

Selhávání rodiny v jejích základních funkcích vystavuje děti situacím, které mohou být nad jejich adaptační možnosti.

Nevhodným působením na dítě v rodině se místo jeho intelektuálního a kulturního rozvoje u něho mohou vyvinout nežádoucí vlastnosti – snížené sebevědomí, agresivita (i sebeagresivita), někdy působí jedinec jako mentálně zaostalý, může mít úzkosti, deprese, narušený vztah k okolí, chybí mu některé návyky aj. Typická je pro takové jedince vyšší zranitelnost. Zvýšenou zranitelností může být dítě vybaveno již v době příchodu na svět. Syndrom hyperaktivity, vrozená anomálie osobnosti, deficit rozumových schopností, deficit komunikačních dovedností, neatraktivní zevnějšek jsou příklady vrozených faktorů představujících dispozici k sociálnímu selhání. Další rizikové situace u adolescentů uvádí literatura při odpadnutí ze standardní vzdělávací dráhy nebo v případě nezaměstnanosti. Také období přechodu od vzdělávání k zaměstnání je náročné na adaptaci (Matoušek, O., Koláčková, J., Kodymová, P., 2005).

Problematika sociálně (sociokulturně) znevýhodněných dětí patří v současnosti k jedněm z nejvíce diskutovaných témat českého školství. Je nutno uvést, že doposud v České republice neexistuje všeobecně přijímaná definice sociálně znevýhodněného žáka. Na základě informací z Finska, Švédska, Holandska, Anglie, Severního Irska, Slovenska a Španělska zjistila J.Kindlmanová (2008), že podobná situace je i v uvedených zemích, že ani zde neexistuje definice sociálně znevýhodněných dětí jako taková, ale pracuje se s pojmy děti se

speciálními vzdělávacími potřebami (*Children with Special Educational Needs*, SEN).

Školský zákon (z. č. 561/2004 Sb.) pamatuje v ustanovení § 16 na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Těm by ze zákona měla být věnována zvláštní péče v edukačním procesu tak, aby byly naplněny zásady a cíle vzdělávání stanovené ve školském zákoně (např. zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, rovný přístup ke vzdělávání každého občana ČR a občana členského státu EU a zákaz jakékoliv diskriminace). Těmto žákům by tedy měla být poskytována zákonem vymezená speciální péče. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dělí zákon do tří skupin. Jedná se o:

- zdravotně postižené žáky,
- zdravotně znevýhodněné žáky,
- sociálně znevýhodněné žáky.

Pro naši práci nás zajímá především třetí skupina sociálně znevýhodněného žáka.

Současné vymezení sociálně znevýhodněného žáka je pro účely školství a školských poradenských zařízení (např. pedagogicko psychologické poradny) prozatím příliš obecné a sociálně znevýhodněný žák je definován jako žák pocházející z:

- rodinného prostředí s nízkým kulturním a sociálním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy;
- nařízené ústavní výchovy nebo uložené ochranné výchovy;
- postavení azyllanta.

Určení žáka s nařízenou ústavní výchovou či postavením azyllanta nepředstavuje větší právní problém. Složitou ovšem zůstává odpověď na otázku, kdo je to žák z rodinného prostředí ohroženého sociálně patologickými jevy.

Ani vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných nám v dalším vymezení pojmu sociálně znevýhodněného žáka mnoho nepomůže, resp. nám nepomůže vůbec. Vyhláška sociálně znevýhodněného žáka zcela opomíjí a věnuje se pouze dětem zdravotně postiženým a zdravotně znevýhodněným.



Pouze obecné vymezení sociálního znevýhodnění však přináší obtíže při posuzování žáků ve školských poradenských zařízeních, které jsou dle zákona povinny zjišťovat speciální vzdělávací potřeby žáků. „Legislativa nedává poradnám dostatečnou oporu pro to, aby bylo možné říci, kdo je tímto sociálně znevýhodněným, jak se pozná, čím se vyznačuje a jakou péči potřebuje a zda má na ni nárok.“ (Švancar, 2008)

Na Slovensku je situace odlišná, pro slovenské školství již existuje metodika s kritérii pro posuzování dětí, kterou vytvořil Výzkumný ústav dětské psychologie a psychopatologie (metodika má statut oficiálního doporučení pro Slovenskou republiku). Metodika uvádí charakteristiky, na jejichž základě je dítě zařazeno do kategorie „dítě ze sociálně znevýhodněného a málo podnětného prostředí“, a to při splnění alespoň tří charakteristik (Farkašová, Kunderátová, 2006, str. 136):

- „rodiče dosáhli úplné nebo jen neúplné základní vzdělání, bez získání odborné kvalifikace, případně jsou absolventi speciální základní školy,
- rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní, rodina je odkázaná na sociální podporu státu,
- rodina žije v marginalizovaných lokalitách ...,
- rodina žije v podstandardních materiálně-ekonomických, bytových a hygienických podmínkách,
- v rodině je 4 a více dětí,
- první dítě se narodilo v době, kdy alespoň jeden z rodičů byl mladší 18 let,
- v rodině se komunikuje romsky, dítě nemá živý kontakt se slovenštinou (resp. češtinou).“

Podobný přístup můžeme najít v dokumentu MŠMT Koncepce včasné péče o děti sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (Koncepce, 2004), kde jsou rovněž charakterizovány rodiny s méně podnětným prostředím pro rozvoj žáků (viz výše) a školská poradenská zařízení by měla zjišťovat speciální vzdělávací potřeby žáků. Otázkou je, jakým způsobem školská poradenská zařízení tyto potřeby zjišťují. Konkrétně, jak pozná paní psycholožka z přetížené pedagogicko-psychologické poradny, že je vztah rodiny ke vzdělání záporný? Neměly by více kompetentními být orgány OSPOD, eventuelně terénní pracovníci?

Souhlasím s názory Čermáka (2006), že se speciální péčí, které by se mělo sociálně postiženým žákům ze zákona dostat, sice počítá § 16 školského zákona, nicméně je to jediný takový předpis. Sociálně znevýhodněné žáky nejenže nezmiňují předpisy se školským

zákonem související, ale nepočítají s nimi ani ředitelé základních škol. To, že s institutem sociálně znevýhodněného žáka nepracuje žádný jiný předpis související se školským zákonem, má za následek faktické nevyužívání tohoto institutu v praxi. Na sociálně znevýhodněného žáka nelze dostat za současného nastavení vyhl. č. 492/2005 Sb., o krajských normativech příplatek – tj. ředitelé nedostanou na sociálně znevýhodněné žáky žádné peníze navíc, které by obdrželi, pokud by měli ve škole např. žáky zdravotně postižené.

Sociálně znevýhodnění žáci rovněž nemají na rozdíl od žáků zdravotně postižených nárok na bezplatné užívání speciálních didaktických pomůcek. Z ustanovení školského zákona také vyplývá, že žáky se sociálním znevýhodněním nelze integrovat skupinově, ale je třeba je mít ve třídě společně s ostatními dětmi a v prostředí třídy jim věnovat speciální péči pro zdárný výchovný a výukový proces, což naopak vnímám jako klad.

Institut sociálně znevýhodněného žáka připadá v úvahu často u romských žáků a dovoluji si v souhlasu s Čermákem tvrdit, že k zavedení institutu sociálního znevýhodnění do školského zákona došlo právě mimo jiné i z důvodu nápomoci integrace romských žáků do běžného základního vzdělávání. Současné řešení, které nebylo dotaženo do konce – lze se přitom o tom, zda záměrně nebo omylem – vede pouze k vytváření celospolečenského klimatu nepřejícího integraci Romů do společnosti, kdy se systematicky začíná s jejich vyloučením již v procesu základního vzdělávání. Domnívám se, že využívání institutu sociálně znevýhodněného žáka v případech, kde je jej třeba, by bylo důstojnějším a ve svém důsledku i efektivnějším nástrojem pro skutečnou, nikoli zdánlivou integraci romských žáků do základního vzdělávání.

Vzhledem k nejasnostem v definici a vymezení sociálně znevýhodněného žáka se ve své práci zaměřím na jednoznačně definované sociálně znevýhodněné žáky z ústavní výchovy v dětských domovech.

### **2.2.1 Sociální znevýhodnění v zákoně**

Analýzou sociálního znevýhodnění podle definice uvedené v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb., kde jsou sociálně znevýhodnění žáci zařazeny do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se ve své diplomové práci zabývala Kašparová (2007).

Ve své práci uvádí, že ustanovení nové kategorie sociálního znevýhodnění do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bylo provedeno zákonem vytvořeným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, v souvisejících vzdělávacích politikách bychom mohli identifikovat i vliv Ministerstva vnitra, EU a doporučení OECD. Pomocí kategorie sociálního znevýhodnění by měla být podpořena definovaná skupina dětí v úspěšnějším zapojení se do hlavního vzdělávacího proudu.

Dále konstatuje, že se k sociálnímu znevýhodnění přímo i nepřímo vztahují různé sociologické, sociálně politické, pedagogické a psychologické koncepty. Neexistují však potřebné prováděcí předpisy a metodické pokyny a neexistuje dostupná pedagogická literatura o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami zabývající se kromě dětí fyzicky a mentálně postižených a znevýhodněných dětmi znevýhodněnými sociálně.

Ustanovení kategorie sociálního znevýhodnění může být významné zvláště v souvislosti s omezením počtu romských dětí v bývalých zvláštních školách. Sociální znevýhodnění se však podle znění definice MŠMT vztahuje k dětem všech národností a etnických skupin, k dětem pocházejícím z rozličného prostředí, zejména těm z nižších sociálních vrstev. Snahy o integraci sociálně znevýhodněných dětí do běžných škol nejsou národnostními afirmativními akcemi.

U žáků označených za sociálně znevýhodněné je identifikováno ve vzdělávacím procesu výrazně horší postavení, protože škola požaduje odlišné schopnosti, vědomosti, hodnoty, od těch, které děti výchovou a socializací ve svém prostředí získaly. MŠMT předpokládá, že se toto bude vztahovat k značné části romských dětí. Škola může pomocí zřízení funkce asistenta pedagoga poskytnout dětem při jejich integraci v běžné škole zvláštní péči pro jejich úspěšné zařazení do hlavního vzdělávacího proudu.

Definice sociálního znevýhodnění ve školském zákoně je velmi široká. To se být výhodné v tom smyslu, že mohou být zahrnuty děti podle potřeby. Tato šířka však může být i překážkou pro realizaci vlastního cíle. Jelikož na příspěvek na asistenta pedagoga, který má poskytovat zvláštní péči sociálně znevýhodněným dětem, neexistuje právní nárok (tj. příspěvek nemusí být přiznán a asistent pedagoga nebude zřízen), mohou být tímto některé děti, z péče jim přislíbené, vyloučeny. Tímto by zpětně „shora“ mohl objem financí určovat,

kolik dětí považuje za sociálně znevýhodněné. Šířkou definice sociálního znevýhodnění a volné možnosti její aplikace může vzniknout stav obtížné hodnotitelnosti programů týkajících se těchto dětí a posuzování úspěšnosti v dosahování cílů.

### 2.2.2 Edukace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Původ slova „edukace“ pochází z latinského *educare* a znamenal „vedení ven“ nebo „vedení vpřed“ ve smyslu rozšíření horizontů jedince. Zjednodušeně řečeno edukace je vyučování myšlenek, dovedností, principů atd.

Edukací žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se ve své diplomové práci zabývá Kubátová (2010), se kterou souhlasím, že v učebnicích nalezneme, že učitel by měl být nejen dobrým pedagogem, ale rovněž vychovatelem, organizátorem, koordinátorem apod., ale současně také psychologem, speciálním pedagogem, vyšetřovatelem, poradcem. Edukační práce totiž neskýtá jen potěšení z předávání vědomostí a dovedností, ale nezřídka i konfrontaci se sociálně patologickými jevy, které se stále v hojnější míře na školách objevují a učitel je prvním, kdo musí řešení napomáhat. Patří sem záškoláctví, agrese a šikana, kriminalita a delikvence, drogy a drogová závislost (včetně alkoholismu, tabakismu) a jiné.

**Záškoláctvím** bývá označován přestupek žáka, který úmyslně zanedbává návštěvu školy, je chápáno jako porušení školního řádu, ale ve skutečnosti jde o provinění proti školskému zákonu, který obsahuje ustanovení o povinné školní docházce. Nezřídká je spojováno s dalšími sociálně patologickými jevy, které mají neblahý vliv na osobnostní vývoj jedince.

V minulosti mnohé rodiny, zvláště méně majetné, omezovaly školní docházku svých dětí, protože děti musely, převážně na vesnicích, pomáhat při domácích pracích apod. Dnešní důvody jsou jiné. „Záškoláctví je nejvýraznější formou odporu dítěte ke škole. Bývá spojováno s útekem dítěte z domova nebo toulkami“ (Čepička, J., 1981). Je nejčastěji řazeno do asociálních poruch chování. Příčiny záškoláctví nalézáme v prostředí školy, ve vlivu rodinného prostředí a trávení volného času. Důvody, které žáka k záškoláctví a odporu ke škole vedou, mohou spočívat v jeho přílišné citové závislosti na některé dospělé osobě, vědomostech, schopnostech žáka, zdravotním postižení, je to projev specifických poruch

chování, mezilidských vztahů (školní fobie) nebo problémovost žáků. V některých případech může mít vliv na záškoláctví i přístup pedagoga. Dítě z problematické rodiny - ať již sociálně neurované, nebo s vyšší neurotickou zátěží - může mít situaci nástupu do školy mnohem těžší než dítě z harmonicky klidné rodiny.

Na dítě špatně působí střídání různých způsobů výchovy a nejednotnost ve výchovném působení, dále pak přílišná zaměstnanost rodičů, jejich lhostejnost vůči dětem a jejich výchově, nepřiměřené požadavky. Děti nejsou často na školu dostatečně z rodinného prostředí připraveny.

**Šikanu** můžeme definovat jako násilně ponižující chování jedince nebo skupiny vůči slabšímu jedinci (v nemalé míře pocházejícímu ze sociálně slabého prostředí), který se nemůže účinně bránit. Jde o závažnou agresivní poruchu chování, při které dochází k porušování sociálních norem spojené s násilným omezováním základních lidských práv. Toto agresivní jednání můžeme vysvětlit jako prostředek uspokojování potřeby, v jejíž cestě stojí nějaké překážky, např. sebeprosazení a získání něčeho žádoucího. Tato porucha se může vyskytnout i u zmiňovaných dětí ze znevýhodněného prostředí – právě proto, že doma, v rodině není dostatek pozitivního přístupu a vhodného jednání.

Dalším patologickým jevem pocházejícím ze znevýhodněného prostředí jsou **drogy**. Děti začnou drogu vyhledávat převážně z několika možných důvodů: rodiče sami poskytují nevhodný příklad z domácího prostředí (alkoholismus a tabakismus), dítěti přijde blízkost této drogy přirozená a je pro něj snadné přejít na drogu silnější. Druhým z mnoha případů je řešení svých a rodinných problémů (škola, rozvod, hádky rodičů atd.) – snaha uniknout ze stresové situace, uvolnění zábran (Střelec, S., (ed.) 2004).

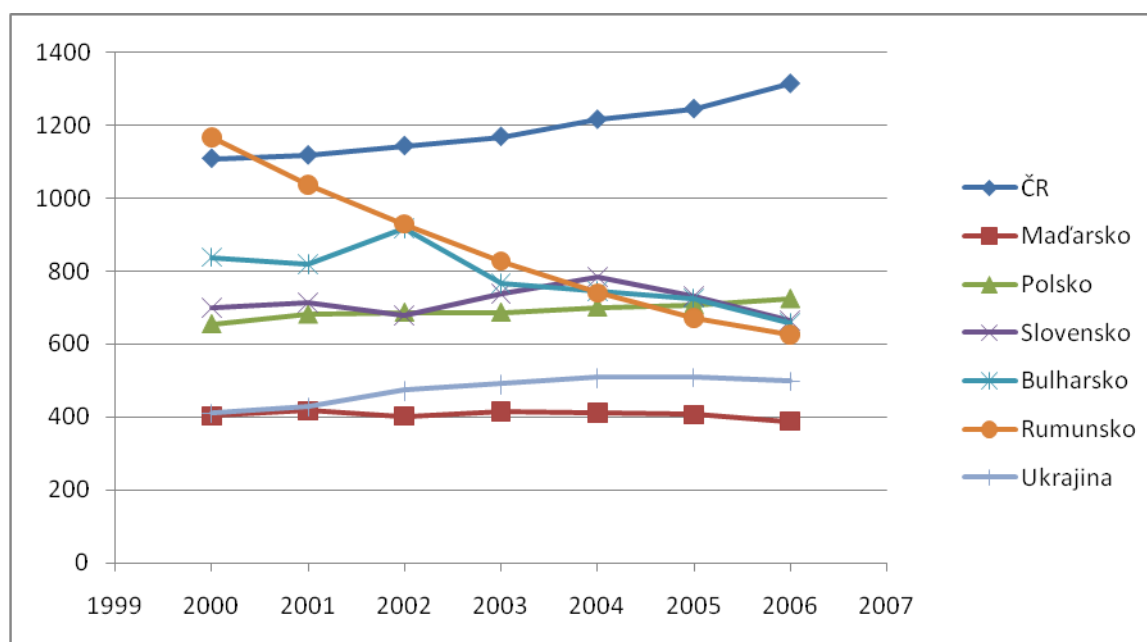
Souhlasím rovněž s Trainem (2001), že ačkoliv se práci s dětmi s obtížemi beze zbytku věnujeme, stojí za to začít tím, že si znovu promyslíme svůj obecný postoj. Nejprve, má-li naše škola zajistit trvale vhodné prostředí pro dítě s problémy, budeme možná muset přesvědčit své kolegy, aby se zaměřili na potřebu každého dítěte, ne jen dětí se speciálními potřebami. Jsme-li rozčílení nebo se neovládáme, jsme-li hluční a autoritativní, chováme-li se panovačně, vypěstujeme stejný postoj i u svých žáků. Pokud jsme však klidní a nezmatkujeme, můžeme být pro lidi kolem sebe pilířem síly. „Ať už si to uvědomujeme nebo ne, děti se budou utvářet podle nás.“ (Train, A., 2001, s. 141).

Žáci s problémy v chování, emocionální poruchou popř. sociálním znevýhodněním jsou ze všech skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejobtížněji vzdělavatelni. Jejich začlenění do tříd hodnotíme jako nejrizikovější, výuka v takové třídě je pro nás významně zatěžující (Vojtová, V., 2003). Učitelé by měli rozumět mocnému vlivu rodinného prostředí na chování dítěte ve škole. Pro změnu toho prostředí ovšem můžeme učinit pramálo. Učitelé nejsou sociální pracovníci a jakýkoli pokus nějak zasáhnout vyvolává pravděpodobně odpor a způsobí více škody než užitku. Samozřejmě je však nutné ihned prostřednictvím ředitele hlásit sociální péči každý případ tělesného zanedbávání nebo týrání.

Pro učitele je výuka ve třídě s žáky s problémy v chování, emocionální poruchou popř. sociálním znevýhodněním jistě zatěžující, ve spolupráci s rodinou by však měly být šance na zvládnutí situace. Jistě obtížnější je situace v případě, že rodina chybí a je nahrazena ústavní péčí, kde rizika negativních sociálně patologických vlivů jsou silnější.

### 2.3 Sociálně znevýhodnění žáci v ústavní péči

V současnosti u nás žije více než 1% dětí mimo vlastní rodinu, tento počet stále narůstá a Česká republika se dostává na špičku žebříčku zemí podle počtu dětí umístěných v zařízeních institucionální péče na počet obyvatel.



Graf č. 1: Podíl dětí v ústavní péči - všechna zařízení (na 100 000 obyvatel ve věku 0-17 let)

O nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy rozhoduje soud podle zákona o rodině č. 94/1963 Sb. a zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. Nařizuje se tehdy, kdy jiné předchozí opatření (napomenutí, dohled nad výchovou atd.) nevedlo ke zlepšení situace a nápravě nebo nemohou-li rodiče zabezpečit výchovu svého dítěte z jiného závažného důvodu.

Výkon ústavní a ochranné výchovy legislativně upravuje zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Dle tohoto zákona školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zajišťují náhradní výchovnou péči nezletilé osobě od 3 do 18 let, popřípadě zletilé osobě do 19 let, tedy do ukončení vzdělávání pro výkon povolání.

Další důležitá legislativní opatření pro výkon ústavní a ochranné výchovy ošetřuje:

- zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí;
- zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony;
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů;
- vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých;
- vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování;
- vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Příčiny, proč se děti dostávají do různých zařízení náhradní výchovné péče, jsou tyto:

- rodiče nezvládají dostatečně výchovu svých dětí (záškoláctví, trestná činnost dětí, apod.)
- rodiče zanedbávají výchovu svých dětí

- rodiče fyzicky nebo psychicky týrají své děti nebo je sexuálně zneužívají
- alkoholismus rodičů
- problémy rodičů s přestupky proti zákonu nebo s trestnou činností
- sociálně slabé rodiny (špatná finanční situace, nízká vzdělanost rodičů, nezaměstnanost)
- osiření dítěte



**Graf č. 2: Vývoj počtu dětí v ústavní péči**

### 2.3.1 Struktura výchovných zařízení v ČR

Zákon č.109/2002 Sb. řadí ke školským institucím pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a preventivně výchovné péče:

- dětský domov (DD)
- dětský domov se školou (DDŠ)
- výchovný ústav (VÚ)
- diagnostický ústav (DÚ)

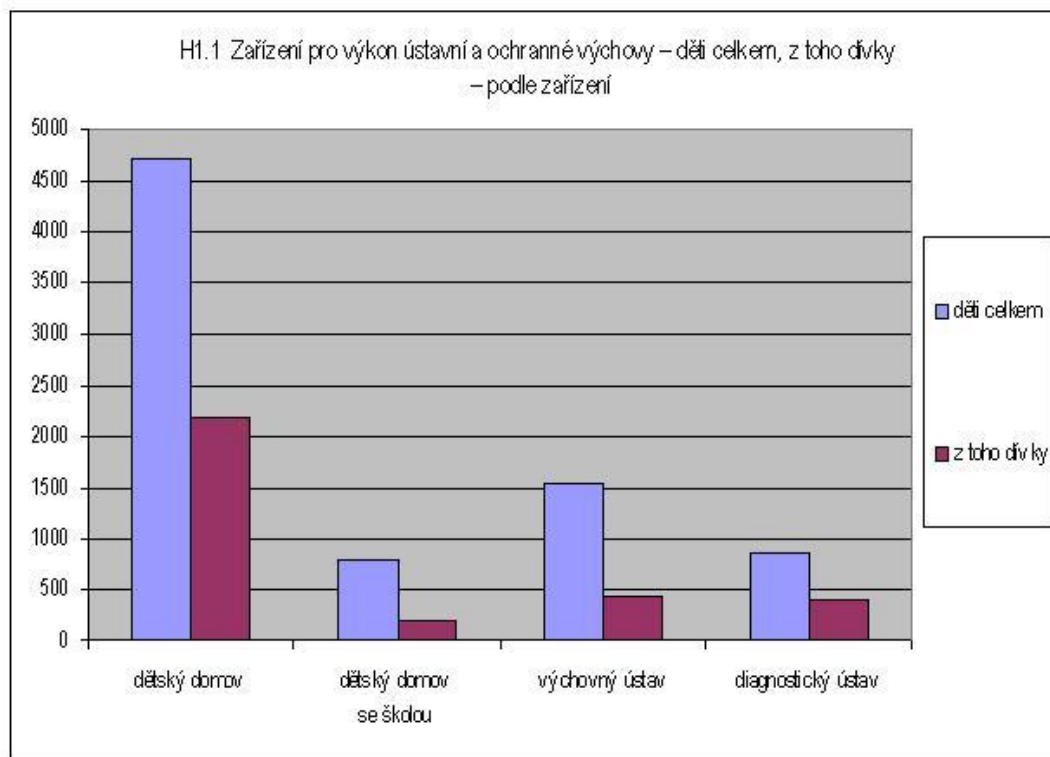
Tato zařízení mají za cíl poskytovat dětem stejnou péči, jakou mají běžně poskytovanou rodiči nebo osobami, jimž bylo dítě svěřeno do náhradní rodinné péče.



Struktura uvedených zařízení podle počtu umístěných zařízení je patrná z následující tabulky a grafu:

Zařízení	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
DD	4657	4867	4869	4815	4618	4739	4704
VÚ	1544	1479	1420	1404	1430	1546	1534
DÚ	494	501	537	516	705	793	853
DDŠ	555	743	795	724	674	742	787
<b>Celkem</b>	<b>7250</b>	<b>7590</b>	<b>7621</b>	<b>7459</b>	<b>7427</b>	<b>7820</b>	<b>7878</b>

**Tab. č. 4: Počet dětí, umístěných v zařízeních ústavní výchovy**



**Graf č. 3: Zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné v roce 2010**

### Dětský domov

Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování, zpravidla ve věku od 3 do 18 let, v odůvodněných případech do ukončení přípravy na povolání, nejdéle však do 26 let.

Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. V dětském domově je možno umístit i zdravotně či mentálně postižené dítě. V takovém případě musí DD zajistit vhodné podmínky úpravou denního režimu, vybavení a sociálně rehabilitační a terapeutický program. Do dětského domova lze přijmout i nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

Děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Ukončení pobytu dítěte v DD může být soudním rozhodnutím o zrušení ÚV, dosažením zletilosti nebo přemístěním do jiného typu zařízení.

### **Dětský domov se školou**

Účelem dětského domova se školou je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, mají-li závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči. Výjimečně také pro děti s uloženou ochrannou výchovou.

Do dětského domova se školou lze umístit i nezletilé matky, a jejich děti. Součástí domova je škola, kde děti vykonávají povinnou docházku, s počtem osm žáků ve třídě. Do výchovného ústavu bývá dítě přeřazeno, pokud u něj pokračují poruchy chování a dítě nelze vzdělávat mimo zařízení.

Původní název dětského domova se školou byl výchovný ústav pro mládež.

### **Výchovný ústav**

Výchovný ústav zařízení pečující o děti a mládež starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální, kromě reedukace zabezpečuje i přípravu na povolání.

Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12let, má-li uloženou ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v DD se školou. Vyhláška č. 334/2003 Sb. rozšiřuje cílovou skupinu výchovných ústavů (stejně jako dětský domov se školou) o děti se zdravotním postižením, nezletilé matky a jejich děti a na nezbytně nutnou dobu o děti vyžadující výchovně léčebný režim v důsledku

jejich neurologického poškození a psychického onemocnění. Pro děti nepřipravující se dále na budoucí povolání lze zřídit pracovní-výchovnou skupinu. Součástí výchovného ústavu je také škola, kde je umožněno dětem dokončení povinné školní docházky nebo střední vzdělání. Zpravidla se jedná o praktickou školu, střední odborné učiliště nebo odborné učiliště. Děti jsou rozděleny do tříd maximálně po osmi žácích. Děti s ukončenou povinnou školní docházkou, bývají zařazeny do skupiny, která se věnuje pracovní činnosti. Hlavním úkolem výchovných ústavů je resocializace dětí, jejich převýchova a snaha o následné úspěšné začlenění dítěte do života běžné společnosti.

### **Diagnostický ústav**

Dítě je přijímáno do diagnostického ústavu na základě pravomocného rozhodnutí nebo předběžného opatření soudu, dále také na základě písemné žádosti zákonného zástupce. Pobyt trvá ve většině případů 8 týdnů.

Diagnostický ústav je zařízení, které na podkladě komplexního vyšetření, zdravotního stavu dítěte a kapacity jednotlivých zařízení, umísťuje jednotlivé děti do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Diagnostický ústav může poskytovat také preventivně výchovnou péči dětem s poruchami chování, o jejichž umístění požádají jejich zákonní zástupci.

Výchovné skupiny diagnostického ústavu jsou zpravidla děleny podle věku nebo pohlaví dětí.

Funkce diagnostického ústavu:

- diagnostická – vyšetření úrovně dítěte pomocí pedagogických a psychologických činností;
- vzdělávací – zjišťuje dosaženou úroveň znalostí a dovedností, stanovuje vzdělávací potřeby dítěte;
- terapeutická – směřuje k nápravě poruch v chování dítěte;
- výchovná a sociální – zaměřuje se na osobnost dítěte, jeho rodinnou situaci a sociálně právní ochranu dítěte;
- organizační – řeší umístování dětí do dalších zařízení;
- koordinační – směřuje k prohloubení a sjednocení profesionálních postupů daných zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu, ověřuje jejich účel a

sjednocuje činnosti s orgány státní správy a dalšími osobami, zabývajícími se péčí o dítě.

Diagnostický ústav předává s umístovaným dítětem danému zařízení komplexní diagnostickou zprávu s plánem rozvoje osobnosti, pravomocné rozhodnutí soudu, školní dokumentaci s klasifikací za dobu pobytu v diagnostickém ústavu, osobní věci dítěte. Při umístování dětí se ústav snaží vybrat zařízení co nejbližší bydlišti rodiny nebo zákonných zástupců, pokud tímto není ohrožen mravní vývoj daného dítěte.

### **2.3.2 Pojetí výchovné práce v dětských domovech**

Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce v osobnost zdravou a společností užitečnou, potřebuje vyrůstat v prostředí stálém a citově příznivém, vřelém, přijímajícím. Na tom dítěti záleží především. A takovým životním prostředím by tedy především měla být rodina (Z. Matějček, 1994).

Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností, uspokojovány jsou biologické, psychické a sociální potřeby, pocit bezpečí, zázemí, pravidelný rytmus života, potřeba lásky a kladného přijetí, přiměřené množství a intenzita podnětů, dobré vztahy v rodině, individualizovaný přístup, kladné citové rozpoložení, prožitky radosti. Nejvíce je však uspokojována potřeba přináležitosti, potřeba domova, potřeba přináležet určitému člověku. Uspokojování těchto potřeb je základem pro vytváření elementární sociální jistoty, základem pocitu jistoty.

Ústavní výchova v dětských domovech by měla v maximální míře vlastnosti rodiny substituovat, skutečností však je, že v odborné literatuře jsou popisovány nepříznivé účinky ústavní výchovy už mnoho let.

Děti vyrůstající v ústavech mají špatnou schopnost vcítit se do druhých lidí, neorientují se dobře v mezilidských vztazích, často neumějí řešit konflikty bez agresivity, mají nízké sebehodnocení, hůře se orientují v morálních normách. Proto jsou „úspěšnými“ kandidáty na všechny myslitelné způsoby sociálního selhání od závislosti na drogách, přes kriminalitu, prostituci, neschopnost dosáhnout vyšších úrovní vzdělání, uplatnit se dobře na trhu práce, založit si vlastní funkční rodinu, až po horší tělesné i duševní zdraví a celkově

nižší kvalitu života. Čím je dítě mladší, tím jsou nepříznivé účinky ústavů silnější. „Vinu“ za nepříznivé účinky ústavů na děti nelze svalovat na pracovníky ústavů. Ti často jednají s nejlepšími úmysly a vydávají mnoho sil na to, aby dětem kompenzovali nepřítomnost rodiny. Chyba byla v systému, v tom, jak byla péče organizována.

Možná proto v roce 2002 vstoupil v platnost zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o změnách dalších zákonů. Tento dokument se stal stěžejním pro přípravu koncepce tzv. rodinného dětského domova. Do té doby jsme rozlišovali dětské domovy rodinného typu a dětské domovy internátního typu, kterých byla většina.

Zákon stanovil i lhůtu, do které se všechny dětské domovy internátního typu měly povinnost přetransformovat na typ rodinný, což v praxi znamenalo vytvoření menších výchovných skupin, tzv. rodinných buněk, které se více podobají životu v běžné rodině s maximálním počtem 8 dětí ve skupině.

Ve skupinkách spolu vyrůstají děti různého věku i pohlaví. Podstatou rodinných skupin je co největší přizpůsobení se přirozenému rodinnému životu. Tomu odpovídá obdobná péče o dítě jako v rodině. O výchovu ve skupině se zde starají stálí pedagogičtí pracovníci ve spolupráci se stálými nepedagogickými pracovníky. Na jednu výchovnou skupinu připadají 2 vychovatelé, kteří se na službách střídají. Tato skutečnost je velmi pozitivní změnou oproti minulosti, kdy se o dítě staralo více vychovatelů, a tím bylo znemožněno navazovat trvalejší citové vztahy. Otevřel se i prostor pro individuální přístup k dítěti.

U každého pedagogického pracovníka musí být na základě psychologického vyšetření zjištěna psychická způsobilost pro výkon této profese, a to ještě před započítím pracovního vztahu.

Ve snaze co nejvíce se přiblížit rodinnému životu se přizpůsobila i organizace výchovně vzdělávacích a zájmových činností i denního režimu v dětském domově, respektující rozvoj fyzických, psychických a citových schopností i sociálních dovedností dětí. K nejpřínosnějším změnám patří zapojování dětí do chodu domácnosti, podílení se na domácích pracích. Zodpovědnost za fungování „rodinky“ nesou všichni její členové mírou odpovídající jejich věku a schopnostem. Na rozdíl od domovů internátního typu, kde veškeré činnosti byly

zajištěny personálem a děti tak měly omezené možnosti, aby se naučily běžným úkonům, které jsou tak důležité pro budoucí samostatný život.

Nejrozsáhlejší změny musela většina domovů prodělat v oblasti rekonstrukce obytných prostor. Ideálním řešením bylo vytvoření samostatného jádra – oddělené bytu, ve kterém je k dispozici kuchyňka, obývací pokoj, sociální zařízení a pokoje dětí, jako v běžné rodině a ve kterém si rodinka samostatně hospodaří.

Kladem koncepce rodinných domovů je snaha usilovat o potlačení nadbytečného direktivního organizování a naopak se snaží vytvořit co nejširší prostor pro respektování individuálních zájmů smysluplného využívání volného času. Důležitá je i podpora v navazování osobních kontaktů se širším společenským prostředím, které přispívají k lepší integraci dítěte do společnosti.

### **2.3.3 Problematika vstupu jedince z DD do života**

Po skončení ústavní výchovy nastává velký problém ve vstupu do života. Ačkoliv se vlastně již nejedná o dítě, ale o dospělého, vyžaduje pomoc. Problémy jsou podle Nadace Sirius, která se zabývá problematikou ohrožených dětí následující:

- Při nalezení bydlení a možnosti si bydlení zaplatit
- Při nalezení práce (průměrně nižší vzdělání než děti z rodin a tudíž menší šance získat stálou práci)
- V návycích, kdy osoba není zvyklá věci samostatně řešit
- V tom, že člověk přestává být chráněn dětským domovem před biologickou rodinou, nebo partou apod.

Dosažením zletilosti je ukončena účinnost soudního rozhodnutí o ústavní výchově a mladý člověk musí být z ústavního zařízení propuštěn. Po osmnáctém roce věku zůstávají děti v dětském domově tehdy, pokud jim soudem byla ústavní výchova o rok prodloužena.

Jinou možností jak zůstat po dovršení 18 let v ústavním zařízení je dobrovolný pobyt. Ten se vztahuje na svěřence dětského domova starších 18 či 19 let, připravují-li se soustavně na budoucí povolání i po dosažení zletilosti a jejich rodinné zázemí není vhodné a neumožňuje jim přípravu na povolání úspěšně dokončit. V tomto případě ředitel zařízení informuje tyto svěřence o

možnosti podat žádost o uzavření smlouvy o prodlouženém pobytu v zařízení, kterou uzavírá ředitel zařízení s nezaopatřenou osobou. Plné přímé zaopatření, jenž zařízení zletilé nezaopatřené osobě připravující se na budoucí povolání poskytuje, je možné pouze do 26 let věku, a to za podmínek sjednaných ve smlouvě (podle zákona č. 109/2002, §2 odst.7 a §24 odst.4).

Mladistvému, jenž dosáhne zletilosti a odchází z dětského domova, je poskytnuta podle skutečné potřeby v době propuštění a podle kritérií interního řádu věcná pomoc nebo jednorázový peněžitý příspěvek v hodnotě nejvýše 15 000 Kč. Rozsah věcné pomoci se odvíjí podle posouzení její skutečné potřeby a podle úprav ve vnitřním řádu konkrétního dětského domova. Věcná pomoc nenáleží těm mladým lidem, kteří jsou v dětském domově umístěni na základě žádosti jejich rodičů či jiných zákonných zástupců.

V souvislosti s ekonomickým zabezpečením dětí po odchodu z dětského domova je jistě zajímavé uvést názor Zeťáka (1991): „Charakter ústavní výchovy deformuje vztah k materiálním hodnotám. Dítě si zvyká na to, že materiální zabezpečení je jakousi životní samozřejmostí a teprve kruté procitnutí po ukončení ústavní výchovy mu ukáže důležitost ekonomické stránky pro život člověka.“

Kromě finanční či věcné pomoci, je zletilému jedinci při odchodu poskytnuta ve spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany poradenská pomoc se zajištěním bydlení a práce. Ještě další 2 roky po opuštění dětského domova bývalým svěřencem je mu zajišťována pomoc při řešení tíživých životních situací v souladu se zákonem č. 109/2002 Sb.

Problematika hospodaření s finančními prostředky patří mezi ty náročnější, na které mladý člověk po svém odchodu z DD naráží. Mladým dospělým činí velké potíže, aby si pro sebe zajistili běžné věci všedního života, jako jsou potraviny, hygienické potřeby, ošacení, placení nájmu atd. A není výjimkou, že i finanční částka či věcná pomoc darovaná dětským domovem je utracena či prodána záhy po jeho odchodu z ústavního zařízení.

Z hlediska pomoci fungují tzv. domy na půli cesty, avšak ty (podle Nadace Sirius):

- Poskytují přístřeší za úplatu na omezenou dobu
- Není jich dostatek na množství dětí, které odcházejí z ústavní péče
- Odborná péče, metodika a standardy práce s těmito „dětmi“ opět nejsou vypracovány.

Výzkumná šetření Střediska náhradní rodinné péče, místní i zahraniční sledování a setkání a setkání i workshopy s mladými lidmi, opouštějícími systém náhradní péče potvrzují, že především mladí lidé jsou znevýhodnění řadou aspektů (situační analýza, 2009):

- Projevují se u nich známky psychické deprivace.
- Jsou sociálně izolovaní, nepřipravení.
- Jsou nesamostatní, neschopní postarat se o sebe.
- Žijí v „určité“ ekonomické a sociální jistotě zajištěné dětským domovem, odchodem z něj tuto jistotu ztrácí.
- Objevují se u nich osobnostní a vývojové problémy.
- Chybí jim reálná představa života mimo dětský domov.
- Jsou bez finanční, sociální a emocionální podpory.
- Tráví většinu svého volného času právě v prostoru dětského domova či jeho bezprostředním okolí.
- Omezují se na vztahy především uvnitř zařízení – stejné vychovatelky, učitelé apod..
- Mnohá tato zařízení jsou umístěna v odlehlých lokalitách ČR, velmi špatně přístupných veřejnosti, z čehož vyplývá určitá izolace.
- Protože neměli, nebo nemají možnost poznat zázemí rodiny a vše co je spojeno s jejím chodem a zajištěním, potýkají se po opuštění dětské ho domova se základními existenčními problémy a problémy v partnerských vztazích.
- Schází příprava na zaměstnání, nemají dostatečně osvojeny pracovní návyky, neumějí respektovat pro ostatní zaměstnance samozřejmá pravidla.
- Nemají dostatečné vzdělání. Často jsou vyučeni v jiném oboru, než kterému se chtějí věnovat. I v případě, že formálně odpovídající vzdělání mají, nejsou často schopni uplatnit ho v praxi.
- Postrádají člověka, který by jim byl oporou a pro nějž by se snažili něčeho dosáhnout.
- Často mají problémy i ve vztazích s ostatními spolubydlíci, neumějí nebo neznají běžné způsoby chování a komunikace.
- Chybí motivace k aktivnímu trávení volného času. Konečně si chtějí užívat možnosti nemuset se povinně něčeho účastnit.
- Jejich dlouhodobý pobyt v ústavním zařízení má negativní vliv na jejich psychosociální vývoj.
- Velmi často se jedná o skupinu mládeže s problémy a poruchami chování.



Jestliže srovnáme výsledky tohoto a dalších podobných průzkumů, nutně si uvědomíme rozpor mezi skutečnými potřebami mladých lidí, kteří se připravují na odchod ze systému péče v rámci ústavní výchovy, a péčí, kterou jim nabízí státem garantovaný systém sociálních služeb.

Jako zásadní problém je nutné vnímat především skutečnost, že mladí lidé žijící v ústavních zařízeních mnohdy nejsou na odchod do samostatného života připravováni systematicky a dlouhodobě. Výsledkem je stav, kdy jsou často po zcela nedostatečné přípravě nuceni odejít do světa, který na ně není připraven a oni nejsou připraveni na něj.

Problémy, se kterými se mladí lidé, odcházející ze systému ústavní výchovy potýkají, lze v zásadě shrnout do tří velkých oblastí:

- sociální nepřipravenost,
- ekonomická nesamostatnost,
- chybějící emocionální podpora.

Musíme zde konstatovat, že státem garantovaný systém sociálních služeb na tyto problémy a potřeby není schopen adekvátně reagovat, a to především v důsledku zcela nedostatečné kapacity a chybějících finančních zdrojů.

### **3. Výzkumné šetření profesní orientace žáků z dětských domovů**

#### **Pedagogický problém**

Volba učebního nebo studijního oboru, později povolání, je velmi důležitým mezníkem v životě každého jedince. Vhodný nebo nevhodný výběr ovlivní kvalitu života daného jedince. Tato volba by měla vyhovovat zájmům a schopnostem konkrétního dítěte, které by se samo mělo aktivně na výběru podílet. Vybrala jsem si děti z dětských domovů, které jsou jednoznačně definované jako sociálně znevýhodnění v kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Volba povolání pro tyto děti je omezena a možnost samostatného výběru děti vychovávané v dětských domovech většinou nemají. Nabídka oborů středního vzdělávání je v těchto zařízeních omezena. Často se dítě tedy musí podřídit a vyučit se nabízenému oboru, i když o daný obor nejeví zájem nebo pro něj nemá předpoklady. To samozřejmě negativně ovlivňuje také motivaci pro učení a pro pracovní činnost samotnou.

#### **3.1 Cíl práce**

Cílem praktické části je zodpovědět na otázku, jaké aspirace mají sociálně znevýhodnění žáci druhého stupně základní školy, umístění v dětských domovech, zjistit vědomosti žáků o problematice přípravy na povolání, analyzovat důvody, které je vedly k výběru dané profese a posoudit podíl rodiny a školního poradenství při rozhodování o profesním zaměření a ze zjištění vyvodit odpovídající závěry.

#### **3.2 Metodologie**

Při zpracování praktické části bakalářské práce jsem provedla šetření metodou dotazníku, o kterém se domnívám, že je pro tuto skutečnost nejvhodnější. Respondenty byli žáci z dětských domovů, končící školní docházku. Počet 27 otázek, které anketa obsahuje, by neměl příliš časově zatížit respondenty a návratnost by měla být 100%. Získané údaje budou zpracovány kvantitativně.

Současně jsem využila metody řízeného rozhovoru a na začátku školního roku 2010/2011 navštívila ředitelky a ředitele dětských domovů, seznámila se s fungováním a problematikou jednotlivých zařízení, prodiskutovala principy fungování, finanční a materiální zabezpečení, úroveň a kvalitu výchovné práce, pozorně vyslechla dlouholeté zkušenosti z práce a vedení dětských domovů a prokonzultovala jsem s nimi i tematiku a zaměření předpokládaného průzkumu a zároveň je požádala o předání dotazníků žákům, končícím školní docházkou.

Musím na tomto místě konstatovat, že ve všech případech jsem se setkala s nevšední ochotou, otevřeností a podporou při poskytnutí podkladů. Poznatky a názory ředitelů a ředitelek dětských domovů neuvádím jednotlivě, ale pokusila jsem se je shrnout celkově.

### **3.3. Sledovaný soubor**

Pro šetření byly záměrně vybrány děti ze 6 dětských domovů ( z oblasti Vysočiny a 1 ze Znojma), charakterizovaných jako dětské domovy rodinného typu, na které se transformovaly po roce 2002 v návaznosti na zákon č.109/2002 Sb. Celkem bylo předáno 46 dotazníků, všichni byli seznámeni s cílem šetření a byla jim zaručena anonymita. Také byli požádáni, aby na otázky odpovídali pravdivě.

#### **Hlavní otázka šetření:**

Jaké představy o své profesní budoucnosti mají sociálně znevýhodnění jedinci v dětských domovech?

### **3.4 Konstrukce dotazníku**

Ke zjištění stanovené problematiky jsem si zvolila metodu dotazníku. Dotazník byl vypracován na základě studia odborné literatury, konzultací s odborníky a na základě praktických zkušeností pracovníků dětských domovů. Text dotazníku je uveden v příloze.

Administrace dotazníků nevyžadovala žádné zvláštní nároky, po konzultaci s vedením dětských domovů jsem získala jejich pochopení a podporu a ochotně převzali příslušný počet

dotazníků s příslibem, že v rámci výchovné práce problematiku se žáky projednají a zajistí vyplnění dotazníku.

Při vyhodnocení bylo použito procentuálního výpočtu, jehož výsledky jsou uvedeny u jednotlivých otázek v tabulkách, doplněny grafy a slovním komentářem. Dotazník je tvořen 27 otázkami, rozdělených podle smyslu zkoumaného problému a vztahených k 7 oblastem:

### **1) Základní charakteristika respondenta**

- pohlaví
- škola,
- místo ubytování
- věk při ukončení školní docházky

### **2) Význam školní přípravy**

- co znamená škola
- proč má smysl se učit
- nejoblíbenější předměty
- neoblíbené předměty

### **3) Představa o profesní orientaci**

- co by chtěli dělat po ukončení ZŠ
- preferované střední školy
- zjistit, v jakém oboru se chtějí vyučit
- co je vedlo k výběru daného učebního oboru, s kým se radili
- jak se rozhodovali pro budoucí profesi
- co mělo vliv na volbu povolání
- měla vliv na volbu povolání i otázka bydlení

#### **4) Znalosti a informace o zvolené profesi**

- zúčastnili se náboru na školy a učiliště
- vliv náboru a prezentace na rozhodování
- seznámení se školou a učilištěm
- představa o náplni práce v budoucím povolání
- zaměstnání rodičů ve vztahu ke zvolené profesi
- dosavadní osobní zkušenost z vybrané profese
- na co se na škole nebo v učení těší
- z čeho má obavy

#### **5) Zájmy a záliby a vztah ke zvolené profesi**

- jakým koníčkům se věnuje
- má záliba vztah k vybrané profesi

#### **6) Představa o profesi a jejím ocenění**

- zjistit představu o možnosti získat zaměstnání ve zvoleném oboru
- představa o výši mezd ve zvolené profesi
- očekávaná měsíční mzda po ukončení školy (po vyučení)

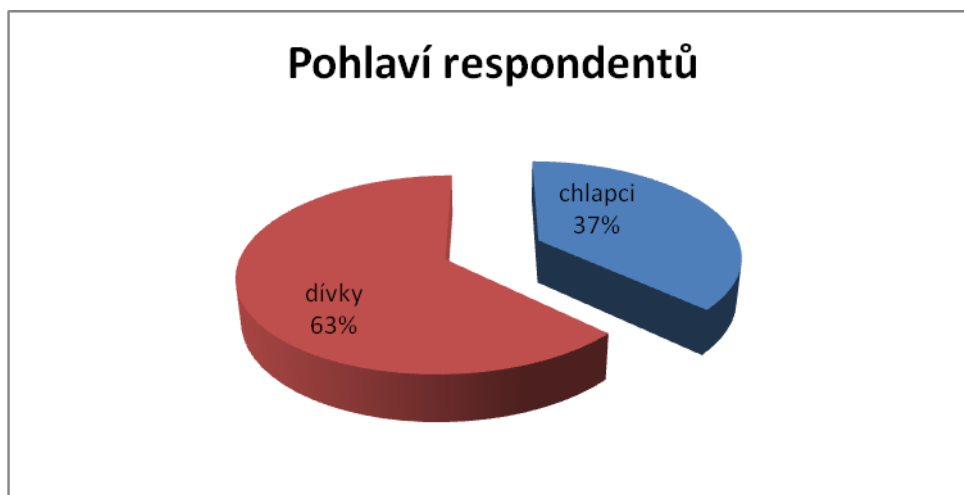
#### **7) Hodnota vzdělání v hodnotovém žebříčku**

- zjistit, co je pro v životě nejdůležitější

V dotazníku jsem použila jak tzv. tvrdá data (osobní údaje, věk, pohlaví atd.), tak i tzv. měkká data (názory, postoje atd.). Použila jsem otázky otevřené, uzavřené a škálové.

### 3.5. Vyhodnocení dotazníků

1. Pohlaví respondenta	počet	%
chlapec	17	<b>36,96</b>
dívka	29	<b>63,04</b>



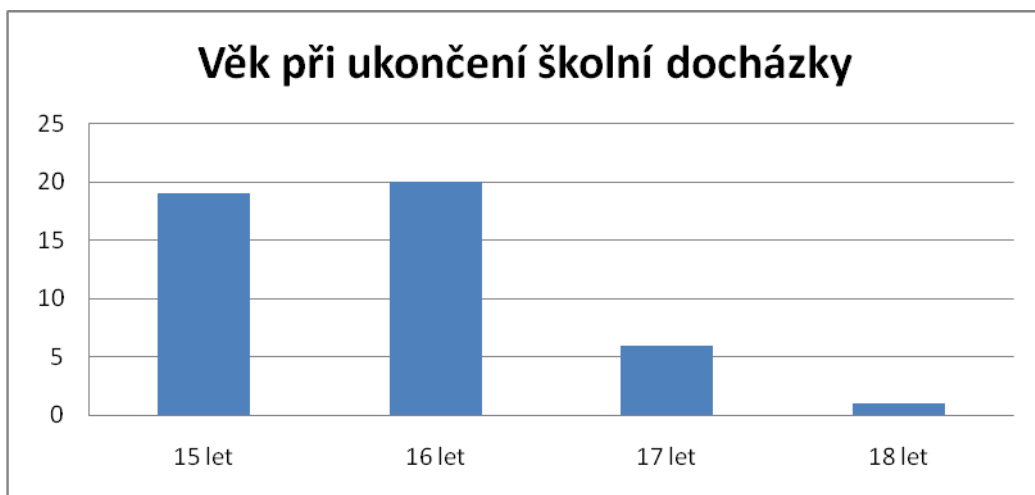
Z údajů a grafu je zřejmé, že většina respondentů byly dívky.

2. Kterou základní školu navštěvuješ?	počet	%
základní	34	<b>73,91</b>
speciální	12	<b>26,09</b>



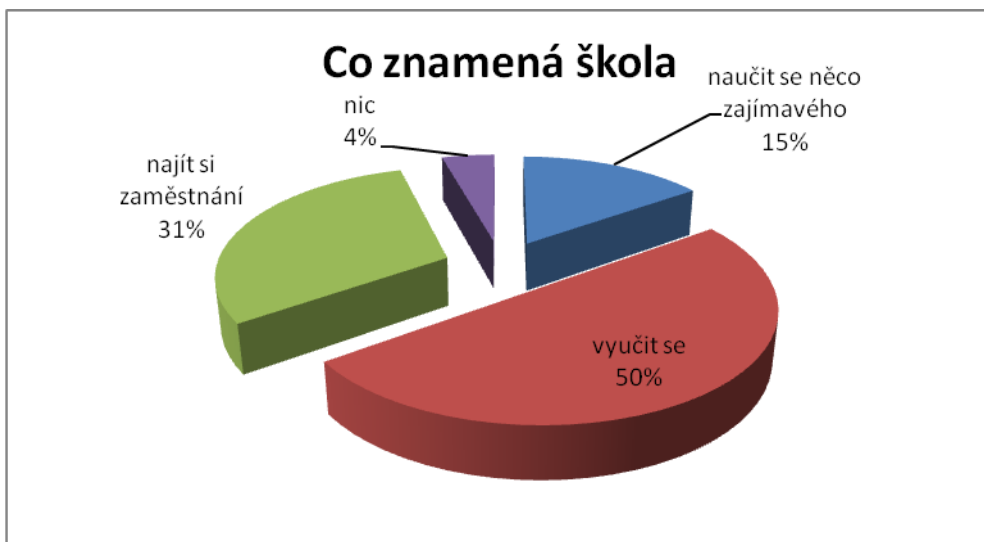
Otázka o druhu navštěvované školy byla položena z důvodu zjištění podílu zastoupení žáků se specifickými poruchami učení. Z přehledu odpovědí vyplývá, že není výrazný podíl dětí, které by navštěvovaly speciální školy.

<b>4. Tvůj věk v době ukončení školní docházky</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
15 let	19	<b>41,30</b>
16 let	20	<b>43,48</b>
17 let	6	<b>13,04</b>
18 let	1	<b>2,17</b>



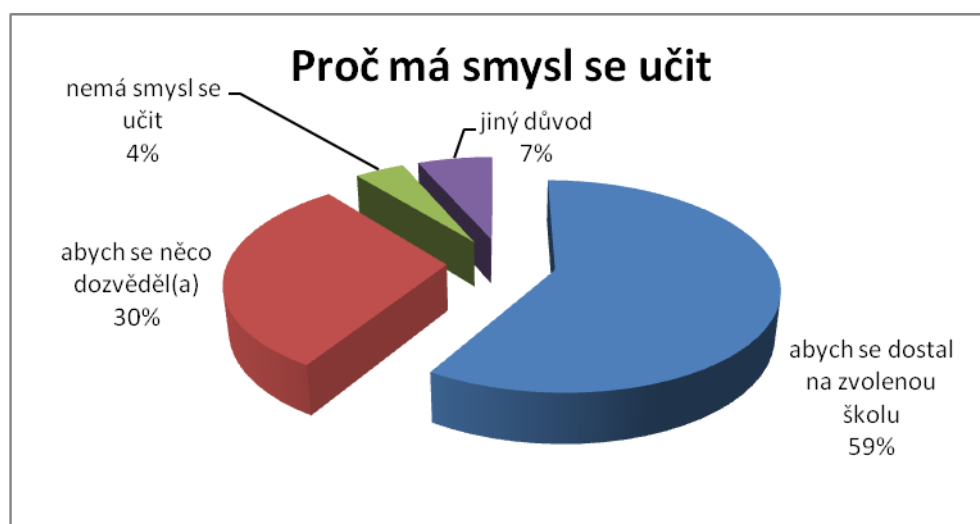
Z přehledu je zřejmé, že většina dětí ve sledovaných dětských domovech ukončuje základní školní docházku až v 16 letech. Což odpovídá ve většině případů odkladu školní docházky, částečně je to způsobeno i dosahovanými horšími školními výsledky a opakováním ročníku.

<b>5. Co pro Tebe znamená škola?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
naučit se něco zajímavého	7	<b>15,22</b>
vyučit se	23	<b>50,00</b>
najít si zaměstnání	14	<b>30,43</b>
nic	2	<b>4,35</b>



Velice pozitivně lze hodnotit odpovědi na otázku, co pro děti z dětských domovů znamená škola. Přestože polovina vidí svoji perspektivu v tom, že se vyučí, téměř celá druhá polovina se chce naučit něco zajímavého a najít si zaměstnání.

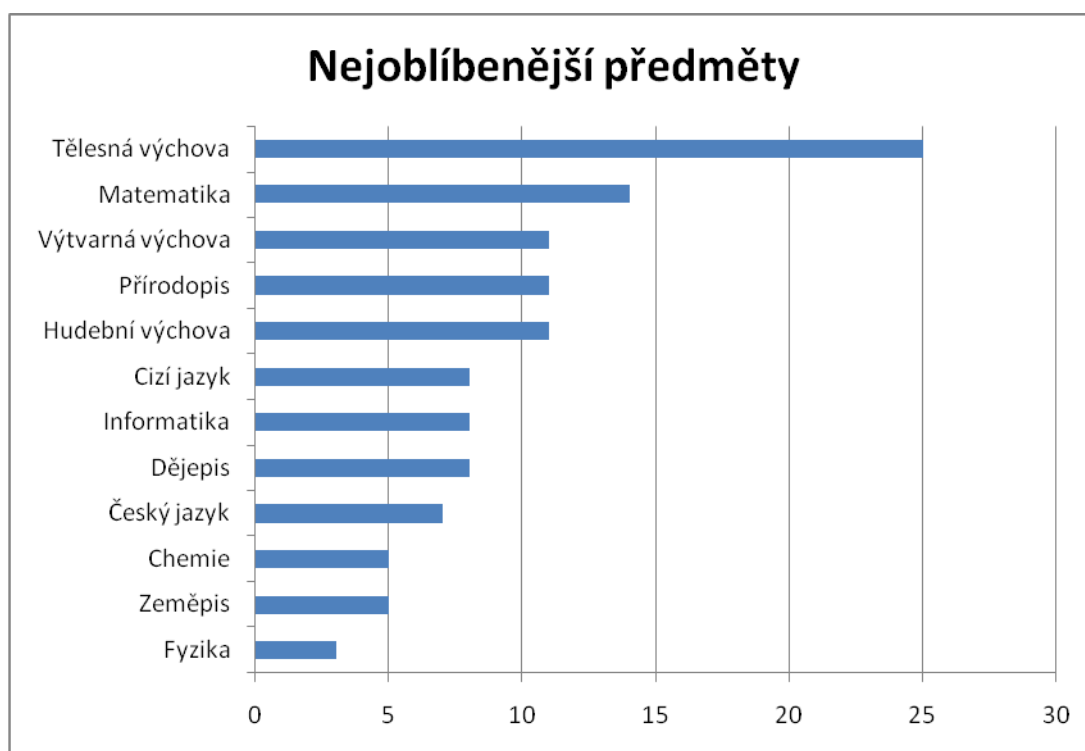
6. Proč má smysl se učit?	počet	%
abych se dostal na zvolenou školu	27	<b>58,70</b>
abych se něco dozvěděl/a	14	<b>30,43</b>
nemá smysl se učit	2	<b>4,35</b>
jiný důvod	3	<b>6,52</b>



Smysl učení spatřuje většina respondentů v tom, aby se dostali na zvolenou školu, značná část (30%) se chce něco dozvědět.

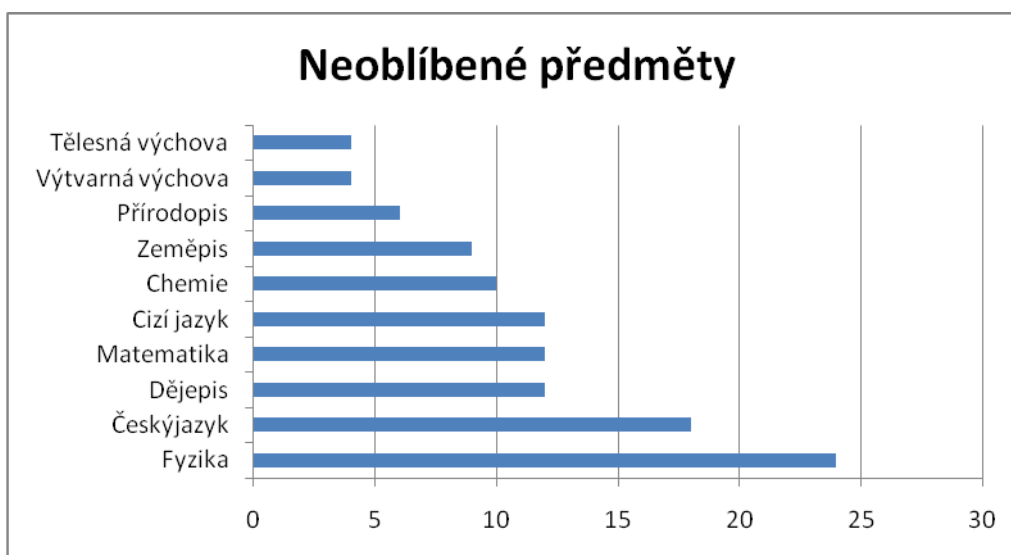


<b>7. Jaké jsou (byly) Tvoje nejoblíbenější předměty?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
Tělesná výchova	25	<b>21,55</b>
Matematika	14	<b>12,07</b>
Hudební výchova	11	<b>9,48</b>
Přírodopis	11	<b>9,48</b>
Výtvarná výchova	11	<b>9,48</b>
Dějepis	8	<b>6,90</b>
Informatika	8	<b>6,90</b>
Cizí jazyk	8	<b>6,90</b>
Český jazyk	7	<b>6,03</b>
Zeměpis	5	<b>4,31</b>
Chemie	5	<b>4,31</b>
Fyzika	3	<b>2,59</b>



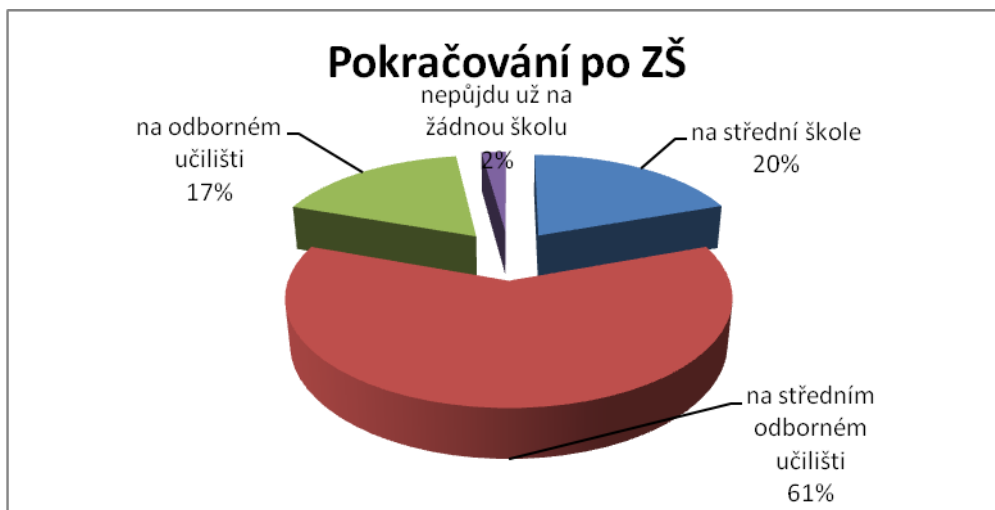
Význam školní přípravy dokreslují otázky, týkající se oblíbených a neoblíbených předmětů, přičemž zde měl každý žák možnost více odpovědí. Z přehledu oblíbených předmětů je na prvním místě tělesná výchova, trochu překvapivě následována matematikou.

<b>8. Jaké předměty naopak nemáš (neměl/a jsi) rád/a?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
Fyzika	24	<b>21,62</b>
Český jazyk	18	<b>16,22</b>
Dějepis	12	<b>10,81</b>
Matematika	12	<b>10,81</b>
Cizí jazyk	12	<b>10,81</b>
Chemie	10	<b>9,01</b>
Zeměpis	9	<b>8,11</b>
Přírodopis	6	<b>5,41</b>
Výtvarná výchova	4	<b>3,60</b>
Tělesná výchova	4	<b>3,60</b>



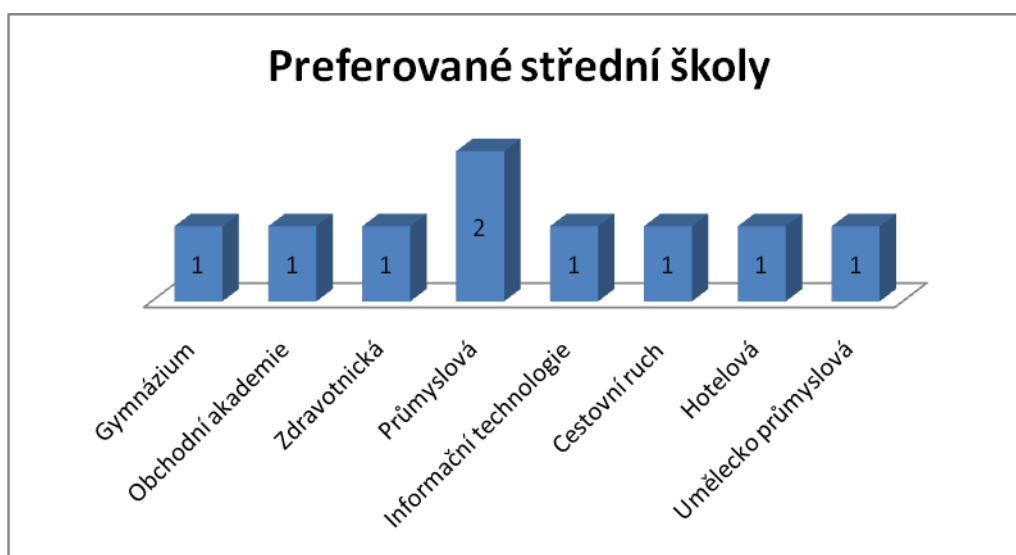
Fyzika je mezi respondenty uváděna jako nejméně oblíbený předmět, k dalším neoblíbeným předmětům patří i český jazyk a dějepis spolu s matematikou a cizím jazykem.

<b>9. Po ukončení základní školy chci pokračovat (pokračuji) ve studiu:</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
na střední škole	9	<b>19,57</b>
na středním odborném učilišti	28	<b>60,87</b>
na odborném učilišti	8	<b>17,39</b>
nepůjdu už na žádnou školu	1	<b>2,17</b>



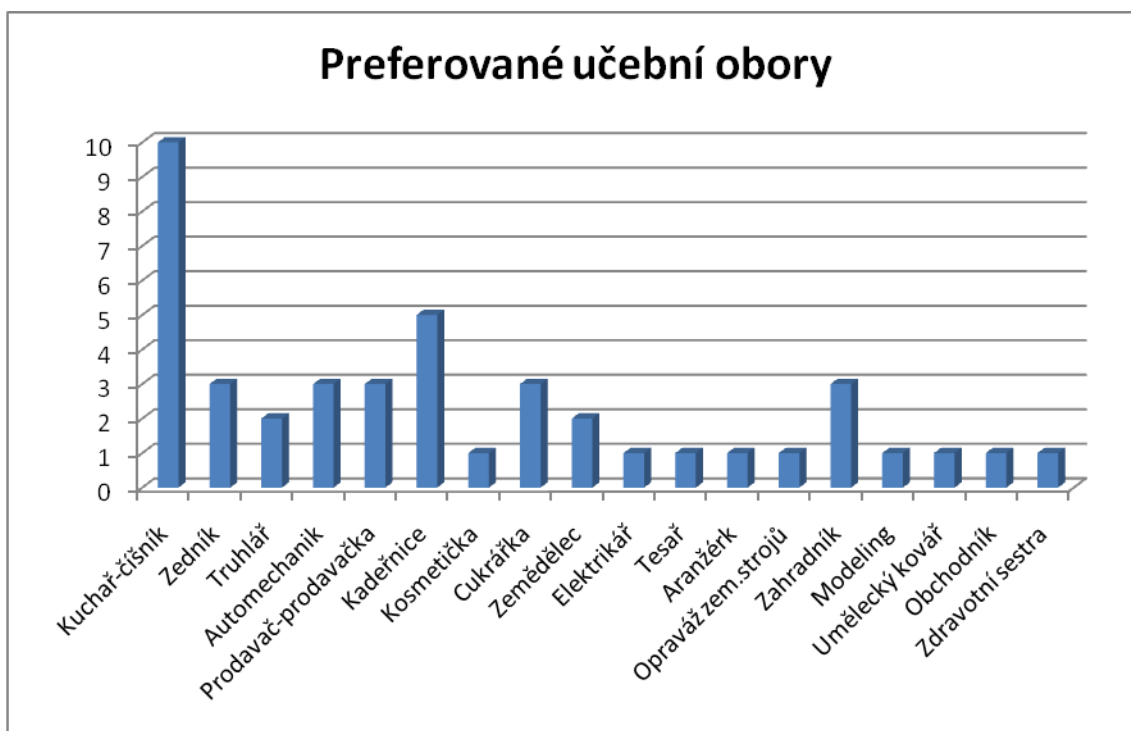
Převážná většina dotazovaných žáků má zájem pokračovat v učebních oborech (více než tři čtvrtiny). Pouze část chce dosáhnout vyššího vzdělání na středních školách (20 %).

9a. Preferované střední školy	počet	%
Gymnázium	1	11,11
Obchodní akademie	1	11,11
Zdravotnická	1	11,11
Průmyslová	2	22,22
Informační technologie	1	11,11
Cestovní ruch	1	11,11
Hotelová	1	11,11
Umělecko-průmyslová	1	11,11



Ve sledovaném souboru je velice diferencovaný zájem o studované střední školy, daný různými zájmy, podle očekávání se jeví vyšší zájem o průmyslové obory.

<b>9b. Preferované učební obory</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
Kuchař-číšník	10	23,26
Zedník	3	6,98
Truhlář	2	4,65
Automechanik	3	6,98
Prodavač-prodavačka	3	6,98
Kadeřnice	5	11,63
Kosmetička	1	2,33
Cukrářka	3	6,98
Zemědělec	2	4,65
Elektrikář	1	2,33
Tesař	1	2,33
Aranžérka	1	2,33
Opravář zem. strojů	1	2,33
Zahradník	3	6,98
Modeling	1	2,33
Umělecký kovář	1	2,33
Obchodník	1	2,33
Zdravotní sestra	1	2,33



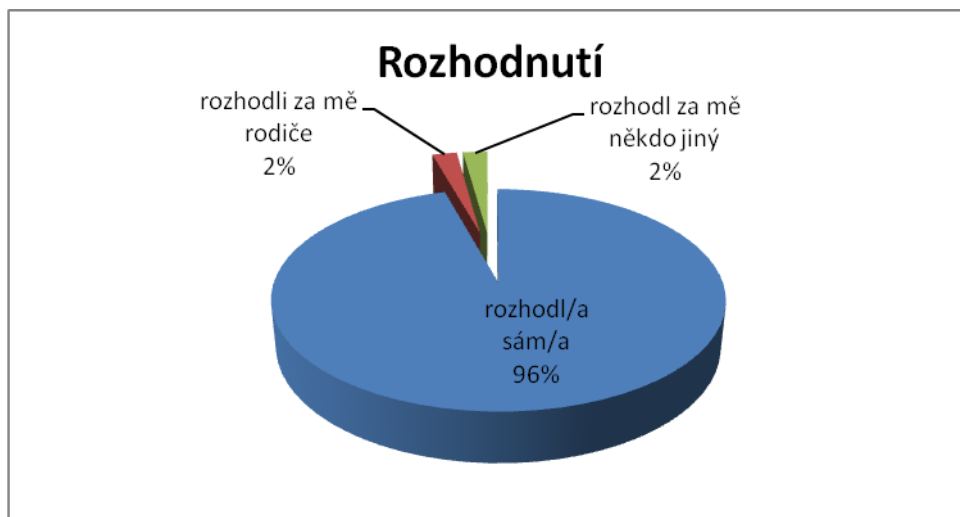
U učebních oborů je největší zájem o vyučení v oboru kuchař-číšník, kadeřnice a zahradník, ve kterých žáci vidí nejsnadnější možnost uplatnění.

<b>10. Při výběru mého budoucího povolání jsem se radil/a s:</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
rodiči	13	<b>22,41</b>
třídním učitelem	10	<b>17,24</b>
výchovným poradcem na škole	11	<b>18,97</b>
pracovníky v odborné poradně	0	<b>0,00</b>
kamarádem (kamarádkou)	6	<b>10,34</b>
nikým	10	<b>17,24</b>
s vychovatelkou v DD	8	<b>13,79</b>



Přestože děti nevyrostají v rodinném prostředí, je patrné, jak je rodinné zázemí důležité i pro ně. V největší míře se při výběru povolání snaží radit na prvním místě s rodiči, teprve na dalších místech sehraává úlohu poradce škola (výchovný poradce a třídní učitel), značný vliv mají i vychovatelky v dětském domově. Poměrně vysoký je podíl odpovědí, že se respondenti neradili s nikým.

<b>11. Pro budoucí profesi jsem se:</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
rozhodl/a sám/a	44	<b>95,65</b>
rozhodli za mě rodiče	1	<b>2,17</b>
rozhodl za mě někdo jiný	1	<b>2,17</b>



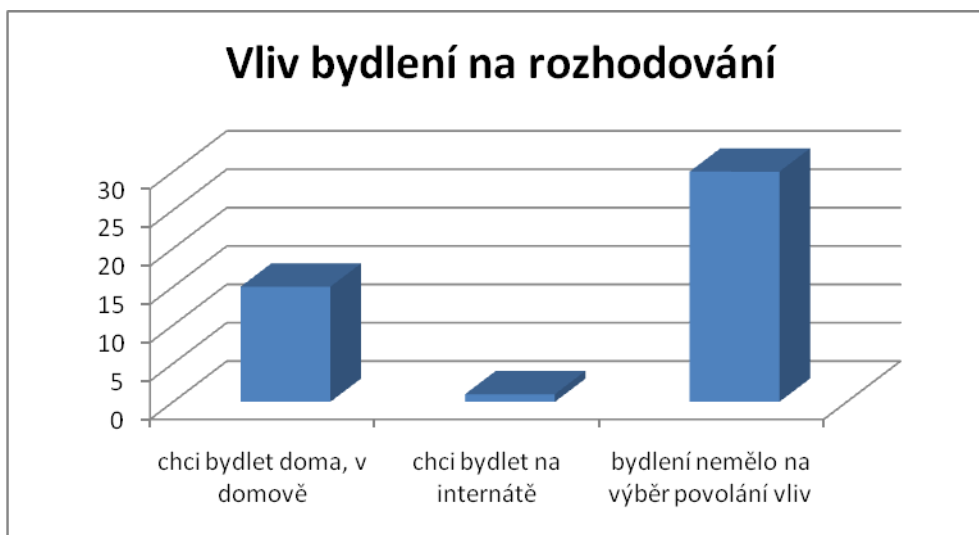
Téměř všichni dotazovaní ve svém vyjádření dávají najevo, že se k volbě budoucí profese rozhodli sami.

<b>12. Co z nabízených možností mělo rozhodující vliv při volbě tvého povolání:</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
mám o toto povolání zájem	39	<b>81,25</b>
škola je v místě mého bydliště nebo jeho blízkosti	2	<b>4,17</b>
pro tento obor je dobré uplatnění v okolí mého bydliště	4	<b>8,33</b>
měl/a jsem jiný důvod	3	<b>6,25</b>



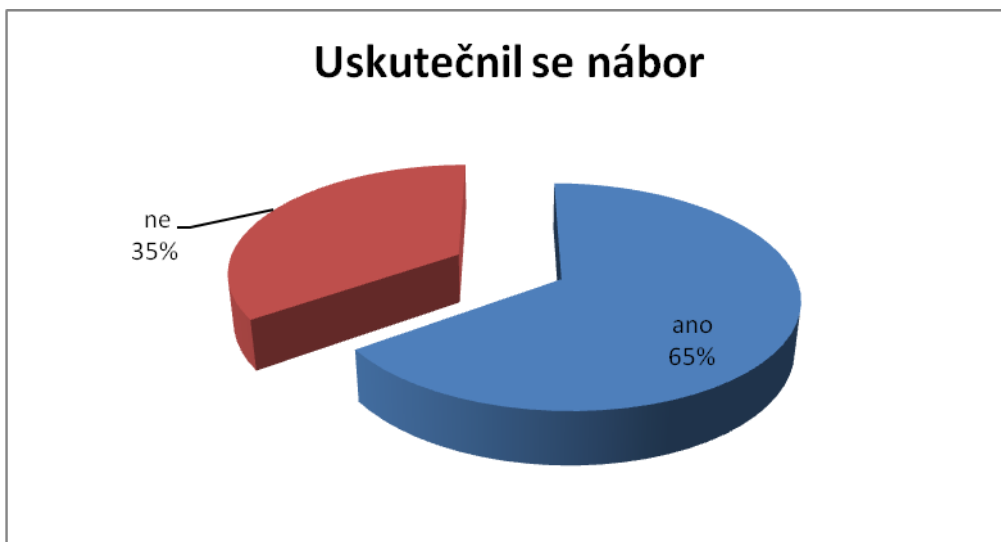
Stejně, jako v předchozí otázce, se projevila vyhraněnost respondentů a převážná většina (více než 80%) si zvolila svoje budoucí povolání na základě zájmu, blízkost školy k bydlišti nebo hledisko uplatnění nehrálo významnější roli.

<b>13. Na volbu povolání mělo také vliv:</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
chci bydlet doma, v domově	15	<b>32,61</b>
chci bydlet na internátě	1	<b>2,17</b>
bydlení nemělo na výběr povolání vliv	30	<b>65,22</b>



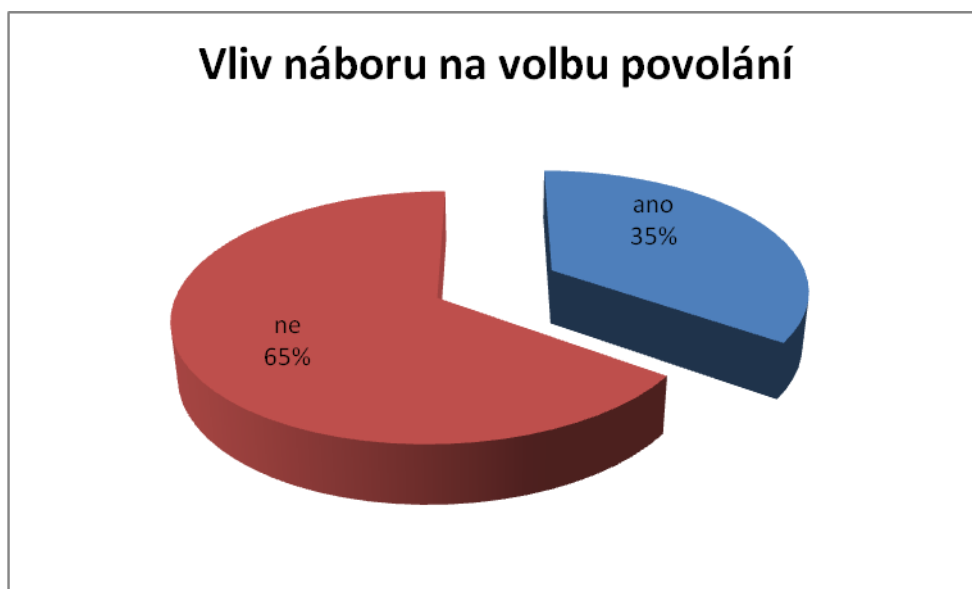
Odpověď potvrzuje rovněž předchozí vyjádření, že bydlení nemělo na volbu povolání vliv, i když třetina respondentů chce bydlet doma, v otázce však není specifikováno, co je považováno za domov.

<b>14. Proběhl na vaší škole nábor z učilišť či škol?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
ano	30	<b>65,22</b>
ne	16	<b>34,78</b>



Ukazuje se, že v rámci profesního poradenství se realizují různé prezentační akce a náborů, které se uskutečnily ve dvou třetinách odpovědí.

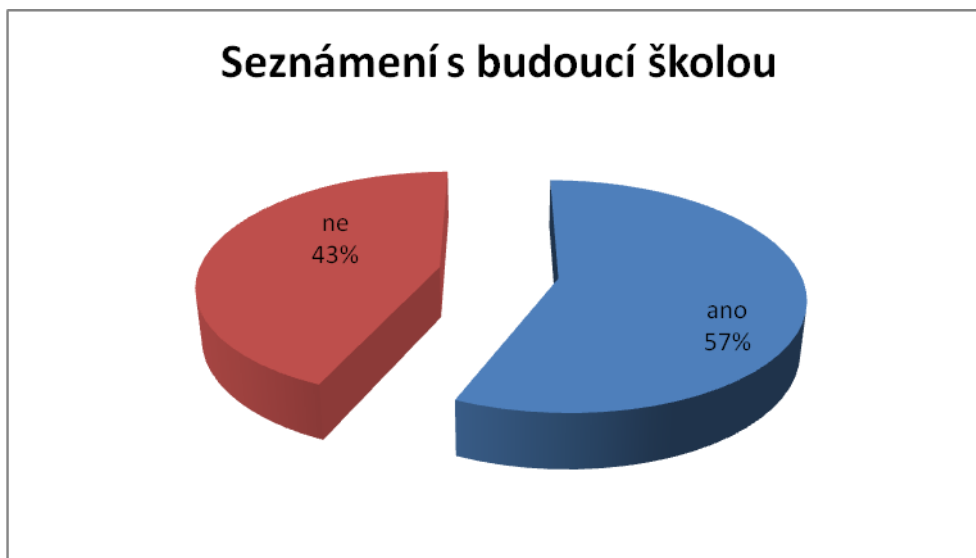
<b>15. Měl nábor vliv na volbu povolání?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
ano	16	<b>34,78</b>
ne	30	<b>65,22</b>



Vliv organizovaných náborů z učilišť a škol se ze dvou třetin neprojevil na rozhodování žáků o volbě povolání.

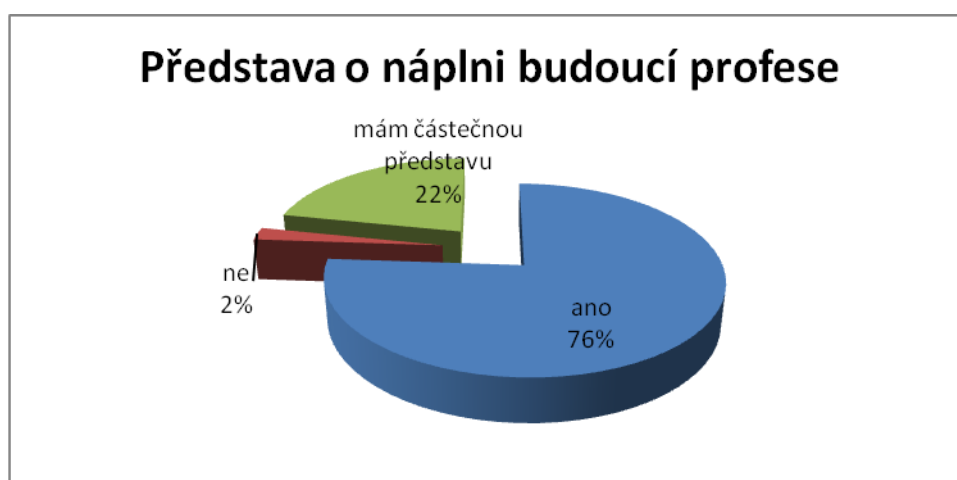


<b>16. Byl/a ses podívat ve škole, na které budeš pokračovat ve studiu?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
ano	26	<b>56,52</b>
ne	20	<b>43,48</b>



Více než polovina respondentů má zájem o seznámení se s budoucí školou, využilo možnosti školu navštívit a poznat tak prostředí, ve kterém budou studovat nebo se učit.

<b>17. Máš představu o tom, jaká je náplň práce v tvém budoucím povolání?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
ano	35	<b>76,09</b>
ne	1	<b>2,17</b>
částečnou představu mám	10	<b>21,74</b>



Pozitivně lze hodnotit, že téměř všichni dotazovaní mají představu o náplni budoucí profese.

<b>18. Pracuje někdo z tvých rodičů ve stejném oboru, jaký jsi zvolil/a ty?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
ano	5	<b>10,87</b>
ne	41	<b>89,13</b>



Z odpovědí na zjištění vlivu příkladu zaměstnání rodičů na volbu profese vyplynulo, že pouze v 11% případů chtějí respondenti pokračovat ve stejném zaměstnání jako rodiče.

<b>19. Pomáhal/a jsi už někdy někomu v oboru, který sis vybral/a jako svoje budoucí povolání?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
ano	17	<b>36,96</b>
ne	29	<b>63,04</b>



Poměrně značná část (37%) respondentů se osobně setkala s prací v oboru, který si zvolili tím, že někomu pomáhali.

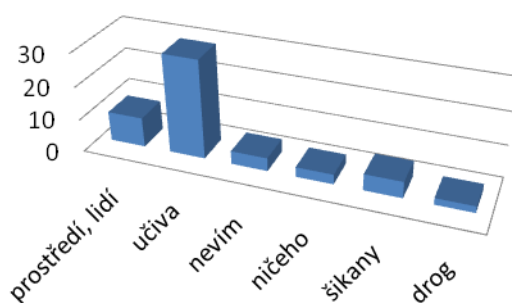
<b>20. Na co se na nové škole nebo učilišti těšíš?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
nové lidi	22	<b>47,83</b>
praxi	18	<b>39,13</b>
nevím	4	<b>8,70</b>
nic	2	<b>4,35</b>



Odpovědi na otázku prokazují, že téměř všichni mají zájem o vybranou školu nebo učiliště a v největší míře se dotazovaní těší v nové škole na nové lidi (48 %) a na praxi (39%).

<b>21. Čeho se (jsi se) naopak obáváš (obával/a)?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
prostředí, lidí	9	<b>16,98</b>
učiva	30	<b>56,60</b>
nevím	4	<b>7,55</b>
ničeho	3	<b>5,66</b>
šikany	5	<b>9,43</b>
drog	2	<b>3,77</b>

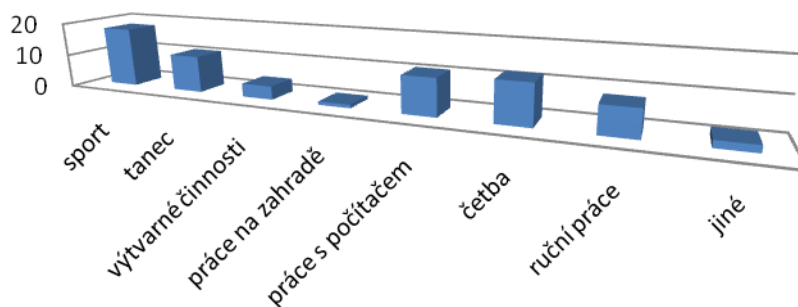
## Čeho se v nové škole obávám



Vyjádření obav z učiva v nové škole (57 %) i obavy z nového prostředí (17%) jsou pochopitelné, poněkud překvapivá je však obava ze šikany (téměř 10%).

22. Věnuješ se ve svém volném čase nějakému koníčku?	počet	%
ano	44	95,65
ne	2	4,35
<b>Pokud ano, věnuješ se:</b>		
sportu	18	26,87
tanci	11	16,42
výtvarným činnostem	4	5,97
práci na zahradě	1	1,49
práci s počítačem	11	16,42
čtenbě	12	17,91
ručním pracím	8	11,94
jinému koníčku (napiš jakému)	2	2,99

## Zájmy a záliby (koníčky)



Velká většina dotazovaných se věnuje zálibám a koníčkům, je to dáno i podmínkami, které dětský domov vytváří, nejvíce oblíbenými zálibami jsou sport, tanec a práce s počítačem.

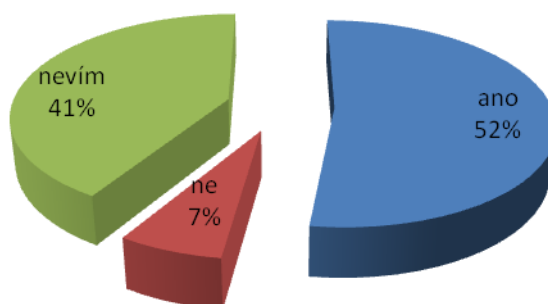
<b>23. Má tento koníček něco společného s tvým budoucím povoláním?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
ano	12	<b>26,09</b>
ne	27	<b>58,70</b>
jen částečně	7	<b>15,22</b>



Z odpovědi je patrné, že záliba je pouze z 26 % spojená se zvolenou profesí, v 15 % jen částečně a ve většině případů (59%) nemají záliby nic společného.

<b>24. Myslíš si, že po ukončení profesní přípravy najdeš zaměstnání v tvém oboru?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
ano	24	<b>52,17</b>
ne	3	<b>6,52</b>
nevím	19	<b>41,30</b>

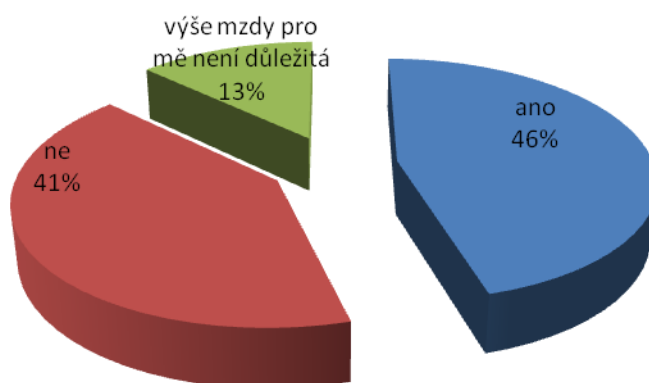
## Možnost zaměstnání v oboru



Více než polovina dotazovaných se domnívá, že najde zaměstnání ve svém oboru.

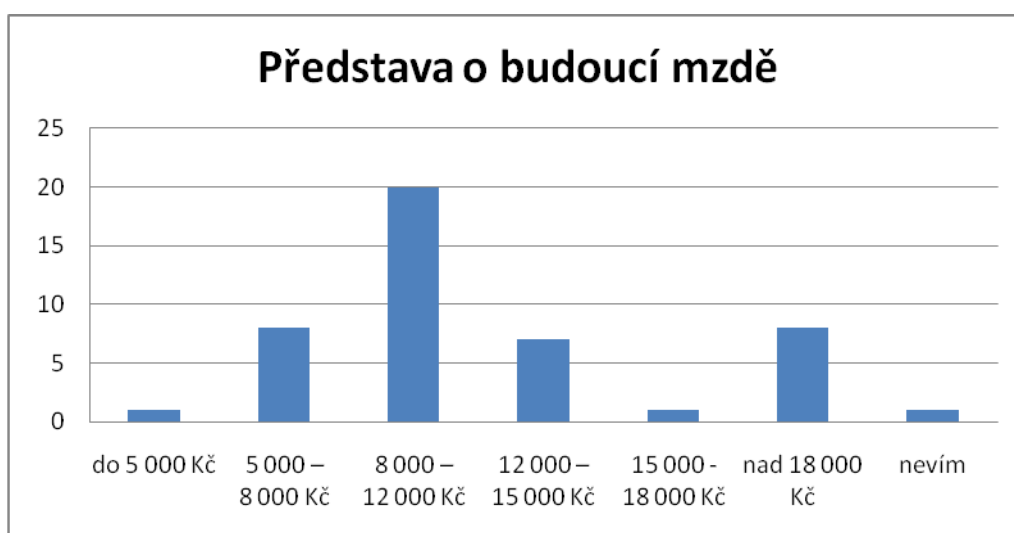
25. Zajímá/a ses o to, jakou mzdu dostávají lidé tvé budoucí profese?	počet	%
ano	21	45,65
ne	19	41,30
výše mzdy pro mě není důležitá	6	13,04

## Představa o mzdě ve zvolené profesi



Představu o výši mzdy ve zvolené profesi má necelá polovina dotazovaných, více než 40% nemá představu a pro 13% dotazovaných není výše mzdy důležitá. Myslím si, že by měl být zájem o znalost výše mzdy ve svém oboru vyšší.

<b>26. Máš představu o tom, jak vysoká by mohla být tvoje měsíční mzda po ukončení školy / po vyučení?</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
do 5 000 Kč	1	<b>2,17</b>
5 000 – 8 000 Kč	8	<b>17,39</b>
8 000 – 12 000 Kč	20	<b>43,48</b>
12 000 – 15 000 Kč	7	<b>15,22</b>
15 000 - 18 000 Kč	1	<b>2,17</b>
nad 18 000 Kč	8	<b>17,39</b>
nevím	1	<b>2,17</b>



Představa o budoucí mzdě podle odpovědí dotázaných odpovídá reálným možnostem.

<b>27. Co je pro Tebe v životě nejdůležitější?</b>	<b>na 1. místě</b>	<b>%</b>
peníze	2	<b>5,13</b>
vzdělání	1	<b>2,56</b>
práce	0	<b>0,00</b>
rodina	16	<b>41,03</b>
zdraví	16	<b>41,03</b>
láska	3	<b>7,69</b>
přátelství	1	<b>2,56</b>
zábava	0	<b>0,00</b>



Otázka byla zaměřena na hodnotový žebříček žáků, ti měli označit čísla 1 – 8, co si myslí, že je v životě nejdůležitější. Podle očekávání zvolili na prvním místě hodnoty jako je rodina a zdraví, očekávala bych větší důraz na vzdělání a práci.

### 3.6. Poznatky z rozhovorů

V navštívených dětských domovech jsem se zajímala o jejich vlastní fungování. Byla jsem překvapena vybavením, mnohdy nadstandardním, vynikající péčí a přístupem veškerého personálu, snahou pomoci jim i v případech, kdy opustí dětský domov. Vyslechla jsem si příběhy o zajišťování práce a bydlení, prohlédla pohlednice dětí, které již dávno dětský domov opustili, a přesto na své „tety“ nezapomněli.

Z rozhovorů s řediteli navštívených dětských domovů bych uvedla následující poznatky:

- Zřizovatelé, kterými jsou kraje (Kraj Vysočina a Jihomoravský kraj) se o činnost dětských domovů zajímají, podílí se na vybavení dětských domovů, budování sportovišť, vypisují vlastní projekty a granty, v rámci kterých se daří získat prostředky na vybavení dětských domovů počítači, audiovizuální a další technikou.
- Jelikož finanční prostředky krajů na zabezpečení provozů jsou limitovány, je důležitou náplní práce ředitelů i fundraising. Ti se v mnoha případech podílí nemalými částkami



na zakoupení lyžařského vybavení, sportovních potřeb a financování akcí i na některých opravách a zlepšování prostředí v dětských domovech.

- Pozitivně je hodnoceno vytváření skupin s maximálně 8 dětmi a orientace na jejich samostatné hospodaření. Podle ředitelů tato úprava provozu dětských domovů oproti dřívějšímu fungování se více přibližuje rodinnému prostředí.
- Výchovnou práci zabezpečují v převážné míře vychovatelky a je zřejmé, že ve výchově chybí mužský prvek, z důvodu mzdových možností a kvalifikačních požadavků je však obtížné muže jako vychovatele získat.
- Kvalifikaci personálu je věnována značná pozornost, na místech vychovatelek je nezbytné vysokoškolské vzdělání, které všichni splňují, vzhledem k náročnosti práce s dětmi je někdy postrádána větší psychologická příprava.
- Zajímavé názory jsem zaznamenala ve vztahu k pěstounské péči, která v principu není odmítána, ale poukazovali na negativní zkušenosti. V mnoha případech byly děti vrácené zpět do dětského domova, což se na nich negativně odrazilo. Svůj podíl na selhání pěstounské rodiny má někdy nedostatečná příprava žadatelů, někdy jejich ukvapené a odborníky nekorigované přání „mít dítě brzy“, někdy je zájem získat pouze finanční podporu na další dítě v pěstounské péči, tento stav je především důsledkem nedostatku kvalitních odborných služeb OSPOD a dalších státních institucí.
- Profesní orientaci dospívajících dětí v dětském domově je v rodinných skupinkách věnována značná pozornost. Vychovatelky (tety) s dětmi pravidelně hovoří, probírají možnosti jejich dalšího uplatnění, samy se angažují v zajištění praxe, zaměstnání i bytu. Iniciativy ředitelů a ředitelek dětských domovů i vychovatelek se však v mnoha případech neseťkávají s pochopením, vliv biologické rodiny je silnější, děti, které by měly předpoklady se vyučit a uplatnit v životě, se nechávají rodinou ovlivnit a stáhnout, mnohdy čekají na dosažení 18 let věku a ještě před vyučením odcházejí a vracejí se do původního prostředí.

## Závěr

Volba povolání představuje jeden z klíčových úkolů dospívání. Podle odborníků by si jedinec měl odpovědět na otázky: „Kdo jsem, co umím, co jsem schopen, ale i ochoten dělat? V úvahu je třeba vzít školní prospěch, zájmy, osobnostní předpoklady, profesní předpoklady, ale také zdravotní stav, místo bydliště, možnost dopravy, finanční situaci rodiny a řadu dalších aspektů. Na pomoc žákům při rozhodování o svém dalším povolání je vypracován ucelený systém profesního poradenství rozpracovaný na spolupráci školy a rodiny a dá se říci, že v případě souladu rodinné a školní výchovy, funguje. Obtížnější je jeho účinnost u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména u sociálně znevýhodněných žáků. A právě na oblast profesní orientace sociálně znevýhodněných žáků jsem zaměřila svoji bakalářskou práci. Vycházím z toho, že již po dobu základního vzdělávání se rozvíjí osobnost člověka po rozumové, pohybové, emocionální a volní stránce, ale tvoří se také základy mravních hodnot, orientace v člověku samém i další životní dráze. V této fázi sehrává svoji úlohu propracovaný systém školního i státního poradenství, který však nemůže nahradit úlohu rodiny. Potvrdilo se mi, že výchovné prostředí hraje v životě člověka zásadní roli. Výchova, jako taková, a rodina jsou zásadními činiteli při osobnostním vývoji jedince a jako nezbytné se ukazuje posilování spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou, zejména v období volby povolání.

V mnoha případech však rodina absentuje nebo neplní svoji roli, což se projevuje i v problémech dětí z těchto rodin ve škole. Tyto děti jsou spolu s ostatními, kteří mají zdravotní problémy řazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon na ně pamatuje v ustanovení §16, člení je na zdravotně postižené, zdravotně znevýhodněné a sociálně znevýhodněné a zdůrazňuje, že by jim měla být věnována zvláštní péče v edukačním procesu. Zatímco u prvních dvou skupin jsou vydány předpisy a opatření podporující zdravotně postižené a znevýhodněné, podpora žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je velmi problematická.

V další teoretické části své práce jsem se snažila objasnit pojmy sociálního vyloučení, sociálního znevýhodnění až k definici sociálně znevýhodněného žáka. Základním problémem je otázka, jak charakterizovat neboli rozpoznat žáka se sociálním znevýhodněním, legislativní výklad je široký a není pro školy dobře čitelný, zejména v tom, že se hovoří o žácích,

pocházejících z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, tedy určitou mírou chudoby.

Podle definice se mnohdy nejedná jen o chudobu materiální, ale i citovou, způsobenou špatným zázemím v rodině nebo její úplnou nefunkčností. Jednoznačně lze považovat za sociálně znevýhodněné osoby s nařízenou ústavní výchovou nebo azylanty. Pro svoji práci jsem si vybrala žáky z dětských domovů. Mezi veřejností panuje řada předsudků právě o dětech z dětských domovů, o jejich způsobu života, o jejich neschopnosti začlenění se do společnosti a žít normální život. Protože nepracuji v dětském domově, ani jsem neměla dříve možnost prostředí dětského domova poznat, nejprve jsem se seznamovala s principy fungování dětských domovů. Hlavní problém jsem viděla v tom, co je předmětem mé bakalářské práce, v uplatnění mladého člověka z ústavního zařízení. Po transformaci dětských domovů na domovy „rodinného typu“ došlo k posunu v pojetí výchovy a mělo by dojít k posunu v tom, že z dětských domovů budou odcházet žáci, kteří se budou lépe sociálně orientovat, budou samostatní v rozhodování, připraveni přijímat zodpovědnost za svůj život a v neposlední řadě vybaveni i praktickými dovednostmi. Zatím však přetrvávají problémy se vstupem mladých lidí z dětského domova do života a státem garantovaný systém sociálních služeb na jejich problémy a potřeby není schopen adekvátně reagovat, a to především v důsledku zcela nedostatečné kapacity a chybějících finančních zdrojů.

V praktické části jsem zůstala u otázky, jaké představy o své profesní budoucnosti mají sociálně znevýhodnění jedinci v dětských domovech. Z vyhodnocených dotazníků i z rozhovorů s vedením hodnocených dětských domovů jsem dospěla k závěru, že v podstatě není rozdíl v představách o profesní orientaci u sociálně znevýhodněných žáků z dětských domovů, avšak zůstává hlavní úkol, a to ve zlepšení připravenosti žáků na praktický vstup do života:

- Ke každému žákovi z dětského domova by měl být individuální přístup a učitel by měl stejně jako vychovatel/ka znát rodinné zázemí žáka, dávat dětem pocit zázemí, které mnohdy nepoznali, být jim vzorem a oporou
- Je třeba vytvářet funkční sociální síť (škola-PPP-sociální instituce-lékař) pro případ řešení sociálních problémů žáka
- Zvýšit náročnost požadavků na předání dětí z dětského domova do pěstounské péče důslednější kontrolou podmínek

- Dbát na vysoké morální a kvalifikační požadavky na sociální pracovníce na městských úřadech a orgánech péče o dítě při rozhodování o dětech z dětského domova
- Využívat speciálních pedagogů – mentorů pro spolupráci ve škole i v organizaci volnočasových aktivit v dětském domově
- Finančně využívat pro vybavení dětských domovů a financování aktivit s dětmi prostředků z grantových projektů krajů, státu i Evropské unie.
- Formou fundraisingu zapojovat firmy a instituce do financování aktivit a projektů a řešit s podnikatelskou sférou možnosti bydlení a uplatnění žáků po odchodu z dětského domova.

Domnívám se, že jsem ve své bakalářské práci splnila cíle, které jsem si dala, z poměrně širokého teoretického záběru jsem se zaměřila na jednu kategorii sociálně znevýhodněných žáků, snažila jsem se ji důkladně poznat, vyhodnotit praktická zjištění a přála bych si, aby moje práce byla skromným příspěvkem do široké problematiky práce se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

## **Bibliografie**

**Peřinková, Irena.** *Profesní orientace sociálně znevýhodněných žáků.* Bakalářská práce. Brno: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Institut mezioborových studií Brno, 2011. (84 s.). Vedoucí bakalářské práce Doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

## **Anotace**

Práce se zabývá profesní orientací sociálně znevýhodněných žáků. V první části jsou posouzeny aspekty ovlivňující profesní orientaci z hlediska hodnotové orientace a psychického a fyzického vývoje, dále je zdůrazněn význam profesní orientace a činitelů, kteří se na profesní orientaci podílejí včetně systému profesního poradenství a závěru, je pojednáno o profesní orientaci dětí z dětských domovů. Druhá část práce je věnována teoretickému pojednání o sociálním znevýhodnění od sociálního vyloučení přes různá pojetí sociálního znevýhodnění k vlastní definici sociálně znevýhodněného žáka a jeho postavení v ústavní péči v dětských domovech, kam jej, na rozdíl od jiných prostředí, jednoznačně můžeme zařadit. Po prezentaci systému ústavní péče a struktury výchovných zařízení je teoretická část uzavřena problematikou vstupu jedince z dětského domova do praxe. V praktické části je vyhodnoceno dotazníkové šetření o faktorech, ovlivňujících volbu povolání žáků z dětských domovů, doplněné poznatky z řízených rozhovorů s vedením vybraných dětských domovů a závěrečným shrnutím práce.

## **Annotation**

The work deals with the professional orientation of socially disadvantaged pupils. In the first part are considered aspects affecting professional orientation in terms of value orientation and mental and physical development, further emphasized the importance of professional orientation and the actors involved in vocational guidance, including career guidance system and the conclusion is discussed matters of professional orientation of children from children's homes. The second part is devoted to theoretical discussion of social disadvantage of social exclusion through the various concepts of social disadvantage to their own definition of socially disadvantaged pupils and its role in institutional care in children's homes, where he was unlike other environments can be clearly classified. After the presentation, care system and the structure of educational facilities is part of the theoretical issues closed the entry of individuals from the children's home to practice. The practical part of the questionnaire evaluated the factors influencing the career choices of students from children's homes, together with findings from structured interviews with the management of selected children's homes and a final summary of the work.

**Klíčová slova:** Profesní orientace, profesní poradenství, sociální znevýhodnění, volba práce, rodina, výchova, ústavní péče, dětské domovy

**Keywords:** Career orientation, career counseling, social disadvantage, choice of work, family, family education, residential care homes for children

# Seznam použité literatury

## Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 334/2003 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

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

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

## Použitá literatura

BARTOŇOVÁ, M. (ed.). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.

BOURDIEU, P.: *La Misere du Monde*. Seuil, Paris 1993

BOURDIEU, P.: *Teorie jednání*. Praha, Karolinum 1998

BUBLEOVÁ V. a kol.: *Monitoring práv a potřeb mladých lidí odcházejících z dětských domovů*, Praha 2004

BUBLEOVÁ V., KOVAŘÍK J.: *Kriminalita jako následek psychické deprivace*, Praha 2004

CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6.

CARTER, P. L. (2005). *Keepin' it real: school success beyond Black and White*. Cary, NC, USA: Oxford University Press. [Dostupné též z databáze Ebrary, cit. 2008-12-10].

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 1081-171-2000

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

ČEPIČKA, J. *Dětská psychiatrie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 144 s.

ČERMÁK M. (2006). *Sociálně znevýhodnění žáci*. VIA IURIS, bulletin pro právo ve veřejném zájmu on-line. Dostupné z www: <http://www.viaiuris.cz/index.php?p=msg&id=121>

DONALD, D., LAZARUS, S., & LOLWANA, P. (2002). *Educational psychology in social context*. New York: Oxford University Press Southern Africa.

DUNOVSKÝ, J., *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1989

FRIEDMANN, Z. *Profesní orientace žáků*. In STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MU, 2005. 214 s. ISBN 8021036877.

FRIEDMANN, Z.; LAZAROVÁ, B. *Emoce v procesu profesní orientace: komparace případových studií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. In VÍTKOVÁ, M. VOJTOVÁ, V. (eds.) *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2009. ISBN 9788073151881.

GABAL, I., ČADA, K., SNOPEK J. *Klíč k posílení integrační politiky obcí. Otevřená společnost, o.p.s., 2008, s. 5 a 10.*

GAC,.; *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (závěrečná zpráva výzkumného projektu)*, Praha 2008, Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/manazerske-vystupy-z-provedenych-studii-a-analyz-v-ramci-op>

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HORSKÁ, V., ZEMÁNKOVÁ, H., et al. *Volba - příručka pro učitele*. Most: Hněvín, 2002. ISBN 80-902651-3-8.

HŘEBÍČEK, L. *Profesně pracovní způsobilost člověka a její edukativní utváření*. In STŘELEČEK, S., et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. s. 99–107. ISBN 80-85931-61-3.

JANSKÝ, P., *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

KINDLMANNOVÁ, J. (2008). *Zahraniční zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi*. Staženo 1. 11. 2008. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/2301>.

Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti, MŠMT, 2004 . Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-1>

KOVAŘÍK J., BUBLEOVÁ V., ŠLESINGEROVÁ K.: *Práva a potřeby mladých lidí odcházejících z dětských domovů*, Praha 2004

KOVAŘÍK J., PAZLAROVÁ H., BUBLEOVÁ V.: *Práva ohrožených a znevýhodněných dětí*, Praha 2003



LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. IBSN 80-7169-195-X.

MACEK, P., *Adolescence*. Praha:Portál, 2003. IBSN 80-71787-47-7.

MATĚJČEK Z., BUBLEOVÁ V., KOVAŘÍK J. *Pozdní následky psychické deprivace*, Praha 1997

MATĚJČEK, Z., *Co děti nejvíce potřebují*. Praha:Portál, 2003. IBSN 80-71788-53-8.

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. 98 s. IBSN 80-85282-83-6

MATOUŠEK, O. KOLÁČKOVÁ, J. KODYMOVÁ, P. *Sociální práce v praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 351s. IBSN 80-7367-002-X

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. 124 s. IBSN 80-901424-7-8.

MEZERA, A. *Pro jaké povolání se hodím?* Praha:Computer Press, 2008, IBSN 978-80-251-2395-9

MOŠNA, F. a kol., *Svět práce*. Praha: Fortuna, 1998. IBSN 80-7168-470-8.

Nadace Sirius, *Problematika ohrožených dětí (hloubkové rozhovory)*, vypracoval Median, výzkum trhu, médií a veřejného mínění, Praha 2008.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Akademia, 1997. IBSN 80-200-0625-7.

NOVOSAD, L., *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. IBSN 80-7178-197-5

OPATŘILOVÁ, D. ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených*. 1. vyd. Brno: MU, 2005. 132s. IBSN 80-210-3718-0.

Pape, I. (2007). *Jak pracovat s romskými žáky*.(příručka pro učitele) Praha: Slovo 21.

PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000. 835 s. IBSN 8020006079.

PIPEKOVÁ, J., *Kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. IBSN 80-86856-01-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. IBSN 80-7178-579-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: ÚIV, 2005.

SCHURINGA, L. (2007). *Komunitní práce a inkluze Romů*. Ostrava: Spolu.

SIROVÁTKA T., ed.: *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Universita, Fakulta sociálních studií, Brno 2004

Situační analýza: Systém náhradní péče o děti a mladistvé a následné péče o mladé lidi odcházející z náhradní péče v České republice, Folda J. aj. Vydalo Sdružení SOS dětských vesniček, První vydání, Praha 2009, ISBN 978-80-254-4799-4

SPOUSTA, V., *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0552-1.

STARÁ, J. a kol. *Léta plná překvapení*. Praha: Nadační fond LIONS QUEST ČR, 2006. ISBN 80-903794-0-0.

STRÁDAL, J., NOUZOVÁ Z., *Příprava žáků pro profesní orientaci*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-20-6.

STŘELEK, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2.vyd. Brno: Katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU, 2004. 155s. ISBN 80-86633-21-7

STŘELEK, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 214s. ISBN 80-210-3687-7

SVOBODOVÁ T. *Úvod do sociální politiky, 1*. Vydání, Polygrafické středisko VUP Olomouc: 2002. 47 s. ISBN 80-244-0145-2

ŠIMÍKOVÁ I., VAŠEČKA I. (2004). *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno: Barrister & Principal.

ŠVANCAR R. (2008). *Poradenský svět*. Učitel'ské noviny, 7. Dostupné též z www: [http://www.ucitelskenoviny.cz/n\\_obsah\\_clanku.php?id=888&PHPSESSID=086bfe](http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=888&PHPSESSID=086bfe)

TOUŠEK, L.: *Sociální vyloučení a prostorová segregace*. (přehledové studie 07/11), CAAT, ZČU Plzeň 2007. Dostupné z www: <http://www.caat.cz>

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 198s. ISBN 80-7178-503-2

VÍTKOVÁ, M. (ed.), *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: SMD, 2003. ISBN 80-86633-07-1.

VÍTKOVÁ, M. (ed.), *Otázky speciálně pedagogického poradenství*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-08-X.

VOJTOVÁ, V. *Poradenství v rámci školy*. In: Vítková, Otázky speciálně pedagogického poradenství. 1. vyd. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5

ZEŤÁK M. *Výchova k manželství a rodičovství v dětských domovech*. Vychovávateľ, 35, 1991, č. 1, s. 18-19

## **Závěrečné práce**

HLAĎO P., *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*. Disertační práce. Brno, Masarykova universita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2009. Školitel doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

KUBÁTOVÁ J., *Podpora žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Brno, Masarykova universita, Pedagogická fakulta, Katedra didaktických technologií, 2010. Vedoucí práce PhDr. Alena Šafrová.

MRKVÁNKOVÁ MALÉŘOVÁ L., *Vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných žáků na druhém stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno, Masarykova universita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie, 2010. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Jan Mareš, PhD.

VALOUCHOVÁ E., *Sociálně znevýhodněné v zákoně MŠMT*. Bakalářská práce. Brno, Masarykova universita, Fakulta sociálních studií, Katedra sociologie, 2007. Vedoucí práce Irena Kašparová, M.A.

ŽÁČKOVÁ L., *Možnosti profesní orientace žáků z dětských domovů*. Bakalářská práce. Brno, Masarykova universita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2007. Vedoucí práce PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.

## **Internetové zdroje:**

*Informační a poradenská střediska při úřadech práce*. (online). Dostupné z WWW: <<http://portal.mpsv.cz/sz/obcane/poradstrediska>>.

*Metodický portál RVP*, inspirace a zkušenosti učitelů (online) Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/>>.

*Národní ústav odborného vzdělávání*. (online). Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz>>.

*Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání*. (online). Dostupné z WWW: <<http://zpd.nuov.cz/uvod2.htm>>.

*Statistika počtu dětí umístěných v zařízeních ochranné a ústavní výchovy - MŠMT ČR*. (online). Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/statistika-poctu-deti-umistenych-v-zarizenich-ochranne-a>>.

## **Seznam tabulek a grafů**

Tab. č. 1 – Maslowova pyramida potřeb

Tab.č. 2: Podpora žáků při volbě povolání

Tab.č. 3: Bludný kruh sociálního znevýhodnění

Tab. č. 4: Počet dětí, umístěných v zařízeních ústavní výchovy

Graf č. 1: Podíl dětí v ústavní péči - všechna zařízení (na 100 000 obyvatel ve věku 0-17 let)

Graf č. 2: Vývoj počtu dětí v ústavní péči

Graf č. 3: Zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné v roce 2010

## **Příloha**

Dotazník

# Příloha

## Dotazník

### 1. Pohlaví respondenta

- a) chlapec
- b) dívka

### 2. Kterou základní školu navštěvuješ/jsi navštěvoval/a? (napiš název)

.....

### 3. Uveď svoje bydliště (název obce)

.....

### 4. Tvůj věk v době ukončení školní docházky

- a) 15 let
- b) 16 let
- c) 17 let
- d) ..... (doplň svůj věk, pokud je jiný než v nabídce a)b)c))

### 5. Co pro Tebe znamená škola?

- a) naučit se něco zajímavého
- b) vyučit se
- c) najít si zaměstnání
- d) nic

### 6. Proč má smysl se učit?

- a) abych se dostal na zvolenou školu (učiliště)
- b) abych se něco dozvěděl/a
- c) nemá smysl se učit
- d) jiný důvod .....

### 7. Jaké jsou (byly) Tvoje nejoblíbenější předměty? (napiš)

- a).....
- b) .....
- c) .....

### 8. Jaké předměty naopak nemáš (neměl/a jsi) rád/a? (napiš)

- a).....
- b) .....
- c) .....

**9. Po ukončení základní školy chci pokračovat (pokračuji) ve studiu:**

- a) na střední škole
- b) na středním odborném učilišti
- c) na odborném učilišti
- d) nepůjdu už na žádnou školu

**9a. Preferované střední školy (vyber jednu)**

- a) Gymnázium
  - b) Obchodní akademie
  - c) Zdravotnická
  - d) Pedagogická
  - e) Průmyslová
  - f) Informační technologie
  - g) Veřejně správní
  - h) Sociální
  - i) Zemědělská
  - j) Doplň jinou (pokud není uvedeno výše)
- .....

**9b. Preferované učební obory (vyber jeden)**

- a) Kuchař-číšník
  - b) Zámečnick
  - c) Zedník
  - d) Truhlář
  - e) Natěrač-lakýrník
  - f) Automechanik
  - g) Elektrikář
  - h) Prodavač-prodavačka
  - i) Kadeřnice
  - j) Kosmetička
  - k) Cukrářka
  - l) Švadlena
  - m) Zemědělec
  - n) Doplň jiný (pokud není uvedeno výše)
- .....

**10. Při výběru mého budoucího povolání jsem se radil/a s: (uved' rozhodující možnost)**

- a) rodiči
- b) třídním učitelem
- c) výchovným poradcem na škole
- d) pracovníky v odborné poradně
- e) kamarádem (kamarádkou)
- f) nikým

**11. Pro budoucí profesi jsem se:**

- a) rozhodl/a sám/a
- b) rozhodli za mě rodiče
- c) rozhodl za mě někdo jiný

**12. Co z nabízených možností mělo rozhodující vliv při volbě tvého povolání:**

- a) mám o toto povolání zájem
  - b) škola je v místě mého bydliště nebo v jeho blízkosti
  - c) pro tento obor je dobré uplatnění v okolí mého bydliště
  - d) měl/a jsem jiný důvod (napiš jaký)
- .....

**13. Na volbu povolání mělo také vliv to, že:**

- a) chci bydlet doma (stávajícím způsobem)
- b) chci bydlet na internátě
- c) bydlení nemělo na výběr povolání vliv

**14. Proběhl na vaší škole nábor z učilišť či škol?**

- a) ano
- b) ne

**15. Měl tento nábor vliv na volbu tvého budoucího povolání?**

- a) ano
- b) ne

**16. Byl/a ses podívat ve škole, na které budeš pokračovat ve studiu?**

- a) ano
- b) ne

**17. Máš představu o tom, jaká je náplň práce v tvém budoucím povolání?**

- a) ano
- b) ne
- c) částečnou představu mám

**18. Pracuje někdo z tvých rodičů ve stejném oboru, jaký jsi zvolil/a ty?**

- a) ano
- b) ne

**19. Pomáhal/a jsi už někdy někomu v oboru, který sis vybral/a jako svoje budoucí povolání?**

- a) ano
- b) ne

**20. Na co se (jsi se) na nové škole nebo učilišti těšíš (těšil/a)?**

- a) nové lidi
- b) praxi
- c) nevím
- d) nic

**21. Čeho se (jsi se) naopak obáváš (obával/a)?**

- a) prostředí, lidí
- b) učiva
- c) nevím
- d) ničeho
- e) šikany
- f) drog

**22. Věnuješ se ve svém volném čase nějakému koníčku?**

- a) ano
- b) ne

**Pokud ano, věnuješ se:**

- a) sportu
  - b) tanci
  - c) výtvarným činnostem
  - d) práci na zahradě
  - e) práci s počítačem
  - f) četbě
  - f) ručním pracím
  - g) jinému koníčku (napiš jakému)
- .....

**23. Má tento koníček něco společného s tvým budoucím povoláním?**

- a) ano
- b) ne
- c) jen částečně

**24. Myslíš si, že po ukončení profesní přípravy najdeš zaměstnání v tvém oboru?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**25. Zajímá/a ses o to, jakou mzdu dostávají lidé tvé budoucí profese (kolik si vydělá např. kuchař, prodavač , ...)?**

- a) ano
- b) ne
- c) výše mzdy pro mě není důležitá

**26. Máš představu o tom, jak vysoká by mohla být tvoje měsíční mzda po ukončení školy / po vyučení?**

- a) do 5 000 Kč
- b) 5 000 – 8 000 Kč
- c) 8 000 – 12 000 Kč
- d) 12 000 – 15 000 Kč
- e) 15 000 - 18 000 Kč
- f) nad 18 000 Kč



**27. Co je pro Tebe v životě nejdůležitější? (označ pořadí číslicemi 1 – 8, přičemž 1=nejdůležitější)**

- a) peníze
- b) vzdělání
- c) práce
- d) rodina
- e) zdraví
- f) láska
- g) přátelství
- h) zábava
- i) něco jiného (napiš)  .....