



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů

Jakub Vlach

To cite this article: Vlach, J. (2017). Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů [Achievements of children from children's homes in secondary and tertiary Education – Comparing the view of clients and their educators]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 72–84. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.06>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.06>



Published online: 15 November 2017



Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, [MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via [email](#), [FB](#), [Twitter](#), [Google+](#), [LinkedIn](#)



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů

Jakub Vlach 

Abstrakt: Článek se zabývá problematikou školní úspěšnosti z pohledu klientů a vychovatelů v dětských domovech. Studie zahrnuje výsledky kvalitativního šetření realizovaného technikou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, analyzovaných s využitím postupů zakotvené teorie. Cílem výzkumu bylo popsat, jaká vysvětlení mají pro svojí školní úspěšnost v sekundárním a terciárním vzdělávání klienti dětských domovů; jak tuto úspěšnost vysvětlují jejich vychovatelé; porovnat, v čem se interpretace a vysvětlení vychovatelů a klientů shodují a v čem se liší. Z výsledků vyplynulo, že z pohledu obou stran je zpravidla pozitivním aspektem délka výchovného působení v dětském domově a negativním aspektem vliv původní, biologické rodiny a kontakt klienta s ní. Klienti přikládají výrazně větší, až zásadní pozitivní význam přátelskému vztahu s vychovatelem a jeho empatii s důrazem na vzájemnou důvěru a prostor ke svobodnému rozhodování klienta. Vychovatelé oproti tomu přičítají větší pozitivní vliv své systematické pedagogické práci, mnohdy nedoceňují význam svobody a osobního přátelského vztahu a nedostatečně s nimi pracují jako s výchovnými prostředky; nevěnují motivaci klientů dostatečnou cílevědomou a záměrnou reflexi.

Klíčová slova: školní úspěšnost, dětský domov, prostředí, vzdělání, klient dětského domova

Kontakt na autora

Středisko volného času
Kroužky pro děti Praha
Mánesova 3
120 00 Praha 2
kuba.vlach@centrum.cz

Achievements of children from children's homes in secondary and tertiary Education – Comparing the view of clients and their educators

Abstract: In this article, the issue of school success of clients from children's homes from the perspective of Czech and foreign studies and from the perspective of clients and carers in children's homes is studied. The work includes results of a qualitative survey, which was carried out using the technique of semi-structured in-depth interviews, analysed using grounded theory. The aim of the research was to examine which factors have the greatest impact on clients' success in the educational process within the frame of secondary and tertiary education, and how this success is explained by the educators; to compare, in what statements and explanations the clients and educators meet. Results show that from the perspective of both sides, the length of educational influence in children's homes is generally

✉ Korespondence:
kuba.vlach@centrum.cz

Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



considered to be a positive factor, while the influence of the biological family members and the client's contact with them is considered to be a negative factor. Children's home clients attach much greater positive importance to an amicable relationship with their carer, as well as to his empathy. A great emphasis is placed on a mutual trust and to space for the client's independent decision-making. Carers, on the other side, attribute greater positive impact to their systematic pedagogical work – especially the emphasis of consistency in fulfilling school duties or cooperation with the class teacher. Carers often underestimate the importance of freedom and a friendly personal relationship as educational instruments. They also do not pay enough attention to the client's motivation and purposeful reflection.

Keywords: school success, children's home, environment, education, children's home client

1 Úvod

Úspěch ve vzdělávání u klientů z institucionální výchovy je považován za jeden z klíčových faktorů dalšího životního úspěchu ([Martin & Jackson, 2002](#)). Za úspěšného můžeme pro účely této studie považovat takového jedince, který plně využívá svých vnitřních dispozic a vnějších možností ([Helus, Hrabal, Kulič, & Mareš, 1979](#)). Podle současných i starších výzkumů dosahují mladí dospělí, kteří strávili své dětství nebo jeho část v zařízeních ústavní výchovy, nižšího vzdělání, mají také nižší vzdělanostní ambice a během studia se jim dostává menší podpory v učení ([Martin & Jackson, 2002](#); [Myšková, Smetáčková, Novotná, Onder, Kuželová, & Ptáček, 2015](#); [Langmeier & Matějček, 2011](#); [Stančíková, 1991](#); [Škoviera, 2007](#)).

Ve skupině klientů se objevuje poměrně velký počet těch, kteří dosáhli pouze základního vzdělání (30 %). Výrazný rozdíl se týká také podílu absolventů oborů s maturitou, 78 % respondentů skončilo se vzděláním bez maturity ([Myšková et al., 2015](#)). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy („[Statistická ročenka školství](#)“, 2017) eviduje z celkového počtu 4270 klientů dětských domovů pouze 66 vysokoškolských studentů („[Statistická ročenka školství](#)“, 2017). Podíl vysokoškoláků na celkovém počtu osob umístěných v dětských domovech činí necelá 2 %, což zhruba odpovídá zjištěním, která uvádějí výzkumné studie u nás ([Kuchař, 2016](#); [Myšková et al., 2015](#)) i v zahraničí ([Martin & Jackson, 2002](#); [Stančíková, 1991](#)).

Z poměrně vysokého počtu mladých dospělých se zkušeností s ústavní výchovou, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, bychom mohli vyvozovat, že mentální úroveň klientů dětského domova ve srovnání s ostatními dětmi, je nižší. Tento předpoklad potvrzují studie [Stančíkové \(1991\)](#) a [Ptáčka, Kuželové a Čeledové \(2011\)](#), který zároveň dodává, že skutečnost, že klienti podávají v oblasti rozumového vývoje nižší výkon, může být ovlivněna mnoha faktory: genetickými dispozicemi, prostředím, ze kterého děti přicházejí, nízkou motivací apod.

Významným problémem ve vztahu ke školní úspěšnosti je i to, že tito klienti mají silnější sklony ke zpochybňování sebe sama ([Jackson, 1994](#); [Matějček, 1994](#); [Ptáček et al., 2011](#)). Můžeme odvozovat, že nízké sebehodnocení může být jednou z příčin nižší školní úspěšnosti. Za jednu z překážek v jejich studijních úspěších klienti označují nízká očekávání ze strany vychovatelů, rodičů nebo učitelů ([Martin & Jackson, 2002](#); [Jackson, 1994](#)).

Mladí dospělí se zkušeností s pobytem v dětském domově mají také horší podporu ve školní přípravě ([Myšková et al., 2015](#); srov. [Martin & Jackson, 2002](#)). Domácí příprava na vyučování probíhá většinou

hromadně ve větším počtu dětí, nejčastěji ihned po příchodu ze školy bez možnosti odpočinku, a je založena na samostatnosti dětí – vychovatel je k dispozici pouze tehdy, pokud potřebuje klient s něčím poradit. Iniciativa musí vyjít od klientů samotných – v tom je zásadní rozdíl ve srovnání s výchovou v běžné rodině (Myšková et al., 2015). Zajímavé je oproti tomu zjištění jiné studie, která se zabývala vnímáním vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti. Samotní vychovatelé v dětských domovech se domnívají, že v největší míře ovlivňují právě školní úspěšnost svých klientů. Přesvědčení o větší míře účinnosti pro školní úspěšnost vyplývá z organizované domácí přípravy na vyučování (Hrbáčková & Šafránková, 2015). Názory klientů dětských domovů, jejich vychovatelů i učitelů se tedy v určitých aspektech odlišují, což potvrzuje i námi realizovaný výzkum z druhé poloviny roku 2015 (Vlach, 2017). Domníváme se, že mají-li vychovatelé určitým způsobem změnit školní výsledky svých klientů, je potřeba analyzovat stávající stav a popsat aspekty, které samotní klienti považují za podporující. Co tedy může vychovatel udělat, aby jeho klienti dosahovali lepších výsledků? Jaké faktory podporují úspěšné studium?

2 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo popsat, jaká vysvětlení mají pro svoji školní úspěšnost v sekundárním a terciárním vzdělávání klienti dětských domovů; prozkoumat, jak tuto školní úspěšnost interpretují jejich vychovatelé; a porovnat, v čem se interpretace a vysvětlení vychovatelů a klientů shodují a v čem se liší. Vzhledem k cíli výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkumnou strategii za využití techniky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru při uplatnění postupů zakotvené teorie. Výzkumné otázky byly formulovány takto: Jak klienti dětských domovů vysvětlují a čemu připisují svoji školní úspěšnost v sekundárním a terciárním vzdělávání? (VO1); Jak školní úspěšnost svých klientů vysvětlují a čemu ji připisují vychovatelé? (VO2); V čem se názory klientů a vychovatelů shodují a v čem se odlišují? (VO3).

Po úvodní části rozhovoru jsme se zaměřili na mapování pozitivních a negativních okolností ve vztahu ke vzdělávání na střední a vysoké škole, jinými slovy dotazovali jsme se na to, co respondenty ve studiu podporovalo a co jim naopak v ještě lepších výsledcích bránilo. Podobné otázky byly položeny i skupině respondentů – vychovatelů.

Výzkumné šetření se uskutečnilo počátkem roku 2016 a zúčastnilo se jej 6 klientů dětských domovů a 6 vychovatelů v těchto zařízeních. Pro jejich výběr jsme zvolili formu záměrného výběru. O výběru rozhodl úsudek na základě těchto charakteristik: Soubor vychovatelů: Respondent musí být zaměstnancem vykonávajícím přímou výchovnou činnost v délce minimálně 27 hodin týdně (1), respondent musí mít minimálně dva roky praxe na dané pozici (2). Soubor klientů: Respondent byl umístěn v dětském domově déle než 2 roky před započítáním studia na střední škole (1), respondent musí mít ukončené středoškolské vzdělání s maturitou nebo je studentem 2. nebo vyššího ročníku střední školy s maturitou (2), respondent musí být ve věku do 26 let (3). Pro zvýšení validity byli do výzkumu zařazeni respondenti různého věku, pohlaví, národnosti i místa bydliště. Účastníci výzkumu souhlasili s pořízením audio záznamu a také se zveřejněním svých názorů. Pro zachování anonymity byla skutečná jména respondentů v textu nahrazena jinými.

3 Analýza a interpretace získaných dat

Jako metoda analýzy dat byla zvolena **zakotvená teorie** (Glaser, 1992; Strauss & Corbin, 1990, 1999). Získaná data jsme doslovně transkribovali. Přepis byl následně podroben analýze, přičemž byla použita metoda třístupňového kódování: otevřeného, axiálního a selektivního. Data byla analyzována a interpretována u každé skupiny respondentů zvlášť.

3.1 Klienti dětského domova

Během otevřeného kódování jsme abstrahovali celkem 49 kódů, které jsme následně roztřídili do pěti kategorií, mezi nimiž jsme dále hledali vzájemné vztahy (viz Tabulka 1).

Tabulka 1

Paradigmatický model; soubor klienti dětského domova

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Motivace ke studiu (1)	Úspěšné studium na SŠ nebo VŠ	Vztah s autoritou (2)	Systémové aspekty (3)	Aktivní přístup (4)	Svoboda (5)

Do kategorie **MOTIVACE KE STUDIU (1)**, která byla v rámci paradigmatického modelu identifikována jako příčinná podmínka, jsme zahrnuli kódy s výroky respondentů, kterými odůvodňují svoji volbu střední nebo vysoké školy, případně samotné rozhodnutí jít studovat.

Jeden z motivů je spojen s přímými zážitky, že v sobě klient už v dětství objevil určitý zájem, který ovlivnil volbu budoucí školy („*Bylo mi 9 a vlastně sestřičky tam byly něco jako andělci, pomáhaly mi a já sem věděla, že tuhle práci chci jednou dělat taky, zajímala jsem se o to, co je k tomu potřeba pak...*“). Zájem také často bývá objeven v interakci s blízkou osobou, která je pro dítě vzorem („*A já jsem jí často pomáhala s učením, když jí to nešlo, a teta si toho všimla, že mi to jde, že sem komunikativní, tak mně navrhla jít na pajdák, ona tam taky chodila...*“). Dalším významným motivem je strach, který pramení z možných následků: A) strach, že dopadnou stejně špatně jako jiní klienti, kteří již opustili dětský domov („*No mě hlavně poháněli ty kluci, co odcházeli z toho děčáku v průběhu co já sem, tak jsem viděl, že se nemaj zrovna dobře...*“). B) strach, který je spojen zejména s opuštěním dětského domova po dostudování střední školy („*Byl to čistej kalkul, že musím někam jít, jinak ulice. Bála sem se, co když to nezvládnou, jde ti o všechno, vyhoděj tě na ulici a nemáš nic...*“). Strach jako silná emoce je přítomen u všech našich respondentů, kteří se nemají po skončení ústavní výchovy kam vrátit.

Výše uvedené motivy jsou uvědomované, klienti si na ně spontánně vzpomínají a zmiňují je v rozhovorech, proto se také více objevují tvrzení se silnou emotivní složkou, která jsou snáze zapamatovatelná; jsme si vědomi toho, že řada motivů nám zůstává skryta.

Kategorie **VZTAH S AUTORITOU (2)** byla rozdělena na tři subkategorie dle typu vztahu klienta s autoritou: přátelský vztah (otevřený výchovnému působení), autoritářský vztah (uzavřený výchovnému působení) a prázdňý vztah.

Přátelský vztah k autoritě je klienty vnímán jako významný zdroj podpory (citové i informační), ti ho označují jako *volnější, nejsilnější, v pohodě, rovný* apod. Klíčovou vlastností, která tento vztah reprezentuje, je empatie, která je důležitá zejména k tomu, aby dítě autoritu přijímalo a otevřelo se jejímu výchovnému působení („*Teta ta vidí, že mám nějaký problém, prostě to pozná na mě a zeptá se i, je všímavá. Zeptá se, co mi je, a vezme si mě na vychovatelnu třeba a tam si se mnou povídá o tom a poradí.*“). Další důležitou vlastností, na kterou respondenti poukazují, je podoba samotného dialogu s přijímanou autoritou – tento dialog označujeme slovy respondentů jako „*rovný s rovným*“. Jedná se o dialog partnerský, v němž mají oba účastníci symetrický vztah („*Začala se mnou mluvit jako s kamarádem, že jsem viděl, že já jí něco řeknu a ona to neshodí, kamarádský dialog takový, nebál jsem se něco říct.*“). Neméně významnou vlastností přátelského vztahu je vzájemná důvěra, která se projevuje podporou vlastní iniciativy dítěte („*On viděl v každém ten jeho potenciál, kterej mohl využít, a ten se snažil rozvíjet, on nám věřil, nepodceňoval nás jako ostatní.*“) a to nejen ve vztahu ke vzdělávání. Důvěra je spojena se samostatností a se snižujícím se stupněm kontroly – tedy s narůstající svobodou objektu výchovy („*Ona říkala, že mi věří, že to zvládnou, že sem už stará a chytrá, že mi věří, a neřešila to prostě, nechávala mě.*“). Vzájemně silný vztah se podle názorů respondentů projevuje tím, že dospělé osobě na dítěti záleží, jinými slovy, že oba „*kopou za jeden tým*“.

Autoritářský vztah je spojen s příkazy a zákazy a tedy i negativními pocity (křivda, smutek, zlost) a vnímán je jako něco, co většímu úspěchu brání. Je reprezentován zejména prosazováním požadavků z pozice autority a s tím souvisejícím omezením svobody („*My jsme nesměli mít ani o něco delší vlasy, nesměli jsme si je barvit, nesměli jsme mít náušnice a další tyhle věci, bylo to nespravedlivý.*“) a vlastní iniciativy; klientům je mnohdy bráněno v samostatné volbě střední školy („*Já chtěl jít na úplně jinou školu, ale ředitel mi řekl jako, že ne, že půjdu tady na zemědělkou, protože jako nechce, abych byl na intru, že bych se tam zkazil. To mě štválo hrozně. Radši mi řekli, ať si vyberu lehčí školu, kde nebudu mít žádný starosti... děcka dávali na zvláštní školy...*“). Důsledkem těchto příkazů nejsou pouze negativní pocity, ale i horší studijní výsledky. Klienti se domnívají, že ředitelé zařízení rozhodují ve svém vlastním zájmu, kdy se snaží minimalizovat možná rizika (nevhodná parta, školní neúspěch) a tím si ulehčit práci, z čehož je jasně patrná nedůvěra. Komunikace je asymetrická, jednostranná („*a on mě nevyslechne, má svoji pravdu, mluví se mnou jako ta autorita...*“). Vztah se sice projevuje poslušností a rigidním dodržováním pravidel, ale dítě je vnitřně neakceptuje; daná autorita není přijímána jako vzor ani nepředstavuje zdroj informační a citové podpory.

Prázdný vztah je charakteristický přístupem vychovatele k dítěti, který je ryze pracovní („*Oni tě vnímají jako práci, neberou tě jako svoje dítě ani jako kámoše; Já si s nima nemám co říct prostě, já je беру jako lidi, na kterých mně prostě nezáleží...*“). Prázdný vztah je tedy charakteristický vzájemnou lhostejností, apatií, chybějícími emocemi a tzv. formální kontrolou, která spočívá v rutinním plnění pracovních povinností vychovatele. Výše uvedené charakteristiky daného vztahu klienti v rozhovorech spojují se syndromem vyhoření, kdy vychovatelé již dávno ztratili radost z práce, snížila se jejich aktivita, pracovní nasazení i víra v to co dělají („*Vychovatelé s tím nechťejí mít tolik práce, raději dají na lehčí školy a mají klid.*“). Prázdný vztah představuje ve vztahu ke vzdělávání jak aspekt negativní, tak podporující. Negativně je vnímán zejména chybějící citový vztah a víra ve schopnosti dítěte. Naopak pozitivně je vnímána svoboda, která z takového vztahu vyplývá („*Oni jako když není žádné průser, tak se nestaraj, nechaj nás být a to mně vyhovuje.*“). Dětský domov v souvislosti s prázdným vztahem je tak spíše pasivním subjektem výchovy, který dítě v dosažení jeho maximálního výkonu nepodporuje („*Oni nám nebrání v rozvoji, ale ani nám v něm nepomáhají.*“).

Kategorie **SVOBODA (5)** byla v rámci paradigmatického modelu identifikována jako následky a je úzce spojena se vztahem k autoritě. Jednou z vlastností přátelského vztahu je vzájemná důvěra, která je spojena se samostatností a se snižujícím se stupněm kontroly – tedy s narůstající svobodou („*No tak já tam teďka ani moc nejsem, oni mi to vlastně jen platí a vědí, že já sem samostatný, a nehlídají mě moc, je to takové partnerské, jsem za to rád, že je nemám pořád za prdelí.*“). Svoboda jako pozitivní aspekt se objevuje i ve vztahu prázdném, kdy se vychovatelé zaměřují pouze na formální kontrolu plnění povinností, jinými slovy, kdy je svoboda dána každému, kdo má splněny své povinnosti stanovené řádem instituce. Svoboda v tomto případě nevychází ze vzájemné důvěry, ale z lhostejnosti, účinek je však v obou případech stejný. Svoboda jako jeden z cílů studia, zejména na vysoké škole, je silným motivačním prvkem („*Já jsem prostě chtěl být vysokoškolák, že pojedu do Prahy a budu mít konečně klid a budu studovat to, co budu chtít...*“). Svobodu tedy můžeme rozlišit ve dvou významech – za 1) jako vlastnost, která úspěšnému studiu náleží, a za 2) jako jeden z cílů studia na střední nebo vysoké škole. V obou případech je svoboda spojena s příjemnými pocity.

Intervenujícím podmínkám náleží kategorie **SYSTÉMOVÉ ASPEKTY (3)** Na základě získaných dat byla tato kategorie rozdělena na dvě subkategorie: materiální zajištění a systém vnějších a vnitřních norem.

Materiální zajištění je bezpochyby jednou ze základních funkcí dětského domova, která v sobě zahrnuje nejenom zajištění stravy, ošacení, školních pomůcek, ubytování, ale i zajištění kulturních akcí jako je divadlo, letní rekreace, zájmové kroužky, sportovní aktivity. Materiální zajištění, vnímají respondenti v zásadě pozitivně – velmi často ho spojují s uspokojením potřeby bezpečí a jistoty, která dříve byla saturována nedostatečně (Výzk.: „*Co bylo nejlepší na tom děčáku?*“ Resp.: „*No ta jistota, ten pocit... že máš střechu nad hlavou, že ti zaplatěj školu...*“). V pozdějším věku se stává materiální zajištění mnohdy jediným důvodem setrvání v ústavním zařízení. Klienti dětských domovů si uvědomují i stinné stránky přílišného materialismu, zejména v případě, kdy jsou dětem dávány různé dárky vysoké

hodnoty a nejsou po nich vyžadovány žádné výsledky („Všechno mají zadarmo a nechtěj po nich žádný výsledky, to je špatný, prostě pokud někdo dostane notebook z nadace za to, že propadá ze tří předmětů, ale ředitel prostě ten notebook nevrátí žejo...“), což je spojeno s rozmazleností a nesamostatností, kdy klienti nejsou motivováni k tomu, aby si na svá přání vydělali sami. Po odchodu z dětského domova po dovršení 18 let se námi popisovaný jev může projevit tzv. naučenou bezmocností.

Systém vnějších a vnitřních norem vnímají respondenti jako něco, co úspěšnému studiu spíše brání. Za vnější normy označujeme zejména **legislativní požadavky** na výkon ústavní výchovy, z nichž vycházejí i normy vnitřní. Mezi stanovené normy, které klienti v rozhovorech jako nežádoucí zmiňují, patří například složení a počet klientů výchovné skupiny¹ („Ten vychovatel, ten ačkoliv sám jako chce, vést to dítě k nějakému výsledku, tak nemůže, protože tam na to není čas prostě, protože tam není ten individuální přístup, když má vychovatel 8 dětí, tak to nedá prostě...“). V praxi to tedy vypadá tak, že se vychovatel věnuje některým dětem více, některým méně – nejčastěji je pozornost věnována dětem mladším nebo těm, která podporu potřebují více. Námi oslovení klienti měli to štěstí, že individuální přístup měli – což označovali za klíčový aspekt své úspěšnosti. Dalším negativem je **izolovanost** ústavního zařízení od okolního světa. Izolovanost můžeme rozlišit dvojího typu. Prvním typem je umístění budovy dětského domova – většinou se zařízení nacházejí na okrajích měst, daleko od ostatní zástavby – což má za následek, že je dětem znemožněn rovný přístup ke vzdělávání. Druhým typem je pak izolovanost sociální, která souvisí s lokalizací domova jen částečně, tento typ izolovanosti vysvětluje jeden z klientů: „Nás ani nechtěli pouštět na dny otevřených dveří si vybrat školu; pak prostě i můžeš být na komplu jenom hodinu denně, to tě taky hrozně ničí, nemáš kontakt s okolím.“ Pozitivně je vnímána **příprava na vyučování**, která rovněž vychází z individuálního plánu rozvoje klienta („Oni s náma dělali úkoly pravidelně, to byl takový režim už stanovený a víceméně to fungovalo jako v normální rodině.“). Dalším kódem je **délka výchovného působení**. Vychovatel netráví v domově všechny svůj čas – do práce přichází ráno a večer z ní odchází ke své vlastní rodině; vychovatelé se na výchovné skupině střídají v turnusových službách. Problémem častého střídání bývá nejednotnost v požadavcích mezi vychovateli („Ale líp se jezdí domů, když tam je jiná teta, u který vím, že je lehárko a můžu nahoru do patra, a to je pak pohoda.“). Kvalita vztahu mezi vychovatelem a dítětem je částečně podmíněna tím, jak dlouho se oba dva znají („Je to o té cestě, když jí s někým budeš osm let, tak ho prostě znáš, a ten vztah je prostě zákonitě jinej.“).

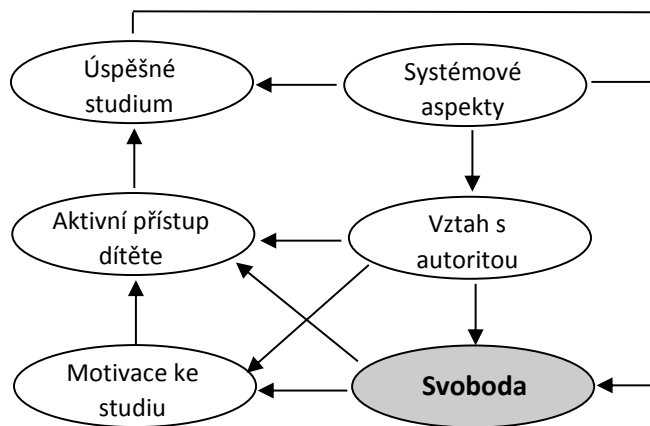
AKTIVNÍ PŘÍSTUP (4) dítěte souvisí primárně se seberegulačními vlastnostmi osobnosti, tedy s **vůlí**, která je potřeba k jakékoliv lidské činnosti. Na počátku „aktivního jednání“ je vždy přítomna určitá potřeba, kterou si jedinec uvědomuje, a dotýčný je dostatečně motivován k jejímu naplnění. Není-li vzdělání pro dítě zajímavé, pak dítě nemá nejmenší důvod mu věnovat svoji pozornost a energii. Aktivní přístup můžeme charakterizovat pojmem **samostatnost**, ta se projevuje v několika oblastech: v přípravě do školy („Já jsem se tomu věnoval sám, věděl jsem, že to pro mě je důležitý“), v přípravě na přijímací zkoušky („Učil jsem se asi měsíc, musel sem se na tu vejšku dostat...“), v nalezení práce nebo brigády („A začala jsem pracovat, sama jsem si našla brigádu a to mi dost pomohlo...“), ve vyhledávání potřebných informací souvisejících se studiem („Já jsem už v lednu hodně hledal na internetu, psal do různých diskusí, četl si brožurky...“) i v oblasti trávení volného času („Pak jsem začal chodit do posilky, když sem byl v Praze, a začal jsem konečně žít...“).

3.1.1 Reflexe dílčí části výzkumu – klienti dětského domova

Klienti dětských domovů velmi pozitivně vnímají svobodu, ať už jako prostředek k dosažení lepších výsledků (podpora tzv. aktivního přístupu) nebo jako přirozený důsledek úspěšného studia. Tím, kdo svobodu jako jeden z pedagogických prostředků využívá, je vychovatel (případně jiná uznávaná autorita), který svým „kamarádským přístupem“ nebo naopak „lhostejností“ podporuje klienta v jeho motivaci ke studiu a lepším studijním výsledkům. Významným prvkem našeho modelu jsou systémové aspekty, které ovlivňují klima dětského domova a tím i vychovatele a studijní výsledky jako takové.

¹ Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních ([“Zákon č. 109/2002 Sb.”](#), 2017) v § 4 stanoví, že minimální počet dětí na výchovné skupině je 6 a maximální 8.

Systémové aspekty, zejména legislativní požadavky i materiální zajištění, určují míru a kvalitu svobody. Následující schéma (viz Obrázek 1) zachycuje pohled klientů na jejich školní úspěšnost, kdy můžeme vysledovat, že svoboda hraje v celém systému velmi významnou roli.



Obrázek 1 Selektivní kódování souboru klientů domova

3.2 Vychovatelé v dětském domově

Během otevřeného kódování jsme abstrahovali celkem 52 kódů, které jsme následně roztřídili do sedmi kategorií, mezi nimiž jsme dále hledali vzájemné vztahy (viz Tabulka 2).

Tabulka

Paradigmatický model, soubor vychovatelé

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Působení pedagoga (1); Pedagogem neovlivnitelné okolnosti (2)	Úspěšné studium na SŠ nebo VŠ	Motivy související se studiem a výsledky (3)	Systémové aspekty (4); Vliv rodiny (5)	Aktivní přístup dítěte (6)	Svoboda (7)

Kategorie **PŮSOBENÍ PEDAGOGA (1)** obsahuje kódy, které souvisejí s přímou činností vychovatele, dále byla rozčleněna na tři subkategorie: pozitivně přijímané působení, emoce, důsledná kontrola.

Pozitivně přijímané působení: Jedná se o takové pedagogické prostředky, které jsou samotnými klienty vnímány pozitivně (jsou interpretovány jako „kamarádské“ a neohrožující), mající pozitivní vliv na školní úspěšnost. Prvním typem pozitivně přijímaného působení je **podpora vlastní iniciativy**, která se projevuje nejenom ve slovech, ale i v činech, a týká se rozmanitých oblastí („*No vyloženě upřednostňujeme to, co to dítě chce, snažíme se ho v tomto podpořit a nebránit mu.*“) a zároveň může být toto působení nepřímé. Dalším typem jsou **individuální rozhovory s dítětem**, které jsme doplnili přívlastkem „svěřovací“; jedná se o ten typ rozhovoru, který vyplývá z přátelského vztahu a jeho vlastností.

Důsledná kontrola je spojena zejména s **přípravou na vyučování**, která je v mnoha dětských domovech každodenní rutinou a povinností („*My máme denně hodinu přípravu na vyučování, kdy se prostě plněj úkoly, když není něco někomu jasné, tak mu to tam vysvětlíme...*“). Vychovatelé se rovněž soustředí na **průběžnou kontrolu** studijních povinností („*Máme přístup do elektronických žákovských a pravidelně kontrolujeme.*“) přičemž jakoukoliv změnu v prospěchu reflektují v následné práci s dítětem. Důležitá je i **komunikace s třídním učitelem**, která, probíhá pravidelně, ať už telefonicky, nebo prostřednictvím elektronické pošty.

Emoce: Vychovatelé jsou do jisté míry přesvědčeni o tom, že svým působením ovlivňují školní úspěšnost dětí, což považujeme za pozitivní jev, neboť **přesvědčení o vlastní účinnosti** určuje, jak se vychovatelé cítí, jak přemýšlejí, a rovněž je úzce spjato s motivací. Přesvědčení je spojeno zejména s příjemnými pocity („*Vždycky mám radost být z malinkých jako úspěchů těch děcek, to je ta hezčí část té mé práce, vidět výsledek.*“). Vychovatelé však spontánně hovoří více o svých útrapách; v datech se tak objevují **pocity beznaděje** („*Škola na to kašle, hlavně na těch učňákách žejo... My nemůžeme nic moc dělat...*“) nebo dokonce zlost na biologickou rodinu. Do jisté míry můžeme říci, že vychovatele ovlivňuje v jejich strategiích **citový vztah** k dítěti – ať už pozitivní nebo negativní a také tzv. **kauzální atribuce** („*My víme, že ty děti tam stejně nebudou chodit, jako jedna holka, který jsme vyjednali internát.*“).

Pocity beznaděje a z nich vyplývající pracovní frustrace úzce souvisejí s kategorií, která nese název **PEDAGOGEM NEOVLIVNITELNÉ OKOLNOSTI (2)**. První neovlivnitelnou okolností, o které vychovatelé hovoří, je **inteligence** dítěte („*Pokud je někdo IQ podprůměrně, tak ho nenamotivuju, aby šel na maturitu a aby ji ještě udělal.*“), **věk dítěte** při příchodu do dětského domova („*Ale máme tam děti, který tam jsou už od mala, a tam záleží na tom, že to je pro nás možná jednodušší, protože ty vlastně už máš ty děti od malička, a když se s nima pracuje, tak víš, co se od nich dá očekávat, nebo víš, jaký maj potenciál a tak... To je to senzitivní období žejo, v mladším věku máš šanci to dítě změnit, když nám ho šoupnou v 15, tak je to hezký, ale ten vliv nemáme tak velký*“). V zásadě tedy mezi vychovateli platí pravidlo, že čím delší je „společná cesta“, tím má dítě lepší školní výsledky. Další okolností, kterou vychovatelé zmiňují, je **zájem o studovaný obor** („*Nejde nikdy zařít, aby něco někoho bavilo, to prostě ten člověk se musí sám v tom najít, musí na to mít buňky.*“) a **vliv biologické rodiny** („*Všimni si, že kdo tu rodinu nemá, je na tom prostě líp co se týká výsledků i jakoby budoucího života, ta rodina je závaží, nedává nic dobrého, my s tímto nemůžeme dělat lautr nic jako vychovatelé.*“).

Kategorie **MOTIVY SOUVISEJÍCÍ SE STUDIEM A VÝSLEDKY (3)** reprezentuje faktory, které úspěšné studium podporují. První motiv jsme nazvali in vivo kódem jako „**strach z nebo**“, který pramení z možných následků, které jsou dvojího typu. Za **1** se jedná se o strach, že klienti mohou dopadnout jako jejich vrstevníci, kteří se dobře nemají a za **2** se jedná o strach, který je spojen s opuštěním dětského domova, týká se zejména těch dětí, které se nemají kam vrátit („*Věděj, že se nemůžou na nikoho spolehnout, že se nemají kam vrátit... No a pak jsou ty děti, co mají ty babičky, tety, nefunkční rodinu a ty se nebojí reality...*“). Další motiv jsme pracovní nazvali jako „**touha být lepší než...**“ („*No, on chce být taky tak dobrej, chce být taky obdivovanéj a nechce být horší než ten bratr, spíš lepší, což je dost silná jakoby potřeba podle mě*“). Velice významným motivem, který k úspěšnému studiu bezesporu náleží, je **zájem o určitou oblast**, která vede k volbě vhodné střední školy a ve které chce klient něco znamenat, něco dokázat. Tento zájem v sobě musel klient nejprve objevit; vychovatelé se v této souvislosti domnívají, že mají na objevení zájmu vliv. Všechny výše uvedené motivy představují dlouhodobý cíl, který udržuje klienty v aktivním přístupu – jinými slovy jim dává smysl. Některé motivy jsou více emočně podloženy (přímé zážitky), jiné jsou spíše racionálně podloženy (perspektiva).

Významnou kategorií, kterou jsme v paradigmatickém modelu přiřadili k intervencím proměnným, je **VLIV PŮVODNÍ BIOLOGICKÉ RODINY (4)**, se kterou klienti dětských domovů udržují (nebo neudržují) vzájemný kontakt. Celkově je vliv biologické rodiny na školní úspěšnost dětí hodnocen vychovateli **negativně**, a to nejčastěji v souvislosti za **1** s návratem z krátkodobých návštěv u rodičů, které jsou povoleny ředitelem dětského domova a orgánem sociálně-právní ochrany dětí („*...a vrátí se nám to dítě absolutně rozvrácené, roste si tam jako dříví v lese a tobě pak trvá tři měsíce, než ho znovu nanormuješ tam, kde byl... Celej rok práce ti smázne jeden tejdén doma...*“), a za **2** trvalým návratem dětí do biologické rodiny, tedy zrušením nařízení ústavní výchovy („*...Jako s tou Aničkou, teď jsme jí vypiplali konečně, je fajn strašně, cokoliv řekneš, to udělá, pomůže, a ona jde domů, takže práce v háji...*“). Vychovatelé v obou výše uvedených případech pociťují **nedůvěru** vůči biologické rodině a jejím schopnostem postarat se o řádný vývoj dítěte. Vychovatelé **kladně** hodnotí stav, kdy je vliv rodiny minimální nebo v lepším případě vůbec žádný. Jedná se o případy, kdy dítě s rodinou kontakt neudržuje nebo svoji biologickou rodinu nezná. Rodina, ať již v některých ohledech dysfunkční, představuje pro dítě opouštějící ústavní zařízení pocit jistoty, zázemí, kam se může klient vrátit. U dětí, které tuto jistotu

nemají, je přítomen jako silný motiv k lepším výsledkům „strach z nebo“. Neefektivní systém sanační práce s rodinou a osobní zkušenosti vedou respondenty k jednoduchým a přímočarým řešením, v nichž figuruje nulový nebo minimální vliv biologické rodiny („*Bylo by lepší je od té rodiny odříznout do té doby, než z nich něco uděláš, ale tohle někde říct, tak na tebe vlítne Šabatka (ombudsman, pozn.), ale myslí si to každéj...*“), a která jsou zároveň vnímána jako jediná možná.

SYSTÉMOVÉ ASPEKTY (5) jsme rozdělili na dvě subkategorie: vliv školy a jiných zařízení a systém vnějších a vnitřních norem.

Vliv školy a jiných zařízení: Vychovatelé během rozhovorů reflektují nedostatky v práci jednotlivých učitelů škol. Nedostatky se týkají zejména **obsahu učiva**, kdy mají dojem, že se děti na učňovských školách nic neučí, nemají také téměř žádné domácí úkoly a učitelům na jejich rozvoji nezáleží („*Oni věděj, že jako si to tam odseděj, kolikrát přijdou učni a řeknou, já sem to tam dneska celý prospal, jim je to úplně jedno, takže je to určitě i na straně školy, kdyby byli důsledný jako my, tak si myslím, že je tam víc úspěšnějších dětí...*“). Spolupráce s učiteli je mnohdy nedostatečná, vychovatelé se dostávají s dětmi do konfliktů díky tomu, že oni po nich „něco chtějí a ve škole ne“. Jiná část respondentů sice souhlasí s tvrzením, že se děti ve škole téměř nic neučí, ale na druhou stranu si spolupráci s učiteli chválí a hodnotí ji pozitivně („*A každý týden volám ty třídní a zeptám se, jestli je všechno v pořádku, jestli není něco potřeba udělat s nima. Píšeme si maily, abysme věděli, co a jak, komunikujeme, a jakmile to dítě nepříde jeden den do školy, okamžitě o tom vím.*“). Důslednost, aktivní inovativní přístup, důraz na individualitu jedince, to jsou oblasti, na nichž by podle názoru respondentů měly školy zapracovat.

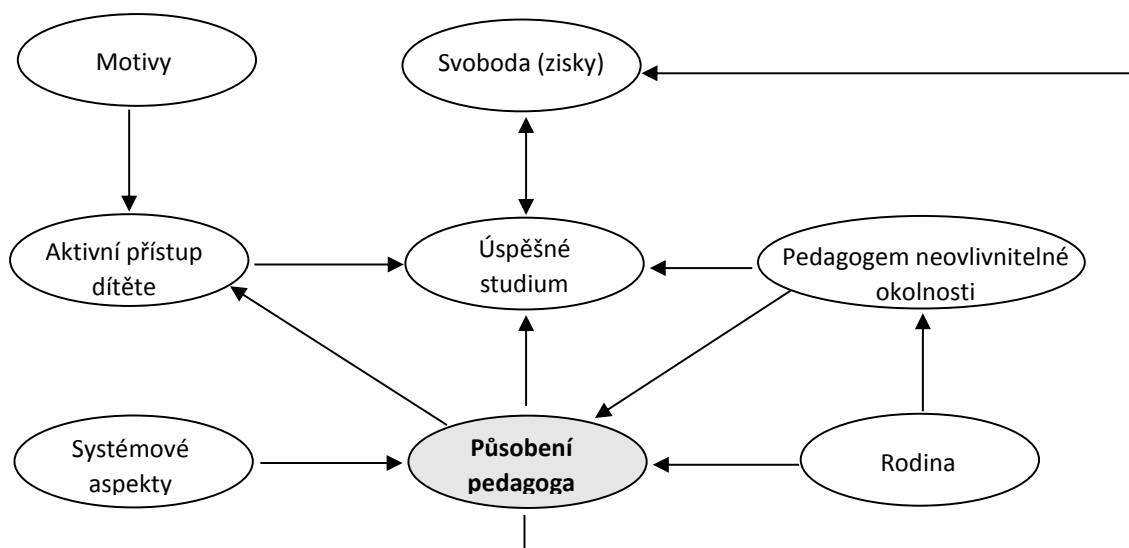
Systém vnějších a vnitřních norem vnímají respondenti stejně jako klienti, tedy něco, co úspěšnému studiu brání. Jedním z aspektů, který respondenti zmiňují, je problém se **získáním souhlasu zákonných zástupců dítěte** k jednání ve věcech zásadní důležitosti (podání přihlášky na střední školu, rozhodnutí o přeřazení dítěte do jiné školy), které je velmi časově náročné („*Jenže právě potřebuješ povolení rodičů, že bez toho se nedá udělat nic zásadního, a teďka my jsme dva roky o těch rodičích ani nevěděli žejo, nejdou vůbec najít.*“). Vychovatelé jsou se stávající praxí nespokojeni a požadují v tomto ohledu systémovou změnu. Dalším problémem je určitá **nejednotnost ve výchově mezi jednotlivými vychovateli**; každý má jiná pravidla a svůj styl práce – někteří jsou více aktivní, jiní méně, jeden povoluje dětem trávit více času na počítači, jiný to striktně zakazuje, apod. Nejčastěji si vychovatelé stěžují na své kolegy, že jim jejich práci kazí („*To je právě o to, jedna se snaží, dělá různé věci s nima, učí se básničky, pak tam jde strejda a ten na to sere...*“). Mezi nežádoucí faktory, vyplývající z legislativních norem, patří i **systém nefunkčních výchovných opatření** („*Nemůžeš jim zakázat počítač, protože tam komunikují se svojí rodinou, to je pakárna, kapesný jim taky nemůžeš vzít, takže ty jim můžeš vzít akorát ty volný vycházky, kterou oni si udělaj, protože ti zdrhnou žejo...*“). Vychovatelé mají poměrně úzké možnosti, co mohou, a široký rozsah toho, co nemohou, což pochopitelně vytváří jistou beznaděj a může snadno vést k syndromu vyhoření („*Fakt nemáš žádný možnosti (...), ty můžeš jen redukovat ten požár, co už dávno hoří a nehasí se, protože máš malou stříkačku...*“). Negativně na práci vychovatele působí dle slov respondentů i špatná spolupráce s vedením dětského domova, vysoký počet dětí ve výchovné skupině, celková „zmatenost“ v právním řádu („*Nevíš, kdo co může povolovat, zakazovat.*“) nebo přílišné materiální zajištění.

Kategorie **AKTIVNÍ PŘÍSTUP (6)** sdružuje podobné kódy jako u skupiny klientů dětského domova, projevuje se zejména v pečlivé domácí přípravě do školy, do které nemusí vychovatelé klienty nutit a fungují pouze jako studijní opora („*Když chtěla pomoci, tak jsme jí samozřejmě pomohli, ale doopravdy sama od sebe...*“). Samostatná příprava do školy je také spojena s přijetím odpovědnosti a můžeme říci jistou uvědomělostí, že se klienti neučí pro druhé, ale pro sebe („*Tak on se sám jako sebevzdělává, uvědomuje si bych řekla, že jako to dělá pro sebe.*“). Aktivní přístup se neprojevuje pouze v oblasti domácí přípravy do školy, ale i v otázce budoucnosti – klienti si aktivně vyhledávají informace o možnostech studia na vysoké nebo vyšší odborné škole o zahraničních stážích, o přijímacích zkouškách, o stipendiích na studium, o možnosti pracovních brigád apod. Ve výpovědích respondentů se objevuje názor, že klienti, kteří mají lepší studijní výsledky, jsou více snaživí a samostatní, a také se více realizují ve volném čase.

I kategorie **SVOBODA (7)** koresponduje s kódy u souboru klientů dětského domova. Zcela typickou reakcí na dobré studijní výsledky je snižující se stupeň kontroly ze strany vychovatelů. Jsou-li děti úspěšné a je-li jim více než 18 let, získávají více osobní svobody; je jim povoleno navštěvovat školu mimo město, kde sídlí ústavní zařízení, mohou být přemístěni na tzv. cvičný byt, a to zejména z toho důvodu, že se vychovatelé domnívají, že dobré studijní výsledky snižují pravděpodobnost potenciálních problémů s dítětem. Svoboda jako pedagogický prostředek se v datech objevuje zejména v souvislosti s nepřímým pedagogickým působením, které vytváří svobodu rozhodování. „*Chce je to taky nějak přivádět k rozhodnutím, nenápadně je tak podpořit v té životní volbě nebo jiných věcech i, ale tak, aby to nevnímali jako nátlak, aby věděli, že to je na nich ta volba, i když není.*“

3.2.1 Reflexe dílčí části výzkumu – vychovatelé v DD

Vychovatelé jsou přesvědčeni o tom, že svým působením ovlivňují školní úspěšnost dětí, jinými slovy že dokážou děti vhodnými pedagogickými prostředky přivést k tzv. aktivnímu přístupu, který s podporou uvědomovaných motivů k úspěšnému studiu vede. Úspěšné studium je zároveň podmíněno okolnostmi, které vychovatel ovlivnit nemůže. Snáze se pracuje s dětmi, které nemají biologickou rodinu nebo s ní neudržují kontakty, s dětmi s vyšším inteligenčním kvocientem, s dětmi se zájmem o studovaný obor nebo s dětmi, které přišly do dětského domova v mladším věku. Pedagoga neovlivňuje pouze biologická rodina dítěte, ale i systémové aspekty. Je-li dítě úspěšné, získává soubor pozitiv – která mají mnoho společného se svobodou. Určitá míra získané svobody také sama o sobě podporuje klienty k lepším studijním výsledkům. Následující schéma (viz Obrázek 2) zachycuje pohled vychovatelů na školní úspěšnost jejich klientů.



Obrázek 2 Selektivní kódování souboru vychovatelé v DD

3.3 Porovnání názorů klientů dětských domovů s názory vychovatelů

Oba námi výše popsané případy dávají do vzájemného vztahu kategorie, které k centrálnímu jevu, úspěšnému studiu, směřují a způsobují stejné následky - soubor zisků - svobodu. Kategorie se liší ve vzájemných vztazích k úspěšnému studiu. Na základě porovnání výsledků selektivního kódování u obou souborů získaných dat jsme identifikovali tři hlavní rozdíly:

A) Chybějící vazba ke kategorii „motivace“ u souboru vychovatelé v DD

Vychovatelé se domnívají, že mají vliv na aktivní přístup dítěte ke studiu, který je však na řadě až poté, co se klienti na základě různých motivů sami za sebe rozhodnou, že aktivní budou. Vychovatelé tak mohou mít v oblasti motivování dětí jisté rezervy, čemuž odpovídá řada jejich výpovědí, ve kterých uvádějí, že „zájem“ a motivaci dětí probudit nelze. Klienti dětských domovů hovoří o opaku a dodávají,

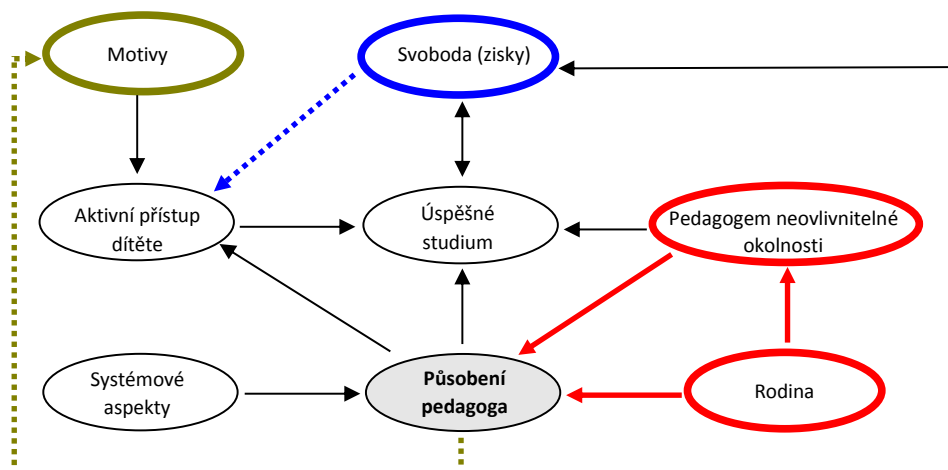
že vychovatelé (a jiné blízké osoby) mají výrazný vliv už při samotném procesu motivace ke studiu a lepším výsledkům – vychovatelé jsou pro klienty mnohdy vzorem a jejich názor má pro ně velkou hodnotu, uvědomují si toto samotní vychovatelé? Tento rozdíl je znázorněn na obrázku 3 a 4 hnědou barvou. Přerušovaná šipka vyjadřuje chybějící vazbu k dané kategorii.

B) Chybějící kategorie „vliv rodiny“ u souboru klientů DD

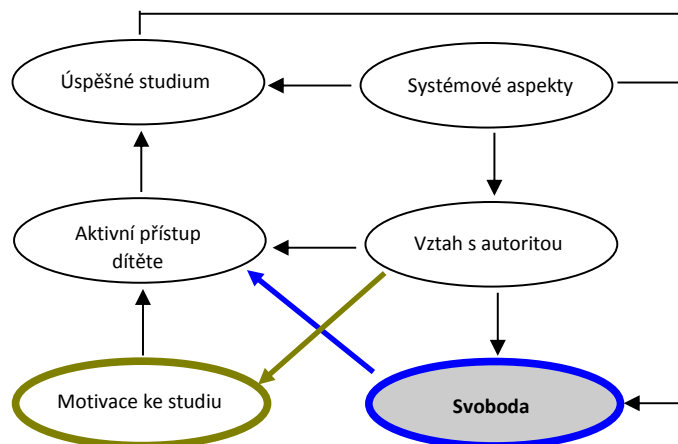
Pedagogické působení vychovatelů je do značné míry ovlivněno přítomností biologické rodiny dítěte – tato kategorie tvoří soubor převážně negativních intervenujících podmínek. Vychovatelé hovoří o lepších studijních výsledcích u těch dětí, které s biologickou rodinou kontakt neudržují. V případě klientů se kategorie vlivu biologické rodiny neobjevuje vůbec, a to proto, že rodiče zemřeli, nebo se s nimi klienti z vlastní vůle nestýkají, což ve výsledku potvrzuje předchozí tvrzení vychovatelů. Další kategorií, která se vyskytuje pouze u souboru vychovatelů a tvoří příčinné podmínky, jsou okolnosti, které pedagog ovlivnit nemůže (inteligence, přirozený zájem o obor, věk příchodu do dětského domova). Co se týče zájmu o studovaný obor, klienti naopak hovoří o tom, že blízká osoba (kterou může být i vychovatel) má na „objevení“ nebo „udržení“ zájmu o určitou oblast výrazný vliv – s tvrzením vychovatelů, že se jedná o aspekt, který ovlivnit nemohou, by klienti v tomto ohledu zřejmě nesouhlasili. Vychovatelé kladně hodnotí délku výchovného působení – jinými slovy čím déle mohou na dítě výchovně působit a v čím mladším věku do domova klient přijde, tím je jeho šance na úspěšné studium vyšší. Samotní klienti toto tvrzení nepřímou potvrzují – hovoří v této souvislosti o „délce společné cesty“; čím déle se s vychovatelem znají, tím se zvyšuje šance na tzv. přátelský vztah, který podporuje nejen samotnou motivaci dítěte, ale i jeho aktivní přístup. Chybějící kategorie jsou na obrázku 3 a 4 znázorněny červenou barvou.

C) Chybějící vazba ke kategorii „aktivní přístup“ u souboru vychovatelů

Klienti dětského domova považují svobodu za jeden z aspektů, který jejich úspěšné studium podporuje. Možná vychovatelé nevědí, že právě svoboda je tím aspektem, kterého si klienti dětského domova na přátelském vztahu nejvíce cení. Možná dosud nepřemýšleli o tom, že svoboda je právě podporujícím prostředkem, který vede přímo k aktivnímu přístupu a tím i k úspěšnému studiu. Tento rozdíl je na obrázku 3 a 4 znázorněn modrou barvou.



Obrázek 3 Znázornění rozdílů u souboru vychovatelů



Obrázek 4 Znárodnění rozdílů u souboru klientů

4 Závěry výzkumného šetření

Na základě provedené analýzy dat můžeme konstatovat, že klient dětského domova, který je umístěn do ústavního zařízení v mladším věku, si snáze vytváří „společnou cestu“ s vychovatelem, která je základním prvkem vzniku přátelského vztahu s autoritou se všemi jeho vlastnostmi. Školní úspěšnost klienta i samotný vztah s vychovatelem jsou zároveň negativně ovlivněny „existencí“ původní biologické rodiny – co se studijních výsledků týče, jsou na tom lépe ti klienti, kteří s původní rodinou kontakt neudrží. Vychovatelé si také dostatečně neuvědomují, jaký význam má pro klienta svoboda, a nepracují s ní jako s výchovným prostředkem. Rovněž mají tyto pracovníci jisté rezervy v samotném procesu motivace ke studiu, o motivování klientů cílevědomě a záměrně nepřemýšlejí. V této souvislosti navrhuje v rámci kvantitativně orientovaného výzkumu ověřit následující věcné hypotézy, které je potřeba dále operacionalizovat do statisticky měřitelné podoby: *Klienti dětského domova, kteří neudrží kontakt se svojí biologickou rodinou, mají lepší studijní výsledky než klienti, kteří kontakt s rodinou udržují; Mezi nižším věkem dítěte při příchodu do dětského domova a lepšími studijními výsledky je pozitivní vztah.*

Klienti dětských domovů, kteří neudrží kontakt se svojí biologickou rodinou, mají lepší studijní výsledky.

Literatura

- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Helus, Z., Hrabal, V., Jr., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha: SPN.
- Hrbáčková, K., & Šafránková Petr, A. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální Pedagogika/Social Education*, 3(2), 9–24. <https://doi.org/10.7441/soced.2015.03.02.01>
- Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care: An overview. *Oxford Review of Education*, 20(3), 267–279. <https://doi.org/10.1080/0305498940200301>
- Kuchař, P. (2016, září 20). Zpráva z projektu "Najdi svůj směr". *Nadace Terezy Maxové*. Dostupné z <https://esf2014.esfcr.cz/dap/LW/Views/Core/Detail?action=get&id=8a000000-0000-0000-0000-000000000415&idForm=72365cd6-f664-4c8f-8b75-c637c9bfc32b&idbo=f42266a2-71fa-4be1-8242-eda4dd92cb4c>
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.

- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work, 7*(2), 121–130. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Myšková, L., Smetáčková, I., Novotná, H., Onder, J., Kuželová, H., & Ptáček, R. (2015). Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace, 25*(1), 63–83. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-1-63>
- Ptáček, R., Kuželová, H., & Čeledová, L. (2011). *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: MPSV.
- Stančíková, J. (1991). Intelektové výkony a školská úspěšnost chovanců dětských domovů. *Speciální pedagogika, 1*(4), 171–181.
- Statistická ročenka školství. Rok 2016/2017. Kapitola: Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (2017, listopad 7). *MŠMT*. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Nakladatelství Albert.
- Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy. Teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Praha: Portál.
- Vlach, J. (2017). *Vybrané aspekty výchovného a edukačního působení v dětských domovech* (Diplomová práce, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem). Dostupné z <https://theses.cz/id/Ooj174?info=1;isshlret=Jakub%3BVLACH%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DVlach%20Jakub%26start%3D1>
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních. (2017, listopad 7). *MŠMT*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38848>