

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku
čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké
gramotnosti a pregramotnosti

1/2023 ročník VII



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Editorial.....	3
<i>Anna Kucharská a Monika Kadrnožková</i>	

Výzkumná studie

Aspekty školní neúspěšnosti dospívajících dívek v ústavní výchově	5
<i>Kristýna Štromajerová, Pavla Presslerová</i>	
Vliv učitelů na výběr vysoké školy.....	31
<i>Anna Frombergerová, Anna Karasová</i>	
Hodnocení úrovně well-beingu a nastavení mysli u vybraných vysokoškolských studentů ve vztahu k jejich akademické úspěšnosti	51
<i>Petra Koldová, Jana Kočí</i>	
Pracovní povinnost a nově vzniklá subpopulace studujících se specifickými potřebami	67
<i>Kateřina Brzáková Beksová, Lenka Nádvorníková</i>	

Teoretická studie

Inkluze se odehrává v mysli	
Esej o inkluzivních hodnotách odkazu Malého prince	85
<i>Zdeňka Braumová</i>	

Zpráva

Studenti se specifickými potřebami na Pedf UK	97
<i>Kristýna Janyšková, Anna Kucharská</i>	

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku
čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké
gramotnosti a pregramotnosti



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2023

Vážení čtenáři,

připravili jsme pro vás první číslo časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání v roce 2023. I tento rok přináší zajímavý vhled do problémových oblastí gramotností ve spojení se vzděláváním dětí, žáků a studentů. Aktuálně představená výzkumná šetření, ale i příklady dobré praxe či související diskuze otevírají prostor pro další úvahy nejen vědeckého charakteru, ale i praktického přesahu ve vzdělávání v kontextu rozvoje gramotnostních dovedností.

První vydání již sedmého ročníku časopisu se zaměřuje na klíčová témata inkluzivního vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Naleznete příspěvky, které analyzují výzvy spojené s inkluzivním vzděláváním a zkoumají jeho možná řešení. V tomto čísle jsou publikovány výzkumné studie, teoretické studie a příklady dobré praxe, které se zaměřují na poskytovanou podporu jednotlivým aktérům, včetně dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami, jejich rodičům a v neposlední řadě též učitelům. Celkem zde můžete nalézt čtyři výzkumné studie zabývající se širokým spektrem působnosti od aspektů neúspěšnosti dospívajících dívek v ústavní

výchově až po terciární úroveň vzdělávacího systému, kde je ověřován vliv učitelů na výběr vysoké školy. Mezi další studie patří sledování well-beingu u studentů vysokých škol, či pracovní povinnosti studujících se specifickými potřebami. Potřebami studentů se zabývá také zpráva v podobě příkladu dobré praxe, která představuje systém podpory studentů se specifickými potřebami na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Celé číslo uzavírá inspirativní diskuzní příspěvek interpretující hodnoty inkluze v jejich pozitivních i negativních aspektech.

Nyní představíme blíže jednotlivé příspěvky. První příspěvek, kvalitativní výzkumná studie Kristýny Štromajerové a Pavly Presslerové se podrobně zabývá aspekty školní neúspěšnosti dospívajících dívek v ústavní výchově s adiktologickou podporou. Studie identifikuje šest hlavních kategorií bránících jejich úspěšnému středoškolskému studiu, a to od vlastního sebehodnocení po nedostatečnou informovanost třídních učitelů v této problematické oblasti. Druhá kvantitativní výzkumná studie Jany Kočí a Petry Koldové přináší pohled na hodnocení well-beingu vybraných vysokoškolských studentů ve vztahu k jejich akademické úspěšnosti. Výzkum ukazuje na rostoucí

důležitost péče o duševní zdraví studentů a jeho vliv na studijní výsledky.

Další studie od Kateřiny Brzákové Beksové a Lenky Nádvorníkové se zaměřuje na pracovní povinnosti a nově vzniklou subpopulaci studujících se specifickými potřebami během koronavirové pandemie. Autorky reflektují vliv krizové situace na studijní úspěchy studentů a zdůrazňují potřebu poskytování okamžité a následné podpory. Studie vychází ze zjištění a popsání nového fenoménu reflektujícího specifické potřeby, které pandemie vyvolala u studujících v pracovní povinnosti. Jedná se především o změny sociálního statutu a ovlivnění plnění jejich studijních povinností.

Výzkumná studie Anny Karasové a Anny Frombergerové představuje kvalitativní výzkum provedený v oblasti vlivu učitelů na výběr vysoké školy u žáků posledního ročníku gymnázia. Studie cílila na zodpovězení otázky, jakou roli hrají učitelé při výběru dalšího směřování žáků a jaký vliv mají učitelé na tento proces. Zjištění ukázala, že vliv učitelů je významný, ale také do jisté míry neuvědomovaný.

Mezi další příspěvky patří zpráva Anny Kucharské a Kristýny Janyškové, která seznamuje čtenáře s podporou studentů se specifickými potřebami na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, jež dlouhodobě funguje skrze činnost Akademické poradny na PedF UK. Zpráva prostřednictvím analýzy dat z dotazníkového šetření mezi studenty se specifickými potřebami hodnotí svou dosa-

vadní činnost a nastiňuje vizi budoucího směřování podpory pro tyto studenty na PedF UK.

Závěrečný text – diskusní příspěvek autorky Zdeňky Braumové je diskuzí na téma: Inkluze se odehrává v mysli. Esej o inkluzivních hodnotách odkazu Malého prince” a nahlíží na širší pojetí inkluze prostřednictvím interpretace díla Malého prince. Esej podněcuje k zamyšlení nad inkluzivními hodnotami a výzvami spojenými s tímto ideálem.

Věříme, že toto číslo časopisu nabídne zajímavé podněty a inspiraci jak z odborného, tak praktického přesahu. Děkujeme všem autorům za jejich cenné příspěvky, recenzentům za odborné posudky a vám, čtenářům, za již několikaletou přízeň.

Za editorský tým,

Anna Kucharská
a Monika Kadrnožková

Aspekty školní neúspěšnosti dospívajících dívek v ústavní výchově

Aspects of Adolescent Girls' School Failure in Constitutional Education

Kristýna Štromajerová, Pavla Presslerová

Abstrakt: Příspěvek zkoumá překážky a kritická místa vzdělanostní dráhy mladistvých dívek v ústavní výchově, které byly umístěny na specializované oddělení s adiktologickou podporou. Cílem studie byla analýza konkrétních faktorů, které brání či komplikují středoškolské studium. Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s klientkami, pedagogickými zaměstnanci zařízení pro výkon ústavní výchovy, pedagogickými zaměstnanci školních zařízení, kam klientky dochází a také s rodiči klientek. Analyzována byla také dokumentace oddělení, kde jsou účastnice výzkumu umístěny. Na základě analýzy konečné baterie dat bylo identifikováno šest hlavních kategorií, které jsou zásadní pro sledování kritických míst vzdělanostní dráhy dospívajících dívek se zkušeností se zneužíváním látkových návykových látek v ústavní výchově: sebehodnocení, finanční problémy, nevhodný výběr oboru studia, problémy na základní škole, styl výchovy a nedostatečná informovanost třídních učitelů.

Klíčová slova: adiktologie, ústavní výchova, inkluzivní vzdělávání, adolescenti, předčasné ukončení studia, rizikové chování, školní úspěšnost, vyšší sekundární vzdělávání

Abstract: This paper explores the barriers and critical points in the educational trajectories of adolescent girls in residential care who have been placed in a specialist ward with addiction support. The aim of the study was to analyse specific factors that hinder or complicate secondary school studies. Data were collected through semi-structured interviews with female clients, pedagogical staff of the institution for the performance of institutional education, pedagogical staff of the school facilities attended by the clients and parents of the clients. The documentation of the wards where the research participants are placed was also analysed. Based on the analysis of the final battery of data, six main categories were identified as essential for monitoring critical points in the educational trajectory of adolescent girls with substance abuse experience in

residential care: self-esteem, financial problems, inappropriate choice of field of study, problems in primary school, style of education, and lack of awareness of classroom teachers.

Key words: addictology, institutional education, inclusive education, adolescents, dropout, risky behaviour, school performance, upper secondary education

Úvod

Zkoumaná problematika překážek ve vzdělanostní dráze dívek v ústavní výchově se věnuje skupině středoškolských studentek, které jsou vysoce ohrožené školním neúspěchem, respektive předčasným ukončením vzdělávání. Zabýváme se problematikou dívek s vážnými problémy v socializaci, s poruchami chování. Z hlediska ohrožení jejich zdravého vývoje musela do jejich výchovy zasáhnout instituce soudu a nařídit ústavní výchovu, případně předběžné opatření. Přesto, že se jedná o dospívající dívky s projevy rizikového chování s ohrožením drogové závislosti, s dlouhodobými problémy v procesu vzdělávání, domníváme se, že umožnění vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu je významným protektivním faktorem v jejich dalším začleňování do společnosti. V oblasti aktuálního inkluzivního paradigmatu vnímáme tento fenomén jako poměrně okrajově zkoumaný a zároveň pro všechny zúčastněné jako obtížný úkol, plný ambivalencí a protichůdných impulzů. Samotné umístění dětí do ústavní výchovy přináší široké spektrum dilemat a hledání ne vždy ideálních a flexibilních řešení, aby to bylo v zájmu dítěte. Jednou z palčivých otázek je i rovina profesní

přípravy. Některá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy přijímají klienty až po ukončení jejich povinné školní docházky a často za situace, kdy je jejich vzdělanostní dráha velmi ohrožena či přerušena. Mnohdy je jejich studium na střední škole ukončeno nebo přerušeno, opakovaně zkoušejí nové obory studia a není výjimkou, že na prahu zletilosti jsou potřeby v prvním ročníku učebního oboru.

Ústavní výchova může být spojena se školní neúspěšností a nízkou školní angažovaností. Četné studie ukazují, že děti a mladiství, kteří jsou umístěni do ústavní péče, mají v průměru nižší úroveň školního vzdělání a horší výsledky ve škole než děti žijící v rodinách (DiClemente et al, 2009; Svoboda et al., 2020; Zetlin et al., 2005). S tím pochopitelně souvisí i další aspekty v osobnostní rovině jako je vnitřní motivace, interiorizovaná hodnota vzdělání i celkové sebepojetí dospívajících (Pacnerová & Myšková, 2016; Svoboda et al., 2020). Avšak ústavní výchova může být pro mnohé dospívající naopak místem, kde mohou nejednu překážku ve středoškolském studiu překonat, zažít úspěch a získat tak potřebnou kvalifikaci i celkovou šanci na lepší kvalitu života.

Teoretická východiska

V naší studii se věnujeme dospívajícím dívkám, umístěným na základě soudního rozhodnutí ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, které je určené pro děti po ukončení povinné školní docházky (Zákon č. 109/2002 Sb.). Terminologicky dikce legislativního rámce zákona o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních hovoří o umístovaných dětech, v našem textu pracujeme častěji s termíny klientka či dospívající dívka. Jednak ctí interní úzus pracoviště, kde byl sběr dat realizován a také respektujeme přiléhavost s ohledem na věk blížíící se zletilosti respondentek.

Důvody pro řešení životní situace nezletilých zásahem rozsudku soudu jsou na bázi závažných odchylek v socializaci či ohrožení zdravého vývoje osobnosti. Nejčastěji se důvody umísťování dospívajících po ukončení povinné školní docházky dají identifikovat pod skupinou potíží, které označujeme jako syndrom rizikového chování mládeže (Labáth et al., 2001; Nielsen Sobotková et al., 2014; Širůčková, 2010). Chceme-li pracovat více s klinicko-diagnostickou terminologií dle DSM-5, nejčastěji se dají potíže klientek zařadit do spektra disruptivních poruch, poruch ovládnání impulzů a poruch chování a do skupiny poruch spojených s užíváním látek a poruchy se závislostí (Raboch et al., 2015; Vavrysová, & Charvát, 2016). V posledních letech je

však obraz důvodů pro realizaci ústavní výchovy v adolescentním věku mnohem složitější ve smyslu psychických potíží úzkostně-depresivního charakteru, potíží v genderové identitě a jiných problémů na podkladě nutnosti úzké spolupráce s psychiatrickou péčí.

V rámci zkoumané problematiky považujeme za nejzásadnější definovat a reflektovat triádu základních konceptů a interakce mezi nimi: školní angažovanost, rizikové chování a předčasné ukončení vzdělání v období adolescence.

V období adolescence jsou interakce mezi školní angažovaností, rizikovým chováním a předčasným ukončením vzdělání velmi komplexní a vzájemně propojené. Školní angažovanost může mít významný vliv na rizikové chování adolescentů, ale také na jejich vzdělávací úspěch (Crosnoe, 2011; Dupéré et al., 2015; Půček, 2016). Školní angažovanost zahrnuje nejen úspěšnost v akademických oblastech, ale i účast v aktivitách mimo vyučování, například ve sportovních klubech nebo studentských organizacích. Tato angažovanost může mít pozitivní vliv na život adolescentů a pomoci jim vybudovat pozitivní vztahy s vrstevníky a dospělými. Také může pomoci snížit riziko různých negativních vlivů, jako jsou například deprese, násilí a špatné vztahy s rodiči (Crosnoe, 2011; McNeely et al., 2002; Rumberger, 2011; Shochet et al., 2006).

Na druhé straně rizikové chování adolescentů, jako je například užívání drog, riziková, sexuální aktivita a kri-

minalita, může negativně ovlivnit jejich školní angažovanost a úspěch. Tyto projevy chování mohou vést k absenci ve škole, poklesu akademických výsledků a předčasnému ukončení studia (Henry et al., 2010; Steinberg, 2014). Předčasné ukončení studia v období adolescence může mít dalekosáhlé důsledky na budoucnost jedince. Může vést k vyššímu riziku nezaměstnanosti, nižším příjmům a horší kvalitě života. Proto je důležité, aby bylo vynakládáno úsilí na prevenci předčasného ukončení studia (Ryan & Patrick, 2001; Steinberg, 2014; Půček, 2016). V České republice se celkový podíl předčasných odchodů ze středoškolského studia pohybuje okolo 6–7 %, údaj za rok 2022 je 6,2 % (Eurostat, 2023). Celkově lze říci, že školní angažovanost, rizikové chování a předčasné ukončení studia jsou navzájem propojeny a mají velký vliv na život adolescentů. Zvyšování školní angažovanosti a prevence rizikového chování může přispět k úspěšnému vzdělávání a budoucímu úspěchu adolescentů (Henry et al., 2012; Lamont & Small, 2018; Steinberg, 2014).

Existuje několik teorií, které se pokoušejí vysvětlit vztah mezi školní angažovaností, rizikovým chováním a předčasným ukončením studia. Jednou z těchto tradičně uváděných teorií je teorie Social Bond Theory (Hirschi, 1969), která tvrdí, že silné vazby jedince na společnost, zahrnující například rodinu, školu a přátele, snižují pravděpodobnost, že se jedinec dopustí rizikového chování nebo ukončí vzdělání předčasně (Henry et al., 2012;

Lamont & Small, 2018; Wyn et al., 2000). Podle této teorie se vztah mezi školní angažovaností a rizikovým chováním vysvětluje tím, že školní angažovanost posiluje vztahy mezi jedincem a jeho učiteli a spolužáky, čímž se zvyšuje pocit přináležitosti k určité skupině a zodpovědnosti vůči ní. To může vést k vyššímu pocitu sebeúcty a nižší pravděpodobnosti, že se jedinec dopustí rizikového chování, jako je užívání drog nebo sexuální promiskuita (Henry et al., 2012; Ryan & Patrick 2001; Šmahelová, 2011).

Teorie seberegulace (Self-Regulation Theory) zdůrazňuje vnitřní motivaci jedince k dosažení cílů, v tomto případě k dosažení akademického úspěchu. Podle této teorie jsou jedinci s vyšší úrovní školní angažovanosti schopni lépe regulovat své chování a plnit své cíle, což snižuje pravděpodobnost, že se dopustí rizikového chování nebo ukončí studium předčasně (Půček, 2016; Samuel & Ritter, 2019; Tang & Rhodes, 2018). Studie naznačují, že jedinci s nižší úrovní školní angažovanosti jsou více ohroženi rizikem předčasného ukončení studia. Tento vztah může být vysvětlen tím, že školní angažovanost pomáhá jedincům udržovat pozitivní vztahy s učiteli a spolužáky, což snižuje pravděpodobnost, že se budou cítit izolovaní a neúspěšní a odejdou ze školy dříve (Samuel & Ritter, 2019; Tang & Rhodes, 2018). Téma vnitřní motivace i volní vlastnosti obecně jsou u dětí v ústavní výchově významným tématem terapeutické péče. Zvláště v adolescentním věku je pod vlivem

výchovného působení rodiny, zpětné vazby od okolí i nepříznivých až traumatických zkušeností tato složka osobnosti křehká a jen s velkým úsilím na navázání dobrého vztahu mezi klientkou a pracovníkem ústavního zařízení se s ní dá kvalitně pracovat tak, aby se to odrazilo i na zvýšené sebeúctě dívky.

Některé studie popisují, že rizikové chování a angažovanost ve škole mohou být závislé na sociálním kontextu, jako jsou rodina a škola. Například působení rodiny s vyšším výskytem rizikového chování může vést k nižší školní angažovanosti. Na druhou stranu, v prostředí školy s pozitivní kulturou a podporujícími vztahy mezi studenty a učiteli může být rizikové chování méně pravděpodobné a může být spojeno s vyšší školní angažovaností (Lamont & Small, 2018; Suldo, et al., 2008). Výzkum tedy naznačuje, že seberegulované učení může vést k nižšímu rizikovému chování a vyšší školní angažovanosti. Avšak vztah mezi těmito faktory je složitý a závisí na dalších faktorech, jako je například sociální kontext a emocionální angažovanost (Henry et al., 2012). Existuje kladný vztah mezi školní angažovaností a akademickými výsledky. Nicméně, rizikové chování může vést ke snížení této angažovanosti, čímž omezuje čas a energii studentů, kterou by mohli věnovat účasti na školních aktivitách. Navíc, rizikové chování může zvyšovat vystavení studentů negativním vlivům rizikových vrstevníků, kteří se mohou méně soustředit na učení (Gardner & Steinberg, 2005; Rumberger, 2011).

Dospívající potřebují silné vztahy s rodiči a učiteli, aby se cítili podporováni a mohli úspěšně čelit výzvám ve škole. Podpora ze strany učitelů a rodičů má pozitivní vliv na chování, emocionální a kognitivní angažovanost studentů (Šmahelová, 2011). Kromě toho může školní angažovanost fungovat jako ochranný faktor proti předčasnému ukončení studia a podporovat studenty, aby zůstali ve škole. Je důležité zohlednit vliv rodičů a učitelů při zkoumání vztahu mezi školní angažovaností a předčasným ukončením studia. V případě klientek ústavního zařízení musí tuto roli často převzít jeho pracovníci. Červenka (2014) ve své práci poukazuje na významné zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování právě z hlediska výchovných profesionálů. Existují důkazy, že užívání návykových látek a rizikové chování předpovídají předčasné ukončení studia, i ve srovnání s ostatními rizikovými faktory. V literatuře se však jen málo studií zabývá vztahem mezi vícedimenzionálním konstruktem školní angažovanosti a předčasným odchodem ze školy (Henry et al., 2012; Půček, 2016; Shochet et al., 2006; Steinberg, 2014).

Další důležitou oblastí výzkumu školní angažovanosti a rizikového chování je zkoumání genderových rozdílů. Některé studie zjistily, že dívky mají tendenci k vyšší školní angažovanosti než chlapci, ale také vyšší riziko deprese a úzkosti (Anderson & Ebrahim, 2017). Kromě toho naznačují, že dívky, které

jsou umístěny do ústavní výchovy, mají vyšší riziko výskytu různých druhů rizikového chování, jako je rizikové sexuální chování, užívání drog a alkoholu a školní neúspěchy než chlapci v podobné situaci (DiClemente et al., 2009; Haggerty et al., 2006). Je zásadní a potřebné, aby výzkumy v této oblasti pokračovaly a aby se věnovala pozornost specifickým potřebám různých skupin adolescentů, včetně dívek, mladistvých v ústavní výchově a dalších znevýhodněných skupin (Wang & Eccles, 2012). Tyto výzkumy mohou vést ke zlepšení našeho porozumění školní angažovanosti a rizikového chování u adolescentů a pomoci nám najít účinné způsoby, jak podpořit jejich zdravý vývoj a snížit riziko negativních výsledků (ČŠI, 2017; Haggerty et al., 2006; Wikstrom & Butterworth, 2013).

Jen marginální část výzkumů se zaměřuje na specifický faktor ústavní výchovy a jeho vliv na školní angažovanost a rizikové chování u mladistvých. Studie naznačují, že mladistvé dívky v ústavní výchově mohou být více ohroženy školní neúspěšností a rizikovým chováním kvůli nízké sebeúctě, poruchám chování, problematickým rodinným vztahům, traumatizujícím zážitkům a dalším faktorům (Ryan & Patrick, 2001; Skopal, 2012; Suldo et al., 2008; Ševčíková & Štech, 2012). Domníváme se, že je třeba podpořit další bádání, která se budou zaměřovat na specifické faktory, jež mohou ovlivňovat školní angažovanost a rizikové chování u dospívajících a které budou brát v úvahu kontext a faktory jako je ústav-

ní výchova. Tyto studie by mohly vést k vývoji a implementaci intervencí zaměřených na podporu školní angažovanosti a prevenci rizikového chování u mladistvých v ústavní výchově a pomoci tak těmto mladým lidem dosáhnout úspěchu a stability v budoucím životě (Lamont & Small, 2018; Ševčíková & Štech, 2012; Wyn et al., 2000).

Metodologie a výzkumný vzorek

Tento příspěvek přináší dílčí výsledky širšího šetření (Štromajerová, 2022). Formulovaná výzkumná otázka sledovala identifikaci překážek a důvodů, které brání klientkám v ústavní výchově v úspěšném studiu ve školních zařízeních, která nejsou součástí ústavního zařízení (jedná se o střední školy a učiliště, kam dívky dochází ze zařízení).

Vzhledem k charakteru designu sběru dat a koncepci víceúrovňového výzkumného vzorku (klientka - vychovatel - rodič - třídní učitel) a studiu dokumentace, byla zvolena kvalitativní forma analýzy datového souboru. Pro účely polostrukturovaných rozhovorů bylo vytvořeno šest hlavních tematických okruhů, které byly strukturovány s ohledem na aktuální situaci při vedení rozhovoru. Některá témata byla doplněna o podrobnější dotazy, zatímco jiná byla představena v základní formě. Respondentům byly kladeny otevřené otázky, které se týkaly daného tématu a umožňovaly jim vyjádřit své názory, zkušenosti a postoje

Tabulka 1. Základní představení (Štromajerová, 2022)

Klientka	Věk	Obor studia	Ročník	Doba strávená v zařízení	Celkové hodnocení za 1. pol. šk. roku 2021/22	Celkové hodnocení za 2. pol. šk. roku 2021/22
A	17 let	kuchař – číšník	3.	1 rok 11 měsíců	neprospěla	neprospěla
B	17 let	prodavačské práce – květinář	2.	1 rok 5 měsíců	prospěla	prospěla
C	16 let	pekař	1.	1 rok 1 měsíc	neprospěla	neprospěla
D	17 let	kuchař	1.	1 rok 8 měsíců	prospěla	prospěla

k danému tématu. Pokud bylo potřeba, byly položeny i doplňující otázky, které sloužily k upřesnění informací nebo k rozvinutí tématu. Celkově byl kladen důraz na otevřenost rozhovoru a možnost respondentům vyjádřit se svobodně bez omezování (Štromajerová, 2022). Ke všem informantům bylo přistupováno dle etických nároků na podobné typy výzkumů, včetně informovaného souhlasu. Rozhovory byly realizovány s několika skupinami respondentů (klientky, zákonní zástupci, klíčoví pedagogičtí pracovníci, třídní učitelé), dále byla analyzována dostupná školní dokumentace a interní dokumentace oddělení, kde jsou dívky umístěny. Pro přístup k dokumentům bylo nutné získat souhlas vedoucího oddělení, ředitele instituce a respondentky. Bylo důležité dodržet pravidlo, že dokumenty nesměly být odneseny z oddělení a bylo zakázáno pořizovat fotodokumentaci nebo kopie. Důvěrné informace nemohly být sdělovány třetím stranám a veškeré

informace z dokumentace byly použity s dodržením pravidel GDPR (Štromajerová, 2022; Švaříček, 2007).

Do výzkumného šetření jsou zahrnuta data získaná od čtyř mladistvých dívek (blíže jsou představeny v tabulkách 1–4) a jejich blízkých dospělých osob.

Tematické okruhy (Štromajerová, 2022):

- Zkušenosti ze základní školy;
- Příprava a motivace ke studiu;
- Průběh studia;
- Budoucnost – povolání, další studium atd.;
- Bezpečnost v prostředí školy – prostředí bez drog, šikany a jiného násilného nebo trestného jednání;
- Distanční výuka.

Klientka A byla umístěna do ústavní výchovy na základě rozsudku o ústavní výchově v době, kdy jí bylo 15 let. Důvody pro její umístění zahrnují činy jako domácí krádeže, spáchání provinění,

zneužívání návykových látek, nerespektování autorit, agresivní chování, časté toulky, vulgární projevy, útěky, lhaní a příslušnost k problematické skupině vrstevníků. Před přijetím do ústavní péče prošla hospitalizací na dětském detoxikačním oddělení. Kromě dalších faktorů, které přispěly k rozhodnutí o umístění, bylo hlavním významným důvodem užívání návykových látek, přičemž preferovanou formou aplikace bylo intravenózní podání.

Klientka B byla umístěna do ústavní péče na základě usnesení o předběžném opatření, v době přijetí ji bylo 16 let. Důvody k umístění zahrnují problémy spojené s užíváním návykových látek, nerespektování autorit, útěky, lhaní a problematické vrstevnické vazby. Po rozvodu rodičů byla svěřena do péče matky, kde jedním z důvodů tohoto rozhodnutí bylo nadměrné užívání alkoholu ze strany otce. Avšak v necelých 14 letech dívky došlo k přechodu péče k otci kvůli dlouhodobým problémům, které zahrnovaly krádeže peněz matce, lhaní a útěky spojené s experimentováním s návykovými látkami, jak bylo zjištěno během hospitalizace v nemocnici. Poměrně brzy po přechodu do péče otce byla znovu hospitalizována kvůli fyzickému napadení ze strany otce. Otec i matka poté odmítali převzít dceru z nemocnice zpět do své péče.

Klientka C byla umístěna do ústavní výchovy na základě rozsudku o ústavní výchově jako patnáctiletá. Důvody pro umístění zahrnují poměrně široké spektrum problémů jako domácí krádeže,

záškoláctví, zneužívání návykových látek, nerespektování autorit, agresivní chování, časté toulky, sebepoškozování, vulgární projevy, útěky, lhaní a nevhodné vztahy s vrstevníky. Klientka byla svěřena do péče matky, která již od 13 let dcery řeší problémy související s nerespektováním a nevhodným sociálním prostředím, ve kterém se její dcera pohybuje, do této doby také datuje první podezření na zneužívání návykových látek. Dívka dokonce v průběhu jednoho roku odcizila částku několika desítek tisíc Kč a bylo zaznamenáno několik fyzických napadení z její strany vůči matce. Dále se klientka potýkala s poruchou příjmu potravy, která vedla ke kriticky nízkému váhovému stavu (pouhých 36 kg). Opakovaně odmítala navštěvovat kurátora a konzultace nabízené v rámci psychologického poradenství. Matka opakovaně hlásila klientku do pátrání Policie ČR kvůli útěkům z domova. Komunikace mezi rodiči dívky byla dlouhodobě problematická.

Klientka D byla umístěna do ústavní výchovy dle usnesení o předběžném opatření, ve věku 15 let. Důvodů k umístění bylo několik: nerespektování autorit, toulky, závadová parta, špatné rodinné a osobní vztahy. Dívka byla v raném věku adoptována, matka zemřela, když bylo dívce 12 let, zůstala v péči otce, který se po ukončení povinné školní docházky dcery obrátil na OSPOD o pomoc. Dcera ho dle jeho slov nerespektovala, odcházela z domova bez upozornění a předešlé domluvy a v neposlední řadě otec zmínil i odcizení větší finanční hotovosti. Postu-

Tabulka 2. Hodnocení za 1. pololetí školního roku 2021/22 (Štromajerová, 2022)

	Klientka A	Klientka B	Klientka C	Klientka D
Výborné hodnocení	-	1	2	3
Chvalitebné hodnocení	-	5	-	4
Dobré hodnocení	-	3	6	2
Dostatečné hodnocení	1	1	4	4
Nedostatečné hodnocení	1	-	1	-
Neklasifikována	10	-	-	-
Známka z chování	2	1	1	1
Omluvené hodiny	352	117	62	64
Neomluvené hodiny	62	-	-	-

Tabulka 3. Hodnocení za 2. pololetí školního roku 2021/22 (Štromajerová, 2022)

	Klientka A	Klientka B	Klientka C	Klientka D
Výborné hodnocení	-	1	-	3
Chvalitebné hodnocení	1	4	4	5
Dobré hodnocení	1	2	2	4
Dostatečné hodnocení	3	3	4	1
Nedostatečné hodnocení	4	-	3	-
Neklasifikována	3	-	-	-
Známka z chování	1	1	1	1
Omluvené hodiny	137	98	78	118
Neomluvené hodiny	-	-	-	-

pem času klientka trávila více času mimo domov, a to převážně s kamarády, z důvodů konfliktů a neporozumění s otcem.

Pro následnou analýzu dat považujeme za důležité představit také hodnocení prospěchu a chování v průběhu školní-

ho roku. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o dívky umístěné na oddělení se zvýšenou adiktologickou podporou, uvádíme rovněž jejich konkrétní zkušenost s užíváním návykových látek (tabulky 2–4).

Tabulka 4. Zneužívání jednotlivých druhů návykových látek (Štromajerová, 2022)

	Klientka A	Klientka B	Klientka C	Klientka D
Konopné látky alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	ANO
Konopné látky 3krát a vícekrát	ANO	ANO	ANO	ANO
Extáze alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	ANO
Extáze 3krát a vícekrát	NE	NE	ANO	NE
Pervitin alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	ANO
Pervitin 3krát a vícekrát	ANO	ANO	ANO	NE
Heroin alespoň 1krát v životě	NE	NE	NE	NE
Heroin 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
LSD alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	NE
LSD 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
Halucinogenní houby alespoň 1krát v životě	ANO	NE	NE	NE
Halucinogenní houby 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
Kokain alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	NE
Kokain 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
Těkavé látky alespoň 1krát v životě	NE	ANO	NE	NE
Těkavé látky 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
Anabolické steroidy alespoň 1krát v životě	NE	NE	NE	NE
Anabolické steroidy 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE

Na základě dat obsažených v tabulce č. 2 a 3 lze vidět, že klientka A se v druhém pololetí poměrně značně zlepšila jak v hodnocení, tak i v chování a v docházce. Nicméně, i tak byla celkově hodnocena na konci 3. ročníku jako „neprospěla“. Je nutné ale zmínit, že přesto že neprospěla, tak je jako jediná z účastnic stejného věku (A, B, D) ve třetím ročníku, který odpovídá jejímu věku. Je tedy zřejmé, že nepřestupovala ani neopakovala ročník

jako jiné participantky. U klientky B k významné změně mezi jednotlivými pololetími nedošlo. Co se týče typu studijního oboru, byla klientka B v době sběru dat studentkou oboru s označením „E“, tedy oboru pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či ukončenou povinnou školní docházkou v nižším než 9. ročníku ZŠ. Ostatní účastnice navštěvovaly učební obory s označením „H“. Klientka C, stejně jako klientka A,

v obou pololetích neprospěla. Nicméně, rozdíl je v tom, že se v rámci hodnocení jednotlivých předmětů zhoršila (z jedné nedostatečné byly ve druhém pololetí 3, přičemž zůstal stejný počet předmětů hodnocených známkou dostatečně). Klientka D se také v druhém pololetí zhoršila, ovšem konečným hodnocením bylo v jejím případě „prospěla“.

Všechny účastnice jsou pravidelné kuřačky a mají zkušenost s alkoholem do té míry, že uvádí, že se několikrát v životě opily, všechny mají zkušenost s nikotinem i alkoholem před 15. rokem věku. Nikotin a alkohol v tabulce neuvádíme, jednotlivé položky jsou v souladu s formulací položek ve studii ESPAD (2020). Z tabulky č. 4 vyplývá, že všechny 4 participantky užily více než 3krát v životě konopné látky, kdy z rozhovorů bylo jasné zřetelné, že se nejedná jen o experiment, ale o dlouhodobé a pravidelné užívání. Dále všechny uvedly, že užily experimentálně extázi. Poslední bod, na kterém se plně shodují, je užití pervitinu alespoň jednou v životě. Lze si také všimnout, že klientka D má znatelně méně zkušeností s návykovými látkami než zbylé klientky. K užití pervitinu klientkou D došlo až po umístění do ústavní výchovy a jednalo se pouze o experiment, který iniciovala na útěku s jinou klientkou.

Výsledky

Na základě kvalitativní analýzy dat formou otevřeného a selektivního kódování bylo identifikováno 6 základních

kategorií, které obsahovaly ještě vnitřní strukturaci subkategorií. Podrobná analýza je již nad rozsahový rámec tohoto textu, proto pro přehlednost a orientaci čtenáře uvádíme následující přehled podkategorií:

- Sebehodnocení a vnitřní motivace: nereálné představy, podceňování se, popírání neúspěchu, přeceňování se, svalování viny na rodiče a pobyt v ústavu, znalosti a inteligence;
- Finance: zdroj úvah o předčasném ukončení studia, brigády, práce, svoboda, samostatnost, finance rodičů, pomůcky do školy, oblečení a šikana, životní výdaje, finanční gramotnost, zletilost;
- Výběr oboru studia: motivace a vůle ke studiu, nemožnost volby, nezájem o studium, tlak rodičů, pandemie onemocnění COVID 19, spolužáci, absence zájmů;
- Problémy na základní škole: šikana, pomluvy, nevstřícnost učitelů, špatné známky, drogy, závadová parta, kamarádi;
- Způsob výchovy: příliš benevolentní výchova, hranice, přísná autoritativní výchova, ztráta jednoho rodiče (smrt, ztráta kontaktu), nedostatek času rodičů, bezpečné prostředí;
- Neinformovanost třídních učitelů: nedostatek informací, předsudky, pandemie onemocnění COVID 19, neznalost tématu, nezájem.

Sebehodnocení a vnitřní motivace

Analýza dokumentace i rozhovorů jasně ukázala, že výkonnost a školní angažovanost dospívajících dívek v ústavní výchově může být ovlivněna jejich sebehodnocením. U klientek pobývajících v institucionální péči je často problém s nevyváženým sebehodnocením, které je ještě zesílené častým stigmatizováním. Výroky směřované na svou osobu poměrně rychle přijímají do svého sebepojetí, vnímají se jako problematické, nekvalitní a znevýhodněné, což v důsledku vede k nízké úrovni jejich sebehodnocení.

„Teď nedávno učitelka na mě (jako já jsem si s ní povídala a mám zlomený zub) a ona na mě, jestli už jsem jako dobrá a jestli jsem jako vyléčená z drog. A pak se mi koukla na ten zub a říká: „I zuby se ti z toho vylámaly, koukám“. Ty vole, ne jako, já jsem si vylomila ten zub už v páté třídě, protože jsem byla dementní, ty vole a uklouzlo mi to na rampě. No, a teď jsem jako tam stála a říkám si: „Ty vole, to až takhle se na mě jako dívají, jo?“ Že jsem až takováhle troska, že i zuby mi vypadávají. No, nevím, je mi to přes tohle fakt jako nepřítomný.“ (klientka A)

Problém se sebehodnocením klientky C zmiňuje v rozhovoru její klíčový pedagogický pracovník:

„Určitě. Samozřejmě jako jedním velkým problémem je to, že klientka tu školu opravdu dělat nechce, že ji nebaví. Na druhou stranu bych řekla, že na ni pozitivně působí pozitivní motivace, pochvala

a případně pak teda přesně nějaké přesně stanovené podmínky. Protože co se týče té potřeby pochvaly, má o sobě velice nízké mínění. A co se týče inteligence, tam obzvlášť. Takže často nemá motivaci cokoli pro tu školu dělat, protože jí to přijde jako předem prohraný boj, přijde jí to zbytečné. Stydí se za to, že jí to nejde a připadá si hloupá. Tudíž určitě bych více pracovala na jejím sebevědomí. Bylo by fajn trochu rozbít a přenastavit toto její smýšlení a podpořit zdravé sebevědomí.“

V průběhu rozhovorů se klientkami v ústavní výchově se objevily různé představy ohledně studia a budoucího zaměstnání. Vybrané respondentky měly velmi jasné představy, co chtějí studovat a čím se v budoucnu chtějí zabývat, zatímco jiné měly poměrně nekonkrétní představy a byly v této oblasti velmi nejisté. U některých klientek se však objevily nereálné představy ohledně toho, co mohou studovat a jaká zaměstnání mohou v budoucnu vykonávat. Některé respondentky se vzdáleně zajímaly o obory, které se vztahují k oblasti, v níž chtějí pracovat, ale nebyly si jisté, zda jsou schopny toto studium dokončit a zda mají dostatečné schopnosti pro vykonávání daného zaměstnání. Podceňování se, a nebo naopak popírání neúspěchu jsou poměrně frekventované fenomény v analýze rozhovorů. Klientky často mají pocit, že nejsou dostatečně dobré a že nejsou schopné úspěšně zvládat školu a budoucí zaměstnání. Tento pocit může být způsoben mnoha faktory, jako je nízká sebeúcta, nedostatečná podpora ze

strany rodiny nebo prostředí, ve kterém vyrůstaly. Podceňování se může způsobit nízkou sebeúctu a nedostatek sebedůvěry. Dívky se mohou cítit jako outsider v porovnání s ostatními studenty, kteří pocházejí z intaktního prostředí, mají větší podporu rodiny a zdroje.

O nesouladu mezi aspirací a motivací hovoří i klientka A: *„Nevím, já bych chtěla teda si dodělat střední a jako i tu vysokou teda. Nevím, jestli to dám, protože teď už klopýtám i na té kuchaře. Ale to je asi podle mě i tím, že mě to prostě nebaví, že jako prostě člověk, když se má učit něco, co ho nebaví, tak to prostě jako málokdy dáš.“*

Další významná kategorie, je svalování viny za své problémy na rodiče a dřívější pobyt v ústavním zařízení. Klientky často vnímají, že jejich rodiče nebyli dostatečně aktivní v řešení jejich problémů nebo že je dokonce sami způsobili. Účastnice také často zmiňují svůj pobyt v ústavu jako faktor, který ovlivnil jejich životní situaci a následné problémy. Na druhou stranu část respondentek se ztotožňuje s tím, že jsou „problémové“ a používají tento argument jako „výmluvu“ pro své chování a problémy. Tyto dívky často nechťejí změnit své chování a zdůvodňují to svou diagnózou. Je důležité si uvědomit, že svalování viny na rodiče a ústav může být odrazem určitého způsobu, jakým účastnice nahlížejí na svou situaci a svět kolem sebe. Tento způsob myšlení a interpretace situací může být ovlivněn traumaty a emocionálními zraněními, které si klientky s sebou nesou z minulosti.

Finance – zdroj úvah o předčasném ukončení studia

„No prostě, asi všechno kvůli penězům no. Prostě chci peníze a ta škola mi přijde k ničemu, tam chodím a nic z toho nemám, ale když jdu do práce, tak z toho mám nějaké peníze, prostě je to lepší.“ (klientka B)

Klientky považují svobodu za velmi důležitý faktor a věří, že peníze, které si vydělají samy, by jim mohly přinést potřebnou svobodu. Proto je pro ně velmi atraktivní a lákavé kromě studia pracovat a získat vlastní peníze, kterými mohou nakládat podle svého uvážení. Tato situace může být pro adolescenty v ústavní výchově velmi obtížná. Musí se potýkat s nejistotou ohledně finančních zdrojů, což může vést ke zhoršení jejich výkonu ve škole a dalších oblastech života. Frekventovaně se upínají na jakékoli nabídky práce a podceňují význam studia. Většina klientek zmiňovala, že by raději pracovala a vydělávala peníze. Úvahy o předčasném ukončení studia a dilemata ohledně nutnosti vzdělání patří mezi obvyklá témata individuální i skupinové práce s dospívajícími v rámci poskytování profesního poradenství ze strany pedagogických pracovníků.

Podobnou dikci ve smyslu očekávání větší svobody při zaměstnání a školu vnímat spíše jako další překážku v tomto očekávání předávají i rodiče: *„Ale nevím jak s tou školou, ona podle mě bude chtít spíš vydělávat peníze. Bude chtít přisun*

peněz, protože ona vidí v tom přisunu peněz svobodu. Což je vlastně i jako pravda, že jo. Protože jakoby dokud nebude sama vydělávat a bude chodit do školy, tak ode mě pořád bude poslouchat: „Musíš tohle nebo tamhleto udělat, opravit dokončit“ a nebude to jakoby ta svoboda.“ (matka B)

V případech dotazu, k čemu by dané peníze využily, zmiňují bydlení, zajištění sebe a svých blízkých a pořízení si hezkých, drahých věcí. Je patrné, že i přesto, že mají v rámci ústavní výchovy zajištěné bydlení, stravování, hygienické potřeby, oblečení i potřeby spojené se studiem, považují to za nedostatečné a touží po vlastních věcech dle svého vkusu. Dále vnímají svou závislost na financích, které jim nepřímou poskytují ústav. Je ale potřeba zmínit, že kapesné, jež získávají v rámci svého pobytu v ústavní péči, je poměrně nízké v porovnání s kapesným ostatních spolužáků. Některé participantky také uvedly, že se necítí komfortně, když si jejich spolužáci například mohou dovolit po škole zajít do nákupního střediska, zatímco ony nemají dostatek peněz na nákup. Většinou jsou pak pozvány někým jiným a něco jim je koupeno, což ještě více posiluje jejich přesvědčení, že bez peněz nejsou svobodné a jsou závislé na někom jiném. Jiné podlehnou svodům krádeží. Participantky vykazují obecně nižší míru finanční gramotnosti. Nereálnost a představa rychlosti získání finanční nezávislosti bez dostatečné míry vzdělání je signifikantním znakem, který se prolíná napříč všemi příběhy dívek. Vzhledem k ne vždy

dobrým komunikačním schopnostem, vystupováním v komunikaci s autoritami, jazykovým a dalším kompetencím, se mnohé adolescentky musí často spokojit s nízkou placenými brigádami. Mnohdy se také setkávají se zpětnou vazbou na fyzický zjev, kdy je jinakost oproti vrstevnicím zřejmá.

Brigády a práce jsou důležitými aspekty, které mohou pomoci adolescentům získat nejen finanční prostředky, ale také se naučit pracovní etiku a získat pracovní zkušenosti, které jim mohou pomoci v budoucnu a rozvíjí také jejich často nízkou finanční gramotnost. Nicméně, je důležité dbát na to, aby práce neovlivňovala negativně výkon adolescentů ve studiu či nebyla hlavním důvodem pro jejich předčasný odchod ze sekundárního vzdělání.

Naše účastnice výzkumu se velmi těší na svobodu spojenou se zletilostí. Je to jejich významné téma verbalizace i prožívání. Nicméně, s blížící se zletilostí také narůstá jejich stres a obavy, jelikož na ně dopadá tíže odpovědnosti, kdy by měly být samy za sebe odpovědné a když je s nimi detailně rozebíráno, kde po zletilosti budou pobývat, jak si budou vydělávat atd., bývají podrážděné, nejisté a pod velkým tlakem. Většina poté zvažuje, i přes dřívější odmítání této varianty, návrat k zákonným zástupcům, nebo zvolí možnost dobrovolného pobytu v ústavním zařízení i po zletilosti.

Výběr oboru studia

Výběr oboru studia je pro dospívající dívky v ústavní výchově klíčovou otázkou, která může mít dlouhodobý dopad na jejich budoucnost. Dívky mají často omezené možnosti výběru oboru studia a mohou mít nízkou motivaci a sebevědomí, což může vést k rozhodovacím problémům a nedostatečnému plánování. Velmi významnou roli hraje i očekávání rodiny. Diskrepance mezi vzdělanostní aspirací dívky, hodnotou vzdělání v rodině, ale i mezi předchozími studijními výsledky jsou časté překážky úspěšného dokončení střední školy či středního odborného učiliště.

„No tak já byla nejdřív na kadeřnici a tam mi to nevyšlo, to mě vlastně vyhodili a pak jsem chtěla jít před dvěma rokyma pracovat a můj táta podal v srpnu, na konci srpna přihlášku na éčkový obor na prodavačku. Tak jsem tam nějak chodila no, přitom byla distančka a to jsem nějak zvládala a pak jsem nastoupila do ústavu a tady nikde nebyl volný ten můj obor, co jsem dělala a tak mi ho vybrali tady – květinářku.“ (klientka B)

Část účastnic také zmínila to, že si sama obor studia nezvolila. Místo toho byly nuceny studovat obory na základě rozhodnutí rodičů nebo na základě toho, kde byla ještě nabídka volných míst po prvním (či dalším) kole přijímacího řízení na střední školu. To může vést ke snížení motivace a vůle k učení se.

„Ona studuje éčkový obor, což je obor spíš pro lehce mentálně retardované

a dostala se na něj tak, že když bydlela u táty a už se jí týkala drogová problematika, zapomněli prostě podat přihlášku a jediné kam ji vzali, byl právě ten éčkový obor. Potom se za rok dostala k nám a aby nemusela začínat znovu už třetí střední školu, tak jsme ji dali taky na éčko a pokračovala ve studiu, jen v jiném místě. Takže ona je vlastně na nižší úrovni, než by měla být...“ (klíčový pracovník B)

„No, tak první měla tu hotelovku, ale tam to vzdala a teď je na oboru kuchař číšník. Kdyby ale chtěla, mohla by dělat něco daleko jiného. Chytrá je na to dost, ale líná taky, takže nevím, no. No, teď chci, aby dokončila tuhle školu. Nechci, aby ji zase měnila, byla by to už kolikátá škola? No třetí, myslím. Prostě to musí dokončit a pak může pokračovat, když bude chtít, asi i chce, ale je líná. Třeba se to změní, teď je v tom blbým věku.“ (otec C)

Protože dívky v ústavní výchově mohou mít ztížený přístup k informacím o různých profesích a možnostech vzdělávání, je důležité, aby měly přístup ke kvalitnímu kariérnímu poradenství, které jim pomůže najít obor studia, který odpovídá jejich zájmům a schopnostem. To může zlepšit jejich motivaci a vůli k učení se a může jim poskytnout naději na lepší budoucnost.

Problémy na základní škole

Na základě rozhovorů také vyplynulo, že většina problémů účastnic, které se týkají jejich studia a vzdělání, začala již na

základní škole. Klientka A v rozhovoru na otázku, jestli měla nějaké problémy se studiem již na základní škole, odpověděla, že ano a následně poměrně explicitně popsala to, jak se dostala k návykovým látkám a jak právě kvůli nim začala mít problémy i se školou:

„No začalo to už v šestý. No, protože jako začala jsem se bavit s jinýma lidma, to je jedna věc. No a oni prostě byli starší že jo a mně se na nich jako líbilo... já byla třeba v 6. třídě, mě bylo jedenáct a jim už 15, 16 a že už jako pomalu vycházeli z devítky, že jo. No a já jsem se s nimi cítila tak jako hustá, že se bavím prostě s takovýhema lidma.“

„A teď jsem viděla že kouří, hulí, chlastaj že jo no a některý už začínali pomalu fetovat a já jsem si jako říkala: „Ty jo, já bych to chtěla zkusit taky, že jo, no.“ Ale jako docela dlouho jsem vydržela, že jsem se jako s nimi bavila, třeba nevím půl roku a já jako ani nekouřila a nic prostě. Jenom jsem s nimi nechodila, ani nevím proč prostě. Chodila jsem s nimi ven a oni chlastali, hulili, fetovali a já tam jenom seděla a čuměla jsem. Reálně takhle vypadal každý můj den, když jsem chtěla být venku. Jenom jsem seděla a čuměla. No a mezi nima jsem měla jednu svojí nejlepší kamarádku no a vlastně s tou jsme se hodně rozjely.....“

„No, jako že v sedmý, osmý a v devátý už to bylo v pohodě, tam už mě nechali, už se mě chtěli hlavně zbavit. No, a já už jsem taky chtěla pryč a s tím jsem tam chodila, že už jsem tam na ně řvala, ať už jdu na střední, že už to tam nedávám. A teď

bych se tam upřímně vrátila, na základku, poslední dobou nad tím dost často přemýšlím, že bych chtěla zpátky.“

V průběhu sběru dat se ukázalo, že se některé z účastnic vyrovnávají s následky šikany, kterou zažily v minulosti během svého pobytu na základní škole. Tyto zážitky často způsobily trauma, které se projevuje i v dospívání a ovlivňuje schopnost klientek soustředit se na vzdělávání. Participantky také mnohdy přiznaly, že samy byly agresory, s následnými pocity viny.

„Já jsem se nelíbila jedné holce, ale ona v té době byla hodně oblíbená, tak proti mně poslala celou třídu a posmívali se mi, shazovali mi věci, shodili mě třeba i ze schodů a tak.“ (klientka D)

V rozhovorech byla také zmíněna možná nevstřícnost ze strany některých vyučujících na základní škole. Někteří učitelé nebyli ochotní jim pomoci či se chovali nespravedlivě. Určitá část respondentek dokonce zmínila, že učitelky k nim byly nepřátelské a kritizovaly je za jejich problémy ve škole, což mělo negativní dopad na jejich sebevědomí a motivaci ke studiu.

„Tak hlavně v první třídě nebo druhý, no, prostě takhle brzo. Já jsem nic neudělala a jedna holka mě tam neměla ráda, nebo spíš taková partička holek a ona šla za družinářkou a řekla jí, že jsem jí ukradla hračku, a přitom jsem jí nic neukradla a ona to měla schovaný v batohu. No, a ta družinářka, no, ta mě vlastně neměla ráda. Ta mi nevěřila, že jsem to neukradla, a tak mě poslala do kouta. Jakoby na „hanbu“.

A schytávala jsem tohle dost často. Vždycky mě napomínali, i když jsem nemluvila a prostě to všichni házeli na mě. A pak jako by třeba ta jedna holčina v první třídě, tak mi prostě podkopla nohy a já jsem spadla na bradu, na zem. Měla jsem to tam jako červený, a ta družinářka mi nadávala, že to nic není, a že nemám být blbá a nemám běhat. No, jenže já neběhala. Druhý den jsem přišla s úplně fialovou bradou a ona nic neřekla, ani se mi neomluvila.“ (klientka C)

Dále lze říci, že většina dotazovaných klientek uvedla, že začaly s experimentováním s drogami již na základní škole. Tento problém se dá přisoudit například rizikovému prostředí, ve kterém se pohybovaly a pochopitelně lze vidět zdroje i v problematickém rodinném systému. Participantky se také často stýkaly se závadovou partou, což mělo negativní vliv na jejich výsledky a docházku do školy. Pro mnohé z nich je poté následné studium na střední škole výzvou, protože neměly dostatečné znalosti i klíčové kompetence, aby se mohly úspěšně přizpůsobit novému prostředí. Účastnice rozhovorů v některých případech uváděly, že se setkaly se stejnými problémy na střední škole jako na základní škole, což mělo za následek to, že ztratily motivaci a rapidně se zvyšovalo riziko předčasného ukončení studia.

Způsob výchovy

Z rozhovorů vyplynulo, že častým jevem u účastnic výzkumu je potýkání se s pro-

blémy v důsledku výchovy ze strany svých rodičů, zde vnímáme další významný faktor překážek na vzdělanostní dráze účastnic. V některých případech dívky uváděly, že jejich rodiče byli příliš benevolentní a nekladli na ně žádné požadavky, což vedlo k tomu, že se nedokázaly samy motivovat k učení a plnění svých povinností. Na druhé straně se objevily i případy, kdy byli rodiče extrémně restriktivní a kontrolující, což vedlo ke špatnému vztahu mezi klientkami a jejich rodiči a k rebelování proti autoritám. Respondentky také uvedly, že se jim rodiče vůbec nevěnovali a nebyli si jisti, zda jim skutečně záleží na jejich životě a budoucnosti. Tyto problémy mohou mít vliv na motivaci dívek ke studiu a výsledky, kterých dosahují ve škole.

„Na druhou stranu, když si postaví hlavu a řekne, že do školy nepůjde, tak ji tam maminka nepošle a nechá ji doma klidně i dokonce týdně. Takže maminka chce, aby tu školu dodělala, ale to vedení k tomu už se jí asi nezdá tolik důležité a moc ji k tomu nevede a dovoluje jí zameškovávat. Důsledné dodržování docházky jí opravdu nejde. Celkově mi přijde, že je to velký problém její maminky, že není ve výchově důsledná.“ (klíčový pracovník A)

„Z mého pohledu je na C matka zbytečně přísná a klade na ni přehnaná očekávání a přehnané nároky. Je neustále nespokojená se studijními výsledky a mám pocit, že si nepřipouští to, jak na tom její dcera ohledně nějakých studijních schopností a možností reálně je. Mám takový dojem, že není schopna nějaké pozitivní zpětné

vazby a pochvaly, ale je to z její strany jen velká kritika a velký tlak na výkon, kterého není ani zdaleka schopná.“ (klíčový pracovník C)

V rozhovorech byly také několikrát nepřímo zmíněny hranice klientek. Většina z nich nemá vhodně nastavené hranice, což vede k tomu, že je neustále překračují a testují. Některé dívky popisovaly, že to dělají z nudy, nebo aby zjistily, jak daleko mohou zajít. V některých případech však může být tento nedostatek hranic spojen s dřívějšími zkušenostmi s traumaty nebo zanedbáním ze strany rodičů a může být vyvolán snahou klientek vyvolat reakci nebo pozornost od okolí.

Kromě výchovného stylu do této podkapitoly také zařazujeme i vyrovnávání se s traumaty ze ztráty. Ztráta rodiče, a to jak z důvodu úmrtí, tak z důvodu ztráty kontaktu, je v životě každého člověka velmi emotivní a náročná zkušenost, která může mít velký vliv na psychiku a chování. U klientek v ústavní péči je tato problematika reflektovaným tématem. Tato ztráta se může stát příčinou mnoha dalších problémů, jako jsou problémy ve vztazích, emocionální nestabilita a nízká sebeúcta. Klientky často projevovaly potřebu o takovýchto zážitcích mluvit a hledat podporu. Významným tématem byly také rozvody a odloučení rodičů, které mohou mít podobně negativní dopad na vývoj dítěte.

Neinformovanost třídních učitelů

Významnou oblastí, která může mít protektivní charakter, je komunikace mezi školou, zařízením ústavní výchovy a zákonnými zástupci. Tento komunikační trojúhelník však bývá dosti asymetrický a ne všichni aktéři jsou stejně aktivní, či mají stejné cíle. Data ukazují, že mnoho třídních učitelů nemělo podle nich dostatek informací o specifických potřebách a problémech svých studentek, a to i přesto, že klientky studovaly ve škole prezenčně a učitelé byli informováni o nařízené ústavní výchově. Zde se dostáváme do etické roviny spolupráce a ochrany osobních údajů, která má výrazně ambivalentní charakter.

Někteří učitelé projevovali nezájem o jejich situaci a nedostatečně se snažili najít řešení, což mělo negativní dopad na prosperování respondentek ve škole. Také byla místy zmiňována nedostatečná komunikace mezi ústavem a školou, která mohla vést k nejasnostem ohledně specifických potřeb klientek. To vedlo k tomu, že dívky nebyly dostatečně podporovány a mohly se ve školském prostředí cítit opomíjeny.

„O rodinných poměrech nevím vůbec nic a ze strany ústavu bych rozhodně přivítal větší otevřenost. Vždycky trvá nějaký čas, než si jako třídní učitel získám důvěru studentky a nemůžu hned po nástupu do školy začít získávat informace formou „výslechu“, to by bylo kontraproduktivní. Zároveň bych ale měl její anamnézu

a diagnózu znát, abych s ní mohl lépe pracovat, motivovat ji a tak. V tomto ohledu mi komunikace ze strany ústavu dosud připadala jaksi tajnůstkářská, jako kdyby mi do toho nic nebylo, což si myslím není dobře.“ (učitel D)

Frustraci z podoby spolupráce se zákonnými zástupci se pak může odrazit v očekávání formy spolupráce mezi školou a pracovníky ústavu. Zvláště pokud klientka byla umístěna do ústavní výchovy až po nástupu na střední školu.

„Komunikovala jsem s maminkou asi dvakrát za její studium, a to jenom v případě, kdy jsem ji opravdu hodně uháněla. Psala jsem jí x-krát a nechala jsem jí 1000 zmeškaných hovorů. A potom, když mi to konečně vzala, já se jí představila a ona pochopila, kdo jsem a že to nevzdám, tak se mnou komunikovala. Maminka ji spíš omlouvala, ale když nastoupila k vám, tak ta komunikace se zlepšila hodně.“ (učitel A)

„Se školou, no, nebyli jsme na třídních schůzkách a nemám kontakty, neznám třídní učitelku.“ (matka B)

Další rovinou spolupráce je také explicitní i latentní postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, zvláště dětí s náročným chováním: *„Teď řeknu to, co si opravdu myslím, a možná to nebude znít dobře, ale myslím si to. Normální děti jsou brány na úkor těchto dětí. A nemyslím jen adiktologický, ale myslím jakkoliv diagnostikovaný. Ať už je to ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), adiktologie, nepozornost nebo jakákoliv jiná porucha učení. Připadá mi, že se přizpůsobujeme těmto dětem.“ (učitel A)*

V rozhovorech se také objevila problematika nedostatečné informovanosti vyučujících o adiktologické tematice a ústavní výchově. Bylo několikrát zmíněno, že mnozí učitelé nevěděli, jak se zachovat v situacích, kdy se některá z dívek dopustila rizikového chování nebo když se projevila nějaká forma závislostního chování. Tento nedostatek informací mohl vést k nepřiměřeným reakcím či naopak k bagatelizaci potíží. Na druhou stranu jde také o nevhodné, až neetické zacházení s prvky ostrakizace a nerovného přístupu.

„Jo, oni to vědí. No jako oni se potom i o tom bavili. Já si myslím že moje třídní tam o tom nějak mluvila že jo, protože ona mě i párkrát použila jako nějaký příklad, drogový příklad prostě dokonce.“ „No já nevím, jak to jako říct, že jo, protože ona jako učitelka moje třídní zrovna řekla: „Sorry, že tě použiju.“ a hned začala mluvit, takže jako nevím jak. Ani jsem nestihla zareagovat na to.“ (klientka A)

Diskuse

Na základě kvalitativní analýzy dat bylo identifikováno šest základních kategorií s vnitřní strukturací subkategorií, které nám poskytly důležitý vhled do složitých aspektů bariér středního vzdělávání dívek s nařízenou ústavní výchovou. Studie Vialle, Heaven & Ciarrochi (2005) se věnovala vztahu mezi sebehodnocením a akademickým úspěchem u adolescentů. Jejich výsledky naznačují, že realistické sebehodnocení a vyvážené

vnímání vlastních schopností může přispět k lepšímu akademickému výkonu. V kontextu ústavní výchovy je potřeba zaměřit se na překonávání překážek ve vzdělávací dráze mladistvých a hledání strategií, které by jim mohly pomoci překonat tyto překážky. Pears, Kim & Brown (2018) se zaměřili na identifikaci faktorů, které ovlivňují motivaci a školní úspěch adolescentů v ústavní výchově. Jejich výsledky naznačují, že podpora ze strany výchovných pracovníků, psychologická podpora a vytváření pozitivního prostředí mohou přispět k lepšímu školnímu úspěchu. Vzdělávací dráha mladistvých dívek v ústavní výchově je specifická a přináší řadu výjimečných výzev a obtíží, které se odlišují od běžných zkušeností jejich vrstevníků žijících v klasických rodinách nebo mimo ústavní péči. Můžeme namítnout, že dívky, které se účastnily naší sondy, by byly studijně úspěšnější, kdyby byly umístěny do výchovného ústavu, jehož součástí je střední odborné učiliště. Domníváme se, že i přes mnohdy výrazné překážky v jejich studijní dráze, můžeme vnímat to, že navštěvují obor v běžném vzdělávacím proudu, jako určitý terapeutický prvek pro překonání svých problémů. Určitý obraz normálnosti, když v jiných sférách jejich života se jedná spíše o nestandardní hodnocení.

Sebehodnocení hraje v tomto kontextu významnou roli a může mít zásadní vliv na školní úspěch, motivaci, ale i celkovou identitu mladistvých dívek. Dívky v ústavní péči často bojují s nereálnými představami o sobě samých, podce-

ňováním svých schopností, popíráním neúspěchů, přeceňováním sebe sama a svalováním viny na okolí či okolnosti. Tyto negativní vzorce myšlení mohou vážně ovlivnit jejich vzdělávací dráhu a bránit jim v dosahování školních cílů. Realistické sebehodnocení a vyvážené vnímání vlastních schopností se stávají klíčovými faktory pro jejich lepší akademický výkon.

Vzhledem k těmto specifickým výzvám je nezbytné, aby se výchovní pracovníci v ústavní výchově zaměřili na poskytování podpory a psychologické doprovázení mladistvých dívek. Vytváření pozitivního a podpůrného prostředí je klíčové. Pohledu pracovníků v ústavní výchově se věnovala i studie Červenky (2014). Uvědomění, že emoční zranění a traumata mohou ovlivnit vnímání situací a tendenci svalovat vinu na sebe i na okolí. Hledání konstruktivních řešení, osobního růstu a přijetí vlastních schopností jsou důležitými kroky k dosažení úspěchu ve vzdělání.

Náš příspěvek se snaží poodkrýt některé mechanismy a souvislosti s náročností inkluzivního vzdělávání dětí s rizikovým i závislostním chováním, které pomáhají lépe porozumět specifickým výzvám, kterým mladistvé dívky v ústavní péči čelí. Tyto poznatky mohou být základem pro vytváření intervencí a programů zaměřujících se na podporu pozitivního sebehodnocení, motivaci a úspěch ve vzdělávání těchto mladistvých.

Dva na sobě nezávislé výzkumy vedené Baumrindem (1991) a Darlingem

a Steinbergem (1993) ukazují, že výchova a podpora rodičů a rodinného prostředí hrají významnou roli při ovlivňování školní úspěšnosti adolescentů. Rodiče a výchova mohou podpořit vzdělávací vývoj adolescentů a přispět k jejich úspěchu ve škole. Na druhé straně, negativní rodinné prostředí, rodinné konflikty nebo nedostatek podpory, mohou mít negativní dopad na vývoj adolescentů a ovlivnit jejich školní úspěšnost. V tom je klíčová úloha ústavní výchovy, aby se snažila tento deficit eliminovat.

V našem vzorku se opakovaně objevovala problematika výběru oboru studia, kde dívky vyjadřovaly, že neměly dostatečné možnosti nebo volnost ve svém rozhodování. Některé zmínily omezení ze strany rodičů, kteří jim určili konkrétní obor studia bez zohlednění jejich vlastních zájmů a schopností. To vedlo k pocitu nejistoty a nedostatku motivace, protože se dívky necítily naplněny a angažovány ve svém studiu. Jiné neměly možnost výběru z důvodů podcenění časového faktoru, kdy si nepodaly přihlášku v řádném termínu a možnost výběru oboru byla limitována. Podpora ve výběru oboru a poskytování relevantních informací jsou klíčové. Toto zjištění podporuje i výzkum Svobodové Metelkové (2017) zaměřující se na vztah mezi výběrem oboru studia na střední škole a školní úspěšností. Ačkoliv pracovala s jinou skupinou respondentů, můžeme vnímat paralelu. Tento výzkum zkoumal, jak výběr oboru na střední škole ovlivňuje studijní výkon studentů na vyso-

ké škole. Výsledky ukázaly, že studenti, kteří si vybrali obor studia, který neodpovídal jejich zájmům a schopnostem, měli horší studijní výsledky na vysoké škole než studenti, kteří si vybrali obor, který odpovídal jejich zájmům a schopnostem.

Naše sonda poukazuje rovněž na to, že většina problémů, které ovlivňovaly aktuální studium, začala již na základní škole. Existence těchto problémů může být způsobena různými faktory, včetně nedostatečné podpory ze strany rodičů, sociálního vyloučení nebo nedostatku finančních prostředků. Tyto faktory mohou vést ke snížené motivaci ke studiu a negativním vztahům se spolužáky, což se následně projevuje na akademickém výkonu a úspěchu ve škole, jak ukazují nejen starší studie (Connell & Wellborn, 1991; Dishion & Owen, 2001), ale i studie z českého prostředí (Kabiček, Csémy, & Hamanová, 2014; Pacnerová & Myšková, 2016; Svoboda et al., 2020). Vzhledem k tomu je důležité tyto problémy rozpoznat a řešit co nejdříve, aby se klientky mohly efektivněji zapojit do vzdělávacího procesu a dosáhly lepších výsledků ve svém vzdělávacím procesu.

Závěr

Tato výzkumná kvalitativně orientovaná studie se zaměřovala na překážky úspěšného studia u mladistvých dívek v ústavní výchově s problémy s užíváním návykových látek. Demonstrovala rozmanitost faktorů, které mohou bránit

jejich úspěšnému dokončení sekundárního vzdělání. Výsledky přinesly žitou zkušenost optikou samotných dívek, ale i okruhu jejich významných dospělých osob (zákonný zástupce, třídní učitel, pedagogický pracovník v ústavní výchově). Mezi identifikované fenomény patří sebehodnocení, finanční problémy, nevhodný výběr oboru studia, problémy na základní škole, styl výchovy a nedostatečná informovanost třídních učitelů. Výsledky této studie jsou důležité pro další práci v oblasti prevence a podpory pro dospívající jedince s problémy s návykovými látkami a s úspěšným dokončením středoškolského studia. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi citlivou a závažnou problematiku, je důležité, aby pedagogičtí pracovníci, odborníci z oblasti adiktologie i zdravotní péče, rodiče a další instituce spolupracovali a poskytovali dospívajícím v náročné životní situaci komplexní a individuální podporu. Větší informovanost a spolupráce mezi různými institucemi by mohla vést k hlubšímu porozumění potřebám adolescentů s adiktologickými problémy. Náš příspěvek také odhalil, že pracovníci ústavního zařízení mohou při své výchovně-vzdělávací, ale i terapeutické

roli implementovat některé zde popisované fenomény do skupinové i individuální práce, jako je podpora zdravého sebeobrazu, podpora efektivních studijních strategií, finanční gramotnost, nácvik modelových situací týkajících se komunikace s vyučujícími či spolužáky, pracovní-právní poradenství i profesní poradenství apod.

Důležitým poznatkem této studie je, že pro úspěšné studium mladistvých dívek je důležité nejen řešení adiktologického problému, ale také komplexní reflektování dalších faktorů, které přispívají k neúspěšnému studiu a hledání těch pozitivních. Ukazuje se, že školní angažovanost a úspěch ve vzdělávání jsou úzce spojeny s rizikovým chováním adolescentů, včetně zneužívání návykových látek. To znamená, že je důležité nejen řešit samotné problémy se závislostním chováním, ale také posilovat školní angažovanost a podporovat úspěšné dokončení studia. Prezenční středoškolské studium je jedním z klíčových protektivních faktorů, který může projevy rizikového chování zásadním způsobem zmírnit, zde vidíme klíčový úkol aktuálního inkluzivního paradigmatu ve vzdělávání.

Literatura

- Anderson, S., & Ebrahim, H. (2017). Effects of paternal absence on depression in adolescent girls: Evidence from cross-sectional data in the Ethiopian setting. *Journal of Child and Family Studies*, 26(1), 163–172. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0547-4>

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Blatná, K. (2022). *Změna diagnostické struktury dětí v dětském domově se školou* (Bakalářská práce). Liberec: TUL. <https://dspace.tul.cz/handle/15240/166363>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposium on child psychology*, Vol. 23, 43–77. Erlbaum.
- Červenka K. (2014). *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Česká školní inspekce (2017). *Kvalita výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy – tematická zpráva*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicka%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/01-F_TZ-Kvalita-vychovne-vzdelavaci-cinnosti-v-zarizenich-pro-vykon-UV-OV_FINAL-2-5.pdf
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- DiClemente, R. J., Crosby, R., & Kegler, M. C. (Eds.). (2009). *Emerging theories in health promotion practice and research*. John Wiley & Sons.
- Dishion, T. J., & Owen, L. D. (2002). A longitudinal analysis of friendships and substance use: Bidirectional influence from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 38(4), 480–491.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., Janosz, M., & Lipman, E. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591–629.
- ESPAD Group. (2020). *ESPAD Report 2019: results from the european school survey project on alcohol and other drugs*. https://www.emcdda.europa.eu/publications/joint-publications/espas-report-2019_en
- EUROSTAT (2023). Early school leavers down to 10% in 2022. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230523-2>
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental psychology*, 41(4), 625.
- Haggerty, K. P., Skinner, M. L., MacKenzie, E. P., & Catalano, R. F. (2006). A randomized trial of Parents Who Care: Effects on key outcomes at 24-month follow-up. *Prevention Science*, 7(3), 249–260. doi: 10.1007/s1121-006-0038-3

- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156–166. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3
- Henry, K. L., Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (2010). The disengaged student: Is dropping out of school contagious? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(3), 231–258.
- Hirschi, T. (1969): *Causes of delinquency*. 3. print. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Triton.
- Kunc, H. P., & Gielnik, M. M. (2018). The relation of vocational interests and career goals to school grades, academic self-concept and intelligence. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 63–78. doi: 10.1016/j.jvb.2017.11.007
- Labáth, V., & Ambrózová, A. (2001). *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lamont, A., & Small, S. A. (2018). School engagement and high school dropout: A longitudinal examination of social and institutional factors. *Journal of educational research*, 111(3), 331–344. doi: 10.1080/00220671.2017.1282879
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138–146.
- Pacnerová H., & Myšková, L. (eds.) (2016). *Kvalita péče o děti v ústavní výchově, sborník z konference*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání.
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Brown, K. L. (2018). Factors affecting the educational trajectories and outcomes of youth in foster care. In *Handbook of foster youth* (pp. 208–222). Routledge.
- Půček, M. (2016). Kvalita a účinnost vzdělávacích intervencí v prevenci předčasného ukončení vzdělávání. *Pedagogika*, 66(2), 214–226.
- Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (2015). *DSM-5®: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Hogrefe-Testcentrum.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Samuel, M. S., & Ritter, J. M. (2019). Educational disengagement and risky behavior

- among urban high school students: The role of school engagement and parent support. *Journal of Child and Family Studies*, 28(11), 2987–2999.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179.
- Skopal, O. (2012). *Vztahy osobnostních charakteristik adolescentů s různými formami rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sobotková Nielsen V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273–290.
- Svoboda, Z., Smolík, A., Tírpák, J. & Sirotková, H. (2020). Komparace sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově. *Speciální pedagogika*, 30(3–4), 236–251.
- Svobodová Metelková, R. (2017). The Categorization of Student's Reading Errors as an Indicator of The Text Comprehension Beginnings. *Paidagogos-Journal of Education in Contexts*, 2016(2).
- Ševčíková, A., & Štech, S. (2012). Prevence předčasného ukončování vzdělávání v základních a středních školách. *Pedagogika*, 62(4), 373–386.
- Širůčková, M. (2010). Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. *Primární prevence rizikového chování*, 30–39.
- Šmahelová, M. (2011). Příčiny předčasného ukončení vzdělávání a opatření k jeho snižování. *Analýzy a studie*, 2(11), 1–9.
- Štromajerová, K. (2022). *Vzdělávání dívek s adiktologickou problematikou v rámci ústavní výchovy* (Diplomová práce). PedF UK.
- Švaříček, R. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.
- Tang, F., & Rhodes, J. E. (2018). Career preparation, school engagement, and positive youth development among low-income, urban African American high school students. *Journal of Career Development*, 45(2), 119–132.
- Vavrysová, L., & Charvát, M. (2016). Osobnostní rysy adolescentů v ústavní výchově dle dotazníku HSPQ ve srovnání s normou populace. *Adiktologie*, 16(4), 282–291.
- Vialle, W. J., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. V. (2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study. *Australasian Journal of Gifted Education*, 14(2), 39–45.

- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
- Wikstrom, P. O. H., & Butterworth, D. (2013). *Adolescent crime*. Willan Publishing.
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., & Rowling, L. (2000). Mind the gap: Young people's perspectives on post-compulsory schooling. *Youth Studies Australia*, 19(2), 16–23.
- Zákon č. 109/2002 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A., & Kimm, C. (2005). Helping social workers address the educational needs of foster children. *Child Abuse & Neglect*, 29(7), 811–823.

Mgr. Kristýna Štromajerová

Pedagogická fakulta, Katedra biologie a environmentálních studií
Univerzita Karlova
kristyna.stromajerova@seznam.cz

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
Univerzita Karlova
pavla.presslerova@pedf.cuni.cz

Vliv učitelů na výběr vysoké školy

A Teachers's Influence on Student's University Choices

Anna Frombergerová, Anna Karasová

Abstrakt: Tento článek se soustředí na vliv učitele při výběru vysoké školy a profese u žáků posledního ročníku gymnázia. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakou roli zaujímají učitelé při výběru dalšího směřování žáků, čím své žáky mohou v této oblasti ovlivňovat a jaké další faktory mohou mít na volbu žáků vliv. Odpovědi na tyto otázky poskytl kvalitativní výzkum. Pro výběr respondentů k rozhovoru bylo provedeno dotazníkové šetření. Z následně provedených rozhovorů byly pomocí tematické analýzy vytvořeny kategorie, které jsou prezentovány mezi výsledky této práce spolu s doplňujícími informacemi z dotazníků. Hlavním zjištěním je, že učitelé hrají významnou roli při výběru vysoké školy žáků, a že jejich vliv je žáky do jisté míry neuvědomovaný. Význam pro volbu vysoké školy a profese má zejména zájem žáků, který může být ovlivněn charakteristickými vlastnostmi učitele a způsobem výuky, který daný učitel zvolí.

Klíčová slova: výběr vysoké školy, interakce učitel – žák, profesní směřování, vzdělávací styl, vliv učitele

Abstract: This article focuses on the influence of the teachers on the choice of university and profession among students in the last year of grammar school. The goal of this research was to find out what role teachers play in students choices about the right university, how they can influence their students in this area and what other factors can influence the choice of students. The answers to these questions were provided by the qualitative research. A questionnaire survey was conducted to select respondents for the interview. From the subsequent interviews, categories were created using thematic analysis. These categories are among the results of this thesis together with additional information from the questionnaire. The main finding of the research is that teachers play a relatively large role in student's choice of universities, despite the fact that their influence is to some extent unconscious among students. The importance for the choice of university and profession is mainly the students's interest, which can be influenced by the characteristics of the teacher and the education style that the given teacher chooses.

Keywords: university choices, teacher – student interaction, career path, education style, teacher's influence

Úvod

Výběr vysoké školy a profese je důležitým procesem, při kterém se žáci rozhodují o tom, jakým aktivitám se ve své studijní a profesní budoucnosti chtějí věnovat. Ve vývojovém období adolescence a během období vynořující se dospělosti probíhá mnoho změn a dospívající mohou v závislosti na změnách zažívat také nesnáze v rozhodování. Toto období je samo o sobě náročné a uvažování o budoucnosti a nutnost učinit rozhodnutí může adolescentům celý proces značně komplikovat. Existuje mnoho faktorů ovlivňujících výběr vysoké školy a budoucí profese. Tento článek se zaměřuje zejména na faktory vnější, přičemž nejdůležitějším faktorem, který je v provedeném výzkumu zkoumán, je vliv učitelů na střední škole či gymnáziu.

Učitelé a jejich působení

Učitelé jsou osobami, které se výrazně podílejí na výchově a jsou zodpovědné za vzdělávání žáků. Jejich úloha v životech žáků je tedy neodmyslitelná, a právě z toho důvodu je zajímavé zkoumat, jakou roli hrají při rozhodování svých žáků o jejich dalším směřování. Didaktické působení učitelů ovlivňuje to, jak žáci budou nahlížet na daný předmět a také na to, jak oblíbený, či neoblíbený bude.

Kromě odborných kompetencí učitele v dané oblasti hraje v pedagogické praxi velice důležitou roli učitelova osobnost a autorita, kterou vůči svým žákům má. Dle Jedličky et al. (2018) bývá autorita dělena na formální (poziční) a neformální (autentickou). Formální autorita je založena na jmenování do funkce, čímž jedinec získá postavení v rámci dané skupiny. Autentická autorita se projevuje především znalostmi a dovednostmi, ale i morálními vlastnostmi, kterými jedinec disponuje. Důležitý je v neformální autoritě také prosociální postoj a orientace na potřeby druhých lidí. Tyto aspekty neformální autority velice úzce souvisí s osobností jedince.

Popsat ideálního učitele je velmi obtížné. Jedlička et al. (2018) definuje několik obecných psychologických charakteristik, kterými by měl ideální učitel ve své praxi disponovat. Patří mezi ně komunikační zdatnost, otevřenost, emoční stabilita, empatie či autenticitata. Je velice důležité, aby bylo celkové působení učitele pro žáky pochopitelné a srozumitelné. Prosociálními charakteristikami ideálního učitele by pak dle autorů byla tolerance a respekt k žákům, tedy k jejich zkušenostem, názorům, hodnotám. Žáci si u učitelů dále cení spravedlivosti, kompetentnosti a smyslu pro humor. Důležitá bývá i schopnost uznat svou vlastní chybu. Žáci se také

chtějí cítit učitelem akceptováni, a to bez předsudků taková, jací jsou (Jedlička et al., 2018).

Podobné charakteristiky učitele, které mají vliv na žáky během výuky, byly popsány také ve výzkumu Siegla et al. (2014). Autoři v této studii zkoumali, co motivovalo nadané žáky prvních ročníků vysoké školy ke studiu. Z rozsáhlé literatury vytvořili tři kategorie charakteristik učitelů, které pozitivně ovlivňují žákovskou motivaci. Patří mezi ně kognitivní charakteristiky, sociální charakteristiky a pedagogické postupy. Tyto faktory ovlivňují žáky během výuky, mohou ovlivnit oblíbenost/neoblíbenost předmětu, což má následně vliv také na výběr vysoké školy.

Žáci posledního ročníku střední školy se nachází v poměrně složitém období života na jeho přesné definování. Věk kolem 18 až 19 let je obdobím, kdy se z dospívajícího stává dospělý. Arnett (2007) popsal období od 18 do 25 let jako období vynořující se dospělosti. Podle něj se toto období vyznačuje pěti základními rysy, mezi které patří hledání identity, nestabilita, orientace na vlastní osobu, pocity na půli cesty a tzv. období možností (Thorová, 2015). Významným tématem adolescence je právě hledání své vlastní identity. Adolescent v tomto období zjišťuje a hledá, kdo je a kam směřuje. Budováním vztahu k sobě si buduje také vztah ke společnosti a okolnímu prostředí a naopak. Z toho důvodu mají v tomto období významnou roli vrstevníci. Pozice rodičů v životě dospívajícího se

mění, stále však zůstává velice důležitá. Období vynořující se dospělosti je tedy obdobím tranzitním (Arnett, 2007), ve kterém dochází k mnoha proměnám. Jedinec musí provést několik rozhodnutí vedoucích k vytvoření plánu o své budoucnosti. Rozhodování je tedy v tomto období důležitým aspektem, při kterém hraje významnou roli celkový proces sebevymezení a sjednocení osobnosti. Utvářením vlastní identity a postupným zjišťováním vlastních hodnot, zájmů a vlastností si jedinec v tomto období může začít vytvářet také představu o tom, co by v budoucnu rád dělal, jakým způsobem by se rád realizoval a jak těchto cílů dosáhnout. Pro seberegulaci je dle Blatného (2016) velice důležité to, zda daný jedinec vnímá své schopnosti jako dostačující. Dle Koutsolise a Campbella (2001) má způsob, kterým žáci vnímají své schopnosti, vliv na jejich chování a postoje. Stejně tak to, jak žáci vnímají své učitele a školu ovlivňuje jejich studijní výsledky. Pokud vnímají své učitele a jejich vyučovací styl jako dobrý, jejich studijní výsledky jsou také na lepší úrovni. Učitelé tedy mohou značnou mírou ovlivnit self-efficacy žáků, a to zejména svým přístupem k vyučování a žákům samotným (Musthofa & Sujadi, 2020).

Faktory působící na žáky při výběru vysoké školy

Teoretické poznatky o volbě vysoké školy a profese poukazují na to, že se jedná o souvislý proces závislý na několika fak-

torech (Dik et al., 2020). Faktory ovlivňující volbu povolání můžeme v základním rozdělení členit na vnitřní a vnější.

Vnitřní faktory

Mezi vnitřní neboli intrapersonální faktory lze dle Hlaďa (2012) zařadit například pohlaví, schopnosti, hodnoty a zájmy či motivaci. Tyto oblasti přímo působí na rozhodovací proces žáka, ale jsou také přímo ovlivňovány faktory vnějšími. Vztahu mezi osobnostními rysy jedince a profesním zájmem se věnoval Holland, jehož teorie je v současné době využívána k měření shody osobnosti se zvoleným povoláním. Holland (1959) zformuloval typologii osobnosti podle toho, jaké profesní zaměření (či spíše způsob práce) je pro žáky vyhovující. Jedná se o typ realistický, investigativní, umělecký, sociální, podnikavý a konvenční. Dle teorie však jedinci nemusí patřit pouze do jednoho z uvedených typů, a zároveň různé typy mohou najít uplatnění ve stejném povolání (Mezera, 2005). Typologie tedy slouží spíše k orientačnímu určení vhodného profesního zařazení daného jedince.

Dalším významným faktorem je zájem. Je ho možné z psychologického hlediska charakterizovat jako vnitřní hnací sílu a tendenci jedince věnovat se určité konkrétní činnosti (Hrabal, 1988) a jako motivační faktor, jehož orientace a intenzita jsou ovlivňovány sociálně psychologickými aspekty prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Většina individuálních zájmů člověka, stejně jako

jeho hodnotová orientace a aspirace, jsou tímto sociálním prostředím významně ovlivněny (Mezera, 2005). Žebříček zájmů může být v období adolescence stále proměnlivý. S utvářením si své vlastní identity mohou jedinci v tomto období stále experimentovat s tím, co je baví. Naopak někteří žáci mají ve svých zájmech jasno. Variabilita vývoje se projevuje i v této oblasti a „seznam potenciálních zájmů je v podstatě neomezený“ (Mezera, 2005, s. 6). Výběr těchto zájmů je však ovlivněn nejen sociálním prostředím, ale především osobnostními charakteristikami žáka (Svobodová, 2015). Holland (1959) považuje zájmy za jeden z nejvýznamnějších manifestních projevů osobnosti. Jejich motivační vliv dle autora dokáže ovlivnit profesní vývoj jedince významnějším způsobem než například inteligence.

Podle Čápa (1997) je motivace souhrnem hybných činitelů v činnostech, učení i osobnosti, kdy hybným činitelem je skutečnost, která jedince buď podněcuje k činnosti, nebo jeho aktivitu tlumí. Co se týče školního prostředí, které je v této práci důležité, jde o individuální dispozice ve smyslu motivačních cílů a vnější determinanty v podobě učitelů a vrstevnické skupiny. Motivace je dle Krejčové (2009) výsledkem sociálních interakcí a škola kontinuálně vytváří motivační prostředí. Během školní docházky se také motivace vyvíjí a diferencuje. V souvislosti se sebepojetím žáků, které je pro motivaci ve škole důležité, je možné zmínit ofenzivní a defenzivní životní strate-

gie prezentace svých schopností a dovedností (Poledňová, 2006). Tyto strategie ovlivňují způsob, kterým se žáci ve škole prezentují, i představu o tom, odkud pramení jejich školní úspěšnost. Vliv má dle těchto strategií sociální skupina, které je výkon předváděn, tedy například vrstevníci a učitelé. Ta také ovlivňuje intenzitu motivace k práci žáků (Krejčová, 2009).

Ames (1992) definoval 3 klíčové proměnné, které mohou ovlivnit motivaci žáků. Z hlediska vlivu učitele na motivaci považuje tyto proměnné za důležité. Jako první proměnnou zmiňuje pestré, proměnlivé *úkoly*, které mají smysl a význam, žáci je chápou a jsou jim vysvětleny. Klíčová je u úkolů také jejich souvislost a propojení s ostatními aktivitami a látkou. Druhou proměnnou je *hodnocení učitele*. V případě, že je vyžadováno splnění všech norem úkolu a úkoly jsou známkami hodnoceny dle počtu chyb, motivace žáků je orientovaná na podání výkonu. Zdůraznění individuality, pokroku a snahy vede naopak k pochopení a osvojení látky (Auger & Boucharlat, 2005). Poslední proměnnou je *edukační styl učitelů*. Žáci v době dospívání potřebují učitele, který je dokáže podpořit a pomáhá jim nalézt zdroje vnitřní motivace. Ve třídách, kde není chyba trestána, ale je jedním z kroků k tomu nalézt řešení je motivace žáků vyšší než v opačném případě. Zájem žáků o to ve škole uspět také souvisí s tím, jaký vztah mezi žákem a učitelem vznikl. Kladný emocionální vztah a jasně strukturované požadavky vůči žákům vedou

k pozitivnímu ovlivnění jejich motivace (Şahin, 2014).

V rámci výběru vysoké školy a profese je důležité zmínit *perspektivní orientaci* žáků, kterou můžeme chápat jako předpoklad k aktivní strukturaci své budoucnosti (Pavelková, 2002). Projevuje se přijímáním vzdálenějších cílů a snahou o jejich dosažení. Žáci mívají dle Pavelkové (2002) větší výdrž při realizaci dlouhodobějších úkolů a cílů a utvářejí si náhled na svou životní cestu, kterou následně aktivně vytvářejí. Perspektivní orientace je také důležitou kognitivně motivační charakteristikou žáka a významným způsobem může facilitovat školní výkon, a to zejména v případě, že si žák vytyčí cíl, kterého musí dosáhnout skrz pozitivní výkon ve škole. Perspektivní orientace tedy souvisí také s instrumentální motivací, díky které je možné plnit postupné krůčky ke vzdálenějším cílům. Zda a v jaké míře se tento druh motivace u žáka rozvine, souvisí, mimo jiné, i s jeho individuálním žebříčkem hodnot (Pavelková, 2002).

Vnější faktory

Jak bylo zmíněno, vnější faktory mohou mít výrazný vliv na faktory vnitřní. Díky tomu mohou mít i vnější faktory vliv na směřování žáků. Vnějšími faktory chápeme i sociální podmínky a podmínky prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Jako první z vnějších faktorů je třeba zmínit rodinu a rodinné prostředí, které úzce souvisí se školní úspěšností středoškola-

ka. Důležité jsou pro žáky v tomto věku nejen hodnoty rodičů, které dospívající přebírají, ale také rodičovská očekávání či výchovný styl (Blatný, 2016). Vztah rodičů a jejich dítěte a způsob výchovy značně ovlivňuje rozvoj identity jedince v období dospívání (Adragna, 2009).

Vrstevníci jsou pro jedince v tomto věku další skupinou, ke které se vztahují. Ve většině případů si prochází stejným obdobím rozhodování a výběru, případně někteří přátelé již na vysoké škole studují a mohou poskytnout informace o studiu. V době adolescence a procesu osamostatňování se představují vrstevníci důležitou skupinu, která jedincům poskytuje možnost poznat sám sebe a vymezit se ve společnosti ostatních (Thorová, 2018). Jelikož úloha a význam rodičů v tomto období dospívání může klesat, mohou na jejich místo nastoupit právě vrstevníci, kteří ovlivní názory a postoje svých přátel. Z výzkumu Sinclair et al. (2014) také vyplývá, že přátelství s vrstevníky může být jedním z ovlivňujících faktorů při zvažování kariérního vývoje v pozdní adolescenci.

V ideálním případě ve škole či třídě panuje pozitivní psychosociální klima, kdy vztahy mezi žáky vyvolávají a posilují úsilí vynaložené při vzdělávání. Žáci v tomto případě cítí, že je jejich zázemí ve třídě podporující, a to velmi pozitivně působí na jejich motivaci při učení, výkon i osobnostní rozvoj (Helus, 2007). V opačném případě může psychosociální klima motivaci a výkon žáků ovlivnit negativně. Škola kontinuálně vytváří motivač-

ní prostředí (Krejčová, 2009). Důležitým prvkem tohoto motivačního procesu jsou učitelé, kteří vzdělávání vedou a svým působením se velkou mírou podílejí na vytváření školního klimatu. Žáci s učiteli tráví nejvíce času a jsou ovlivněni vzdělávacími styly, ale i osobností učitele, jak bylo popsáno výše.

Metodologie

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této empirické studie bylo zjistit, jaký mají učitelé vliv na své žáky při výběru jejich dalšího směřování a čím konkrétně mohou učitelé žáky ovlivňovat. Byly formulovány následující výzkumné otázky:

VO1: Jak si žáci vybírají své profesní směřování?

VO2: Jakou roli hraje učitel při výběru vysoké školy a profese u žáků posledního ročníku gymnázia?

VO3: Jakým způsobem učitelé ovlivňují další směřování žáků?

Metoda sběru dat

V první fázi výzkumu proběhlo dotazníkové šetření ve čtyřech třídách posledního ročníku gymnázia. Dotazník vytvořený pro účely výzkumu má 14 položek s více možnými odpověďmi či otevřenými odpověďmi. Dotazník žáci vyplňovali v tištěné podobě.

V druhé fázi výzkumu bylo dle kritérií vybráno 6 respondentů, kteří byli následně kontaktováni a byl s nimi veden polostrukturovaný rozhovor. Každý rozhovor proběhl kvůli epidemiologické situaci covid-19 online přes program Microsoft Teams a trval v rozmezí 45 až 60 minut.

Etika výzkumu

Výzkum byl prováděn se žáky maturitního ročníku šestiletého gymnázia. Všem respondentům bylo v době výzkumu 18 a více let. V první fázi výzkumu vyplňovali dotazníky zcela dobrovolně a byla zachována jejich anonymita. Své kontaktní údaje poskytli pouze ti žáci, kteří měli zájem o rozhovor. Tyto informace nebyly dále nijak využity a jména žáků byla v rámci výzkumu změněna a zvolena zcela náhodně. Každý respondent byl před zahájením rozhovoru obeznámen s účelem rozhovoru a jeho následným zpracováním pro bakalářskou práci. Každý z respondentů také udělil souhlas s nahráváním rozhovoru.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří žáci posledního ročníku šestiletého gymnázia v Praze. Celkem se výzkumu zúčastnilo 96 respondentů, 59 žen a 37 mužů, ve věku 18 až 19 let. Jedná se o žáky ze čtyř paralelních tříd, kteří nejdříve vyplnili dotazníky, na jejichž základě se 28 přihlásilo k polostrukturovanému individuálnímu

rozhovoru, což byla poslední položka dotazníku. Z přihlášených respondentů bylo na základě níže uvedených kritérií vybráno 6 respondentů (Tabulka 1), se kterými byly realizovány rozhovory.

Kritéria, na základě kterých byli vybráni respondenti k rozhovorům, jsou charakterizována takto:

- souhlas s rozhovorem
- šíře spektra podávaných přihlášek (tímto kritériem je myšlen počet a diverzita uvedených přihlášek na vysokou školu)
- ne/rozhodnost o volbě VŠ (toto kritérium zahrnuje to, zda byl žák v době konání rozhovorů o svém výběru již plně rozhodnut či zda ještě výběr zvažoval)
- originalita voleb (tímto kritériem je myšlena originální kombinace odpovědí v dotazníku či atypické volby).

Metoda zpracování dat

Data z dotazníků byla přepsána do tabulky v programu Microsoft Excel. Každému dotazníku bylo přiděleno identifikační číslo, aby bylo možné následně konkrétní dotazníky propojit s rozhovory a byla zachována anonymita respondentů. Byl proveden deskriptivní popis získaných dat.

Hlavní část výzkumu vychází z kvalitativní analýzy provedených rozhovorů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány. V tištěné podobě byla metodou papír-tužka provedena tematická analýza těchto dat. Během

Tabulka 1. Specifikace výzkumného souboru dle otázek z dotazníku – respondenti pro rozhovor

Jméno	Oblíbený předmět	Oblíbený učitel	Kdo žáka motivoval	Ideální volba VŠ	Porada o volbě
Filip	Dějepis	Ano – vyučující dějepisu	Vrstevníci, přátelé	Právo a právní věda, politologie UK	Vrstevníci, přátelé
Adéla	Český jazyk, Základy společenských věd	Ano	Nikdo, vybírala sama	DAMU, Filosofie	Rodiče, výchovný poradce
Alice	Základy společenských věd, Zeměpis, Chemie, Anglický jazyk, Dějiny anglosaských zemí	Ne	Nikdo, vybírala sama	Textilní fakulta TU Liberec	Kariérní poradce
Šárka	Fyzika	Ano – vyučující fyziky	Rodiče, Učitelé	Obecná fyzika/ Teoretická fyzika – MatFyz	Tamní žáci
Eva	Základy společenských věd	Ne	Nikdo, vybrala si sama	Právo, případně koreanistika	Výchovný poradce
Matěj	Základy společenských věd	Ano – vyučující filosofického semináře	Rodiče, učitel	Filosofie	Rodiče, vrstevníci, učitelé

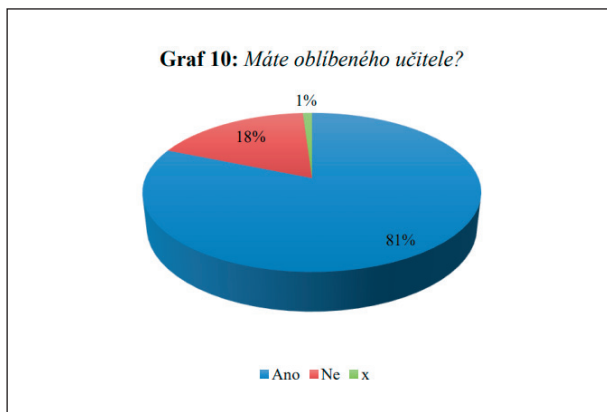
čtení rozhovorů byly jednotlivé úseky textu označeny kódy, které odpovídaly tématu, o němž daný respondent hovořil. Odpovídající kódy byly následně spojeny do obecnějších kategorií (Švaříček & Šedřová, 2007).

Výsledky dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření bylo získáno celkem 96 dotazníků. Z celkového počtu 96 respondentů představovalo 61,5 % ženy a 38,5 % muže. Primárním účelem dotazníků bylo oslovení žáků k rozhovo-

ru, ti se pomocí dotazníků mohli dobrovolně přihlásit k následujícím online rozhovorům. Sekundárním účelem bylo získání doplňujících, zajímavých informací o naší skupině respondentů. Hlavní poznatky tohoto výzkumu vyplývají z rozhovorů.

V době, kdy byly dotazníky sbírány, tedy v listopadu 2021, bylo 55 % respondentů již plně rozhodnuto, na jakou vysokou školu se budou hlásit. Více než polovina žáků, konkrétně 58 % z nich uvedlo, že s volbou vysoké školy potřebovalo pomoci, o výběru vysoké školy se radili s okolím. Stejně množství žáků (58 %) se



Graf 1. Oblíbený učitel

s někým o své volbě v listopadu 2021 ještě plánovalo poradit. Většina maturantů uvedla jako zdroj informací při pomoci s výběrem své rodiče. Na druhém místě pak žáci volili výchovného poradce a jako třetí nejčastější odpověď se umístil učitel, 81 % respondentů uvedlo, že mají svého oblíbeného učitele.

Výsledky rozhovorů

Během analýzy bylo identifikováno 5 kategorií s kódy, které jsou uvedeny v následující tabulce (Tabulka 2). Výsledky jsou prezentovány ke každé kategorii zvlášť a pro dokreslení konkrétní problematiky jsou doplněny citacemi žáků.

Self-efficacy

Dle výpovědí žáků se zdá být velice

významným faktorem pro to, zda jedince předmět baví, právě to, jak vnímá své schopnosti v dané oblasti. Pocit vlastní účinnosti a víra ve vlastní schopnosti se v rámci výuky odvíjí od několika faktorů. Jedním z nich jsou známky, které jsou konkrétně pro Šárku velice důležité: „já, jak nemám jedničky, tak jsem přesvědčená o tom, že mi to nejde“. Jiný názor na známky ale uvádí Eva: „já asi úplně na známky nehledím v tomhle, protože mi to nepřijde úplně vypovídající ve všem“. Důležitější je pro ni pochopení látky a dostatek informací: „když vidím na hodinách, že tohle znám, tohle mi dává smysl, tohle chápu, tak podle toho se spíš řídím. Když se o něčem bavíme a já už k tomu tématu třeba něco vím, tak mi to dává pocit, že mi to jde“. Také schopnost debaty s učitelem během hodiny se ukázala být důležitá pro všechny respon-

Tabulka 2. Kategorie a kódy vyplývající z analýzy rozhovorů

Kategorie	Kódy
Self-efficacy	Schopnost informace využít; známky; schopnost debaty s učitelem o tématu, zpětná vazba učitele
Styl/způsob výuky	Systematičnost vs. chaotičnost; autoritativní vs. uvolněnější atmosféra; debatování a interaktivní výuka; tempo výuky; zábavný, srozumitelný a zajímavý výklad; nároky a požadavky, osnovy
Charakteristika učitele	Otevřenost; způsob komunikace se žáky; lidskost; respekt k žákům; nadšení pro obor, odbornost; přirozená autorita; věk
Ovlivňující faktory	Kariérní poradenství; změna učitele v průběhu výuky; zájmy a změna zájmů; vliv vrstevníků; vliv rodiny; angažovanost a přístup učitele; vztah k učiteli; oblíbený předmět; využitelnost/profesní uplatnění
Online výuka	Změny stylu výuky; přístup učitelů

denty: „já vím, že se nebojím mluvit při hodinách, že v těch debatách se umím vyjádřit... a zároveň to mám potvrzené i od rodičů, i od učitelů“ zmiňuje Alice. Díky tomu, že jsou žáci schopni o tématu v hodině mluvit, mají pocit, že o něm mají dostatek informací, které jsou schopni využít. „Když se (v dějepise) probírá něco, tak rozhodně vím, že ty moje znalosti jsou rozsáhlejší než oproti ostatním oblastem v té škole, že o tom buď prostě něco vím, nebo tomu rozumím, chápu to a takhle“ uvádí Filip. Šárka také uvádí, jak důležité pro ni je být v předmětu dobrá: „na to, aby mě předmět bavil, tak v něm musím excelovat“.

Víra ve vlastní schopnosti, či naopak pochybnosti a nejistota v dané oblasti určuje, zda se žák bude oblasti věnovat hlouběji, či se pustí do něčeho jiného. V některých případech to může být i více určujícím faktorem než zájem žáka: „mě to jakoby zajímá (přírodní vědy), jenom

mi to vlastně moc nejde, a docela mě to jako baví, ale nejsem si v tom jako moc jistá“, uvádí Adéla, která z tohoto důvodu vyloučila přírodní vědy a zvolila spíše humanitní zaměření.

Styl/způsob výuky

Styl, případně způsob výuky se dle rozhovorů zdá být významným faktorem určujícím kvalitu předávání učiva a to, zda žáci budou mít předmět rádi a bude je bavit. Často zmiňovanými protiklady se zdá být (žádoucí) systematičnost výkladu a (nežádoucí) chaotičnost. Pro Alici je systematičnost velice důležitá, objevuje se i v jejím vlastním rozhodování o výběru vysoké školy, kdy si vytváří vlastní tabulku v Microsoft Excel pro přehlednost vybraných vysokých škol. Kvůli změně učitele a s tím i spojenou změnou stylu výuky Alici přestala bavit chemie natolik jako dříve: „(nový) pan profe-

sor (chemie) je o dost míň systematický, takže jsem si vždycky jenom dělala zápisky z těch hodin, ale hrozně jsem v tom plavala, protože tam naopak dochází k tomu, že se jakoby skáče, protože sice probíráme nějaké téma, ale vlastně, u nějaké skupiny třeba látek si potom vlastně vzpomene na nějakou důležitou věc k něčemu trochu jinému a já pak vůbec nevím, kam si to zapsat. A mně se ta organizace na tom začátku (s jinou paní učitelkou) právě líbila“. Šárka zvažovala studium chemie, po změně učitele a stylu výuky se však přeorientovala na fyziku: „já jsem zjistila, že si s tím absolutně nevím rady, a že nevím, co se v těch hodinách děje“ i přes to, že v chemii dříve excelovala.

Respondenti také zmiňovali, že jim vyhovuje, když je při výuce klid a pořádek, zároveň ale i uvolněná atmosféra. Filip uvedl, že je důležité „že to není ani nějaká flákárna, ale prostě něco mezi tím“. Všichni respondenti zmínili debatování a interakci během výuky, které dávají přednost před striktně frontální výukou: „podle mě je nejhorší způsob výuky prostě jednostranné tlačení informací“ myslí si Matěj, který se často vyjadřuje i k osnovám, dle kterých učitelé učí, a které jsou nejen podle něj zastaralé: „vadila mi taková ta jednosměrnost, že tady je nějaký korpus, který já jako kantor mám za úkol nacpat vám do hlavy a za to jsem placen od hodiny“. Dle Matěje by mělo dojít ke změně způsobu, jakým se některé, například přírodní, vědy vyučují: „aby to ve mně jako neuhasilo ten zájem o třeba biologii, který jsem měl dlouho,

mě tohle hrozně fascinovalo a chtěl jsem se tím zabývat, ale prostě způsob, jakým se vyučovala, jako systém biologický a co všechno jsem si musel pamatovat. A co všechno mě hrozně nezajímalo, tak jenom díky tomuhle jsem si prostě nevybral tu biologii jako svůj další předmět, další směřování“.

Tempo výuky je dalším, s osnovami souvisejícím, faktorem, který se objevuje ve výpovědích respondentů. Pro Evu je tempo, kterým jsou některé předměty vyučované překážkou: „matematika je pro mě velký problém, kde vlastně je problém s tím tempem té výuky, kdy to nestíhám prostě“. Důležitá je také určitá laťka předmětu. Šárka uvádí, že pokud učitel nemá v rámci výuky žádné požadavky, nemá motivaci se v daném předmětu snažit a přestává ji tak bavit. Je ale třeba, aby požadavky a nároky učitelů byly splnitelné, jinak jsou žáci přehlčeni: „během online výuky jsme měli úkolů nad hlavu a žádný jsme nestihli dělat pořádně a nic jsme se nenaučili“ uvedl Matěj.

Šárka také oceňuje vstřícnost některých učitelů, kteří nemají problém ani s výukou online, a to ani v současné době. Pokud je žák nemocný, například je v karanténě kvůli onemocnění Covid-19, jako byla v době rozhovoru Šárka, jsou ochotni ho připojit online a on tak nepřijde o výklad. Tato vstřícnost a přístup učitelů značně ovlivňuje přístup žáků v dané oblasti. Šárka uvedla, že ji daný předmět baví hlavně právě kvůli této paní učitelce, která je moc milá, vstřícná, připojuje ji online a je s ní zábava.

Vlastní preference a zájmy žáků jsou dle rozhovorů určujícím faktorem pro výběr dalšího směřování. Zajímavým zjištěním je ale fakt, že zájem žáků se může měnit v závislosti na učiteli a stylu výuky. Ve všech rozhovorech se velice často objevovalo téma změny učitele v průběhu studia na gymnáziu, tedy šesti let. Velice často se právě změna učitele pojí se změnou zájmu o danou oblast, která je spojena právě s přístupem učitele a následně vytvořeným vztahem mezi učitelem a žáky.

Nejčastěji zmiňovanými faktory v rámci způsobu výuky byla mezi respondenty forma výkladu. Všichni respondenti se shodují, že je pro ně důležité, aby výklad byl zajímavý, výrazný, zábavný a aby byly informace při výuce propojovány. Spojitost mezi fakty je pro žáky jedním z nejdůležitějších faktorů, díky kterým se jim informace lépe učí.

Charakteristika učitele

Faktorem, který respondenti považují za zásadní, je otevřenost učitele vůči žákům. Otevřenost učitele oceňují žáci ve smyslu možnosti otevřeně diskutovat o probírané látce beze strachu, že řeknou něco špatně, a také možnosti za učitelem kdykoliv přijít a poprosit ho o radu. S otevřeností se pojí další zmiňovaný faktor, kterým je způsob komunikace. Filip zmiňuje, že ho fascinovalo a přišlo mu skvělé, když učitelka hledala zpětnou vazbu od žáků na způsob výuky. Co se komunikace týče, Adéla říká, že je důležitý i cel-

kový projev učitele a to „*jakým způsobem jsou schopný ty věci podat, dejme tomu třeba, když (učitel) napíše, co si máme do Teamsu zpracovat za úkol, tak jakým stylem to tam napíše. To jsou fakt jako drobnosti, ale vlastně to může být dosti otravný*“. Zároveň se ale shodují, že je důležité, když má učitel přirozenou autoritu: „*Musí mít prostě přirozenou autoritu, být schopný udržet pozornost, a pokud je schopnej si udržovat pozornost a klid ve třídě, tak má vyhráno podle mého názoru*“ uvádí Šárka.

Eva popsala svého oblíbeného učitele jako otevřeného, vřelého a přátelského: „*hodně s námi komunikuje, že to není tak vztah jakoby autorita-žák, ale spíš tak jako otevřený vztah, kdy je vlastně i schopnost spíš té diskuze hodně, že se můžeme zapojovat*“. Na otázku: „*Co by učitel neměl mít za vlastnosti?*“ odpověděl Filip: „*Klasický takový to elitářský chování. Profesori, co strašně rádi dávaj najevo, že jako já jsem profesor, já mám tu autoritu, já jsem tu ten důležitý, zajímavý a jako strašně to všude protlačujou. Potom prostě profesori, co naprosto nerespektují žáky*“. Respekt vůči žákům se objevuje napříč všemi rozhovory.

Lidskost je dalším faktorem, který určuje, jak se žáci v interakci s učitelem cítí. „*Nějaký prostě lidský přístup v těch hodinách jako schopnost odpustit, když člověk zapomene, schopnost prominout, když je evidentní, že ani po jako mnoha snahách to toho jednoho člověka prostě nebví, tak se z toho nezhroutit. Nepokoušet se ho za každou cenu předělat, protože to asi úpl-*

ně nepůjde. Podle mě je nejdůležitější jako člověk, učitel, jako instituce, to už tu jako bylo dlouho, ale učitel, jako prostě bytost, na to se podle mě u nás klade hrozně jako malý důraz na tu osobní stránku té věci“ uvedl v rozhovoru Matěj.

Nepostradatelnou vlastností dobrého učitele by dle respondentů měl být zájem a nadšení pro obor, který vyučuje. Šárka uvedla, že díky tomu ji začal bavit předmět, kterému se bude věnovat i v profesním životě: *„teďka máme na fyziku opravdu jako hodně fajn profesora, který sice právě dostudoval, takže je velmi nadšený do toho. Nedá se říct, že jako úplně by ty hodiny byly stoprocentně účinné, že myslím, že dřív, když mě to nebavilo, tak paradoxně ty hodiny byly lépe organizované třeba, ale rozhodně jako ta jiskra, to nadšení, to člověka chytne“.*

Odbornost učitele považují respondenti za samozřejmost. Díky tomu, že vnímají, že učitel o oboru hodně ví, k němu mohou vzhlížet, což je pro ně důležité zejména z toho důvodu, aby byli motivováni se na předmět připravovat. Zároveň když učitel není schopen odpovídat na otázky, které mu žáci kladou, zabíjí to jejich zájem v předmětu pracovat. Vnímání nezájemu učitele o předmět, který vyučuje, působí negativně i na žáky, kteří pak nemají chuť se o předmět zajímat.

Faktory vlivu

Někteří žáci během rozhovoru zmínili, že navštívili kariérní poradkyni, která

je jim ve škole k dispozici a poskytla jim základní informace a rady. Alice, která byla v době realizace rozhovoru velice nerozhodná a zvažovala studium několika velice rozdílných oborů, zmínila, že ji kariérní poradkyně poradila zúžit své zaměření pouze na jeden typ – tedy buď přírodovědné, nebo humanitní. Respondentům byly kariérní poradkyni poskytnuty také informace o přihláškách, přijímacím řízení a podobně. Další rozhodování je ale podle Alice i Evy, která za kariérní poradkyni také zašla, pouze na nich.

Zmiňovanými tématy byl také vliv rodiny a vrstevníků. U většiny respondentů nebyl ale vnímán vliv rodiny i vrstevníků nijak velký. Eva, Alice a Matěj uvedli, že rodiče jim nechávají volnou ruku ve výběru svého dalšího směřování. Filip, Šárka i Adéla zmínili, že rodiče jsou orientováni úplně jiným směrem než oni sami, ale že jim ve výběru nijak nebrání. U Filipa jeho výběr práv dle jeho slov vezmou hůře spíše prarodiče, jelikož v rodině již několik generací převažuje přírodověda a chemie: *„ti by mohli mít závažnější připomínky k tomu, ale co se týče rodičů, tak ti určitě ne“.* Jeho rozhodnutí to ale nijak nezmění. Také vrstevníci působí na respondenty jako podpora. Jejich výběr žádný z vrstevníků nesoudí, někteří naopak slouží jako potvrzení o správnosti výběru.

„Já jsem do té doby vlastně vůbec neuvažovala o tom, že by mě právo mohlo zajímat. Já jsem vždycky byla, jakože to není nic pro mě určitě. A pak, když jsem vlastně

na těch hodinách na to narazila, tak od té doby jakoby, vlastně až od těch hodin jsem se o to začala víc zajímat“ popisuje Eva, která měla na základy společenských věd oblíbenou profesorku, která v ní vzbudila zájem o obor.

Zřejmé je z rozhovorů také propojení dalšího směřování a vybraného oboru, případně několika potenciálních oborů a oblíbeného předmětu. Kromě oborů, které souvisí se školou, si žáci vybírají i obory, které nemají v rámci školního vyučování zastoupení v předmětech. Takové obory odpovídají spíše osobním zájmům mimo školu a žáci mají pocit, že jim tyto zájmy jdou.

Dalším faktorem, který respondenti zmiňují, je angažovanost učitele, pod kterou je možné představit si například zprostředkování kontaktů na danou vysokou školu, organizace a upozorňování na akce spojené s výběrem vysoké školy, či rozšiřující podklady k přijímacím zkouškám. Eva zmínila, že „*paní profesorka vždycky sdílí, když má něco od naší kariérní poradkyně, a právě tak vždycky sdílí ty možnosti, máme skupinu i s kariérní poradkyní, kde jsou jakoby třeba rozhovory s bývalými žáky, kteří chodí teď na nějakou výšku. A právě nám povídají o tom, jak tam to studium je, abychom si mohli vlastně zjistit, jak to tam vlastně funguje a jestli to je něco pro nás, to je třeba zajímavé, že nás škola a profesori motivují takhle*“.

Kromě těchto faktorů respondenti zmiňovali také využitelnost a profesní uplatnění v daném oboru. I v případě, že

mají velice rozvinutý zájem v některé oblasti, zvažují, zda je možné se v dané oblasti dobře uplatnit. Zmínila to například Adéla, která zvažuje studium filozofie a produkci na DAMU, ke které se přiklání spíše, jelikož je to praktičtější obor. Pro Alici je profesní uplatnění velice důležitým aspektem volby, protože zmiňuje, že „*kdybych dala ten obor jenom podle toho, co mě baví, tak by to asi nebylo moc k ničemu*“. Kvůli využitelnosti a uplatnění vylučuje studium angličtiny, i když ji angličtina velice baví a je v ní dobrá.

Všichni žáci, se kterými byl proveden rozhovor, explicitně řekli, že zaznamenávají vliv učitele na výběr vysoké školy. „*Jako určitě je to důležité, aby to bavilo, což je právě ovlivněno těmi vlastnostmi učitele, které jsme probíraly předtím*“ uvedla Alice. Eva přiznává, že „*ten vliv ani jako tolik nepozoruju, když bych se na to nezaměřila, ale když nad tím takhle jako zpětně uvažuju při tom rozhovoru, tak asi tam nějaký je a vůbec by mě to nenapadlo v tom, až do teď. Tak jenom, že když se nad tím člověk zamyslí, že to vlastně může být větší vliv, než si myslel původně*“.

Online výuka

Během analýzy rozhovorů respondenti často zmiňovali vliv přechodu na distanční výuku a dobu, kdy probíhala výuka pouze online. Z rozhovorů vyplývá, že online výuka často zcela proměnila způsob výuky a kvůli nedostatku hodin během doby, kdy probíhala výuka tímto

způsobem, nebyl čas věnovat se jiným věcem než výkladu látky, například tomu, probírat směřování žáků po maturitě.

Například Alice zmínila, že ji před přechodem na distanční výuku velice bavila chemie s konkrétní paní profesorkou. Po přechodu do online prostředí se to však změnilo a její zájem lehce opadl: „*jak byla, začala karanténa, tak s paní učitelkou se stalo to, že nám jenom posílala materiály emailem, což je rozhodně míň záživné, i když to třeba byl jen výklad, tak nám posílala jenom takové rozmazané scany, takže to bylo poměrně nezáživné*“.

Diskuze

Cílem výzkumné studie bylo zjistit, jakou roli hrají učitelé při výběru dalšího směřování žáků, jakými způsoby mohou žáky v této oblasti ovlivňovat, a jaké další faktory na žáky při výběru vysoké školy působí. Vzniklé kategorie charakterizující žádoucí a nežádoucí vlastnosti učitelů zmiňují vlastnosti, které se prolínají s informacemi, jež uvádí Jedlička et al. (2018). Patří mezi ně zejména otevřenost učitelů, komunikační schopnosti a empatie, kterou žáci zmiňují (jako např. lidskost učitele). Dále pak srozumitelnost výkladu a respekt k žákům. Tito autoři také uvádí autentickou neboli neformální autoritu, kterou popisují jako prosociální postoj a orientaci na potřeby druhých. Žáci v rozhovorech tyto vlastnosti učitelů vnímají jako žádoucí a zmiňují je ve velké míře. Dále zmiňovali také odbornost a zábavný

výklad, stejně jako Jedlička et al. (2018). Všechny tyto vlastnosti je možné rozdělit do skupin tak, jak je pojmenovali Siegle et al. (2014) na *kognitivní*, kam bychom mohli zařadit právě odbornost a znalosti učitele, *sociální*, které představují například právě žádoucí respekt k žákům a *pedagogické*, které shrnuje celá kategorie způsob a styl výuky. Způsob výuky, který žáci v rozhovorech popisují, je možné přirovnat ke kooperativní interakci mezi žákem a učitelem tak, jak ji definoval Holeček (2014). Té neprospívá ani přehnaná autoritativnost, kterou respondenti považovali za nežádoucí, ani bezohlednost. Styl výuky učitele dle výzkumu Krejčové (2009) velice silně ovlivňuje motivaci žáků v předmětu. Výsledky výzkumu nás vedou ke stejnému závěru.

Dle Supera (1990) a jeho teorie definující kariérní období se žáci ve věku 15–24 let nacházejí v období objevování, kdy rozvíjejí své dovednosti a vytváří předběžná rozhodnutí. Podle výpovědí žáků, ale i doplňujících dat z dotazníků, by bylo možné s tímto tvrzením souhlasit, jelikož poměrně velké množství žáků, konkrétně 44,8 %, ještě přibližně tři měsíce před podáváním přihlášek na vysokou školu nebylo rozhodnuto o svém směřování, a zároveň ti, kteří rozhodnutí byli, svou volbu do té doby velice často měnili na základě svých dovedností, jako například Šárka, které se volba proměnila v rámci několika měsíců čtyřikrát.

Bandurův termín self-efficacy (1977), nebo také vědomí vlastní účinnosti,

vyplýval z rozhovorů jako samostatná kategorie, jelikož žáci o svých schopnostech dosáhnout úspěchu v daném oboru hovořili poměrně často v různých kontextech. I Bandurovo rozdělení zdrojů, skrz které jedinec své self-efficacy vnímá, by bylo možné ve výpovědích žáků najít. Například rozvoj skrze zážitek překonání překážky (mastery experience) žáci zmiňují v souvislosti dobrého pocitu, když jim vychází správné řešení příkladů.

Výzkum také potvrzuje tvrzení Musthafa a Sujadi (2020), které uvádí, že to, jak žáci vnímají své učitele a školu, ovlivňuje jejich studijní výsledky. Učitelé a jejich způsob výkladu dle respondentů velmi ovlivňují to, zda je bude předmět bavit, nebo ne. Tento zájem silně ovlivňuje motivaci žáka v předmětu pracovat a věnovat se mu. Pokud se žák předmětu nevěnuje a nezajímá ho, má to negativní důsledky na jeho výsledky i další chuť se předmětu věnovat. Je možné tedy říci, že způsob výuky a přístup (včetně vlastností) učitele ovlivňuje self-efficacy žáků.

Z výsledků také vyplývá, že právě zájem žáků o danou oblast je určující pro výběr vysoké školy a dalšího směřování. Tento výsledek koresponduje s tvrzením Hollanda (1959), který zájmy považuje za jeden z nejvýznamnějších manifestních projevů osobnosti. Dle něj jsou právě zájmy schopny ovlivnit profesní vývoj jedince, a to i významnějším způsobem než například inteligence. Zjištění, že učitelé mají velký vliv na výběr vysoké školy u žáků, se zdá být zajímavým z hlediska jeho míry, která je dle informací z dotaz-

níků, ale i rozhovorů větší, než odpovídá informacím z některých publikací a výzkumů (Blatný, 2016; Felsman & Blustein, 1999; Sinclair et al, 2014; Thorová, 2015), kde jsou jako nejvýznamnější vliv na dospívající uváděni vrstevníci a rodiče.

Dle výzkumu je vliv učitele na žáky v oblasti výběru vysoké školy také mnohdy neuvědomovaný. I přes to, že žáci uváděli učitele jako zdroj informací a pomoci v této oblasti, při rozhovorech zmiňovali, že si mnohdy neuvědomili, jak velký vliv učitelé na jejich výběr mohou mít. Tento vliv na žáky se také, dle jeho povahy, zdá být spíše dlouhodobý a z velké části sestává ze stylu výuky. Styl výuky tedy neovlivňuje pouze motivaci žáků k práci při hodině tak, jak uvedla Krejčová (2009), ale také jejich výběr oboru, kterému se budou věnovat v dalším studiu, nebo profesním životě.

Limitem výzkumné studie je zaměření pouze na žáky jako výzkumný soubor. Zajímavé a užitečné by také bylo výzkum rozšířit o rozhovory s učiteli, kteří by poskytli jiný pohled na tuto problematiku a na téma by tak bylo možné nahlížet komplexněji z obou zúčastněných stran. V neposlední řadě je nutné zmínit také možné zkreslení výsledků kvůli subjektivním předpokladům ze strany výzkumníka a nepřesné interpretaci dat, kterému je však vystaven každý kvalitativní výzkum.

Závěr

Provedený výzkum se zabýval vlivem

učitelů na žáky při výběru vysoké školy a budoucí profese. Zajímalo nás, jakou roli hrají učitelé při výběru dalšího směřování žáků posledního ročníku šestiletého gymnázia, čím své žáky mohou ovlivnit a jaké další faktory mohou mít při výběru vysoké školy vliv. Tyto vlivy byly v provedeném výzkumu zkoumány z pohledu žáků, kteří se v době výzkumu nacházeli v období, kdy o své volbě museli rozhodnout.

V rámci kvalitativního výzkumu doplněného o dotazníkové šetření bylo zjištěno, že hlavním faktorem ovlivňujícím výběr oboru na vysoké škole, a tedy profesní směřování, je zájem žáků. Učitelé, jejichž vliv byl hlavním zkoumaným tématem, mají na oblíbenost či neoblíbenost, a tedy i na zájem o danou oblast, u žáků poměrně velký vliv. To, zda se žák bude o oblast, a tedy odpovídající obor a vysokou školu, zajímat, je určeno z velké míry přístupem učitele, který předmět vyučuje, jeho vlastnostmi a stylem a způsobem výuky. Pokud tedy učitel ve velké míře ovlivňuje zájem žáka o předmět a obor, ovlivňuje také jeho výběr vysoké školy a další profesní směřování.

Často zmiňovanými charakteristikami učitelů, kteří pozitivně ovlivňují své žáky a jejich zájem o předmět, je jejich otevřenost vůči žákům spolu s adekvátním způsobem komunikace, respekt k žákům, odbornost a lidský přístup. Styl a způsob výuky žáci preferují liberálnější, avšak s přirozenou autoritou učitele a odpovídajícími, splnitelnými požadavky. Důležitá je pro žáky systematickost

a smysluplný, zábavný a srozumitelný výklad doplněný o možnost diskuze.

Kromě zájmu žáků se ukázalo jako důležité také to, jak žáci nahlíží na své schopnosti v dané oblasti. Jestliže si žáci v dané oblasti věří a mají pocit, že jsou schopni dosahovat požadovaných výsledků, obor je baví a jsou motivováni v něm pokračovat i dále. Dalším důležitým faktorem se dle výsledků výzkumu zdá být profesní uplatnění.

Výsledky výzkumu poukazují na důležitost role učitele při dlouhodobém působení na žáky. Informace vyplývající z výzkumu je možné využít pro práci s žáky nejen v době, kdy se zrovna rozhodují o své budoucnosti a dalším směřování, ale hlavně v dlouhodobém přístupu k výuce a vztahování se k žákům. Jak se zdá, právě to jsou ovlivňující faktory pro následný výběr vysoké školy. Další oblastí, do které je možné výsledky výzkumu aplikovat, je samotné vzdělávání učitelů tak, aby dokázali vhodně pracovat s tak velkým vlivem, který na své žáky mají.

Literatura

- Adragna, D. (2009). Influences on Career Choice during Adolescence. *Psi chi journal of undergraduate research*, 14(1), 3-7. Dostupné z https://cdn.ymaws.com/www.psichi.org/resource/resmgr/journal_2009/Spring09JNAdragna.pdf
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom*, 327-348. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
- Auger, M. T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review* 84(2), 191-215. Dostupné z <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Dik, B. J., Alayan, A. J., & Reed, K. A. (2020). Purpose, meaning, and career pathways. In J. W. Hedge & G. W. Carter (Eds.), *Career pathways: From school to retirement*, 191-213. London: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780190907785.003.0011
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel? Metody získání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect student's motivation and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127. DOI:10.1207/S15328007SEM0801_6
- Krejčová, L. (2009). Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia Paedagogica*, 14(2), 85-106.
- Mezera, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje* (příručka). Dostupné z https://www.zsbystrice.cz/images/dokumenty/holland_typology.pdf
- Musthofa, P. R., & Sujadi, I. (2020). The students' perception of the teacher's apper-

- ception and its influence on students' initial knowledge. *Journal of Physics: The conference series*, 146, 1–7. DOI: 10.1088/1742-6596/1465/1/012063
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova.
- Poledňová, I. (2006). Výkonová motivace v prostředí školy-souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů. In Macek, & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání*. Barrister & Principal.
- Dündar, Ş. (2014). The adaptation of the perceived parental and teacher academic involvement scale into Turkish. *Journal of Educational Sciences Research*. 4. 369–382. DOI: 10.12973/jesr.2014.41.19.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35–50.
- Sinclair, S., Carlsson, R. & Björklund, F. (2014). The role of friends in career compromise: Same-gender friendship intensifies gender differences in educational choice. *Journal of Vocational Behavior*. 84. DOI: 10.1016/j.jvb.2013.12.007.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190. DOI:10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development: In Brown D. & Assoc. (Eds.). *Career Choice and development: Applying Contemporary theories to practice*. San Francisco: Josey-Bass.
- Svobodová, D. (2015). *Profesní poradenství: Vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

PhDr. Anna Frombergerová, Ph.D.

Bc. Anna Karasová

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Univerzita Karlova

anna.frombergerova@pedf.cuni.cz

Hodnocení úrovně well-beingu a nastavení mysli u vybraných vysokoškolských studentů ve vztahu k jejich akademické úspěšnosti

Assessment of the Level of Well-being and Mindset in Selected University Students in Relation to Their Academic Performance

Petra Koldová, Jana Kočí

Abstrakt: Akademický well-being vysokoškolských studentů si v poslední době získává pozornost jako jeden z hlavních zdravotních zájmů univerzit, které samy chtějí well-being svých studentů aktivně podporovat. Vysokoškoláci hledají způsob, jak zlepšit nejen svou osobní pohodu, ale také svou studijní úspěšnost. Výzkumy potvrzují korelaci mezi well-beingem studentů a jejich akademickým výkonem. Neustále rostoucí problémy s duševním zdravím studentů, špatné studijní výsledky a zvýšená míra předčasného ukončování školní docházky vyžadují pravdivelná empirická měření well-beingu studentů analyzující současný stav. Příspěvek prezentuje výsledky měření úrovně well-beingu u vybraných vysokoškolských studentů a jejich nastavení mysli ve vztahu k jejich akademické úspěšnosti. Dotazníkovým šetřením byla zjišťována úroveň akademického well-beingu u vybraných vysokoškolských studentů, životní spokojenost a hodnocení korelace mezi nastavením mysli a školní úspěšností respondentů. Při komparaci dat bylo zjištěno, že celková úroveň well-beingu u dotazovaných vysokoškolských studentů byla nadprůměrná, tedy 6,06 bodů na numerické hodnotící škále 0-10 a nadprůměrná hodnota 6,8 bodů byla zaznamenána i u jejich spokojenosti se životem. Přesto, že respondenti reportovali vysokou psychickou pohodu s minimálními náznaky deprese, z dlouhodobého hlediska studenti uváděli, že jsou unavení a čelí vysoké míře stresu. Statisticky významná korelace mezi nastavením mysli a školní úspěšností byla naměřena pouze u studentů s hraničními výsledky (vysokou akademickou úspěšností či naopak velmi nízkou akademickou úspěšností). Jinými slovy, respondenti s výborným prospěchem vykazovali vyšší úroveň well-beingu a pozitivní nastavení mysli a studenti s nejvyšším váženým průměrem vykazovali nižší úroveň well-beingu

a nastavení mysli. Závěrem lze konstatovat, že univerzitní a vysokoškolské vzdělávání by se mělo zaměřovat na obojí. Jak na akademické učení přinášející tradiční výsledky školní docházky, tak i na budování well-beingu a zdraví studentů, čímž dochází k podpoře nejen psychického zdraví studentů, ale i jejich dobrých akademických výsledků.

Klíčová slova: well-being, akademický well-being, blahobyt, nastavení mysli, pozitivní psychologie, školní úspěšnost, vysokoškolští studenti

Abstract: The academic well-being of university students has recently gained attention as one of the main health interests of universities, which themselves want to actively support the well-being of their students. College students are looking for a way to improve not only their personal well-being, but also their academic success. Research confirms the correlation between students' well-being and their academic performance. The ever-increasing problems with student mental health, poor academic performance and increased dropout rates require regular empirical measurements of student well-being analyzing the current state. The paper presents the results of measuring the level of well-being among selected university students and their mindset in relation to their academic success. The level of academic well-being of selected university students, life satisfaction and evaluation of the correlation between the respondents' mindset and school success were determined through a questionnaire survey. When comparing the data, it was found that the overall level of well-being among the university students interviewed was above average, i.e. 6.06 points on a numerical rating scale of 0-10, and an above-average value of 6.8 points was also recorded for their satisfaction with life. Although respondents reported high psychological well-being with minimal signs of depression, in the long term, students reported being tired and facing high levels of stress. A statistically significant correlation between mindset and school success was measured only in students with borderline results (high academic success or, conversely, very low academic success). In other words, high achievers scored higher on mindset questions and low academic achievers scored lower on mindset. In conclusion, it can be stated that university and higher education should focus on both. Both for academic learning, which brings traditional schooling results, and for building well-being and health of students, thereby supporting not only the psychological health of students, but also their good academic results.

Key words: well-being, academic well-being, well-being, mindset, positive psychology, school success, university students

Úvod

Pojem well-being lze přeložit jako blahobyt nebo také „mít se dobře“ (*being well*). Tohle spojení na sebe donedávna strhávalo pozornost spíše v zahraničí a konečně se s pojmem well-being můžeme setkat i u nás. Počátky cesty k blahobytu popsal již Aristoteles, asi 350 let př. n. l., který přišel s konceptem eudamonie – pocit štěstí, souznění s přírodou. Veškeré teorie však zaměřovaly svou pozornost na pocit štěstí, jak jej dosáhnout a nejlépe v něm setrvat. Současná věda potvrzuje, že jedinci s vyšší mírou subjektivního well-beingu mají silnější imunitní systém, žijí déle, mají sníženou kardiovaskulární úmrtnost, méně potíží se spánkem, nižší pravděpodobnost vyhoření, naopak vyšší sebekontrolu a zvládání obtížných situací (Adler, 2016). Teorii well-beingu rozpracoval americký psycholog M. Seligman (2011), který uvádí pět základních oblastí lidského života generující blahobyt lidí. Jsou jimi pozitivní emoce, zaangažovanost, pozitivní vztahy, smysl/účel života a dosahování úspěchů. Pro akademickou úspěšnost a celkově pro pozitivnější myšlení je vhodnější růstové (flexibilní) nastavení mysli, kdy jedinci chtějí posouvat své hranice, dokážou se poučit z chyb, vykazují vyšší úsilí něco změnit (Asbury, 2015; Calo, 2019; Dweck, 2016; Sarasin, 2018; Yu, 2022).

Způsoby hodnocení well-beingu

Well-being můžeme změřit pomocí škálových dotazníků. Jedním z možných způsobů měření subjektivního well-beingu je dotazník s názvem „Satisfaction with life scale“. Subjektivní otázky umožňují lidem vyjádřit kvalitu jejich života, včetně vlastní historie, osobnosti a preferencí. V tomto dotazníku od autorů Diener a kol. je použita škála 1–7, kdy respondenti mohou zvolit 1, kdy s výrokem zásadně souhlasí nebo 7 = zásadně nesouhlasím (Adler, 2016). Měřítkem kognitivní stránky subjektivního well-beingu je „Subjective happiness scale“ od autorů Lyubomirsky a Lepper (1999). Zde respondenti odpovídají na čtyři výroky pomocí známek 1–7, kde 1 značí zápornou hodnotu a 7 hodnotu kladnou. I přesto, že se jedná o krátký dotazník, vyznačuje se vysokou stabilitou v průběhu času (Adler, 2016).

Každý pocituje štěstí na jiných úrovních, někdo v dosažení bohatství, někdo v nalezení pravé lásky, někdo v duchovním životě. Lidé spojuje uvědomění, zda jsou šťastní, či nikoliv. Ve 20. století přišel rozmach výzkumů na štěstí, šířeji definované jako *subjektivní well-being*. Byly zkoumány vlivy objektivních okolností, demografické proměnné a životní události. Výsledkem bylo, že extrémní události, např. výhra v loterii nebo ochrnutí, mají slabé účinky na subjektivní well-being. Ze subjektivního šetření well-beingu vyplynulo, že někteří lidé

se označují za šťastné, i když nemají kolem sebe příznivé podmínky (čelí osobním překážkám, mají nedostatek lásky a bohatství) a oproti tomu stojí lidé, kteří se vždy označí za nešťastné, i když jsou obklopeni komfortem a výhodami (Lyu-bomirsky, 2017).

Crawford a Henry z Velké Británie vyhodnocovali spolehlivost a validitu metody „The positive and negative affect schedule“ (PANAS). Plán pozitivních a negativních vlivů obsahuje 20 tvrzení a jeho autory jsou Watson, Clark a Tellegen (1988) (Crawford, 2004). Formulář obsahuje škálu různých slov, která popisují pocity a emoce. Krátký dotazník by měl mít škály dvě, jednu pro pozitivní a druhou pro negativní afekt (aby bylo zamezeno tomu, že pokud respondent označí méně pozitivní emoci, výsledek spadne do negativního a naopak). Pozitivní afekt odráží, do jaké míry se člověk cítí nadšený, aktivní a bdělý. Na jedné straně škály nalezneme vysoký pozitivní afekt, což je stav charakteristický spoustou energie, plnou koncentrací a příjemného zapojení. Na druhém konci stojí nízký pozitivní afekt popisován smutkem a letargií. Škála s negativním afektem má na jedné straně se silnou emoci subjektivní úzkosti, nepříjemnou angažovanost, hněv, pohrdání, znechucení, pocit viny, strachu a nervozity. Protipól této křivky je stav klidu a vyrovnanosti. Tyto studie naznačují, že lidé, u nichž vyšla vysoká hodnota negativního afektu (pozitivní afekt zanedbatelný) se projevují

špatným zvládnutím stresu a vysokého výskytu nepříjemných událostí. Naproti tomu u lidí, kterým vyšel pozitivní afekt vysoký (téměř bez negativního afektu) je velká četnost příjemných událostí spojených se sociální aktivitou a spokojeností (Watson, 1988).

S dalším měřením s názvem „Affect intensity measure“ (AIM) přišel Larsen v roce 1984. Dotazník má 40 položek a hodnotí sílu/intenzitu emocí, jakou jedinec prožívá. Hodnotí se pomocí škály 1–6, kde 1 znamená nikdy a 6 vždy. Autor dává důraz na rozdíl mezi frekvencí emocionálních zážitků a intenzitou prožívaných emocí. Stejně jako předchozí dotazníky, i tento má dobrou validitu a spolehlivost. Není zde žádný vztah k míře deprese, hodnotí se zde obecná tendence prožívat emoce silněji bez ohledu na jejich hédonickou valenci. Životní spokojenost je subjektivní, přesnost odpovědí nelze ověřit a přirozeně během různých období života kolísá (Adler, 2016). Tento dotazník byl použit ve studii Yarnoldem a Grimmem na vysokoškolských studentech. Zkoumala se mimo jiné přiměřenost z pěti různých modelů měření „Affect intensity measure“. Vysokoškolským byl předložen tří faktoriální model, tj. otázky spadající do sekce pozitivní reaktivita, negativní intenzita, negativní reaktivita. Analýzy odhalily, že ženy dosáhly vyššího skóre negativní reaktivity než muži a byly více emocionálně reaktivní na negativní podněty než na ty pozitivní. Muži měli přesně opačný výsledek, reagovali více na pozitivní podněty

než na ty negativní. Rozdílný výsledek mezi pohlavími byl podepřen tvrzením, že diferenciální socializace dělá ženy ochotnější nebo schopnější vyjadřovat negativní emoce ve vztahu k mužům (Bryant, 1996).

Mezi další snahy uskutečnit měření subjektivního well-beingu co nejpřesnější patří „Experience sampling method“ (ESM) od autora Csikszentmihalyiho, který přišel s metodou systematického získávání dat během dne. Principem je, že účastníci zaznamenávají své pocity na různých místech v průběhu dne. Metoda z výzkumů vyšla jako přesná, významně koreluje s fyziologickými reakcemi, ale její nevýhodou je vysoká finanční a časová nákladnost (Adler, 2016). Respondenti u sebe potřebují mít zařízení, jedním z prvních používaných byl pager nebo beeper, který jedince upozorní na vyplnění dotazníku. „Metodu vzorkování podle zkušeností (ESM)“ vypustili poprvé na univerzitě v Chicagu v roce 1975. Cílem bylo vypořádat zákonitosti ve vnímání, pocitech a jednání u člověka, který je v přirozeném prostředí. Jedná se zde o spolupráci psychologie a společenských věd. Tato metoda se vyvinula do současné podoby, kdy se zabývá dvěma hlavními přístupy: výzkumem přidělování času každodenním činností a výzkumem měřící psychologické reakce na každodenní aktivity. Účel použití dané metody je být co nejvíce objektivní ohledně subjektivních jevů bez kompromitace osobních prožitků (Csikszentmihalyi, 2014).

Nejnovější metoda, jež proniká do oblasti Seligmanovy teorie well-beingu, nese stejnojmenný název „PERMA-Profiler“. Autorky Buttler a Kern zhotovily dotazník do finální podoby s 23 otázkami (původně daly autorky pomocí vědců dohromady přes 700 otázek, které se dále ověřovaly, opakující se vyškrtly a vyšel počet 109 – kde bylo 33 otázek zaměřeno na emoce, 23 na angažovanost, 21 na vztahy, 15 na smysl a 17 na dosažení cíle), kde 15 otázek odkazuje na doménu PERMA a zbylých 8 otázek má za cíl hodnotit celkovou pohodu, negativní emoce, osamělost a fyzické zdraví. Skóre může jedinec pozorovat napříč jednotlivými doménami a může tak sledovat well-being v různých psychosociálních oblastech. Hodnotí se na škále 0–10, kde 0 značí extrémně nízkou úroveň a 10 označuje úroveň extrémně vysokou (Butler, 2016).

Součásti well-beingu

Well-being je konstrukt s měřitelnými elementy, které se dají mimo jiné hodnotit na škále 0–10. Lidé, kteří označí nejvyšší příčky v pozitivních emocích, angažovanosti a smyslu života, lze označit jako jedince, kteří jsou se svým životem nejvíce spokojeni. Autor myšlenku měřitelnosti well-beingu přirovnává k počasí, které také označíme jako konstrukt. Počasí, stejně jako well-being, samo o sobě není reálná věc, která by se dala změřit. Pokud však počasí přidělíme měřitelné elementy, např. teplota,

vlhkost, rychlost větru, teplota nebo tlak, najednou z počasí uděláme měřitelnou disciplínu. Z toho důvodu vznikl model PERMA (příp. PERMA+4), aby byl konstrukt měřitelný. Každý z těchto elementů musí splňovat tři vlastnosti, aby mohl být součástí tohoto modelu:

1. musí přispívat k well-beingu;
2. pomocí daného elementu je přispíváno vlastnímu zdraví, nikoliv zdraví někoho jiného;
3. element je definovaný a měřitelný nezávisle na zbylých elementech (Seligman, 2011).

Seligmanův model je nazýván zkratkou PERMA, je složen ze začátečních písmen jednotlivých složek v anglickém jazyce, tj. positive emotion, engagement, relationships, meaning, accomplishments/achievements (Madeson, 2017).

Nová teorie well-beingu PERMA (Seligman, 2011) byla v roce 2020 (Donaldson et al.) rozšířena o další 4 oblasti budování well-beingu. Jsou jimi fyzické zdraví, nastavení mysli (mindset), prostředí a ekonomické zabezpečení.

Nastavení mysli a jeho význam ve školním prostředí

Mindset neboli nastavení mysli lze definovat jako postoj, přesvědčení a vnímání sebe sama, ale i ostatních lidí kolem nás včetně prostředí, ve kterém se nacházíme. Například tři způsoby myšlení mohou studentům pomoci vytrvat, těmi

jsou růst, účel a sociální myšlení. Existuje několik teorií a přístupů k dělení mindsetu např. sociální, růstový, mindset strachu, sebevědomí nebo kreativity.

Správné nastavení mysli je jedním z nástrojů, který nám pomůže překonat běžné životní výzvy a dosáhnout našich cílů. K překonání různých výzev nám může dopomoci kultivace růstového myšlení. Toto myšlení popsala sociální psycholožka Carol Dweck. Odkazuje na víru člověka, že schopnosti a dovednosti se mohou rozvíjet především tréninkem a poučením se z neúspěchu.

Klíčem tedy je pomoci žákům/studentům uvěřit, že úsilí může něco změnit. Dalším způsobem myšlení je myšlení účelné, tudíž nalezení smyslu života. Můžeme se zde odkázat na jednu složku z modelu PERMA, a to konkrétně meaning. Lidé, kteří naleznou význam a smysl života, žijí déle, více si užívají aktivity, jež dělají a jsou spokojeni se svým životem. Výzkumy ukazují, že pokud žáci ze základních škol, studenti ze středních škol a univerzit jsou napojeni na učivo, jsou v souladu s tím, co se učí a jsou si vědomi, co je pro ně důležité, naučí se daleko více (Yeager, 2012). Mezinárodně mají vysokoškolští studenti vysokou míru distresu. Se zvýšenou hladinou stresu se snižuje schopnost učit se a podávat optimální výkon. Studentský well-being je tedy zásadní pro usnadnění učení (Calo, 2019).

Další studie od autorů Blackwell, Trzesniewski a Dweck z roku 2007 testují spojitost myšlení vysokoškolá-

ků s jejich akademickými známkami. Předpoklad této studie byl, že studenti s růstovým myšlením budou mít lepší známky než studenti s fixním myšlením. Jednalo se o 308 studentů druhého ročníku britské univerzity. Nastavení mysli bylo hodnoceno pomocí osmi výroků hodnocených na Likertově škále – 1 (silně souhlasím) až 6 (silně nesouhlasím) (Li, 2020). Bylo zjištěno, že růstové myšlení je prospěšné pro studenty zvláště, když se setkávají s akademickými neúspěchy. Důkazy naznačují, že mindset učitelů může ovlivnit mindset studentů, což dokazuje, že pokud chceme pochopit a podpořit mindset studentů, stejně tak přispět k jejich motivaci a úspěchům, musíme brát v potaz i mindset učitelů (Asbury, 2015).

Motivace studentů hraje zásadní roli ve studijních výsledcích. Mnohé studie se snažily dokázat, že růstové myšlení má vliv na studijní výsledky. Jedná se spíše o to, že růstové myšlení spočívá v přesvědčení o vlastní inteligenci, kterou lze úsilím dále rozvíjet, proto je pravděpodobnější, že tito studenti budou pozitivně reagovat na neúspěch a chyby, které vidí jako příležitost k učení a zdokonalení své inteligence. Ve škole jsou proto motivovanější a vytrvalejší, když čelí akademickým výzvám, což vede k vyššímu akademickému úspěchu (Sarrasin, 2018).

Metodologie měření úrovně well-beingu a nastavení mysli u vybraných vysokoškolských studentů

Zvolenou metodou pro výzkum well-beingu u vysokoškolských studentů byl dotazník. Jedná se o soustavu předem připravených otázek, které mají záměrné pořadí. Otázky v dotazníku se vztahují především k vnitřním jevům, například k postojům a pocitům. V dotazníku se kromě otázek nacházejí také nečíslované položky, jež jsou často označením pro pokyn, kde respondent má např. za úkol vybrat odpověď, zdali s uvedeným tvrzením souhlasí či nikoliv. U polytomických položek respondent vybírá z odpovědí např. od zásadně nesouhlasím až po zásadně souhlasím, obměnou může být výčet od „vždy ano“ až po „nikdy“. Pro polouzavřené položky je charakteristické, že je u výčtu předem nachystaných odpovědí uvedená možnost „jiné“, kdy tuto možnost respondent uvede, pokud pro něj z nabízených odpovědí není žádná dostatečně vyhovující. Dalším typem odpovědí jsou tzv. škálové položky, kdy se nejčastěji využívá škála Likertova typu. Položka představuje nějaké tvrzení a respondent je osloven, aby na škále vyjádřil, do jaké míry s výrokiem souhlasí či nesouhlasí. Bylo použito rozmezí 0-10, kdy hodnota 0 znamená silně negativní argument a hodnota 10 silně pozitivní argument. Toto rozmezí bylo zvoleno z důvodu, že našlo značné využití a uplat-

nění v původním dotazníku od OECD. Dané rozmezí nezůstalo pouze u části věnované analýze well-beingu, ale bylo dodrženo po celou část dotazníku.

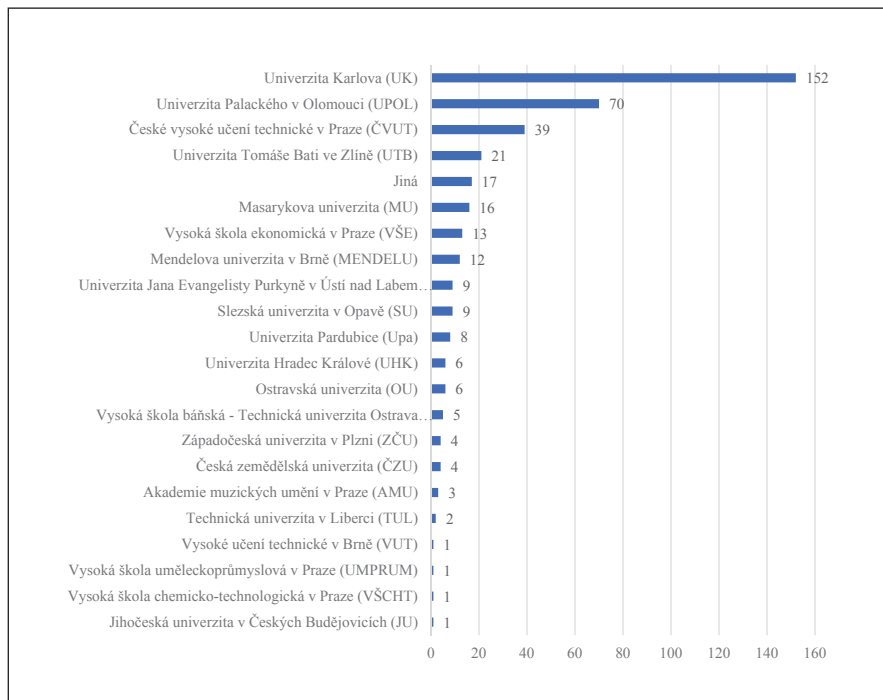
Dotazník obsahoval celkem 53 uzavřených otázek a byl koncipován do tří částí. Konkrétně číslované otázky 1–43 jsou zaměřeny na well-being. Jedná se o otázky, jež pocházejí z mezinárodního institutu OECD a pro výzkumné šetření byly za pomoci online překladače přeloženy do českého znění. Otázky 44–49 jsou již autorskou tvorbou a jsou zaměřeny na úspěšnost, ať už školní nebo pracovní. Pro zjištění školní úspěšnosti byla vytvořena otázka č. 44, kde respondenti měli na škále 1,0–3,0 vybrat svůj studijní průměr. Otázky č. 45 a č. 46 se zabývaly tím, jak studenti umí pracovat s neúspěchem, jestli je to důkazem toho, že si nevěří či naopak, umí se z neúspěchu poučit a pracovat s ním dál. Následující otázka č. 47 byla zaměřena na pracovní prostředí, zdali jsou studenti ochotni vytrvat na brigádě/pracovní pozici, která je ne baví s vidinou, že se jim to bude hodit do budoucna. Otázka č. 48 směřovala na zdolávání překážek v běžném životě, jestli si v tomto vybraní studenti věří či nikoliv. Předposlední otázka č. 49 opět směřovala na školní prostředí respondentů, konkrétně na to, jak se vyrovnávají s neúspěchem ze zkoušky. Zdali si dokážou uvědomit ponaučení z nezdaru s vědomím, že se příště zkouška podaří dle jejich představ či nikoliv a žádné ponaučení jim z toho neplyne. Poslední otázka č. 50 ve znění:

„Jak často jsi v posledních dvou týdnech cítil/a důvěru ve své schopnosti dosáhnout výsledků, čelit výzvám, které před tebou stojí, ponaučit se z vlastních neúspěchů a schopnost ovlivňovat události, které působí na tvůj život?“ je zaměřená na nastavení mysli u vysokoškolských studentů a vznikla ve spolupráci s literaturou od autorů Kočí a Donaldson. Výzkum byl uskutečněn v rámci diplomové práce autorky, kde jsou k nalezení podrobnější výsledky.

Vybrané výsledky úrovně well-beingu a úrovně nastavení mysli u vybraných vysokoškolských studentů

Do dotazníkového šetření se zapojili vysokoškolští studenti jak bakalářského, tak i magisterského studia ve věku 19–26 let. Ze 400 vysokoškolských studentů v České republice vyplnilo dotazník 330 žen, 67 mužů a 3 respondenti vybrali možnost jiné.

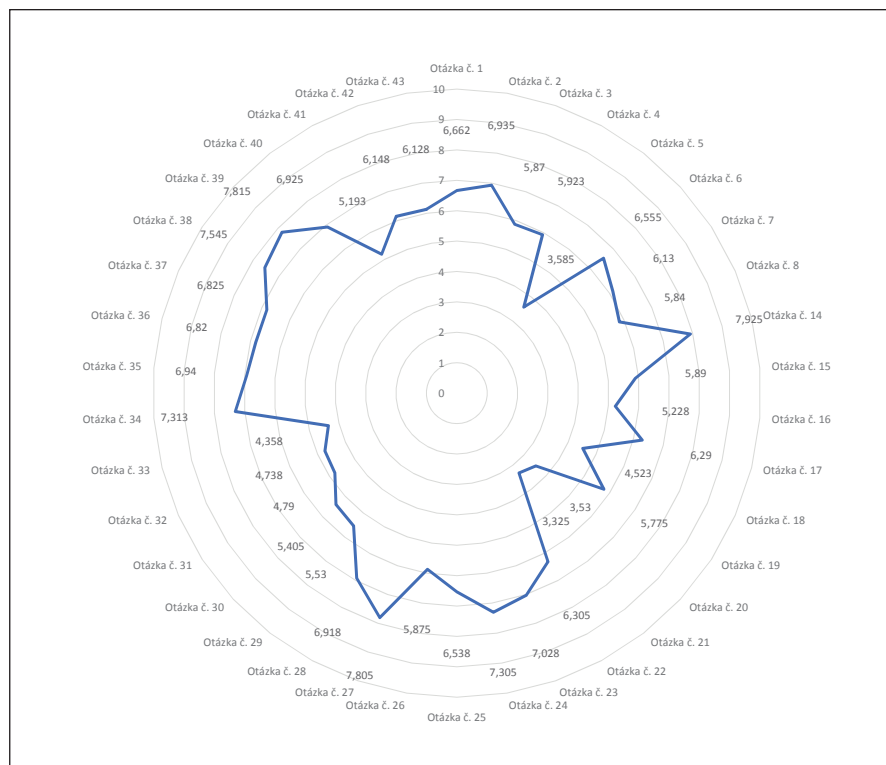
Celkem 152 vysokoškolských studentů, tj. 38 % bylo z Univerzity Karlovy. Dále dotazník vyplnilo 70 respondentů z těchto univerzit – Univerzita Palackého v Olomouci, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JU), Vysoká škola chemicko-technologická v Praze (VŠCHT), Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze (UMPRUM), Vysoké učení technické v Brně (VUT), Technic-



Graf 1. Vysoké školy vybraných respondentů

ká univerzita v Liberci (TUL), Akademie muzických umění v Praze (AMU), Česká zemědělská univerzita (ČZU), Západočeská univerzita v Plzni (ZČU), Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava (VŠB-TUO), Ostravská univerzita (OU), Univerzita Hradec Králové (UHK) Univerzita Pardubice (Upa) Slezská univerzita v Opavě (SU) Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP), Mendelova univerzita v Brně (MENDEL), Vysoká škola ekonomická v Praze (VŠE), Masarykova univerzita (MU), Jiná

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (UTB), České vysoké učení technické v Praze (ČVUT), Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL), Univerzita Karlova (UK). Konkrétněji dotazník vyplnilo 70 studentů, tj. 17,5 %, z Univerzity Palackého v Olomouci a jednalo se o druhé nejpočetnější zastoupení. České vysoké učení technické v Praze navštěvuje 39 respondentů, tj. 9,75 %. Ostatních 21 respondentů chodí na Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně, tedy 5,25 %. Celkem 17 respondentů označilo odpověď, že studují na jiné vysoko-



Graf 2. Well-being vybraných studentů vysokých škol

ké škole, než byla uvedena v nabídce, tj. 4,25 %. Masarykovu univerzitu označilo 16 respondentů, tj. 4 %, a Vysokou školu ekonomickou v Praze celkem 13 respondentů, tj. 3,25 %. Mendelovu univerzitu v Brně navštěvuje 12 respondentů, tj. 3 %. Slezskou univerzitu v Opavě i Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem označilo vždy 9 respondentů, tj. 2,25 %. Osm respondentů bylo z Univerzi-

ty Pardubice, tj. 2 %. Po 6 respondentech bylo z Ostravské univerzity a Univerzity Hradce Králové, tj. 1,5 %. Pouze 5 respondentů z vybraných vysokoškoláků označilo Vysokou školu báňskou – Technickou univerzitu Ostrava, tj. 1,25 %. Čtyři respondenti byli z České zemědělské univerzity i ze Západočeské univerzity v Plzni, tj. 1 %. Tři respondenti označili Akademii múzických umění v Praze, tj.

Tabulka 1. Úroveň nastavení mysli u vybraných vysokoškolských studentů v závislosti na nejlepším a nejhorším známkovém průměru (zdroj: vlastní šetření)

Otázka	Studijní průměr	Počet respondentů (N=400)	Průměrná hodnota
45. Zážitek neúspěchu mě posílí a posune dál.	1,0	21 (5,25 %)	5,5
	1,1	25 (6,25 %)	6,6
	1,2	29 (7,25 %)	5,9
	1,3	42 (10,5 %)	4,5
	3,0	4 (1 %)	6,5
	vyšší než 3,0	5 (1,25 %)	4,2
46. Úsilí, snahu a překonání obtížných úkolů považuji ve svém životě za důležité.	1,0	21 (5,25 %)	7,7
	1,1	25 (6,25 %)	8,0
	1,2	29 (7,25 %)	7,7
	1,3	42 (10,5 %)	7,4
	3,0	4 (1 %)	7,8
	vyšší než 3,0	5 (1,25 %)	7,4
48. Jak moc si ve svém životě věříš ve zdolávání překážek?	1,0	21 (5,25 %)	6,5
	1,1	25 (6,25 %)	7,4
	1,2	29 (7,25 %)	6,6
	1,3	42 (10,5 %)	6,1
	3,0	4 (1 %)	5,8
	vyšší než 3,0	5 (1,25 %)	5,4
49. Když se ti nepodaří zkouška, jak moc si dokážeš uvědomit ponaučení z neúspěchu s vědomím, že příště se ti to podaří lépe.	1,0	21	6,5
	1,1	25	7,0
	1,2	29	6,1
	1,3	42	6,0
	3,0	4	5,8
	vyšší než 3,0	5	5,8
50. Jak často jsi v posledních dvou týdnech cítil/a důvěru ve své schopnosti dosáhnout výsledků, čelit výzvám, které před tebou stojí, ponaučit se z vlastních neúspěchů a schopnost ovlivňovat události, které působí na tvůj život? (Kočí & Donaldson, 2022)	1,0	21	7,3
	1,1	25	7,0
	1,2	29	6,7
	1,3	42	6,3
	3,0	4	7,5
	vyšší než 3,0	5	4,4

Tabulka 2. Školní úspěšnost ovlivněna pocitem stresu (zdroj: vlastní šetření)

Otázka	Studijní průměr	Počet respondentů	Průměrná hodnota
22. Včera jsem pocítil/a stres	1,0	21	6,4
	1,1	25	5,1
	1,2	29	5,4
	1,3	42	6,5
	3,0	4	5
	vyšší než 3,0	5	8,4

0,75 %, a 2 respondenti označili Technickou univerzitu v Liberci, tj. 0,5 %. Jeden respondent byl z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Vysoké školy chemicko-technologické v Praze, Vysoké školy uměleckoprůmyslové v Praze a Vysokého učení technického v Brně, tj. 0,25 %.

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že většina hodnot se pohybuje okolo průměru. Mezi nejnižší naměřené hodnoty patřily 3,585 a 3,53 a jsou výsledkem otázek dotazujících se vysokoškolských studentů na pocit deprese. Naopak nejvyšší průměrné hodnoty 7,925 vybraných vysokoškolských studentů byly zaznamenány u otázek týkajících se jejich budoucnosti za 5 let. Další vrchol obsadila průměrná hodnota 7,815, která byla výsledkem otázky, kde jsme se dotazovali studentů na jejich spokojenost s komunitou, která je obklopuje. Průměrná hodnota otázek, které si v dotazníku kladly za úkol zjistit úroveň well-beingu u vysokoškolských studentů, byla 6,06. Kromě well-beingu

se dotazníkové šetření zabývalo výzkumem nastavení mysli ve vztahu se školní úspěšností. Známkový průměr u vybraných vysokoškolských studentů činil 1,675.

Respondenti opět volili odpověď na škále 0–10, kdy číslo 0 vyvracelo danou odpověď a číslo 10 ji naopak potvrzovalo. Z výsledků je viditelné, že existuje mírná přímá úměrnost mezi nastavením mysli a školní úspěšností. Vybraní vysokoškolští studenti, kteří označili nižší míru ve zdolávání překážek, celkově nižší důvěru ve své schopnosti, mají často horší známkový průměr. Naopak vysoké hodnoty ve své schopnosti, důvěru, že se příště test podaří lépe, vykazovali vybraní vysokoškolští studenti s dostatečným a výborným průměrem.

Pro zajímavost je zde vyhodnocení na položku s číslem 22, která se zabývala pocitem stresu z předešlého dne (0=tento pocit jsem vůbec nepocítil/a, 10=tento pocit jsem měl/a celý den). Z tabulky lze vyčíst, že nejvyšší intenzitu stresu, a to

8,4, vykazují respondenti s průměrem vyšším než 3,0. Pozoruhodné také je, že naopak nejnižší míru stresu, tj. průměrnou hodnotou 5, označili respondenti, kteří měli známkový průměr 3,0.

Diskuse

Předpokládalo se, že respondenti budou vykazovat nízkou průměrnou hodnotu well-beingu vzhledem k situaci spojené s pandemií Covidu-19 a současné situaci ve spojitosti s válkou na Ukrajině. Bylo zjištěno, že průměrná hodnota celkového well-beingu u vybraných vysokoškolských studentů je nadprůměrná, a to 6,06. Výsledky kopírují životní styl vysokoškoláků. Respondenti vykazují vysokou míru únavy a stresu, což však nemá zásadní vliv na jejich dlouhodobý well-being.

Ke stejnému závěru došla i studie z roku 2021 od autorů Ch. Liu a kol., která zahrnuje přes 3 tisíce vysokoškolských studentů z australských univerzit. Tato studie potvrzuje, že vysokoškoláci ve srovnání s běžnou populací vykazovali po začátku pandemie vyšší míru deprese a úzkosti. V současné studii však bylo zjištěno, že změny životního stylu, obavy související s onemocněním Covid-19, fyzický zdravotní stav a ochranné psychologické faktory (tj. odolnost a emocionální podpora) byly významnými prediktory blahobytu studentů, ale pouze s malými účinky a intenzita pocitu deprese a úzkosti se s postupem období nezvyšuje (Liu, 2010).

Což potvrzuje i naše dotazníkové šetření, kdy nejnižší naměřená průměrná hodnota odpovědí u vybraných vysokoškolských studentů byla právě u položek, které se týkaly deprese. Lze tedy konstatovat, že i když mohli studenti vykazovat vyšší míru deprese při začátku a během pandemie, není tento pocit přenášen do současnosti. Tohle tvrzení je podpořeno i studií z roku 2020 od American College Health Association, která prováděla výzkum zaměřený na vliv pandemie Covidu-19 na vysokoškolské studenty, kterých se do šetření zapojilo více než 18 tisíc. U těchto studentů byla změřena vysoká míra obav o svoji budoucí bezpečnost vzhledem k vysoké míře nejistoty. Na podzim roku 2019 se zvýšila prevalence pocitu deprese, která následně poklesla na jaře roku 2020 (Martinez, 2020). Nicméně z naší studie ve shodě vyplývá, že celková úroveň well-beingu je nyní u vysokoškoláků zachována, míra deprese je nízká, a naopak byla naměřena vysoká průměrná hodnota ohledně budoucí spokojenosti se životem.

Nejvyšší hodnota stresu byla v dotazníkovém šetření zaznamenána u vybraných vysokoškolských studentů, kteří měli studijní průměr vyšší než 3,0. V souvislosti s tímto tvrzením je však potřeba zmínit, že naopak nejnižší průměrná hodnota stresu nebyla naměřena u respondentů, kteří měli průměr 1,0, jak by se dalo očekávat, ale u respondentů, kteří měli průměr 3,0. V extrémních případech se předpoklad potvrdil, tj. respondenti se známkovým průměrem 1,0 vykazují

nižší míru stresu a vyšší sebedůvěru než respondenti se známkovým průměrem 3,0. Neshody nastávají i u zbylých známkových průměrů, kde nelze s jistotou tento předpoklad potvrdit. Možným důvodem, proč byl předpoklad částečně vyvrácen, je, že z hlediska zastoupení respondentů s horším průměrem bylo podstatně menší množství než premiantů.

Bylo předpokládáno, že průměrná hodnota nasbíraných odpovědí na otázky zaměřených na well-being bude kolísat pod průměrem, tj. pod hodnotu 5. Tato teze byla založena na předpokladu, že pandemie Covidu-19 a aktuální událost spojená s válkou na Ukrajině negativně ovlivní well-being a spokojenost se životní úrovní u vysokoškoláků. Dalším předpokladem, se kterým se do průzkumu vstupovalo, bylo, že nastavení mysli bude ovlivňovat školní úspěšnost u vysokoškolských studentů.

Limity výzkumného šetření shledáváme v nedostatečně podrobné analýze o respondentech. Při dotazníkovém šetření mohlo být dotazováno na konkrétní věk a studovaný obor respondentů. Dotazník vyplnilo celkem 330 žen, 67 mužů a 3 respondenti vybrali možnost jiné. V procentuálním zastoupení se jednalo o 82,5 % žen, 16,8 % mužů a 0,7 % jiného pohlaví. Z důvodu nerovnoměrného zastoupení respondentů, nebylo možné udělat analýzu well-beingu na základě genderu.

Závěr

Výsledky byly velice pozitivní, jelikož se první předpoklad nepotvrdil. Průměrná hodnota well-beingu u 400 vybraných vysokoškolských studentů přesahovala hodnotu 6, což značí dobrý well-being i přes to, že vyšší průměrné hodnoty byly naměřeny u položek týkajících se stresu. Tento výsledek si lze zdůvodnit specifickým obdobím akademického roku, např. zkouškovým obdobím v měsících duben až červen, kdy probíhalo dotazníkové šetření. Překvapením byly výsledky položek zjišťující míru deprese u vybraných vysokoškolských studentů, kde tyto průměrné hodnoty patřily k nejnižším.

Předpoklad korelujícího nastavení mysli se školní úspěšností nebyl potvrzen v plné míře. Z výsledků vyplynulo, že toto tvrzení vychází v krajních případech, konkrétně jedinci s výborným studijním prospěchem vykazovali vyšší hodnoty na otázky zaměřené na nastavení mysli. Naopak jedinci s nejhorším možným prospěchem dosahovali na nižší hodnoty u otázek zaměřených na nastavení mysli, tj. projevila se nízká důvěra v sebe sama nebo nižší ponaučení z neúspěchu. Drobné nuance ve výsledných odpovědích se ukázaly u ostatních jednotlivců s odlišnými známkovými průměry.

Literatura

- Adler, A., & Seligman, M. (2016). Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 1–35. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i1.429>
- Asbury, K., Klassen, R., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, Ch., & Nash. P. (2015). National differences in mindset among students who plan to be teachers. *International Journal of School & Educational Psychology*, 158–164. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1075164>
- Bryant, F. B., Yarnold, P. R., & Grimm, L. G. (1996). Toward a measurement model of the Affect Intensity Measure: A three-factor structure. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 223–247. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0015>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Calo, M., Peiris, C., Chipchase, L., Blackstock, F., & Judd, B. (2019). *Grit, resilience and mindset in health students*, 317–322. <https://doi.org/10.1111/tct.13056>
- Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. E. P. (2014). Positive Psychology: An Introduction. In *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 279–298. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Donaldson, S., Heshmati, S., Young Lee, J. & Donaldson, S. (2020): Examining building blocks of well-being beyond PERMA and self-report bias, *The Journal of Positive Psychology*, <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818813>
- Li, Y., & Bates, T. C. (2020). Testing the association of growth mindset and grades across a challenging transition: Is growth mindset associated with grades? *Intelligence*, 81, Article 101471. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101471>
- Liu, Ch., McCabe, M., Dawson, A. et al. (2021). Settings Open Access Article Identifying Predictors of University Students' Wellbeing during the COVID-19 Pandemic—A Data-Driven Approach. *Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136730>
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- Madeson, M. (2017). Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing. *Positive Psychology*. <https://positivepsychology.com/perma-model/>
- Martinez, A., & Nguyen, S. (2020). The Impact of Covid-19 on College Student Well-Being. *Virginia Tech*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/99741>

- Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Foisy, L.-M. B., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mind-set on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, 12, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.07.003>
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. 2. United States: Free Press, a Division of Simon & Schuster.
- Watson, K. (2018). Establishing psychological wellbeing metrics for the built environment. *Building Services Engineering Research and Technology*, 1–12. <https://doi.org/10.1177/0143624418754497>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

PhDr. Jana Kočí, Ph.D.

Mgr. Petra Koldová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

jana.koci@pedf.cuni.cz

koldova.petra25@seznam.cz

Pracovní povinnost a nově vzniklá subpopulace studujících se specifickými potřebami

Mandatory Work and the New Subpoulation of Studying With Special Needs

Kateřina Brzáková Beksová, Lenka Nádvorníková

Abstrakt: Cílem výzkumného sdělení je porozumět vlivu pracovní povinnosti při koronavirové pandemii na souběžné vysokoškolské studium a zároveň zpětně poukázat na skutečnost, že studentky v prezenční formě bakalářského studijního programu speciální pedagogika Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci byly aktuálně i potenciálně ohroženy rizikem studijních neúspěchů. Příspěvek ve své první části teoreticky vysvětluje souvislost krizové situace a vzniku specifických potřeb u studentek TUL. Následně reflektuje nový fenomén specifických potřeb, které vyvstaly na základě popsanych názorů a postojů studentek v pracovní povinnosti. Zjistili jsme, že pandemie vyvolala u studujících v pracovní povinnosti změny sociálního statutu a ovlivnila plnění jejich studijních povinností. Článek předkládá interpretaci zkušeností studentek se znevýhodněním způsobeným nedostatečnou saturací některých studijních nároků. Na základě výzkumných závěrů předkládáme požadavek precedentního práva studentů na okamžité i následné poskytování podpory a konstatujeme redefinování nové role vysokoškolského poradenství v době krize.

Klíčová slova: Krize, specifické potřeby, student v pracovní povinnosti, podpora, znevýhodnění.

Abstrakt: The purpose of the research paper is to understand the influence of mandatory work in coronavirus pandemic on concurrent university studies and at the same time to point out the fact that students in the full-time form of the bachelor's Degree Special Education Programme of the Faculty of Science, Humanities and Education Technical University of Liberec were currently and potentially at risk of study failures. In its first part, the paper theoretically explains the connection between the crisis situation and the emergence of special needs in TUL students.

In the following chapter, it reflects the new phenomenon of special needs, which arose on the basis of the described opinions and attitudes of students in the mandatory work. It points to the finding that the pandemic situation caused changes in the social status of students in the mandatory work and affected their fulfilment of study duties. The article presents an interpretation of the experience of female students with disadvantages caused by insufficient saturation of some study entitlements. Based on the research conclusions, we submit a request for a precedent right of students to provide support immediately and subsequently, and we note redefining the new role of university counselling in times of crisis.

Keywords: Crisis, special needs, student in mandatory work, support, disadvantage.

Úvod

Během výkonu pracovní povinnosti (dále jen „PP“) se mnohdy od základů změnil osobní, studentský a v některých případech i profesní život studujících. Ti se potýkali s náročnou situací, kdy museli přeskupit vlastní priority, aby mohli pomáhat a zároveň zvládnout studium. Prostřednictvím předloženého článku chceme poukázat na skutečnost, že v podobných krizových situacích se studující ocitají ve znevýhodnění, které je způsobeno kumulací změn a stresem z nové povinnosti. V případě pandemie dokonce povinnosti, jejíž uložení je vázáno na (finanční) sankce, které u mladých dospělých nemají obdoby¹. Záměrem příspěvku je definování specifických potřeb studujících pro precedentní obhajobu nároku na jejich saturaci během jakékoliv podobné situace. Dále hodláme

navrhnout způsoby podpory, které by v budoucnu mohly zmenšit, či dokonce eliminovat riziko studijního neúspěchu, anebo zabránit potenciálnímu strachu z profesní zodpovědnosti při výkonu pomáhajícího povolání, mezi které speciální pedagogika patří.

Pracovní povinnost

S PP jsme se poprvé setkali, asi jako většina z nás, až v roce 2020 v souvislosti s koronavirovou krizí, i když tento institut je v legislativě znám již relativně dlouho, konkrétně od roku 2000. PP je ukotvena v zákoně č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení, v platném znění. Je definována jako *povinnost fyzické osoby vykonávat po nezbytnou dobu určenou práci, která je nutná pro řešení krizové situace a kterou je tato osoba povinna*

¹ S tímto názorem jsme se setkali i v našem výzkumu. Jedna respondentka uvedla, že ač se sama dobrovolně přihlásila k PP, neustále ji stresovaly myšlenky na možnou sankci. I kdyby potřebovala pomoci vlastním rodičům či prarodičům, musela by upřednostnit PP, aby se sankcím vyhnula.

konat v místě určeném orgánem krizového řízení. Díky tomu, že jsme se doposud v novodobé historii s obdobnou situací, jako byla koronavirová krize, nesetkali, zastihla nás nepřipravené. PP jsme neznali a nevěděli, co obnáší, na co má člověk v PP právo, zda může PP odmítnout, případně jakým sankcím se tímto úkonem vystavuje. Přestože i zde platí známá právní zásada, že neznalost zákona neomlouvá, o PP nevěděly nic studující, a bohužel v té době nebyl téměř nikdo, kdo by jim mohl poradit a PP podrobněji vysvětlit. Dalo by se říci, že jsme my, vyučující, v této situaci jako pomoc a opora studujících, selhali.

PP povinnost byla vyhlášena celkově třikrát, z toho pro studující pomáhajících profesí dvakrát. První vlna PP trvala od 12. 3. 2020 do 10. 5. 2020 (Usnesení č. 79/2020 Sb., čl. I, II; Usnesení č. 90/2020 Sb., respektive navazující Usnesení č. 158/2020 Sb., čl. I, II), druhá vlna PP byla vyhlášena dne 30. 9. 2020 s platností od 5. 10. 2020 (Usnesení č. 409/2020 Sb., odst. 1-7; Usnesení č. 411/2020 Sb., odst. 1-6) a trvala až do 15. 12. 2020. Třetí vlna PP byla vyhlášena pouze pro studující zdravotnických a lékařských oborů a trvala od 8. 3. 2021 do 11. 4. 2021.

Mnozí studující Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci (dále jen „FP TUL“) pracovali v době koronavirové krize jako dobrovolníci, většinou pomáhali s hlídáním dětí zdravotníků a dalších

důležitých profesí přímo v místě jejich bydliště nebo se podíleli na pedagogické činnosti v rámci on-line výuky, kdy studující pomáhali pedagogům základních a mateřských škol. Převážně se jednalo o doučování dětí a pomoc s přípravou výukových materiálů, pomůcek či prezentací. S PP jako takovou se osobně setkali pouze někteří studující, stejně tak i studentky bakalářského studijního programu speciální pedagogiky v prezenční formě (dále jen „studentky speciální pedagogiky“), o jejichž prožitcích a zkušenostech z PP je náš příspěvek.

Studující FP TUL byli prvotně obesláni na začátku března 2020 hromadným mailem ze studijního oddělení, ve kterém jim bylo oznámeno, že byla vyhlášena PP pro studijní programy připravující se pro výkon pomáhajících profesí, kam speciální pedagogika dle zákona č. 108/2006 Sb., v platném znění, o sociálních službách, patří. Následně studující obdrželi další hromadný mail s informací, že krajský úřad si může od vedení fakulty vyžádat jmenný seznam těchto studujících, a zároveň jim byl zaslán stroze informující dokument s názvem *Základní informace k pracovní povinnosti žáků a studentů*, jenž charakterizoval PP dle zákona o krizovém řízení. Následující den byla databáze studujících předána libereckému krajskému úřadu, který téměř okamžitě po jeho obdržení některé studující povolal. Ve skutečnosti byla k PP povolána pouze menšina studujících, kteří spadali do uvedené skupiny

pomáhajících profesí. PP nastoupilo v první i druhé vlně přibližně 25 % studujících z 1. a 2. ročníku bakalářského studia speciální pedagogiky. Studující posledního ročníku nebyli k PP povoláni. Všechny studentky speciální pedagogiky v PP byly povinny do pobytových sociálních služeb pro seniory. S touto cílovou skupinou však s ohledem na studijní plán neměly doposud žádnou zkušenost. Možnost výkonu odborné praxe u seniorské populace je ve studijním plánu začleněna až na konec 4. semestru.

Změny ve vzdělávání na FP TUL během pandemie

Je zřejmé, že vzniklá situace nemá v novodobé historii žádný precedens. Přinesla do způsobu vzdělávání mnoho otázek a je pravděpodobné, že odpovědi budeme sbírat ještě několik let. Přínos nových metod a zejména používání informačních technologií ve výuce je nepopíratelný. Na druhou stranu on-line vzdělávání či hybridní výuka měly negativní dopad na studující a někdy i na vyučující. Dozvuky sociální izolace, psychického i sociálního diskomfortu a určitý druh „zpohodlnění“ vnímáme u studujících dodnes.

Na existenci sociální izolace v rámci on-line výuky poukázal také Černý (2021, s. 41–43), který uvádí, že studující vnímali v on-line prostředí pocitově nižší míru možnosti zapojení se do výuky a vyučující pocítovali absenci sociálních interakcí. Ukázalo se, že v rámci *on-line výuky*

je sociální kontakt mimořádně důležitý a moderní technologie ho mohou do jisté míry také saturovat. K tomu, aby se to ale skutečně dařilo, je třeba provádět intenzivnější změny výukových forem, úkolů a diskusí. ...Nelze jednoduše vzít obsah kurzu, požadavky na ukončení, metody výkladu atp. a se vším ho přenést do on-line prostředí. V době pandemie a zákazu prezenční kontaktní výuky bylo vysokým školám doporučeno pro zajištění výuky využívat v maximální možné míře nástroje distančního vzdělávání. Rada Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství umožnila aplikaci těchto nástrojů do výuky bez ohledu na formu studia (Sdělení NAÚ v souvislosti s mimořádným opatřením MZD k odvolání přímé výuky na vysokých školách), proto byla zakomponována i do výuky u studujících speciální pedagogiky, která je akreditována jak v prezenční, tak v kombinované formě.

Realizaci distanční formy výuky podnítil také rektor TUL, resp. děkan FP TUL prostřednictvím interních příkazů, v nichž bylo doporučeno používat při výuce libovolné platformy pro on-line výuku, případně přednášky nahrávat a umísťovat do e-learningového prostředí Moodle. Toto by jistě ulehčilo mnoha studujícím v PP zvládat studijní povinnosti, protože by mohli přednášky, semináře či cvičení shlédnout v kterékoli době. Bohužel někteří akademičtí pracovníci toto neuměli a sami se museli sžívat s novými technologiemi, proto většinou výu-

ka probíhala jen on-line přes platformu Google Meet či Microsoft Teams a pouze jednotky vyučujících výuku nahrávaly. Je však možné, že někteří vyučující se také obávali o know-how svých přednášek a seminářů, hrozili se toho, že by jejich materiály „volně putovaly“ po sociálních sítích, neboť nebyla v té době jednoznačně upravena autorská práva v souvislosti s online výukou a nahrávanými dokumenty. Z hlediska plnění studijních povinností vyšlo vedení fakulty vstříc studentům (všem, nejen těm v PP) tak, že byla prodloužena v akademickém roce 2019/2020 doba pro splnění těchto povinností o 14 dní, do 18. září 2020, čímž se prodloužil také termín zápisu do druhých a vyšších ročníků pro akademický rok 2020/2021 na dobu od 22. září 2020 (Příkaz děkana FP TUL č. 2/2020). Dále byla snížena hranice kreditů pro zápis studentů po prvním roce studia do dalšího akademického roku ze 40 na 35 (Příkaz děkana FP TUL č. 3/2020). Kromě toho mohl být započten (alespoň částečně, v souladu se studijním zaměřením) některým studentům výkon PP jako plnění odborné praxe.

Kriticky však musíme přiznat, že komunikace mezi vedením fakulty, akademickými pracovníky a studujícími nebyla efektivní. Vedení fakulty sice ustanovilo osobu, která spolupracovala s libereckým krajským úřadem, a tudíž měla k dispozici průběžně aktualizovaný jmenný seznam všech studujících, kteří byli povoláni k PP, ale tyto informace

se již k vyučujícím nedostaly. Studující v PP měli sami oslovit vyučující a oznámit jim tuto skutečnost. Někteří tak doopravdy učinili, ale většinou jen jednou, i když PP trvala několik týdnů, a tak ne vždy byl na jejich absenci brán dostatečný zřetel. Kdyby tomu tak bylo, mohlo se alespoň částečně předejít nespravedlnosti v učebním procesu.

Student v krizi

Pro vysokoškolského studujícího představuje krize situaci, kdy dochází k dlouhodobému hromadění zátěže, vyvolané stresem (tlakem povinností, nedostatkem času), frustrací (různorodým zklamáním, opakujícími se negativními zprávami), ba dokonce deprivací (nemožností uspokojovat důležité bio-psycho-sociální potřeby přiměřeným způsobem). Ke krizovému stavu přispívá strach z něčeho nového, z vlastní nekompetentnosti, ale i obava z nákazy, odloučení od rodiny či z umírání. Poláčková Šolcová (2018, s. 94–95) uvádí, že zdravý způsob zvládání krizových situací se děje prostřednictvím sdílení těžkostí a stresu v empatickém sociálním prostředí s dostatečnou oporou. Za nezastupitelnou považuje účast blízkých na přerámování krizové situace, díky níž může vzniknout nová perspektiva v chápání negativní situace a přinést optimistické zvládání těžkých emocí. Rodina představuje důležité sociální klima, které svou intimitou a hodnotami poskytuje výchovný vzor pro strategie

řešení problémů. Druhým významným sociálním prostředím pro získávání zkušeností a imitačních idolů by pro studující měla být (vysoká) škola².

Díky vývojově podmíněné psychické diferenciaci a duševní nezávislosti dospívající (později dospělý) student vnímá a jedná sám za sebe (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 161). Pro zvládání rizikových situací je pak kromě autonomie důležitá starost o sebe. Tato protektivní vlastnost se jeví přímo úměrně potenciálu sebepečce (Petriková, Lichner, 2021, s. 96-104). Sebepečce je součástí emoční inteligence, která determinuje úspěšnost adaptace jedince na zátěžové situace. Paulík (2017, s. 9) dává do souvislosti lidský adaptační proces s úrovní schopnosti zvládat nároky (zátěž) a odolávat vůči stresu. Za společný základ považuje dispozice v interakci s uplatňováním obranných mechanismů a preferencí copingových strategií. Díky těmto duševním komponentám vzniká schopnost flexibilně se přizpůsobit nechtěným změnám a nadále účinná řešení situací uplatňovat.

Emočně rozumně, resp. vědomě a cíleně nakládat s pocity v krizové situaci zahrnuje také kompetentní zacházení s vlastním prožíváním, včetně přijímání nepříjemných, bolestných pocitů a ocho-

ty zpracovávat emoční traumata. Emočně inteligentní člověk umí těžit ze zkušeností, dokáže být odpovědný za emocionální ovládnutí, nemanipuluje s vlastními obavami, dokáže být radostný a je empatický. Emoční inteligence v zátěži zajišťuje sebeuvědomování, sebeřízení, společenské vědomí a schopnost zvládat vztahy, které se evidentně projevují na úspěchu v práci (Goleman, 2011; Pletzer, 2009; Wilding, 2010).

Studující se specifickými potřebami

Rovnost přístupu ke vzdělání na vysokých školách je v ČR dána mimo jiné Listinou základních práv a svobod. *Konkrétní a závazná opatření ve vztahu ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, která by měly české vysoké školy zavést a udržovat, však nejsou nikde zákonně stanovena* (Černá, 2010). Technická univerzita v Liberci má Centrum služeb studentům se specifickými potřebami, které je součástí Akademické poradny a centra podpory³. V době, kdy zákon uložil PP, měl student VŠ nárok na rovné příležitosti. Jakkoliv jednotlivé univerzity poradenství poskytují/poskytují, neexistuje dosud závazný

² Studijní kolektiv nepovažovala ani jedna respondentka našeho výzkumu za podpůrné sociální prostředí. Později nabízenou možnost individuální či skupinové podpory ze strany školy využily jen některé z nich.

³ Nabízí mj. psychologické poradenství (podpora při zvládání stresových stavů, pomoc při řešení studijních, vztahových či osobnostních problémů), studijní poradenství (pomoc při řešení studijních problémů), sociální poradenství (odborné poradenství v tíživých životních situacích) a poradenství pro uchazeče a studenty se specifickými potřebami (tul.cz).

úzus, který by studujícího v PP definoval jako studenta se specifickými potřebami a stanovil pro něho konkrétní způsoby podpory za účelem intervence ve vzdělávání a prevence studijního neúspěchu.

Metodika výzkumu

Pro výzkum jsme zvolili kvalitativní strategii, která nám umožnila poznání sociální reality. Výzkumnou metodou bylo dotazování, výzkumnou technikou polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Během realizace výzkumu byl kladen velký důraz na důvěru mezi tazatelem a tazaným, neboť ta nám pak umožnila proniknout hluboko do zkoumaného tématu (Miovský, 2006, s. 161). Výzkum probíhal dlouhodobě ve 3 etapách v období od března 2020 až do září 2021. V první etapě proběhl předvýzkum, v následujících dvou etapách vlastní výzkumné šetření.

Abychom zjistili, zda studující budou ochotni sdílet své prožitky z PP, byl proveden v období od půlky dubna do konce května 2020 *předvýzkum*. Všem 17 studujícím z 1. a 2. ročníku bakalářského studijního programu speciální pedagogiky FP TUL v prezenční formě, kteří byli v 1. vlně v PP, jsme zaslali v půlce dubna 2020 hromadný mail s dotazem, zda mají potřebu sdílet své zážitky z PP, případně saturovat potřeby spojené s jejím výkonem a s plněním studijních povinností. Na naši výzvu reagovaly 3 studentky. S těmito studentkami se uskutečnily polostrukturované rozhovory s cílem ověřit výzkumný nástroj v praxi.

V červnu 2020 se uskutečnila *druhá etapa výzkumu*, která probíhala obdobně jako předvýzkum. Hromadným mailem byly k účasti osloveny záměrně studentky studijního programu speciální pedagogiky, které byly v PP. Celkově bylo těchto studentek 17, ale z tohoto počtu jsme vyloučili 3 studentky, které se účastnily předvýzkumu, tudíž základní výzkumný soubor čítal 14 studentek. Na naši výzvu nakonec zareagovalo 8 z nich, které vytvořily vlastní výzkumný soubor. Díky neutěšené epidemické situaci probíhaly rozhovory přes platformu Google Meet, byly nahrávány (se souhlasem respondentek) a následně byl proveden doslovný přepis rozhovoru. Všechny rozhovory byly podrobeny analýze za pomoci předem stanovených kódů. Výsledky této fáze výzkumu poukázaly na problémy, které vycházely z emočního, profesního, ale i studijního diskomfortu a staly se podkladem pro poslední fázi výzkumu, který byl zaměřen na zpracování osobních zkušeností (Nádvorníková, Brzáková Beksová, 2021, s. 185), jehož dílčí výstupy jsou prezentovány v následujících částech článku.

V květnu až září 2021 proběhla *poslední fáze výzkumu*, kdy jsme opět hromadným mailem oslovili studentky, které se účastnily druhé etapy výzkumu, zda by měly zájem zúčastnit se kvalitativního výzkumného šetření s cílem zjistit jejich názory a pocity na vlastní PP v průběhu koronavirové epidemie. V tomto případě čítal základní výzkumný vzorek 8 respondentek a vlastní výzkumný soubor byl

Tabulka 1. Charakteristika vlastního výzkumného souboru

Respondent	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Ročník studia v PP	2.	1., 2.	2.	2.	2.	2.	2.	1., 2.
Věk v době nástupu PP	22 let	21 let	22 let	22 let	21 let	21 let	20 let	22 let
Účast v 1. vlně PP	Ne	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano
Účast v 2. vlně PP	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

Zdroj: vlastní šetření

totožný, neboť na naši výzvu zareagovaly všechny respondentky z předchozí etapy výzkumu. Charakteristika vlastního výzkumného souboru je uvedena v tabulce 1.

Po vzájemné dohodě mezi respondenty a výzkumníky a z časových, epidemičských i ekonomických důvodů se rozhovory uskutečnily opět online přes Google Meet v průběhu června až září 2021. Jednotlivé rozhovory v délce 40–50 minut byly nahrávány (se souhlasem respondentek) a následovala jejich doslovná transkripce. Poté byly podrobeny analýze za pomoci otevřeného a tematického kódování. Vytvořili jsme kódy, které jsme kategorizovali na základě komparace výpovědí.

Cílem šetření bylo zjistit pocity a názory studentek studijního programu speciální pedagogiky FP TUL na vlastní PP. Hlavní výzkumná otázka byla definována následovně: Jaké jsou názory studentek studijního programu speciální pedagogiky FP TUL na PP? V souvislosti s ní byly stanoveny následující 4 dílčí výzkumné otázky.

- Jaký postoj zaujaly studentky k povolání k PP?
- Jaké pocity prožívaly studentky v souvislosti s nařízenou PP?
- Jaké zkušenosti z PP formovaly profesní kompetence?
- Jaký vliv měla PP na jejich souběžné prezenční studium?

V tomto výzkumném sdělení se z důvodu velkého množství získaných dat a tematického zaměření článku věnujeme pouze vlivu PP na souběžné studium. Stanovili jsme 4 kategorie a s nimi související kódy (tabulka 2), které jsou v následujících kapitolách podrobně vyhodnoceny a reflektovány v kontextu výzkumných zjištění.

Prezentace dílčích výsledků výzkumu

V této části příspěvku představíme výsledná zjištění v kontextu vlivu PP na souběžné prezenční studium dle výše uvedených čtyř kategorií (tabulka 2) – studijní statut, plnění studijních povinností, znevýhodnění a saturace potřeb.

Tabulka 2. Přehled kategorií a kódování

Kategorie	Kódy
1. Studijní statut	Nařízená PP, sociální prestiž Dobrovolná angažovanost, prospěšnost Nevyhovující podmínky
2. Plnění studijních povinností	Kolize studia a PP Nepřehlednost situace Riziko studijního neúspěchu
3. Znevýhodnění	Nadměrný stres, únava, obavy Umocněná sociální izolace, nezpracovaná traumata Nedostatečná protekce v krizi, dezinformace
4. Saturace potřeb	Smysluplnost, prospěšnost, odolnost a profesní zkušenosti Specifické potřeby Možnost sdílení

Zdroj: vlastní šetření

Kategorie studijní statut a plnění studijních povinností

Studijní statut na obecné úrovni ovlivnilo samotné nařízení PP. Moment kolize studia a práce s nevyhovujícími podmínkami pro plnění studijních povinností vnímáme jako statut studenta se znevýhodněním. *Sladění studijních a pracovních povinností, ale též rodinných potřeb, bylo fyzicky, psychicky a mnohdy i finančně a logisticky náročné. Výzkumem bylo také zjištěno, že realizace PP byla náročnější u studujících prvních ročníků, kteří v předchozím studiu absolvovali studijní obor „nepomáhající profese“ či všeobecného vzdělání* (Nádvorníková, Brzáková Beksová, 2021, s. 188).

Souběh plnění studijních povinností a PP byl náročný v mnoha ohledech⁴. Studentky v PP často nemohly být na přednáškách a vyučující ani neměli jmenný seznam studujících v PP, proto netušili, koho, na jak dlouho a jak mají ve svých požadavcích zohlednit. Nakonec si každý vyučující na Katedře sociálních studií a speciální pedagogiky (dále jen „KSS“) FP TUL zjišťoval informace sám, což zase vedlo k řešení formalit při probíhající on-line výuce.

Nakonec někteří vyučující nahrávku přednášky poskytli, aby bylo možné ji využít libovolně po práci. *Nám často chyběly ty informace, které se dostávaly na hodinách a nám unikly a pak jsme to*

⁴ *Kdyby se náhodou zase stalo něco podobného, tak kdyby ten postoj k nám byl trochu jiný. Víc empatický, a ne tak suverénní. Věřím, že jak pro mě, tak i pro ostatní studenty to znamenalo spoustu stresu právě stíhat tu školu. Ale na druhou stranu zase jsme viděli nové věci, což by nám třeba praxe neumožnila. Rozhodně jsme měli víc možností poznat to do hloubky (R2).*

musely samy zjišťovat, abychom to dokončily a už pak na to bylo daleko míň času (R1). Opakovaně žádat o zápisky kolegyně, které na PP nebyly, bylo nepříjemné. Já jsem ztratila absolutně přehled. Chtěla bych zvládat ten multitasking, ale jsem na to hrozně špatná. Prostě nezvládám víc věcí najednou. Abych to dělala pořádně. Takže jsem to různě zanedbávala, zhoršil se mi hodně prospěch. Ale pro mě byl nejhorší ten stres. Ten obrovský stres, kdy jsem vlastně nevěděla, co a jak. A musela jsem se stále ptát spolužaček, se kterými jsem se zas tak dobře nebavila a musela jsem po nich chtít doplňující informace (R8). Vypověděly také, že studiu věnovaly veškeré volno a víkendy, tím pádem jim nezbyval čas na odpočinek. Zároveň jim studium komplikovaly závažné okolnosti, které se děly díky systémovým chybám a informačnímu chaosu. V tu dobu nevznikl žádný jednotný koncept pro systematickou podporu subpopulace studentů v PP, ale ani studentů dobrovolníků.

Pod tlakem narůstajících povinností, souvisejících se zapojením do PP, u něko-ho došlo k odložení zápočtů či zkoušek. Některé studentky litovaly absence na prezentaci zajímavých témat, která samostudiem nelze získat. Jiným se naopak zdálo, že z dlouhodobého hlediska jejich studium nijak ohrožené nebylo. A potom udržet se taky nějak v tom školním režimu. Což mi nakonec nevyšlo. Ale já si říkám, jestli to bylo nakonec tou PP nebo tím, že byl ten lockdown. Nebo vším dohromady. Ale to, že jsem si posunula všechnu ty školní povinnosti, to asi nebude úplně

náhoda. Protože přece jenom jsem v té škole byla docela dobrá. Já jsem měla prospěchový stipendium, všechno mi vycházelo a najednou prostě se to bortilo, protože jsem to nezvládala všechno pojmout (R8). Při provozu na směny (s cestou např. od 6 do 20 hod.) vznikla potřeba posunout termín odevzdání semestrálních úkolů, nebo problém sehnat si praxi k oboru, na níž už nezbyl čas. Já jsem si říkala, že když toho stihnu co nejvíc, tak potom, když přijedu domů, tak budu mít ten svůj odpočinek celistvý a zasloužený. A mě učení vždycky bavilo..., jinak bych na ten obor nešla. Jenže pak, když to bylo těžší to období, když ti klienti byli i na mě nepříjemní, tak jsem na to neměla vůbec chuť si k tomu sednout a něco dělat do školy (R2). Jiná respondentka pak popsala svoji přípravu do školy jako relaxaci, čas na pití čaje u počítače a přemýšlení o „normálních věcech“, o studiu. Někdy nastalo i dilema priorit péče mezi rodinou a cizími potřebnými, když např. vlastní babička cítila hrdost na vnučku, která pomáhá, ale nakonec žárlila, že totéž neposkytuje jí, zkrátka ve vlastní rodině. Přišly také obavy, jak bude vypadat život pak, kdy pozbudou statut studující v PP, nebudou společensky tak důležité a vyvstane spousta nesplněných úkolů.

Kategorie znevýhodnění

Znevýhodnění bylo způsobeno krizovou situací a zcela odlišnými podmínkami pro život, než měli studující, kteří v PP nebyli. Mezi nejčastěji popisované traumatizující okolnosti patřil strach, stres,

únava, neovlivnitelnost situace, práce na směny, nedostatečné zkušenosti, sociální izolace (od rodiny a vrstevníků), nadměrná odpovědnost, vysoká pravděpodobnost infekce, obavy z nákazy sebe sama a svých blízkých, pocity osamocení: *Oni to pak řešili tím způsobem, že nám dávali víkendy, svátky, aby nemuseli platit za zaměstnance příplatky. A měla jsem se se svojí rodinou celou tu dobu. To bylo asi taky hodně náročný. Protože když oni měli volno, já jsem tam musela. Když já jsem byla doma, tak tady nikdo nebyl* (R3).

Za znevýhodnění lze také považovat nedostatek času a pomoci při zpracování lidského utrpení nebo i smrti. Strach ze smrti popsala jedna z pracujících studentek takto: *Po pravdě nejtěžší pro mě bylo – já jsem se strašně bála, aby tam někdo neumřel. Abych to prostě neviděla* (R1). Velkou zátěž pro nezkušené pracující studentky představovala také kontraproduktivní a často neefektivní systémová lokace zdrojů, personální a materiální zmatek a chaotické přidělování pracovních kompetencí.

Kategorie saturace potřeb

Mezi uspokojené potřeby v PP bezesporu náleží smysluplnost a sounáležitost, jak ostatně dokládá citace jedné studentky: *Aby si s ním [seniorem] někdo lidsky popovídal, něco mu vysvětlil, aby věděl, že není na to sám. Takže pak bylo hezký, když se třeba smáli, nebo když nám*

děkovali, že jsme hodný. A ptali se, jestli tady zůstaneme (R5). Pro dospívajícího je vzhledem k potřebě vlastní (profesní i osobní) důležitosti odměnou ocenění užitečné pomoci, jak o této uspokojené potřebě vypověděla jedna z respondentek: *Dokonce jsem tam dostala pochvalu od jedné paní, tak ona pak říkala, že se mnou byla moc spokojená* (R1). Spokojenost klientů a úleva stávajícím pracovníkům byly zadostiučiněním, stejně jako odhodlání zkusit něco nového a získat do budoucnosti určitou praktickou jistotu. Pohnutky k pomáhání, altruismus a motivace sociální prospěšnosti sytily ve všech případech potřebu smysluplnosti: *...že jsem mohla pomoci tam, kde to bylo potřeba. To je smysl toho, proč studuju to, co studuju. Smysl toho, co chci dělat do budoucna, proč chci pomáhat. A tím jsem si to splnila. To je i důvod, proč jsem šla v obou těch případech, proč jsem se z toho nevymluvila* (R8).

Analýza rozhovorů v tomto ohledu odhalila také výraznou potřebu podpory a vedení. A to nejen z osobního a lidského pohledu, ale i z profesního hlediska. Právě profesní nevyzrálост byla jedním z aspektů kritické situace studujících v PP. Veřejnost například očekávala, že pracovník v sociálních službách (toho času studentky speciální pedagogiky) lidsky a profesionálně doprovodí umírajícího⁵. Studentky byly vrženy do reality umírání v osamocení, nadto neměly mož-

⁵ Přestože ani Zákon o sociálních službách takovou povinnost neukládá a momentálně je služba založena na dobré praxi, vůli a zkušenostech pomáhajícího. *Zakotvení umírání osob v sociálních*

nost seznámit se s potřebnou metodikou. Neměly ani příležitost okamžitě analyzovat a vstřebat vlastní prožívání traumatizujících událostí. Uváděné důvody nás vedly k přesvědčení, že mladý člověk, který během pandemie studoval na vysoké škole a zároveň vykonával PP, byl/je student se specifickými potřebami.

Další potřeby nebyly saturovány v oblasti sdílení zkušeností a opory od profesionálů. Studentky potřebovaly nějakou jistotu, aby věděly, že v tom nejsou samy (R8). V zařízeních ji zpravidla naplňovaly sociální pracovníce a pracovníci v sociálních službách: *Musím říct, že asi dvě kolegyně tam, co mi pomohly, těm bych poděkovala. Ty mě hodně naučily, respektovaly mě, když jsem něco nevěděla, nebyla jsem tak rychlá jako ony, protože jsem to nikdy nedělala. Nedokážu dát třeba během chvíle dvaceti lidem najíst. A to ony už zvládají (R1).* S odstupem času studentky vnímaly jako dominantní právě ty uspokojené potřeby, které je učinily spokojenějšími a odhodlanějšími. O nespokojených vypovídaly jako o zkušenostech, díky kterým se staly odolnějšími, pro život zkušenějšími.

Rozhovory mj. ukázaly na určité společné osobnostní rysy pracujících studentek – flexibilitu, odolnost, sociální a komunikativní zdatnost, osobní a profesní zodpovědnost, cílevědomost, sebekázeň a schopnost účinné sebereflexe. Poznání sebe sama a dovednost vypořá-

dat se se zátěží vyjadřují respondentky obdobně: *Ale zároveň to vnímám i jako dost důležitou zkušenost do mého života. Někaké uvědomění si a poznání sebe sama a svých hranic (R3).* Většina studentek měla pocit, že studijní povinnosti plnily včas, ale zároveň připustily, že se jim vždy nepodařilo dosahovat stejného výkonu jako před PP.

Reflexe výzkumných výsledků s akcentací specifických potřeb a možností podpory v akademickém prostředí

Ze sdílení zkušeností v PP mj. vyplynulo, že se pro pomáhání v krizi rozhodli studující, kteří vykazují aktivní zájem o studovaný obor (pomáhající profesí), navíc s vysokou mírou protektivní empatie a ochotou nadřadit potřeby druhých nad vlastní saturaci jistoty a bezpečí (Nádvorníková, Brzáková Beksová, 2021, s. 187).

Okamžitá adaptace vyžadovala uspokojení různorodých potřeb. Především se jedná o potřebu jistoty, bezpečí a stabilního podporujícího školního zázemí. Ty dále specifikujeme jako potřebu řešit absenci a mít jistotu adekvátní náhrady, která se ukázala jako nenaplněná. Fakt, že studentky mohly mít oporu v rodině (popsalo 7 z 8 dotázaných) ovšem nenahrazuje absenci podpory na univerzitě.

pobytových službách tak není doposud podpořeno ve smyslu pojetí z hlediska přímé péče o druhou osobu... (Neubaerová, Bronec, 2021, s. 164).

Poměrně překvapivá byla i skutečnost sociálního vyloučení ze studijního kolektivu a frustrace z nepomáhání ze strany spolustudujících na TUL. Nejhorší byl také pocit nekonečnosti, nikdo nevěděl, kdy dojde k úlevě a co bude na konci.

Za standardní specifické potřeby u vysokoškoláků v PP považujeme:

- toleranci absence při výuce (ať už z důvodu výkonu PP nebo nezbytného odpočinku);
- navýšení času na splnění studijních povinností;
- nárok na individualizovanou výuku (zpřístupnění studijních materiálů případně záznamu z výuky);
- právo na výjimečné konzultace k plnění předmětu;
- včasnost, konkretizaci a transparentnost požadavků k zápočtům a zkouškám;
- prostor pro sociální sdílení a duševní podporu;
- speciální pedagogické poradenství za účelem krizové intervence.

Mezi další specifické potřeby, které vyžadují zvláštní okolnosti souběhu studia a PP, jmenujeme:

- dostupnost okamžité i dlouhodobé skupinové a individuální psychoterapie;
- možnost změny zadání tématu BP (v souvislosti s přímými zkušenostmi s PP);
- přidělení studijního facilitátora za účelem kontinuálního doplňování informací o studiu.

Uvědomujeme si, že taková opatření lze realizovat jen za předpokladu systémových úprav, aby nedocházelo k přenosu krize a k neadekvátnímu zatížení vyučujících, kteří například nemají potřebné zkušenosti s poskytováním poradenství apod. Na 4. výzkumnou otázku (Jaký vliv měla PP na jejich souběžné prezenční studium?) odpovídáme následovně: PP kromě osobních a společenských změn navíc výrazně ovlivnila studentský život zúčastněných osob. Tyto změny studentky v PP původně vnímaly jako negativní, ale s odstupem času je považují za smysluplné i profesně hodnotné, a to bez ohledu na diskomfort a dočasný nesoulad se studijními povinnostmi. Navíc PP pozitivně ovlivnila jejich sebehodnocení a motivaci k setrvání v pomáhajících profesích.

Diskuse a navrhovaná opatření

Na základě rozhovorů a popsanych zkušeností jsme se pokusily vcítit do malé skupiny studentek, které souběžně se studiem vykonávaly PP. Cílem příspěvku bylo porozumět jedinečnosti nového společenského fenoménu. Paulík (2017, s. 97–98) uvádí, že intenzita zátěže v nadměrně stresujících okolnostech může znamenat ohrožení života. Kritický stav pramení z negativní konstelace aktuálních podmínek, které navíc mají tendenci se nečekaně a nepříznivě měnit. Situační krize je ovlivněná jak objektivní situací, tak i jejím subjektivním

hodnocením a prožíváním. Studentky shodně vypověděly, že situační krizi mj. zapříčinila jejich reálná očekávání ztrát nebo vážného ohrožení životních hodnot. Předpokladem pro zvládání náročného povolání je vývojově podmíněná emoční transformace, kterou Poláčková Šolcová (2018, s. 164-165) popisuje jako sociální strategii reorganizace emocí. Tyto vyzrálé emoce zajišťují na přelomu adolescence a dospělosti větší emoční stabilitu a zároveň autonomní identitu. O vnitřní stabilizaci pocitů svědčí odhodlání respondentek PP dokončit, a to i za předpokladu neznalosti časové perspektivy, tím pádem reálného rizika odložení či nezvládnutí studijních povinností, resp. nutnosti prodloužení studia.

Některé krizové situace vznikly v souvislosti s tím, že je studentky zažívaly poprvé v životě právě v rámci PP a nevěděly, jak se s nimi vyrovnat. Nebyly na to připraveny a ani jim bohužel nebyla poskytnuta okamžitá náležitá možnost své pocity sdílet. I když studentkám bylo nabídnuto poradenství za účelem krizové intervence a individuální supervize či reflexe PP, využily ji pouze dvě. A právě včasná a správně vedená reflexe na principu supervize mohla v této situaci pomoci, neboť ta má kromě jiných funkcí i funkci podpůrnou (Hawkins & Shohet, 2004, s. 60) a mohla studentkám pomoci nahlédnout na vlastní emoce, zejména na ty negativní (bezmoc, pocit selhání apod.).

V procesu sociální integrace do vrs-

tevnické skupiny (spolustudujících) závisí na identifikaci s cíli, hodnotových představách, normách a rolích (Procházková, 2012, s. 120). Výzkum v tomto ohledu ukázal, že subpopulace studujících v PP prožívala krom celospolečenské izolace i podstatnou segregaci v referenční (studijní) skupině. Nejlépe s ohledem na dané skutečnosti pandemie svoje zkušenosti s pomáháním hodnotily studentky, které mohly PP vykonávat v tandemu, společně dojíždět do zaměstnání nebo byly ve spojení a bezprostředně se mohly kontaktovat za účelem sdílení. *Myslím si, že bych to zvládla znova. Já asi ničeho nelituju* (R6).

Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na konkrétní potřeby orientovanou podobu učebních procesů, *bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12). Budeme-li proinkluzivní změny ve školství aplikovat do vysokoškolského vzdělávání, je svébytnost studenta podpořena systémovými, organizačními i personálními změnami, které zaručují individualizované vstřícné podmínky pro jeho adaptaci na novou (krizovou) situaci. Jedině tyto podmínky mohou být východiskem pro vnitřní diferenciaci, individualizaci, otevřenost a prosociální orientaci.

Je žádoucí činit preventivní či intervenční programy i nové metody práce se studenty se specifickými potřebami. Cílem rozvoje sebepečce je starost o sebe, jež zlepšuje predikci psychické odolnosti

a zdraví. Dále předchází vzniku duševních poruch této cílové skupiny. Prevence a intervence potenciálně podporují celkový „self-care koncept“ (Petriková, Lichner 2021, s. 102-103). V rámci krizové intervence a na základě vyhodnocení informací o pocitech spojených s výkonem PP byly vytvořeny návrhy změn, k nimž by v případě vzniku dalších obdobných krizových situací mělo v budoucnu dojít. Nemusí se jednat jen o situace spojené s koronavirem, ale jakékoli jiné události, ke které se váže potenciální vznik nouzového stavu a následné vyhlášení PP ze strany krajských úřadů. *Tyto návrhy byly již v únoru roku 2021 předloženy náměstkovi libereckého krajského úřadu. Inovativní predikce se primárně týkaly požadavků na:*

- *spoluúčast katedry při oslovování a následném pracovním zařazení studentů TUL s ohledem na jejich ročník studia a také na jejich dosavadní studijní i praktické zkušenosti;*
- *maximální soulad místa aktuálního bydliště s místem výkonu PP;*
- *okamžité zřízení funkčního on-line prostředí k sdílení a řešení krizové intervence od prvního dne výkonu PP;*
- *nabídku podpůrných skupin s psycho-terapeutickým zaměřením i sociálně právním poradenstvím (Nádvorníková, Brzáková Beksová, 2021, s. 187). Jak bylo s těmito podněty dále pracováno a zda byly zakomponovány do metodik krizového řízení či obdobných dokumentů nevíme, neboť v třetí vlně PP naše studentky již nefigurovaly.*

Závěr

Pandemická situace byla psychicky velice náročná pro všechny z nás, nikoho nevyjímaje. V oblasti vzdělávání to byl nový fenomén nejen pro studující a vyučující, ale především pro studující, kteří byli povoláni k výkonu PP a museli se s ním určitým způsobem vyrovnat. Tento institut byl použit poprvé v historii a nikdo s ním neměl žádné zkušenosti. Výpovědi respondentek a závěry výzkumu jasně deklarují, že máme velký dluh vůči studujícím pomáhajících profesí, a to nejen v oblasti psychohygieny, krizové intervence či možnosti sdílení svých prožitků, ale i v saturaci studijních potřeb, kdy je na ně třeba nahlížet jako na studenty specifickými potřebami, neboť někteří z nich potřebují podporu.

Naše výzkumné sdělení poukazuje na důsledky nově vzniklých situací, které ovlivnily možnosti studijních úspěchů vybraných studentek FP TUL. Za povzbuzující považujeme především zjištění, že studentky svého rozhodnutí pomáhat nelitují, PP vnímají jako smysluplnou, potřebnou a z hlediska profesní kvalifikace prospěšnou. Navíc se ukázalo, že výzvu k PP přijaly studující s vyhraněnou orientací na pomáhající profesi, s již osvojenými pracovními návyky, s dobře vyvinutým smyslem pro povinnost a setrvání v zodpovědnosti. Pozitivně hodnotíme schopnost respondentek reflektovat i nepříznivou životní zkušenost jako poučnou a odhodlání transformovat ji do psychické odolnosti. Naopak kon-

statujeme určité nedostatky v oblasti neuspokojených specifických potřeb této nové subpopulace studujících, jejichž definováním hodláme přispět k nápravě a k lepší budoucí připravenosti na veškeré podobné situace.

Poděkování

Děkujeme všem studentkám KSS FP TUL, které při studiu byly ochotné vykonávat PP a pomohly tak mnoha lidem v koronavirové krizi. Výzkum vznikl díky jejich vstřícnému sdílení zkušeností.

Literatura

- Černá, L. (2010). *Studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/studenti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.
- Černý, M. (2021). Univerzitní vzdělávání a jeho reakce pandemii COVID-19. *e-Pedagogium*, 21(4), 60–71. Dostupné z https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-202003-0002_univerzitni-vzdelavani-a-jeho-reakce-na-pandemii-covid-19.php.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Kopecký, P. (2021). Pracovní povinnost studentů za časů pandemie Covid-19, *Acta Universitatis Carolinae*, 67(2), 141–161.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nádvorníková, L., & Brzáková Beksová, K. (2021). Prvotní reflexe pracovní povinnosti u studujících pomáhajících profesí, s. 182–189. In *Politické, ekonomické, sociální a technologické výzvy pro sociální práci*. Sborník textů z XVIII. ročníku mezinárodní vědecké konference Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové 23. 9. 2021.
- Neubauerová, L. & Bronec, L. (2021). Doprovázení a vyrovnávání se se smrtí klientů očima pomáhajících pracovníků pobytové služby pro seniory, s. 159–165. In *Politické, ekonomické, sociální a technologické výzvy pro sociální práci*. Sborník textů z XVIII. ročníku mezinárodní vědecké konference Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové 23. 9. 2021.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přeprac. a dopln. vyd. Praha: Grada.
- Petriková, F. & Lichner, V. (2021). Starostlivosť o seba ako protektor rizikového správania adolescentov – projekt výskumu a teoretický model interaktívneho programu, s. 96–104. In *Politické, ekonomické, sociální a technologické výzvy pro*

- sociální práci*. Sborník textů z XVIII. ročníku mezinárodní vědecké konference Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové 23. 9. 2021.
- Pletzer, M. (2009). *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada.
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Příkaz děkana FP TUL č. 2/2020. Zápis do druhých a vyšších ročníků na akademický rok 2020/2021. In *Předpisy a dokumenty*. Dostupné z https://www.fp.tul.cz/images/fakulta/opatreni_dekana/prikaz_dekana_2020-02.pdf.
- Příkaz děkana FP TUL č. 3/2020. Stanovení hranice kreditů pro zápis studentů po prvním roce studia do akademického roku 2020/2021. In *Předpisy a dokumenty*. Dostupné z https://www.fp.tul.cz/images/fakulta/opatreni_dekana/prikaz_dekana_2020-03.pdf.
- Sdělení NAÚ v souvislosti s mimořádným opatřením MZD k odvolání přímé výuky na vysokých školách. In *Národní akreditační ústav pro vysoké školství*. Dostupné z https://www.nauvs.cz/attachments/article/156/Methodick%C3%BD%20pokyn%20distančni_vzdelavani_AR_2020-2021.pdf.
- Usnesení č. 69/2020 Sb., o vyhlášení nouzového stavu pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaný jako SARS CoV-2) na území České republiky. In *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-69/zneni-20200430>.
- Usnesení č. 79/2020 Sb., o zajištění poskytování péče v zařízeních sociálních služeb po dobu trvání nouzového stavu. In *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-79/zneni-20200313>.
- Usnesení č. 90/2020 Sb., k zajištění poskytování zdravotních služeb poskytovateli zdravotních služeb a k zajištění činnosti orgánů ochrany veřejného zdraví po dobu trvání nouzového stavu. In *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-90/zneni-0>.
- Usnesení č. 158/2020 Sb., k zajištění poskytování zdravotních služeb poskytovateli zdravotních služeb a k zajištění činnosti orgánů ochrany veřejného zdraví po dobu trvání nouzového stavu. In *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-158/zneni-20200409>.
- Usnesení č. 122/2021 Sb., k zajištění poskytování zdravotních služeb poskytovateli zdravotních služeb akutní lůžkové péče po dobu trvání nouzového stavu – studenti. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-122/zneni-20210308>.
- Usnesení č. 409/2020 Sb., k zajištění poskytování zdravotních služeb poskytovateli zdravotních služeb a k zajištění činnosti orgánů ochrany veřejného zdraví po dobu

trvání nouzového stavu. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-409/zneni-20201210>

Usnesení č. 411/2020 Sb., o zajištění poskytování sociálních služeb a poskytování péče v zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc po dobu trvání nouzového stavu. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-411/zneni-20201125>

WILDING, Ch. (2010). *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada.

Zákon č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon). In *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-240>.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.

ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Mgr. et Mgr. Lenka Nádvorníková, Ph.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra sociální práce a speciální pedagogiky, Technická univerzita v Liberci

katerina.brzakova.beksova@tul.cz

lenka.nadvornikova@tul.cz

Inkluze se odehrává v mysli Esej o inkluzivních hodnotách odkazu Malého prince

Inclusion Happens in The Mind An Essay On The Inclusive Values of The Little Prince'S Legacy

Zdeňka Braumová

Abstrakt: Inkluze v širokém pojetí zahrnuje ideál. Je ale neuchopitelná ve své podstatě, což je výzvou, pro mnohé ovšem úskalím. Je cílem, kterého (zřejmě) nelze dosáhnout, lze k němu ovšem směřovat. Inkluze není stav, skutečnost. Je to způsob nahlížení na svět, druhé. To vše lze nalézt ve slovech, mezi nimi i za slovy příběhu, který fascinuje čtenáře dlouhé roky. Obecným cílem esejistického textu, který je zde předkládán, je ukázat moc Exupéryho řádků, a to určitou interpretací díla zahrnující inkluzivní prvky. Esej se pokouší představit ty hodnoty, na kterých by měla být inkluze postavena. Zmiňuje možná úskalí, která ji mohou provázet, a to na pozadí známého snového příběhu.

Klíčová slova: inkluze, integrace, humanismus, hodnoty, jinakost, Malý princ, dítě, ideál, vzdělávání, výchova, druhý

Abstract: Inclusion, broadly defined, encompasses an ideal. But it is elusive in its essence, which is a challenge, but a pitfall for many. It is a goal that (apparently) cannot be achieved, but can be worked towards. Inclusion is not a state, a fact. It is a way of looking at the world, at others. All of this can be found in the words, between and behind the words of a story that has fascinated readers for years. The general aim of the essay presented here is to show the power of Exupéry's lines by a certain interpretation of the work that includes inclusive elements. The essay attempts to present those values on which inclusion should be built. It mentions the possible pitfalls that may accompany it, on the background of a well-known dream story.

Keywords: inclusion, integration, humanism, values, otherness, Little Prince, child, ideal, education, upbringing, other

Literární dílo autora Antoine de Saint-Exupéryho *Malý princ* netřeba představovat, lze se ale na odkaz geniálního autora podívat *inkluzivně* očima. Neboť hodnoty představené ve snově laděném textu dovolují odkrývat dosud nepoznané, případně poznané zasazovat do nových kontextů. Inkluze v širokém pojetí je ideálem a je neuchopitelná ve své podstatě. Což může být výzvou, pro mnohé ovšem úskalím. Je cílem, kterého (zřejmě) nelze dosáhnout, lze k němu ale směřovat. Inkluze je totiž jistým předpokladem, podmínkou, zároveň i cílem pojmání sebe a druhých. Je tím, jakým způsobem člověk nahlíží na ostatní, jakým způsobem respektuje svobodu druhého, jeho jedinečnost, jakým způsobem jeho zdánlivou nedokonalost pojímá jako kvalitu apod.

Inkluze není stav, skutečnost. Je to způsob nahlížení na svět, druhé. Tuto ideu lze připodobnit poznání a poznávání. Kdy vědění je dosažení celistvosti v poznávání, dosažení poznatků o světě, vesmíru, všem. Tyto poznatky ale nejsou konečné, neustále se mění, vyvíjejí. Vědění předpokládá jisté porozumění a chápání poznatků, jež se stále prohlubuje a není konečné (Olšovský 2018, s. 447). Vědění je tedy proces, pohyb, je v důsledku měnné. Pak všezahrnující poznání není uskutečnitelné. Poznávání ovšem možné je, jde o proces vedoucí k prohlubování porozumění. *Z téhle vysoké hory, pomyslel si, uvidím naráz celou planetu a všechny lidi (...) Ale spatřil jen jehlovité špičky skal* (Exupéry, 2005, s. 66). Stejně jako pozná-

ní není uchopitelnou daností, ani samotná inkluze v ideálu není možná. Jedná se o proces, nejlépe celospolečenský, který ve větší (či menší) míře směřuje k ideálům inkluze. I toto směřování se ovšem mění, mění se v čase, místě, ale zejména v souvislosti s nositelem/li inkluzivního smýšlení. Nepřestávejme se ptát - *Malý princ nikdy neupustil od otázky, když ji jednou dal* (Exupéry, 2005, s. 28). Inkluze se odehrává v mysli a zásadně záleží na člověku, jak moc je, či není, (pro)inkluzivní, jak moc, či méně, souzní s ideálem inkluzivního přístupu k druhému. Jedná se o proces přibližování (nebo oddalování) k ideálu inkluze, a to skrze individuální vnímání a uchopování světa, které se podílí na celospolečenském směřování. *A všechny cesty vedou k lidem* (Exupéry, 2005, s. 67).

Kde ale hledat prameny inkluzivního přístupu k druhému? Jak bylo řečeno, nejlépe ve vlastní mysli. Což je zajisté složitý způsob. Pomůckou nám může být právě jedinečné a nestárnoucí dílko s názvem *Malý princ*, v němž lze nalézt touhu po hledání, a to hovorem se sebou samým (druhými) ukrytým v příběhu. Odkaz *Malého prince* je mnohovrstevnatý. S otevřenými očima a ušima se můžeme dostat k vlastnímu já, více si porozumět. Humanistické hodnoty nalezneme na této cestě k sobě a druhým.

Kniha, která vznikala v době, kdy se autor potýkal se strachem, kdy sílila nenávisť ve společnosti, odrážela jeho touhu po toleranci a lidství. Motivovala svými řádky k umění rozeznávat hlubší

vrstvy v nás. A to tak, že nahlédnutím do dětského světa umožnila čtenářům rozpomenout si na mnohdy zapomenuté momenty dětství. Na to, jak dítě uvažuje, jak bývá otevřeno všemu novému, jak povolává fantazii jako přítelkyni, která ho doprovází trnitou cestou k dospělosti, jak urputně přivolává i oddaluje čas, kdy se dospělým skutečně stane, jak se strachuje, jak nedokonale, zato odvážně, přistupuje ke skutečnosti, k druhým. Respektuje přirozenou různorodost, což lze považovat za předpoklad existence ideálu inkluzivního přístupu. Interpretací textu můžeme zaznamenat nosné oblasti inkluzivního směřování.

Lze předpokládat, že inkluzivní přístup k druhému je založen na humanismu, (...) v němž ústřední místo zaujímá člověk v jeho osvobození k vlastní důstojnosti a vznešenosti, k ryzímu (ideálnímu, poctivému) lidství (Olšovský 2018, s. 143). Toto lidství je založeno na skutečném otevření se odlišností. Kdy jinakost považujeme za to, co je žádoucí, co činí člověka člověkem. Jejíž existenci nejen, že tolerujeme, ale i podporujeme. Uvědomění si, že stejné je nemožné, osvobozuje. A definuje podstatu inkluzivního myšlení. Vždyť právě tím, že druhé vidíme ve vlastní jedinečnosti, respektujeme je, tím současně přijímáme i inkluzivní myšlenku. Můžeme žít nejen vedle sebe, ale zejména pospolu. Je přirozené vidět svět různýma očima. *Vždyť každý nemá přítele* (Exupéry, 2005, s. 21). Jak smutné.

Je rozdíl mezi inkluzivním a integrač-

ním přístupem. Při integraci hledím na druhého optikou přizpůsobení se. Ať už vědomě, či nikoliv, požadují, aby se druhý definoval mnou nebo dalšími osobami. Přičemž sebe sama (nebo jiné) považují za bytost *normální*, tzn. člověka, jehož definování se neuskutečňuje v hraničním pásmu, nestojí na pokraji *normality* (nebo mimo ni). Je takzvaně nevybočující. Považují sebe sama za člověka, který si nárokuje určovat normalitu (případně souzní se společenskou shodou). V inkluzivním přístupu není potřeba definovat normalitu jako takovou, nepracujeme s četností výskytu. Přijímáme člověka ve své jedinečnosti, respektujeme jak vlastní odlišnost, tak nestejnost druhých. Považujeme za normu právě uvědomění si, že stejnost neexistuje. Nikdo se tedy nikomu nepřizpůsobuje. Sice skrze sebe poznávám tebe, což ale neznamená, že hodnotící postoj k druhému je ve vedoucí roli. Vede pouze vlastní způsob uchopování (vnímání) světa, skutečnosti. Integraci můžeme považovat za určitou přípravu. Fázi, která je nutností na cestě k inkluzi v běžném žití, praxi. A to za podmínky, že respektujeme tvrzení, že inkluze je dosud nejvyšší pojmenovaný stupeň přístupů k jedincům (i těm označovaným *se speciálními potřebami*) na cestě k humanismu.

Inkluze se odehrává v celé společnosti, její míra závisí na kultuře, politice, vyspělosti daného uskupení. *Školní inkluze* je určitou výsečí a snahou zachytit inkluzi v praxi. Výchova a vzdělávání jsou aspekty, které mají

zásadní vliv na společenském fungování. Bývají v popředí zájmu politické, odborné i široké veřejnosti. Co je ale výchova a vzdělávání v inkluzivním pojetí? Výchova jakožto záměrné působení na jedince, která směřuje k určitému cíli – vychovávat a vychovat – a být vychovávan a vychován (Čáp & Mareš, 2007, s. 247). Výchova zahrnující inkluzivní hodnoty by měla mít jedním z cílů vedení k přijímání druhého v jeho jedinečnosti, bez výhrad, odmítání apod. Vzděláváním, ačkoliv těžko oddělitelným od výchovy, se každý může stát tím, kým skutečně jest (Olšovský, 2018, s. 466). I vzdělávání by mělo souznít s uvedeným cílem, učit jedince přijímat druhého v jeho jedinečnosti, originalitě, nenapodobitelnosti. V době, kdy někteří hovoří o společenské krizi, jsou otázky z oblasti výchovy a vzdělávání na místě. *Krise je především krizí člověka, způsobu jeho života a jeho chápání hodnot* (Helus In Jedlička, 2014, s. 17). Jak věcně uvádí R. Palouš, dnes se jedná o technovědnou civilizaci, kde je lidem norma (i ve výchově a vzdělávání) diktována jakoby shora, nevychází z nitra, potřeb samotných lidí, a *co je nad nimi, co ovlivňuje jejich pobyt* (Palouš, 2008, s. 9)? K tomu máme ve škole směřovat? Jistěže ne! Uvažování nad podstatou výchovy a vzdělávání ukazuje, že: (...) *vzdělávání však nemá být pouhým poučováním, nýbrž vý-zvou k činu, tedy nejen čímsi jako chovem, nýbrž vý-chovou* (Palouš, 2008, s. 10). Výchova, (vzdělávání) by mohla být cestou k umění – dovednosti – žít, k životu samému,

směřováním kupředu a zároveň *pokusem o návrat k univerzálnímu principu péče, která by se týkala světa lidského i mimo-lidského – má přivést k zájmu a starosti o život v jeho různých podobách* (Dlouhá a kol., 2009, s. 13). Člověk je tím, kdo se může, dokáže a měl by tázat. Jen člověk je tvorem, který to dovede (Coreth, 1994). Člověk disponuje slovem. Je tím, kdo může směřovat k vyšším principům vědění, vědění samotnému, poznávání, poté k vzdělanosti. Již F. V. Krejčí považuje vzdělanost, jako objektivní stav, jenž přísluší trvale k celému národu. Zatímco *vzdělání* je subjektivně spjato s konkrétním člověkem (Krejčí, 1924). Je v dnešní době ...*tou nejvyšší ambicí výchovy ovlivňovat celkový habitus lidskosti v celku života a světa* (Palouš, 2008, s.10)? Možná ano, možná ne. Směřuje vzdělávací systém jedince k tomu, aby se stal vzdělaným, anebo postačí, aby z něj byl člověk se vzděláním? K pochopení snad lze užít německé výrazy *Ausbildung* jako vzdělání v určitém oboru a *Bildung* jako výraz všeobecné vzdělanosti (Ježková, Kopp, Janík, 2008). Jedinec, který bude *mistrem* nějakého oboru, vzdá se kvality a možnosti vhledu do skutečného vědění, do skutečného světa, všeho, co vůbec je (Braumová, 2022)? Mnohé školy jsou častokrát nástroji moci, jsou politickou institucí. Kde nejde o to, aby se z dětí stali lidé vzdělaní, lidé s kritickými pohledy, lidé přemýšlející. Mnohokrát postačí lidé se vzděláním. *Dospělí mi však poradili, abych nechal toho kreslení otevřených a zavřených hroznůů a zajímal se raději*

o zeměpis, dějepis, počty a mluvnici (Exupéry, 2005, s. 10). Není to málo?

Podstata při zakládání škol byla ovšem zcela jiná. Řecký termín *scholé* znamenal volný čas, prázdeň, přímé zaujetí člověka pro vyšší rozjímání, pro myšlení, čas, kdy se noříme do sebe sama, přibližujeme se k logu (Olšovský, 2018, s. 365). Jde o dobu, kdy člověk není nucen se zabývat každodenními povinnostmi pro svou obživu, vzácné chvíle pro nicnedělání, které je vlastně nejvyšším možným děláním. *Nedělní prostor je otevřeností pro neobvyklé pohledy kolem sebe, na sebe sama, nad sebe* (Palouš, 2000, s. 73). Po celý středověk i na počátku novověku měla škola charakter nepřipravu na povolání, byla prostorem pro zamýšlení se. Teprve v 19. století, kdy sílí politické zásahy do školství a věda se rozmáhá, počíná se škola ubírat směrem k přípravě na praktický život. Což bylo výrazně posíleno během 20. století (Palouš, 2000). Nejde jen o problematiku zespolečenštění školy, ta byla již i dříve vázána na obec (polis), jde o to, že se *do popředí dostaly všednodenní účely politické praxe* (Palouš, 2000, s. 75). Přestože existují školy, které se hlásí k různým ideálům, vyšším principům, zůstává vždy jistá účelnost a praktičnost škol. Ve světě, kde vzrůstá vliv techniky, kde se nesnižuje politická moc a zájmy (i v demokratickém uspořádání), kde je morální a názorová pluralita, zde všude je kladen důraz na praktický život a přípravu na něj. Demokracie se jeví jako vhodný systém pro utváření škol, které by směřovaly i k jiným cílům. Stá-

le by mělo platit, že demokracie utváří osoby vzdělané. Bohužel v popředí společnosti nejednou stojí lidé se vzděláním. Je-li udržována řádná výchova a vzdělávání, působí, že ve společnosti se rodí a rozvíjejí zdatní jedinci, a ti se zase, pod vlivem takové výchovy a vzdělávání, stávají ještě lepšími než dřívější (Platon, 1996). (...) *přizpůsobil jsem se mu. Mluvil jsem s ním o bridži, golfu, politice a kravatách. A dospělý byl velice spokojen, že poznal tak rozumného člověka* (Exupéry, 2005, s. 11). A? *Tak jsem žil sám a neměl jsem nikoho, s kým bych si mohl opravdu popovídat* (Exupéry, 2005, s. 12).

Napadá mě záhy, proč jsou lidé vzdělání nutností? Tito lidé nebývají nástroji moci, nepředávají již utvořené názory, bývají tvořiví, umějí diskutovat, nepřijímají předem připravené pravdy, (...) *umí se radit, že deklarovaný postoj poskytně dialogickému setkání, tedy že ho vystaví nároku LOGU, věcnosti věci, prostě: že se jeho delegát umí podrobovat nároku pravdy* (Palouš, 2000, s. 79). Totiž i ti, co mnohé znají, jsou vybaveni fakty, mohou být nevzdělaní. Škola v demokracii je křehký prostor, kde může docházet (ale většinou nedochází) k péči o duši. Může být tím, čím člověk může a má ve své starosti o svou lidskost projít, tedy tím prostorem, kde se člověk neustále v této své starosti cvičí, ji oživuje (Palouš, 2000, s. 80). Takto může postupovat k člověku vzdělanému (oproti člověku se vzděláním). K růstu, zralosti, ucelenosti člověka, k tomu, čím vlastně může být ve své podstatě. Přesto uvnitř některých škol, které se

jeví jako uvězněny v (ne)demokratickém směřování, může a dochází ke směřování k vyšším hodnotám. Tyto školy obrací svou tvář k původnímu *scholé*. Hledají se střípky a možnosti naplňování původního smyslu škol. Objevují se okamžiky, ale i delší chvíle, kdy se směřuje k *nic-nedělání*, vyššímu principu vědění. Přijímání druhého (respekt, tolerance) může být tím podstatným na cestě ke *scholé* v původním smyslu. V první řadě je stále aktuální odpovědnost, odpovědnost vycházející ze sebe sama a směřující k určitému vědění. Učitel by měl připravovat žáky na praktický život (odklon je těžko uskutečnitelný) a uskutečňovat určitý návrat ke *scholé* v původním smyslu (Braumová, 2022). Následujeme Malého prince, hovoříme a naslouchajme! *Jedině děti vědí, co hledají* (Exupéry, 2005, s. 76). Jestliže tedy považujeme vzdělání za základ fungující společnosti, měli bychom usilovat o inkluzi a přijímání každého. Pokud totiž vyloučíme dítě, byť jedno, z výchovně-vzdělávacího systému, je velkým předpokladem, že bude vylučován ze společnosti i během dalšího života. Což může vést k sociální izolaci. Jakékoliv nevyužití potenciálu a znesnadnění socializace má dopad na jedince i ostatní členy společnosti. *V poušti je každý trochu osamělý* (Exupéry, 2005, s. 62). Hledejme v poušti život, nedovolme písku cokoliv zakrýt.

Co ovšem znamená stát se dospělým? Musíme při dospívání opouštět dítě v sobě? Proč? Ptám se. Dítě, jak ukazuje Exupéry, bývá inkluzivně nastaveno. Až

společnost, její hodnoty, normy, předsudky, ... učí dítě pohlížet na svět a druhé *dospělými* očima. Očima s ospalky, očima se zákaly, slzami, očima, které je nutné čas od času promnout a doširoka otevřít. Tak, jak to umí právě dítě, dítě s tolerantním a respektujícím pohledem, zrakem upřeným k druhému ve své otevřenosti a čistotě, ne přimhouřeně, ne bázlivě, ale zvědavě, s kuráží a v očekávání. Dítě se ptá: jaký je asi ten druhý? Jak je dobře, že není stejný jako já, jak je zajímavý. Je potřeba vidět jako dítě nezejřímé, poslouchat intuici, nepředstírat, toužit a ptát se. Kdo se ptá, málokdy zůstane bez odpovědi. Nebývá osamocen, ve strachu a beznaději. Protože otázka otevírá prostor pro MY, dovoluje spolubytí, sdílení, a to přirozeně, v rytmu dění. Děti povětšinou nespěchají. Dovedou se zastavit, vyčkat, dát druhému prostor, dávají tím všanc sebe sama – udělují smysl žití. Mladí bývají odvážní, sví, vášniví, jedineční, otevření, ..., dokud společnost a dospělí dovolí, dokud jsou smělí, dokud jsou dětmi. Neřeší, v čem je druhý *špatný*, co mu chybí, nebo naopak přebývá.

Děti musí být k dospělým hodně shovívavé (Exupéry, 2005, s. 19.). Inkluze je postavena na dětském nazírání na druhé, ovšem ne dětinském. Inkluzivně smýšlející člověk se přibližuje dítěti v nás, protože cítí, vztahuje se skutečně, bez přetvářky, z hloubi srdce dovoluje druhému se přiblížit, dovoluje to sám sobě, tím vítá a přijímá druhé. Otevírá skutečné SPOLU. Ovšem zodpovědně. Exupéry pochopitelně oslavuje dětství. Vidí v něm

naději, možnost, podstatu lidství. Učme se od dětí, nabádá, děti vědí, jak se k druhému přiblížit. Dospělí mnohdy naopak: *Když jim vypravujete o novém příteli, nikdy se vás nezeptají na věci podstatné* (Exupéry, 2005, s. 19), stýská si hrdina. Živme úžas a dětskou naléhavost, zejména ve smýšlení a řeči. *Když jsem kreslil baobaby, hnala mě k tomu jakási vnitřní nutnost*“ (Exupéry, 2005, s. 26). Vnitřní hlas, zápal, intuice, nutkání – to vše bývá hnacím motorem, směřuje k životnímu smyslu. Samotné žití je naléhavé.

Ticho je pro Exupéryho významné, posiluje citlivost. Dopřát (si) čas. *Kdybych já měl padesát tři minuty nazbyt, řekl si Malý princ, šel bych docela pomalu ke studánce...* (Exupéry, 2005, s. 77). Šel by za tím, čehož chtěl být ušetřen. Protože pozastavení se není čas nazbyt, je to onen prožívaný čas. Všímavost dovede ukazovat momenty, kdy jsem v souladu se sebou, druhými. Někdy je potřeba odstup, pobývání v tichu, ohlédnutí se, pak má smysl očekávání, těšení se, naděje. Dospělí mají šanci navrátit se (anebo zůstat) v přítomnosti s vědomím dítěte uvnitř nás, pomoci může zejména kreativita. Nesmí platit: *Lidé už nemají čas, aby něco poznávali* (Exupéry, 2005, s. 71).

Jsou ovšem dospělí, kteří nezapomněli, jsou nadále sví. A jejich síla a lidství čerpá z dětství, stále jsou plni upřímného citu, vztahují se k druhému vědomě. Jejich hodnoty na dětství *nezapomínají*. Vzpomínají na *zážrak* dětství, ne nostalgicky, ale s úsměvem. Vědí, že dětství je formovalo a dokážou z jeho bohatos-

ti čerpat právě jako dospělí. Neznámo, které vždy doprovází druhého, je pro dítě kouzelné a obdivuhodné, v úžasu kráčí a poznává. Dospělí, kteří neničí dítě v sobě, zahlédnou (...) *beránky přes bedničku* (Exupéry, 2005, s. 22). Ti, kteří s dítětem v sobě vědomě nakládají, stále v nich je, občas se ukáže a projeví, zvou jej ku pomoci, hýčkají si vzpomínky a způsob nazírání na mnohé skutečnosti. Takoví dospělí cítí, vztahují se, umějí pobývat s druhými, skutečně, vědomě a plnohodnotně. *Ale oči jsou slepé. Musíme hledat srdcem* (Exupéry, 2005, s. 82). Takový by měl být i učitel, inkluzivní učitel. I chybující, proč by ne? Výchova i učení jsou totiž omylnými procesy, učitel hledá spolu s dětmi optimální cestu životem. I v tom se ukazuje jistá učitelská moudrost, vede k smysluplnému žití. Není-li učitel *zasazen* inkluzivním přístupem k druhým, nejde prosazovat její myšlenku. Učitelova autorita nesmí být vynucována. *Mám právo vyžadovat poslušnost, protože mé rozkazy jsou rozumné* (Exupéry, 2005, s. 42). Jak bláhové je takové tvrzení.

Vnitřní život dovoluje poznat sebe sama a stát se sobě přítelem. Umění rozeznávat hlubší vrstvy v nás, to je pravé umění. I to by měla učit škola. Nejen očima vnímat svět, ale poznávat a chápat i srdcem. Mnohdy pravé poznání vyvěrá přímo z nás, je naše, je pronikavé. Dětské noření se a posilování zdravého sebevědomí směřuje k citu, vztahu. Přátelství, které je založeno na citu, porozumění druhému, je jedinečné. Kdy dovolujeme

druhému být sám sebou, *je to jako s tou květinou. Máš-li v lásce květinu, která je na nějaké hvězdě, rád se v noci díváš na nebe. Všechny hvězdy rozkvétají květinami...* (Exupéry, 2005, s. 88–89). Mějme květiny, které jsou pevné, jedinečné. Dovolme si díky nim zažívat pocit bezpečí, dávají životu smysl. I učitel může být přítelem, průvodcem, tím, kdo respektuje, motivuje, ukazuje, ..., kdo se k žákovi vztahuje. Pak bývá upřímný, vstřícný, lze z něj a jeho osobnosti čerpat, inspiruje. A jak je to s konci? Co zemřelo, zmizelo. Neztrácíme to ovšem, zůstává mnohé v srdci, pokud vycházíme ze vztahu, došlo k obohacení. Vzpomínky nás tvoří, my jsme vzpomínkami. Poté si i později při rozpomínání můžeme dovolit: *rád naslouchám za noci hvězdám* (Exupéry, 2005, s. 93). Takový učitel nás formoval. Pobýval s námi. Učil nás rozeznávat naše hlubší vrstvy. I díky němu můžeme poznat sebe sama a stát se sobě přítelem, a pak i přítelem pro druhé.

Jak probíhá hledání druhého podle autora *Malého prince*? Tázáním. Nad používáním jazyka, slov, textů se velmi málo pozastavujeme. Volba slov přitom ukazuje naše vztahování se k druhým. Tázáním lze projevit zájem. Pro vztah je nutná snášenlivost i s těmi pro nás (zdánlivě) *nepravými*. Zřejmá je důležitost naslouchání, jen tak lze skutečně pobývat s druhými. Soustředit se na řečené, ale i nevyslovené, na gesta, zvuky, postoj apod. Uspěchané odpovědi málokdy vedou k souznění: *svorník mě zlobil a odpověděl jsem, co mě právě*

napadlo: Trny nejsou na nic. Od květin je to čistá zlomyslnost! (Exupéry, 2005, s. 28). Unáhlení v řeči vede často (a zbytečně) k opozici, nedorozumění pramení z chrlení slov bez rozmyslu. Hledejme významy ve slovech, mezi slovy, za slovy i na jejich okrajích.

Exupéry vidí krásu v každém z nás. Zajímá mě: jak je to možné? Skutečně lze vědomě popřít lidskou tendenci druhé soudit, hodnotit, porovnávat? Lze k nim přistupovat bez předsudků a sociálního zatížení? Asi ano, pokud jsem v souladu se sebou. Sebepřijetí je základem pro to, co jsem, co vysílám, co se mi poté vrací. Pokusy o upřímnost se blížím k souznění. Záměrně hovořím o pokusech, bez chyb a ponaučení z nich nelze zajistit kvalitní žití. Krize je naplněna překážkami. Bez překážek by ovšem snaha nebyla snahou. Naivní je ten, kdo doufá v bezstarostný život. Pokusy plné odvahy nás obohacují, přestože výsledek nemůže být dopředu znám. Zkoušet jako dítě bez strachu ze selhání, to je odvaha. *Poušť je krásná právě tím, že někde skrývá studnu...* (Exupéry, 2005, s. 79). Při bližším poznání nalezneme více krásna, více obdivuhodných momentů, vlastností, skutků. Hledejme společně všude, i tam, kde zdánlivě nic není. Hledejme s dětmi krásno, jsme-li učiteli. Povzbuzujme, vyzdvihujme to, co se daří. Rozvíjejme lidský potenciál poukazováním na to dobré. Nehledejme v druhých, co tam nemůže být. Netrestejme za neuskutečnění vlastních představ o druhém. Zbavujme se těchto mylných představ. Posilujme poznávání. Buďme

zodpovědní a snažme se o vlastní příklad v názírání na druhé.

Různé planety – to jsou i různé školy, různí učitelé, různí žáci. Malý princ na každé planetě respektuje jejich obyvatele, přestože je mnohdy nechápe. Například postavě *pijana* nerozumí. Jak se může upínat na svá omezení? *Pijana* neodsuzuje, i když je to tak těžké. „*A proč piješ?*“ zeptal se *Malý princ* a už už *ho* začínal litovat. „*Abych zapomněl, že se stydím,*“ (Exupéry, 2005, s. 46) přiznal se pijan a sklonil hlavu. Malý princ pracuje s předsudky. Inkluze stojí na vědomé práci s předsudky. Není možné se jim zcela vyvarovat, během žití mnohé získáváme. Uvědomění si jejich existence a vědomá práce s nimi dokáže měnit postoj k druhým. Je důležité ostatní neodsuzovat při prvotním kontaktu. Dostávat se za pomyslnou slupku a vytvářet vztahy. Dávat druhým šanci, poznávat až je (snad) poznat. *Ješitu* autor hanlivě neoznačuje. Bezmeznou chválu vymezuje na pozadí konstruktivní kritiky, která je žádoucí a pro druhé přívětivá. Kde se uskutečňuje smysl života? V mysli? Mysl potřebuje zázemí, opěrný bod pro rozjímání. Takové bezpečné místo můžeme nazvat *domovem*, může jím být ale i škola. Místem, kde je bezpečno, kde jsou posilovány sociální vazby, kde jsme společně na výchovně-vzdělávací cestě.

Kam až zajít při prosazování inkluzivních myšlenek? Pokud není inkluze v nás, zejména učitelích, nelze ji vynucovat pokyny shora. Může docházet k neporozumění, nezaujetí, neupřímnosti

při jejím prosazování. Myšlenka inkluze pramení *dole*, v jednotlivých lidech, těch, kteří jsou odvážní a touží měnit společenské dění. Těch, kteří bývají přirozenými autoritami. Nikdy ne z pozice *domýšlivce*, který vše ví a zná doporučení pro všeplatné praktické nastolování inkluze. *Domýšlivec slyší pouze chválu* (Exupéry, 2005, s. 44). Je nutné stále kriticky pohlížet na inkluzivní přístup, srovnávat s příklady dobré praxe, atd. Pokud bude inkluze nevhodně uskutečňována, může více škodit než pomáhat. A nejvíce možná těm, komu pomáhat chceme. *Obdivovat se znamená uznat, že jsem člověkem nejkrásnějším, nejlépe oblečeným, nejbohatším a nejinteligentnějším na planetě* (Exupéry, 2005, s. 44). Nehrajme s přístupy tuto hru, nevolme povrchně nej... přístup k druhým. Vybírejme z každého přístupu to, co splňuje naše hodnotové požadavky. Mnohdy je integrace zaměňována za inkluzi. Jen honosně nazývána inkluzí. Inkluze rozhodně není návodem na všespásné řešení. Inkluzivní myšlení se vyvíjí, jedná se o proces, který je měnný a tvárný, stejně jako jeho nositelé.

Na první pohled se může zdát, že se Malý princ s inkluzí při svém putování příliš nesetkal. Proč? Možná proto, že jako čtenáři hledáme inkluzi zejména v druhých. Ovšem je potřeba odhalovat stopy inkluze v sobě. Až skrze sebe nahlédneme v druhé. Stejně tak pohlížejme na postavy skrze Malého prince. Je to jedna z možností, jak lze myšlenky přijímání a přijetí spatřit. I tím, že si uvě-

domíme, kdo není inkluzivně nastaven, pozastavíme se nad jeho rysy, projevy apod., získáme povědomí o tom, co by mohla inkluze být. Nemůžeme odhalit a spatřit vše, ale interpretací docházíme k určitému významu. Poté můžeme k ideálu inkluzivního přístupu řadit například: různorodost jako přirozenost, jinakost – odlišnost, neuchopitelnost normality, rovnost a právo, toleranci a respekt, pospolitost, příležitost, možnost, dialog, ... apod.

Co tedy činit pro podporu inkluzivního smýšlení? Zkoušejme:

- navracet se k sobě, druhým, být ve vztahu s Já a Ty,
- naslouchat a pečlivě volit slova, být slovem odpovědní,
- pracovat s předsudky,
- posilovat vědění, porozumění,
- ptát se,
- inspirovat (se), obohacovat (se),
- nebát se chybovat, být odvážní, smělí a laskaví,

- kriticky nahlížet, vyzdvihovat to dobré,
- respektovat (se), tolerovat,
- cítit a vztahovat se,
- nebát se projevovat, plakat, radovat se, toužit, prožívat, snít,
- učit (se), hrát si, vychovávat (se)
- budovat bezpečí, zázemí, důvěru,
- ...

Když jde člověk stále rovně, daleko nedojde... (Exupéry, 2005, s. 18). Putujme kamkoliv, různými cestami. A i nadále se ptejme například: *K čemu slouží trny na květinách?* (Exupéry, 2005, s. 28). Žasneme, nespokojíme se s odpovědí, že jsou trny k ničemu. Mají význam. Mnohé překážky, obtíže, hendikepy, ... významně utvářejí jedince. Bez trnů by květina nebyla onou květinou. Občas mohou překážet, jindy jsou příliš ostré, ..., avšak patří k ní. Přijímání sebe sama ve své celistvosti je základem pro přijímání druhých.

Literatura

- Braumová, Z. (2022). *Školní krůčky k niternosti*. Praha: H&H.
- Coreth, E. (1994). *Co je člověk*. Praha: Zvon.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dlouhá, J. a kol. (2009). *Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Exupéry, A. de S. (2005). *Malý princ*. Praha: Albatros.
- Jedlička, R. a kol. (2014). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Ježková, J., Kopp, B., & Janík, T. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.

- Krejčí, F. V., (1924). *České vzdělání. Úvahy o jeho podstatě a budoucnosti*. Praha: Na Královských Vinohradech.
- Olšovský, J. (2018). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Vyšehrad.
- Palouš, R. (2000). *Světověk a časování*. Praha: Vyšehrad.
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh.
- Platon (1996). *Ústava*. Praha: Oikoymenh.

Mgr. Zdeňka Braumová, Ph.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
Technická univerzita v Liberci
zdenka.braumova@tul.cz

Studenti se specifickými potřebami na Pedf UK

Students with Specific Needs at Faculty of Education, Charles University

Kristýna Janyšková, Anna Kucharská

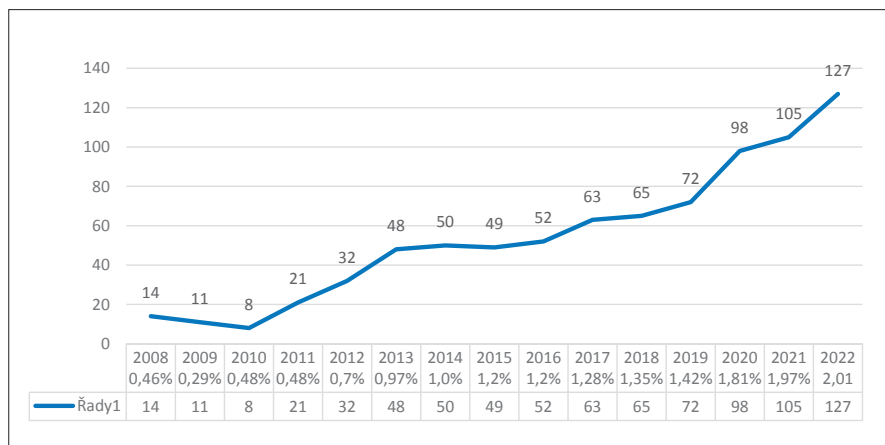
Úvod

V této krátké zprávě bychom chtěli představit systém podpory studentů se specifickými potřebami (dále jen studenti se SP) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Na financování podpory studentů se SP pamatují *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám*¹. Faktická podpora studentů se SP je pak často na vysokých školách realizována prostřednictvím poradenských center nebo středisek pro studenty se SP, která jsou v dnešní době zřízena na většině veřejných vysokých škol. Tato centra zajišťují nejen informační servis, ale poskytují též kompenzační pomůcky, modifikace přijímacích zkoušek i studia (vč. atestů), úpravu prostředí či dostupnost digitalizovaných studijních materiálů.

Z průzkumu Úřadu vlády České republiky realizovaného v roce 2021 vyplynulo, že počet studentů se SP od roku 2011 roste. V akademickém roce 2020/2021 bylo vysokými školami evidováno celkem 2 937 studentů se SP, což je v porovnání s jejich počtem v akademickém roce 2010/2011 nárůst o více než 350 %. Nejvýrazněji se za tu dobu navýšil počet studentů se specifickými poruchami učení (185 studentů v ak. roce 2010/2011 vs. 1313 studentů v ak. roce 2020/2021), počet studentů s psychiatrickým onemocněním (nárůst z původních 17 studentů na 445 evidovaných studentů) a s poruchou autistického spektra (nárůst ze 7 na 176 studentů). Počty studentů se zrakovým, sluchovým nebo pohybovým postižením na straně druhé vzrůstají jen nepatrně. Studenti se specifickými poruchami učení pak tvoří téměř polovinu všech evidovaných studentů

¹ Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-verejnym-vysokym-9>



Graf 1. Vývoj počtu studentů se SP na PedF UK (2008–2022)

(Zdroj: vlastní konstrukce, 2023)

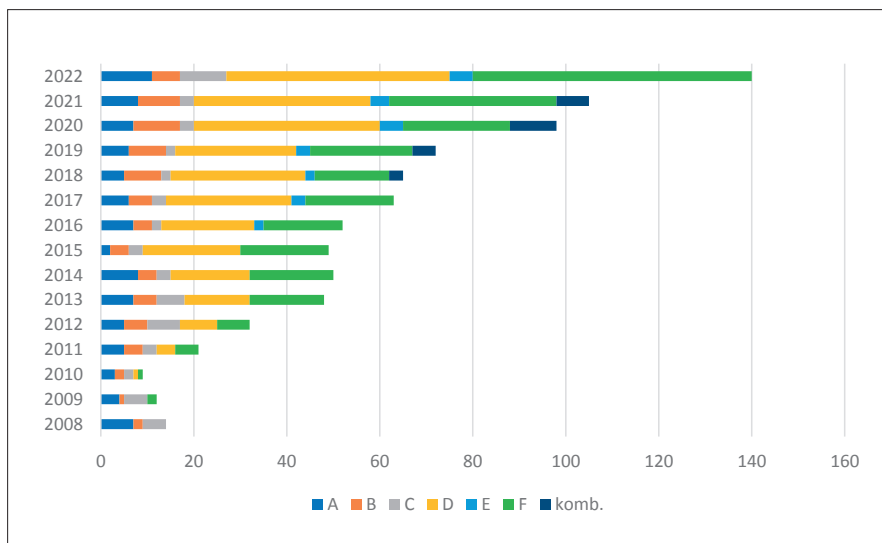
se specifickými potřebami (44,7%), druhou nejpočetnější skupinu tvoří s větším odstupem studenti s psychickým onemocněním (15,6%) a studenti s pohybovým postižením (10%). Nejméně početnou skupinu tvoří studenti s narušenou komunikační schopností (2%), studenti s poruchou autistického spektra (5,3%) a studenti se zrakovým postižením (5,5%) (Úřad vlády České republiky, 2021).

Za účelem sdílení dobré praxe a zvyšování kvality podpory studentů se SP byla v roce 2013 založena Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami (dále jako AP3SP, <https://www.ap3sp.cz>). AP3SP funguje jako nezávislé zájmové sdružení právnických osob poskytujících služby stu-

dentům se specifickými potřebami na vysokých školách i ostatním členům akademické obce.

Studenti se SP na PedF UK ve vývojovém pohledu

Pedagogická fakulta patří mezi fakulty Univerzity Karlovy s nejvyšším přepočteným počtem studentů se SP na jednoho studenta. Je to dáno mj. i některými studijními programy, které mají spravedlivý přístup k ohroženým skupinám osob a podporu inkluzivního vzdělávání v těžišti svého zájmu (speciální pedagogika, psychologie, výchova ke zdraví aj.), ale také koncentrací odborníků, kteří jsou schopni poskytovat odborné služby



Graf 2. Studenti se SP na PedF UK (2008–2022) dle kategorií SP
(Zdroj: vlastní konstrukce, 2023)

Kategorie – studenti: A: se zrakovým postižením, B: se sluchovým postižením, C: s pohybovým postižením, D: se specifickými poruchami učení, E: s poruchou autistického spektra, F: s jinými obtížemi (psychické obtíže, chronické somatické onemocnění, narušená komunikační schopnost) (MŠMT, 2023).

studentům se SP, a též dávat podněty ke změně v přístupech k nim a nastavovat klima spravedlivého přístupu ke vzdělávání na Univerzitě Karlově.

Graf 1 ukazuje na počty studentů se SP od roku 2008 až po rok 2022. Podobně jako v celé České republice, i na Univerzitě Karlově se počty postupně zvyšovaly. Srovnáme-li je s příspěvkem věnovaným

analýze posudků funkční diagnostiky, vidíme, že je studentů na PedF UK skutečně více², než je univerzitní průměr (např. 2022: UK 1,90 %, PedF UK: 2,01).

Graf 2 umožňuje sledovat vývoj jednotlivých kategorií studentů se SP – největšího nárůstu doznala kategorie D (studenti se specifickými poruchami učení) a F (studenti s psychickými problémy).

² V roce 2022 činilo zastoupení studentů se SP na UK 1,9 %, v roce 2021 1,81 %, v roce 2020 1,43 %, v roce 2019 1,27 %, v roce 2018 1,1 % atd., přičemž největšího rozdílu jejich zastoupení dosahovalo v roce 2013 s 0,4 %.

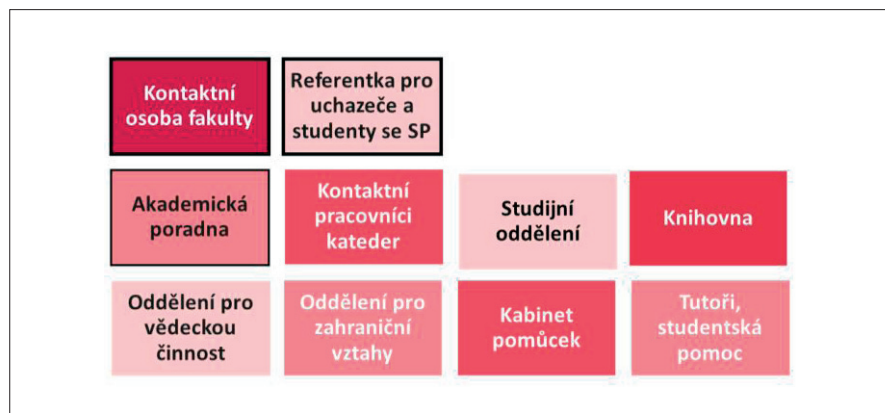


Schéma 1. Podpůrná pracoviště PedF
(Zdroj: vlastní konstrukce, 2023)

Podpora studentů se SP na PedF UK

Pedagogická fakulta UK se vzděláváním studentů se SP zabývá dlouhodobě, neboť v jejích studijních programech studuje poměrně velký počet studentů se specifickými potřebami. Ti mj. tvoří velkou část evidovaných studentů z celé univerzity (Kucharská, Sotáková, Špačková, 2021). Akademická poradna tak má propracovaný systém podpory studentů se SP, v němž každý student může čerpat právě tu službu a takovým způsobem, který nejlépe vyhovuje jeho potřebám.

Schéma 1 zobrazuje rozložení podpory na PedF do jednotlivých pracovišť.

- **Kontaktní osoba fakulty** hájí oprávněné zájmy studentů se SP na fakultní a univerzitní úrovni.

něné zájmy studentů se SP na fakultní a univerzitní úrovni.

- **Referentka** pro uchazeče a studenty se SP (agenda ve vztahu ke specifickým potřebám) poskytuje studentům se SP poradenství vztahující se k agendě specifických potřeb, podporu též studenti mohou čerpat na **studijním oddělení**.
- **Akademická poradna** (psychologická, speciálně pedagogická, logopedie), **funkční diagnostika**.
- **Kontaktní pracovníci kateder** – na každé katedře je vyčleněn pracovník, který poskytuje studentům se SP dané katedry podporu při studiu (rizikové oblasti studia, komunikace s vyučujícími).
- **Knihovna** studentům se SP prostřed-

nictvím určeného pracovníka poskytuje služby jako jsou digitalizace, kopírování či vyhledávání literatury.

- **Oddělení pro vědeckou činnost** nabízí podporu studentům se SP – doktorandům.
- **Oddělení pro zahraniční vztahy** doprovází studenty se SP při výběru vhodné mobility či jiné zahraniční zkušenosti.
- **Kabinet pomůcek** nabízí studentům se SP bezplatnou zápůjčku pomůcek (např. elektronika, kompenzační pomůcky a další).
- **Tutoři, studentská pomoc, zejm. pro nastupující do studia** nabízí studentům se SP neformální podporu při zápisech do předmětů, v orientaci ve studijním informačním systému, v přihlašování ke zkoušce atd.

Nejvyšší koncentrace odborníků a odborných služeb se logicky sdružuje v páteřním podpůrném aparátu, a sice v Akademické poradně, která je od roku 2022 samostatným pracovištěm fakulty. Poskytuje poradenství a služby, které směřují k vyšší studijní úspěšnosti studentů se SP.

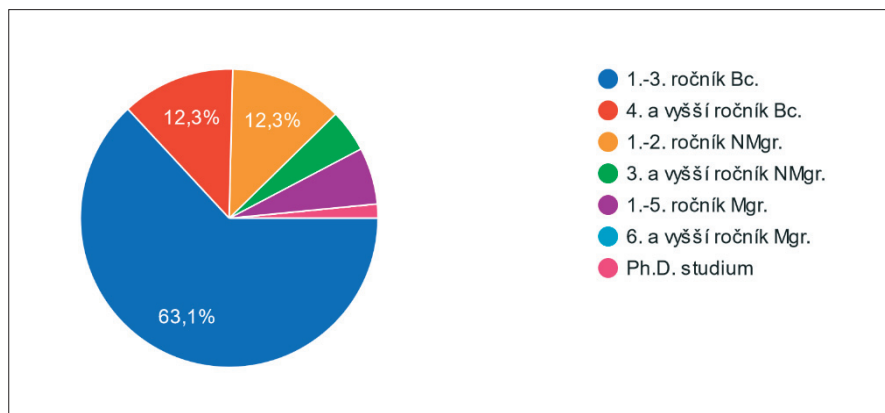
Služby Akademické poradny jsou bezplatně poskytovány studentům se SP, dále studentům se sníženým socioekonomickým statusem, studentům-rodičům, studentům nacházejícím se v obtížné životní situaci (včetně např. právní oblasti), studentům ohroženým neúspěchem a dalším relevantním sku-

pinám studentů. Služby poradny mohou využívat též akademičtí a další pracovníci PedF UK.

Evaluace poskytovaných služeb pro studenty se SP na PedF

V každém roce připravujeme evaluační dotazníkové šetření, které si klade za cíl přispět k identifikaci potřeb studentů se SP a monitorování potřebných změn. Pravidelně se zajímáme o zpětnou vazbu na námi poskytované služby (tj. studentskou spokojenost), zjišťujeme, o jaké další služby studenti jeví zájem, na tomto základě pak vyhodnocujeme, jak bychom mohli naše služby ve prospěch studentů se SP zlepšit. Zjišťujeme ale též, jak jsou ke zvýšení vlastní studijní úspěšnosti vybaveni oni sami – např. zda si důvěřují (tzv. self-efficacy) apod. Tato témata jsme zjišťovali v loňském průzkumu, proto jsme letos zaměřili naši pozornost zejména na to, jak si studenti s SP ve svém studiu vedou, tzn. jak jsou úspěšní či informovaní.

Dotazník sestával z 13 otázek otevřeného typu nebo s nucenou volbou. Vstupní otázky zahrnovaly identifikační údaje (věk, pohlaví, kategorie zdravotního postižení/znevýhodnění, typ a forma studia, obor studia), další otázky byly cíleny na studijní trajektorii a úspěšnost (studium ve standardní době vs. prodlužování, případná předchozí studia, poplatky za delší studium) a v neposlední řadě jsme



Graf 3. (Zdroj: vlastní konstrukce, 2023)

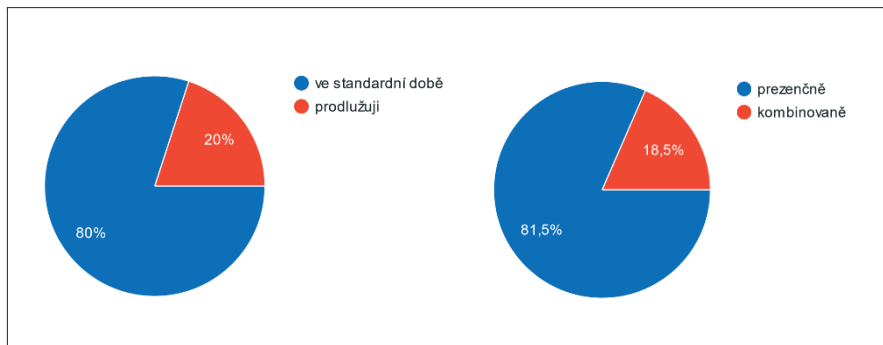
naši pozornost soustředili také na čerpání podpůrných služeb (ne/využívání posudku funkční diagnostiky, čerpání podpůrných služeb), v samotném závěru jsme respondentům ponechali prostor pro jejich vlastní vyjádření.

Šetření bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných dotazníků pro studenty se SP studující na PedF. Významná část dotazníků byla strukturovaná, neboť výhodou strukturovaného (či polostrukturovaného) dotazníku je rychlé získání dat (Průcha, 2009; Pelikán, 2011). Abychom respondentům neupřeli prostor pro vlastní vyjádření, což je možné negativum, na které upozorňují různí autoři (Jandourek, 2001; Pelikán, 2011), vložili jsme do dotazníku též možnost vlastní odpovědi. Jelikož však volné odpovědi neposkytují možnost přesnějšího zpracování dat a ubírají tak dotazníku na

reliabilitě (Pelikán, 2011), zařadili jsme tuto možnost pouze omezeně.

V tomto příspěvku zmíníme jen některá data, neboť průzkum byl nepoměrně širší a jeho vyhodnocení je mimo možnosti tohoto článku.

Celkový počet respondentů zapojených do průzkumu činil 65, což odpovídá polovině registrovaných studentů se SP studujících na PedF (51 %). Není překvapující, že nejvíce respondentů spadalo do věkové kategorie 18–26 let (75 %). Mladší studenti tvoří na PedF většinu, navíc se jedná o poměrně flexibilní a aktivní skupinu studentů, mnohdy nezatíženou pracovními povinnostmi, která se může do takovýchto typů šetření zapojovat ochotněji. Pětina respondentů pak spadala do skupiny 27–40 let. Většinu vzorku tvořily ženy (75 %), zbytek pak muži a též osoby identifiku-



Graf 4 a 5. (Zdroj: vlastní konstrukce, 2023)

jící se jako nebinární (2 respondenti). Naprostá většina studentů v době sběru dat studovala 1.-3. ročník bakalářského studia, byli tak na samotném počátku svých studií. Ve vzorku však byli též tací, kteří studují vyšší ročníky navazujících magisterských studií či dokonce studium postgraduální (viz graf 3).

Graf 3 ukazuje, jaký druh studia studenti aktuálně studují.

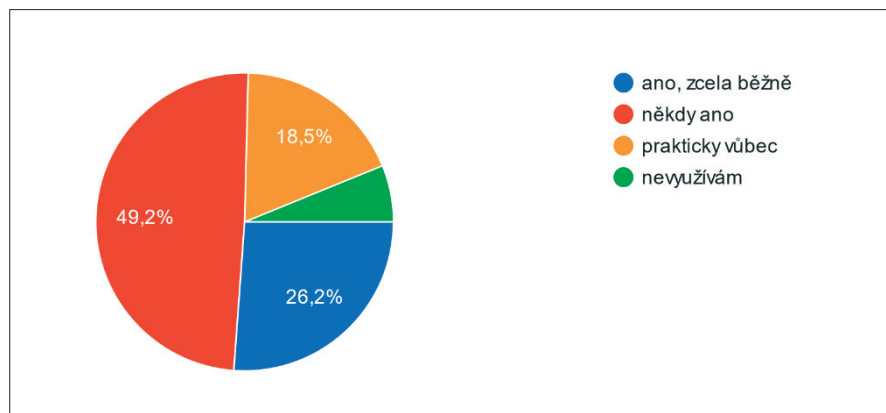
Graf 4 znázorňuje studentův průchod studiem – zda studuje ve standardní době, anebo prodlužuje. Graf 5 pak ukazuje formu studia. Mezi zapojenými respondenty zcela převažovala prezenční forma studia, shodný počet z nich studoval ve standardní době (čili neprodužovali).

Polovinu zapojených respondentů (50 %) tvořili studenti kategorie F, tj.

s jinými obtížemi (psychické obtíže, chronické somatické onemocnění, narušená komunikační schopnost), což je současně největší skupina specifických potřeb na PedF. Výskytu odpovídá též zapojení respondentů hlásících se ke kategorii D – specifickým poruchám učení. Ti v průzkumu tvořili 38 % a též na PedF tvoří mezi studenty se specifickými potřebami druhou největší skupinu studentů. Poměrně shodně jsou pak zastoupeni studenti se zrakovým, sluchovým, pohybovým postižením a poruchou autistického spektra (po 6–7 %), též souhlasně ve vztahu k jejich výskytu na fakultě.

Zajímali jsme se též o využívání posudků funkční diagnostiky³. Zkušenost s využíváním posudku funkční diagnostiky má naprostá většina responden-

³ Jde o jeden ze tří požadavků na registraci mezi studenty se SP, viz jiný příspěvek v tomto čísle časopisu. Na jeho podkladě se následně může uskutečňovat modifikované studium v příslušném studijním programu.



Graf 6. (Zdroj: vlastní konstrukce, 2023)

tů, ukazuje to tak, že jsou s tímto nástrojem seznámeni a v případě potřeby jej umějí využít. Necelá třetina pak posudek využívá pravidelněji. Naopak pouze malá část studentů jej nevyužívá. Z našich zkušeností vyplývá, že některým studentům plně postačuje, že posudek mají vytvořený, a v případě potřeby jej mohou využít. Toto vědomí jim dopřává dostatečné jistoty, aby zvládali náročné studijní povinnosti včetně atestů vlastními kompenzačními mechanismy. Výjimečně, ale přesto, se pak setkáváme se studenty, kteří posudek nevyužívají z důvodu obav či negativních zkušeností.

Graf 6 ukazuje zkušenost s využíváním posudku funkční diagnostiky.

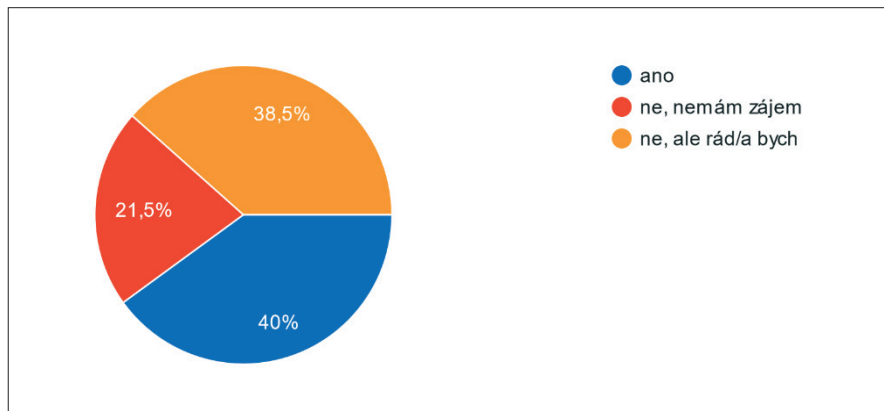
Dále nás zajímalo – a jde o výsledky prezentované grafem 7 – jak studenti se SP vnímají podpůrné služby poskytované Akademickou poradnou PedF UK. Je zřej-

mé, že většina studentů vnímá podpůrné služby jako užitečné (buď je využívají, anebo o jejich využívání mají zájem). Pouze každý pátý student pak služby nevyužívá a zájem o ně nejví.

Graf č. 7 zobrazuje zájem studentů se SP o podpůrné služby.

Shrnutí a doporučení pro praxi

Vysokoškolské poradenství se potýká se stále se zvyšujícími nároky – nejen že roste počet studentů, kteří potřebují podporu, ale též se proměňuje jejich skladba. Pracovníci poraden se tak musí neustále přizpůsobovat aktuálním potřebám studentů, což na ně klade konstantní nároky. Mezi rychle rostoucí skupiny studentů se SP patří bezpochyby studenti se specifickými poruchami učení, ale též



Graf 7. (Zdroj: vlastní konstrukce, 2023)

s psychickým a chronickým somatickým onemocněním. Jedním z prostředků podpory studentů s SP je kromě přímé práce s nimi též zjišťování jejich potřeb a spokojenosti. Pedagogická fakulta tak činí mimo jiné skrze každoroční průzkum realizovaný mezi studenty se SP.

Naprostá většina studentů se SP zapojených do průzkumu studuje ve standardní době studia, každý 4.-5. student pak prodlužuje. To sice ukazuje na jejich velkou úspěšnost, neodpovídá to však nutně o skutečnosti. Nutno totiž podotknout, že studenti, kterým se ve studiu nedaří, se do takovýchto průzkumů s největší pravděpodobností zapojují mnohem méně (vyplývá to i z našich zkušeností z předchozích šetření) a též je potřeba zmínit fakt, že podíl registrovaných studentů s SP je stále mnohem menší, než jaký je jejich celkový odhadovaný počet

na VŠ – velká část studentů se specifickými potřebami studuje tzv. „v utajení“ (Kucharská, Špačková, & Sotáková, H., 2021). Na to poukazuje také fakt, že pouze polovina zapojených studentů aktivně využívá posudek funkční diagnostiky (další čtvrtina jej využívá občas), což může být dokladem toho, že studenti jsou ve svém studiu úspěšní sami o sobě a případné studijní obtíže se jim daří řešit prostřednictvím vlastních kompenzačních mechanismů. Studijní úspěšnost studentů se SP Pedagogická fakulta sleduje a stav aktuálně vyhodnocuje.

Celých 40 % studentů se SP, kteří se zapojili do průzkumu, čerpá či v minulosti čerpalo podpůrné služby poskytované Akademickou poradnou PedF či střediskem podpory UK Centrem Carolina. Mezi nejčastější takové služby patří nácvik studijních strategií, což je služba,

v rámci které studenti získávají a rozvíjejí své kompetence nezbytné pro zdárné vysokoškolské studium a plnohodnotné zapojení do akademické obce. Studenti mají dále možnost čerpat bezplatné poradenství – zejména psychologické, ale též speciálně pedagogické. Akademická poradna vypisuje každý semestr kurzy určené přímo studentům s SP, ve kterých jsou probírána témata jako time management, stanovování cílů, práce se stresem, studenti se dále učí orientaci na univerzitě (včetně nároků studia či orientaci ve studijním informačním systému) a seznamují se s technikami práce se stresem a relaxací. Kurzy jsou určeny zejména nově nastoupivším studentům, ale zapojit se do nich mohou i studenti vyšších ročníků. Pro velký zájem se do nich zapojují též studenti jiných fakult. Mezi nabízenými kurzy jsou též sportovní aktivity, které přispívají ke zlepšování fyzického i psychického zdraví studentů s SP (např. jóga pro studenty se SP obohacená o dechové techniky). Veškeré cvičené jógové pozice jsou modifikovány zkušenou lektorkou pro možnosti a potřeby jednotlivých studentů – např. s chronickými bolestivými stavy, s roztroušenou sklerózou, s psychickými obtížemi, zcela specifické úpravy si pak jóga žádá pro studenty se sluchovým postižením (nutný přepisovatel či tlumočník) či se zhoršenou zrakovou kontrolou. Studenti se mohou účastnit růstových či též pod-

půrných skupin či využívat relaxační či naopak studijní místnosti (takovou místností nově disponuje Akademická poradna PedF⁴).

V neposlední řadě průzkum poukázal na zajímavý fakt, a sice, že nezanedbatelné množství studentů služby prozatím nevyužívá, ale rádo by. To je pro pracovníky Akademické poradny informací a též výzvou. Dlouhodobě usilujeme o rozšiřování informací o službách naší poradny, ale současně s tím je potřeba též usilovně pracovat na motivaci studentů k jejich využívání – studenti, kteří se nacházejí v aktuálně nepříznivé situaci, jí totiž mohou být dočista paralyzováni. Mnohdy tedy platí, že čím déle se studenti v obtížné situaci nacházejí, tím menší je pravděpodobnost, že ji začnou aktivně řešit.

Proto Pedagogická fakulta posiluje studenty se SP skrze katederní koordinátory pro studenty se SP (kontaktní pracovníky), které průběžně vzdělává v tématické specifických potřeb. Také od nich proto zjišťujeme zpětnou vazbu na námi poskytované služby a sdružujeme jejich podněty a připomínky pro naši další práci. V posledním realizovaném průzkumu mezi kontaktními osobami jsme pak naši pozornost zaměřili na jejich znalosti v tématické studentů se SP. Výsledky poukázaly na jejich dobrou orientaci v jednotlivých kategoriích specifických potřeb. Přesto i v této oblasti

⁴ <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/>

je prostor pro zlepšení, proto na jejich vzdělávání i nadále průběžně pracujeme – prostřednictvím populárně naučných přednášek odborných hostů (léka-

řů, psychiatrů, pracovníků ze škol apod.), srozumitelných metodických materiálů a odborných konzultací.

Literatura

Kucharská, A., Špačková, K., Sotáková, H. *Psychological and Educational Support for University Students with Special Needs*. Poster ID 6734. *The 32th International Congress of Psychology*. Praha: 13.–20. 7.2021.

MŠMT (2023). *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám MŠMT*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-verejnym-vysokym-9>.

Úřad vlády České republiky (2021). *Průzkum přístupnosti studia pro osoby se zdravotním postižením na vysokých školách*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvo-zp/aktuality/Pruzkum-pristupnosti-studia-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-vysokych-skolach.pdf>.

Kontakty

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Akademická poradna
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Doc. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Mgr. Kristýna Janýšková, Ph.D.
kristyna.janyskova@pedf.cuni.cz

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti

Číslo 1/2023, ročník VII, webová adresa: <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>

Redakční rada

Vedoucí redaktorka: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Naďa Vondrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Petr Chalupský Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. RNDr. Jarmila Robová, CSc., Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc., Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
doc. PhDr. Martina Fasněrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra s.r.o.

International Editorial Board

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
doc. PaedDr. Lada Kaliská, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
prof. PhDr. Marina Mikulajová, CSc., Fakulta psychológie Panevropské vysoké školy
prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově
Mgr. Svetlana Kapalková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
doc. PaedDr. Erik Žovinec, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii – Uniwersytet Gdański
dr. Markéta Caravolas, The School of Psychology – Bangor University

Výkonná redakce

výkonný redaktor: PhDr. Klára Špačková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Klára Uličná, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Monika Kadroňková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity
Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

Technická redakce

PhDr. Monika Kadroňková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Hana Sotáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Jazyková korektura: Bc. Petr Červ, Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Bernadette Higgins, M.A.

Grafická úprava časopisu: MgA. Denisa Kokošková

Evidence periodického tisku: MK ČR E 22524, ISSN 2533-7890

Vydává: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, M. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Adresa redakce: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, Praha 1, 116 39, e-mail redakce: gramotnost@pedf.cuni.cz

Návrh obálky a sazba: MgA. Denisa Kokošková, tiskárna a DTP: Nakladatelství Karolinum
© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



KRISTÝNA ŠTROMAJEROVÁ, PAVLA PRESSLEROVÁ.
Aspekty školní neúspěšnosti dospívajících dívek
v ústavní výchově

ANNA FROMBERGEROVÁ, ANNA KARASOVÁ. Vliv
učitelů na výběr vysoké školy

PETRA KOLDOVÁ, JANA KOČÍ. Hodnocení úrovně
well-beingu a nastavení mysli u vybraných
vysokoškolských studentů ve vztahu k jejich
akademické úspěšnosti

**KATEŘINA BRZÁKOVÁ BEKSOVÁ, LENKA
NÁDVORNÍKOVÁ.** Pracovní povinnost a nově vzniklá
subpopulace studujících se specifickými potřebami

ZDEŇKA BRAUMOVÁ. Inkluze se odehrává v mysli
Esej o inkluzivních hodnotách odkazu Malého
prince

ISSN 2533-7882



9

772533

788007