

Životní příběhy středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit

Bc. Vanessa Valkovičová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Vanessa Valkovičová
Osobní číslo: H23178
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Životní příběhy středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti narativního výzkumu, nerovnosti ve vzdělávání a sociální exkluze.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou narativních rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- ATKINSON, Rita L., 2003. Psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-747-3.
HAVEL, Martin, 2015. Kvalitativní metody ve výzkumu sociálních věd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
NOVÁK, Petr a JANA DVORÁKOVÁ, 2010. Sociální integrace mládeže v České republice. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2955-3.
SVOBODA, Anna, 2009. Analýza narativních metod v sociálních vědách. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5045-7.
ŠVAŘÍČEK, Roman a KLÁRA ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0671-2.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Práce se zaměřuje na zkoumání vzdělávacích zkušeností žáků ze sociálně vyloučených lokalit a na to, jak sociální exkluze formuje jejich školní dráhu. Cílem je porozumět jejich životním příběhům a identifikovat klíčové faktory, které odráží jejich motivaci, vzdělávací aspirace a školní úspěšnost. Prostřednictvím rozhovorů s informanty byly identifikovány a popsány konkrétní překážky, jako jsou diskriminace ve školním prostředí, nedostatek rodinné podpory, absence pozitivních vzorů, materiální a geografická omezení a nedostatečná institucionální podpora. Výsledky výzkumu potvrzují teorie sociální reprodukce a sebezplňujícího proroctví a zdůrazňují význam kulturního kapitálu v procesu vzdělávací inkluze.

KLÍČOVÁ SLOVA

Aspirace, diskriminace, institucionalizovaná podpora, kulturní kapitál, motivace, rodinná podpora, sociální exkluze, sociálně vyloučené lokality, středoškolští žáci, vzdělávací nerovnost.

ABSTRACT

The thesis focuses on examining the educational experience of pupils from socially excluded localities and how social exclusion shapes their school career. The aim is to understand their life stories and identify key factors that reflect their motivation, educational aspirations and school success. Through interviews with informants, specific barriers were identified and described, such as discrimination in the school environment, lack of family support, absence of positive role models, material and geographical constraints, and lack of institutional support. The research findings confirm theories of social reproduction and self-fulfilling prophecy and emphasize the importance of cultural capital in the process of educational inclusion.

KEYWORDS

Aspirations, cultural capital, discrimination, educational inequality, family support, school pupils, institutional support, motivation, social exclusion, socially excluded areas.

Děkuji vedoucí práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D za odborné vedení, cenné rady, podporu a pomoc při psaní mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ŽIVOTNÍ PODMÍNKY V SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALITÁCH	14
1.1 PROJEVY SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ V KONTEXTU SOCIÁLNÍ A PROSTOROVÉ SEGREGACE	18
1.2 ROLE NEZISKOVÝCH ORGANIZACÍ A KOMUNITNÍCH PROGRAMŮ VE VYLOUČENÝCH LOKALITÁCH.....	20
2 SOCIÁLNÍ EXKLUZE A VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
2.1 NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
2.2 MECHANISMY SOCIÁLNÍ EXKLUZE.....	25
2.3 DOPADY NA VZDĚLÁVACÍ PŘÍLEŽITOSTI STŘEDOŠKOLÁKŮ.....	27
2.4 NÁSTROJE V BOJI PROTI SOCIÁLNÍ EXKLUZI	29
3 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT.....	32
3.1 SOCIOEKONOMICKÝ STATUS RODINY A JEHO VLIV NA VZDĚLÁVACÍ DRÁHU ŽÁKŮ	32
3.2 SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ PODPORA V RODINNÉM PROSTŘEDÍ	36
3.3 VZDĚLANOSTNÍ ASPIRACE U DĚTÍ Z VYLOUČENÝCH LOKALIT	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	42
4.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR	42
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A OTÁZKY	43
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.4 METODA SBĚRU DAT	45
4.5 METODA ANALÝZY DAT	46
5 ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT.....	48
5.1 HOLISTICKO- OBSAHOVÝ MODUS	48
5.1.1 Anna	48
5.1.2 Petr	50
5.1.3 Jana.....	53
5.1.4 Tomáš.....	55
5.2 HOLISTICKO- FORMÁLNÍ MODUS	57
5.2.1 Předškolní období-Anna,Petr, Jana, Tomáš	57
5.2.2 Období prvního stupně základní školy.....	59
5.2.3 Období druhého stupně základní školy	60
5.2.4 Období od konce základní školy po současnost.....	62

5.3	KATEGORIÁLNĚ-OBSAHOVÝ MODUS.....	63
5.3.1	Předškolní období.....	63
5.3.2	První stupeň základní školy.....	66
5.3.3	Druhý stupeň základní školy.....	70
5.3.4	Období od konce základní školy po současnost.....	73
5.4	KATEGORIÁLNĚ-FORMÁLNÍ MODUS.....	75
5.4.1	Předškolní období.....	75
5.4.2	Období prvního stupně základní školy.....	76
5.4.3	Období druhého stupně základní školy.....	78
5.4.4	Období od konce základní školy po současnost.....	79
6	INTERPRETACE DAT	87
6.1	VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ	87
6.2	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	89
6.3	DISKUSE DAT.....	92
6.4	DOPORUČENÍ.....	93
	ZÁVĚR.....	97
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	101
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	106
	SEZNAM PŘÍLOH.....	107

ÚVOD

Sociálně vyloučené lokality představují komplexní problém, který odráží nejen ekonomickou a sociální strukturu České republiky, ale i kvalitu života jednotlivců žijících v těchto oblastech. V uplynulých letech narůstá zájem o to, jak sociální vyloučení ovlivňuje přístup ke vzdělávání, zejména v případě mladých lidí, kteří jsou důležití pro budoucí rozvoj společnosti. Jednou z nejzranitelnějších skupin jsou středoškoláci pocházející právě ze sociálně vyloučených lokalit. Jejich životní příběhy často reflektují nerovné podmínky v oblasti vzdělání, ekonomiky i sociálních vztahů, které jim ztěžují cestu k plnohodnotnému vzdělání a budoucímu uplatnění. Práce si klade za cíl přiblížit a analyzovat, jak sociální exkluze odráží vzdělávací dráhu středoškoláků.

Marginalizované lokality jsou charakteristické vysokou mírou nezaměstnanosti, nízkým vzdělanostním profilem obyvatel a omezenými příležitostmi pro ekonomický růst. Strategické plány rozvoje jsou často těžce realizovatelné, což vede k prohlubování exkluze a odcizení jejich obyvatel. Pro mladé lidi z těchto lokalit se tak nejen vzdělávání, ale i běžný každodenní život stává komplikovaným procesem plným překážek.

Propojení teorie sociální exkluze s narativní metodologií umožňuje lépe pochopit, jak tito žáci vnímají své vlastní postavení a jakým způsobem se snaží překonat bariéry, které jim společnost a okolní prostředí kladou do cesty. Účelem této práce je nejen analyzovat jejich příběhy, ale také nabídnout konkrétní doporučení, která by mohla podpořit jejich vzdělávací cestu a pomoci k celkovému začlenění do společnosti.

Hlavním záměrem této diplomové práce je analyzovat životní příběhy středoškolských studentů ze sociálně znevýhodněných oblastí v České republice, s důrazem na to, jak se projevy sociálního vyloučení promítají do jejich vzdělávací cesty a běžného fungování v každodenním životě.

Vedlejším cílem je propojit teoretické poznatky z oblasti sociální exkluze a vzdělávacích nerovností s empirickými daty z rozhovorů, a tím nabídnout komplexnější obraz toho, jak život ve vyloučených lokalitách formuje vzdělávací aspirace a výsledky žáků. Práce se rovněž zaměří na to, jaké role v jejich příbězích hrají oblasti jako rodinné zázemí, ekonomická situace, vztah ke škole či edukační podpora ze strany školy a komunity.

Posledním cílem je navrhnout doporučení pro vzdělávací a sociální politiku, která by mohla přispět ke zlepšení podmínek pro vzdělávání dětí a mladých lidí ze sociálně znevýhodněných lokalit. Tato doporučení budou vycházet z interpretace získaných dat a budou zaměřena na zmírnění dopadů sociální exkluze, podporu vzdělávacích ambicí a posílení začlenění těchto mladých lidí do společnosti. Hlavní metodou sběru dat v této práci bude narativní rozhovor, který umožní informantům volně vyprávět své životní příběhy a sdílet své zkušenosti prostřednictvím vlastních výpovědí. Tento typ rozhovoru není předem strukturovaný, což dává prostor informantům mluvit o tématech, která jsou pro ně důležitá, a vyjadřovat své osobní perspektivy. Narativní rozhovory budou vedeny se středoškoly ze sociálně vyloučených lokalit.

Po provedení narativních rozhovorů bude použita narativně orientovaná analýza k identifikaci opakujících se témat a vzorců v datech. Tato metoda zahrnuje systematické kódování rozhovorů, při kterém se výpovědi informantů rozčlení na důležitá témata a podtémata. Výzkum identifikuje opakující se motivy týkající se sociální exkluze, vzdělávacích nerovností, rodinného zázemí a dalších faktorů ovlivňujících život středoškoly. Tematická analýza umožňuje zpracovat velké množství kvalitativních dat a strukturovat je do srozumitelných závěrů. Pomáhá odhalit hlavní výzvy, které žáci zažívají, a poskytuje souhrnné porozumění jejich zkušenostem.

Pro zajištění teoretického rámce bude provedena důkladná literární rešerše odborných zdrojů týkajících se sociální exkluze, vzdělávacích nerovností a narativního výzkumu. Zdroje budou čerpány jak z domácí, tak i mezinárodní literatury, a budou zahrnovat vědecké studie, odborné články, monografie a výzkumné zprávy. Součástí bude i rešerše výzkumů zaměřených na vyloučené lokality a jejich vliv na vzdělávací možnosti mladých lidí. Literární rešerše poskytne teoretické pozadí pro empirický výzkum a pomůže lépe porozumět kontextu sociální exkluze ve vzdělávání. Zajišťuje, že výzkum bude ukotven v aktuálních vědeckých poznatcích a pomůže interpretovat získaná data. Po analýze dat z narativních rozhovorů bude provedena diskuze dat, která umožní porovnat zkušenosti středoškoly ze sociálně vyloučených lokalit s teoretickými poznatky získanými z literatury.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽIVOTNÍ PODMÍNKY V SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALITÁCH

Typickým rysem těchto oblastí je souběh problémů, jako je nedostatek finančních prostředků, vysoká míra nezaměstnanosti a nízká úroveň vzdělání, což dále prohlubuje cyklus exkluze a brání místním obyvatelům v plném zapojení do společnosti. Obyvatelé těchto oblastí jsou rovněž vystaveni stigmatizaci a diskriminaci, což komplikuje jejich šance na zlepšení životních podmínek. Tyto lokality se nacházejí nejen v městských oblastech, ale i na venkově, kde bývá jejich situace často zhoršena špatnou infrastrukturou a omezenou dostupností veřejných služeb. Sociálně vyloučené lokality mají charakteristický začarovaný kruh, kde jednotlivé problémy, jako je chudoba, nízké vzdělání a nezaměstnanost, navzájem posilují jeden druhý (Kotous a kol., 2013). Bez cílených sociálních a ekonomických intervencí je pro obyvatele těchto lokalit obtížné se z tohoto cyklu vymanit, což dlouhodobě přispívá k reprodukci sociálních nerovností mezi generacemi. (Kotous a kol., 2013).

Sýkora (2010) k tomu dodává, že v sociálně znevýhodněných oblastech se často projevuje cyklus chudoby, kdy generace po generaci přetrvává nízký socioekonomický status, což ztěžuje sociální mobilitu a začlenění do širší společnosti.

V České republice je fenomén sociálně vyloučených lokalit spojen především s určitými skupinami obyvatel, zejména s Romy, kteří tvoří značnou část obyvatel těchto oblastí. Romské komunity často žijí v segregovaných částech měst a vesnic, kde mají omezený přístup ke vzdělání, zaměstnání a veřejným službám (Sobotková, 2014).

Mnoho obyvatel sociálně vyloučených lokalit žije v nevyhovujících podmínkách, často v přeplněných nebo špatně udržovaných domech bez základní hygieny. Nedostatek infrastruktury také omezuje přístup k pracovním příležitostem, vzdělání a zdravotní péči, což ztěžuje snahu o zlepšení životní situace. Izolace těchto lokalit vede k další marginalizaci jejich obyvatel a brání jim plně se zapojit do společnosti (Urban a Dubský, 2008).

Tito lidé se často setkávají s negativními postoji okolí a bývají terčem nerovného zacházení, který je odrazem diskriminace. U obyvatel sociálně vyloučených lokalit je to důsledek problémů se získáním kvalitního vzdělání, stabilního zaměstnání či vhodného bydlení. Boj proti těmto předsudkům je důležitým krokem k překonání sociální exkluze a k podpoře integrace těchto skupin do společnosti. (Toušek, 2007).

Důležité je si uvědomit, že řešení problémů sociálně vyloučených lokalit vyžaduje komplexní přístup, který zahrnuje ekonomické, vzdělávací a sociální intervence. Hlavní roli hrají investice do infrastruktury, podpora vzdělávacích programů a zaměstnaneckých příležitostí a zajištění rovného přístupu ke službám pro obyvatele těchto oblastí. Nutné je rovněž bojovat proti diskriminaci a stigmatizaci těchto lokalit, aby se vytvořily podmínky pro plnohodnotné začlenění obyvatel sociálně vyloučených lokalit do společnosti (Sýkora, 2010). Sociální exkluze není pouze problémem těch, kteří jsou jí postiženi, ale je problémem celé společnosti, která by měla usilovat o rovné příležitosti pro všechny své členy.

Místní obyvatelé často nemají přístup k pracovním příležitostem, a to jak z důvodu nízké kvalifikace, tak kvůli geografické izolaci a nedostatku pracovních míst v blízkosti. Nezaměstnanost přispívá k prohlubování chudoby a závislosti na sociálních dávkách, což vytváří začarovaný kruh, z něhož je obtížné se vymanit. Mnoho lidí v těchto lokalitách je zaměstnáno v neformálním sektoru nebo se potýká s krátkodobými pracovními příležitostmi, které neumožňují ekonomickou stabilizaci (Chmelík, 2003).

Děti ze sociálně vyloučených komunit jsou často vystaveny předsudkům a diskriminaci ze strany učitelů i spolužáků, což negativně odráží jejich vzdělávací výsledky a celkovou motivaci k dalšímu studiu. Nízká úroveň vzdělání vede k tomu, že mladí lidé z těchto lokalit mají omezené pracovní vyhlídky, což dále přispívá k reprodukci chudoby a sociálního vyloučení (Mareš, 2006).

Sociálně vyloučené lokality v ČR jsou také charakterizovány špatnými bytovými podmínkami. Obyvatelé těchto oblastí často žijí v přelidněných a nevyhovujících bytech, které nesplňují základní hygienické standardy. Ve většině případů jsou tyto oblasti lokalizovány na okrajích měst nebo ve venkovských oblastech s omezenou infrastrukturou. Špatné bytové podmínky mají přímý vliv na kvalitu života obyvatel, jejich zdraví a celkovou sociální pohodu. Nedostatek finančních prostředků často znemožňuje opravy nebo modernizace bytů, a to ještě více prohlubuje, sociální znevýhodnění těchto obyvatel. (Urban a Dubský, 2008).

Lidé žijící v těchto oblastech bývají vyloučeni z prostoru, ve kterém žijí, také ze společenského dění, což omezuje jejich možnosti navazovat vztahy mimo vlastní okolí a důsledkem je pocit frustrace a izolace. Chybí zde dostatečné sociální a kulturní aktivity, které by podporovaly integraci a rozvoj sociálních dovedností, zejména u mladší generace. Tento sociální deficit má za následek, že obyvatelé sociálně vyloučených lokalit se cítí odcizeni od zbytku společnosti, což dále posiluje jejich exkluzi. Společenské vazby se tak

často omezují pouze na úzký okruh rodiny nebo sousedů, což omezuje možnosti sdílení informací a přístupu k širším sociálním sítím, které by mohly přispět k překonání exkluze (Urban, 2015).

Ekonomické podmínky v těchto lokalitách jsou také velmi obtížné a mají zásadní dopad na každodenní život obyvatel. Hlavním problémem je vysoká míra nezaměstnanosti, která je často mnohonásobně vyšší než ve zbytku regionu. Řada obyvatel těchto lokalit nemá přístup k pravidelnému zaměstnání, a pokud ano, jedná se o nekvalifikovanou a špatně placenou práci, která neposkytuje dostatečný příjem k zajištění důstojného životního standardu. Tento nedostatek pracovních příležitostí má přímý vliv na životní úroveň obyvatel a udržuje je v cyklu chudoby (Tichý, 2007). Lidé, kteří nemohou najít stabilní zaměstnání, se často spoléhají na sociální dávky, což ztěžuje jejich ekonomickou soběstačnost a další začlenění do společnosti. Tichý (2007) dodává, že je ekonomická izolace těchto lokalit posílena nedostatečnými investicemi do infrastruktury a místní ekonomiky. Obyvatelé těchto lokalit často nemají finanční prostředky na zlepšení podmínek, což vede k dlouhodobému zhoršování kvality bydlení. Nedostatečné bytové podmínky přispívají k pocitu sociálního vyloučení a ztěžují obyvatelům snahu o lepší životní úroveň. (Sýkora, 2010).

Vzdělávací zařízení v sociálně znevýhodněných lokalitách navštěvují děti, které se často potýkají s různými sociálními bariérami. Mezi tyto překážky patří i slabší vzdělávací výsledky, způsobené nejen nedostatečnou podporou ze strany škol, ale také znevýhodněným rodinným prostředím. Mnoho dětí nemá doma podmínky k učení, chybí jim studijní materiály nebo podpora rodičů, kteří sami nemají vysoké vzdělání. Tato kombinace faktorů vede k tomu, že děti ze sociálně vyloučených lokalit mají nižší šance na pokračování ve studiu na středních školách a univerzitách, což dále prohlubuje jejich sociální exkluzi a omezuje jejich budoucí pracovní příležitosti. (Moravec, 2006).

Mareš (2006) doplňuje a říká, že dalším důležitým faktorem ovlivňujícím vzdělávací podmínky v sociálně vyloučených lokalitách je diskriminace a segregace ve školním systému. Děti z těchto oblastí, zejména pokud patří k etnickým menšinám, jako je romská komunita, často čelí předsudkům a diskriminaci ze strany učitelů a spolužáků. Tyto děti jsou někdy automaticky zařazovány do segregovaných tříd nebo speciálních škol, aniž by to odpovídalo jejich skutečným vzdělávacím potřebám. Tato praxe vede k tomu, že děti jsou vystaveny nižším standardům vzdělání, což je znevýhodňuje oproti ostatním dětem.

Nepříznivá finanční situace rodin ze sociálně vyloučených lokalit často znemožňuje pravidelný přístup ke zdravotní péči nebo léčby zdravotních problémů. Tyto problémy, které nejsou včas řešeny, se mohou hromadit a zhoršovat kvalitu života lidí v těchto lokalitách, což následně omezuje jejich schopnost zapojit se do pracovního a sociálního života. Nedostatečný přístup ke zdravotní péči je tak dalším faktorem, který udržuje cyklus sociální exkluze a chudoby v těchto lokalitách (Kotýnková, 2007).

Sociální exkluze má zásadní ekonomické dopady na regionální úrovni, zejména v oblastech, kde jsou vyloučené lokality rozšířeny. Chudoba a nezaměstnanost v těchto lokalitách nejen zhoršují kvalitu života obyvatel, ale také brzdí regionální ekonomický růst. Vyloučení obyvatelé často postrádají kvalifikaci a dovednosti potřebné pro zaměstnání, což vede k vysoké míře nezaměstnanosti a podzaměstnanosti (Basl et al., 2010). To má negativní dopad na celkovou produktivitu a hospodářský rozvoj regionů.

Dlouhodobá nezaměstnanost a finanční nejistota obyvatel vyloučených lokalit vytváří zvýšenou závislost na sociálních dávkách, což zvyšuje náklady veřejných rozpočtů na podporu těchto komunit. V důsledku toho dochází ke zvyšování tlaku na veřejné finance a omezení zdrojů, které by mohly být investovány do rozvoje infrastruktury a zlepšování služeb v regionu (Kotous et al., 2013). Tato situace má za následek posilování ekonomické marginalizace a snižování atraktivity regionu pro nové investice.

Dalším důležitým ekonomickým dopadem sociální exkluze je omezený přístup obyvatel vyloučených lokalit k finančním institucím a úvěrovým službám. Lidé z těchto komunit jsou často vnímáni jako riziková skupina, což jim ztěžuje získání půjček nebo financování podnikatelských aktivit. Tento omezený přístup k finančním prostředkům brání rozvoji podnikání a snižuje ekonomickou soběstačnost obyvatel (Kajanová, 2016). V důsledku toho dochází k prohlubování chudoby a posilování závislosti na externí pomoci.

Sociální exkluze má rovněž negativní dopady na místní podnikatelské prostředí, protože omezená kupní síla obyvatel vyloučených lokalit snižuje poptávku po zboží a službách. Místní podniky se potýkají s nízkými tržbami a často nemají dostatek zdrojů na rozšíření svých aktivit nebo zlepšení kvality poskytovaných služeb. Tento ekonomický cyklus vede k dlouhodobé stagnaci regionu a omezuje jeho schopnost generovat nové příležitosti pro zaměstnání a rozvoj. Ekonomické dopady sociální exkluze na regionální úrovni jsou výrazné a vyžadují komplexní přístup zahrnující investice do vzdělávání, zaměstnanosti a infrastruktury. Bez těchto opatření hrozí prohlubování chudoby a

marginalizace regionů, což může mít negativní dopady nejen na sociálně vyloučené komunity, ale i na širší ekonomický rozvoj celé společnosti (Kotous et al., 2013).

1.1 Projevy sociálního vyloučení v kontextu sociální a prostorové segregace

Příčiny, které přispívají k sociálnímu vyloučení, jsou různorodé a mnohohrstevnaté, přičemž jejich účinky se vzájemně posilují a vytvářejí systémovou marginalizaci určitých skupin obyvatel. Jedním z hlavních prvků je socioekonomický status, který zásadně odráží životní podmínky a možnosti jednotlivců a rodin. Lidé s nízkým příjmem, žijící v chudobě, mají omezený přístup k základním zdrojům, jako je kvalitní bydlení, vzdělání a zdravotní péče. Sociální exkluze pramení z nedostatku ekonomických příležitostí, který se přenáší na další generace, protože děti vyrůstající v chudobě mají často omezené šance na zlepšení své situace. Tento ekonomický aspekt tak vytváří začarovaný kruh, kde nízký příjem vede k dalšímu vyloučení, což dále ztěžuje možnost ekonomického a sociálního vzestupu (Mareš, 2006).

Dalším aspektem je podle Dudkové a kol. (2013) nízká úroveň vzdělání, která zamezuje jednotlivcům v přístupu k lepším pracovním příležitostem a vyššímu společenskému postavení. Lidé, kteří nedokončí středoškolské vzdělání nebo mají jen základní školu, jsou často omezeni na nízkopříjmové, manuální nebo nekvalifikované práce, které neposkytují dostatečné ekonomické zabezpečení. Vzdělání je důležitým nástrojem pro překonání sociální exkluze, ale jeho nedostatečná úroveň vede k marginalizaci, kdy jsou jednotlivci nejen vyloučeni z pracovního trhu, ale i z dalších sociálních sfér. Nízká úroveň vzdělání je často výsledkem chybějící podpory v rodině nebo diskriminačních mechanismů ve vzdělávacím systému.

Diskriminace a předsudky hrají významnou roli v procesu sociálního vyloučení. Skupiny lidí, které čelí stigmatizaci na základě etnického původu, pohlaví, věku nebo zdravotního postižení, se setkávají s diskriminací ve všech oblastech života. Etnické menšiny, jako jsou Romové v České republice, jsou často znevýhodněny na trhu práce, ve vzdělávání a v přístupu k bydlení, což má za následek jejich dlouhodobé vyloučení. Předsudky vůči těmto skupinám brání jejich plnému zapojení do společnosti, i když mají potřebné dovednosti a schopnosti pro úspěch. Diskriminace vytváří bariéry, které jsou pro

mnohé jednotlivce těžko překonatelné, čímž prohlubuje sociální nerovnosti (Chmelík, 2003).

Špatné bytové podmínky, přeplněnost a nedostatek hygienických standardů přispívají k sociální izolaci a vyloučení obyvatel, kteří nemohou najít lepší bydlení kvůli finančním problémům nebo diskriminaci na trhu s bydlením (Kajanová, 2016).

Zdravotní komplikace představují další překážku v procesu sociální integrace. Jedinci trpící chronickými onemocněními mívají ztížený přístup k zaměstnání i k odpovídající zdravotní péči, což negativně ovlivňuje jejich životní situaci. Lidé v sociálně znevýhodněných oblastech, mají často horší přístup ke zdravotní péči, což zhoršuje jejich celkový zdravotní stav (Keller, 2014).

Tento faktor je zásadní při zkoumání cyklu chudoby a sociálního vyloučení, protože lidé s omezenou zdravotní péčí jsou méně schopni se aktivně zapojit do společnosti a zlepšit svou životní situaci. (Keller, 2014).

Posledním důležitým aspektem je omezená politická a společenská participace. Lidé, kteří jsou sociálně vyloučení, mají často omezený přístup k politickému a společenskému životu, často se nezapojují do volebního procesu, což ztěžuje jejich schopnost ovlivňovat rozhodovací procesy, které by mohly zlepšit jejich situaci. (Mareš, 2006).

Sociální a prostorová segregace představují hlavní oblasti udržující cyklus sociálního vyloučení v marginalizovaných komunitách. Tato segregace často vyplývá z nedostatečného přístupu k veřejným službám, vzdělání, zdravotní péči a zaměstnání, což vede k prostorovému odtržení od širší společnosti. Segregace vytváří uzavřené komunity, kde jsou lidé vystaveni omezeným možnostem sociální mobility a trvalé marginalizaci (Toušek, 2007). Rezidenční segregace může být navíc spojena se stigmatizací těchto lokalit, což přispívá k upevňování předsudků a sociální diskriminace vůči obyvatelům vyloučených lokalit (Toušek, 2007).

Jedním z důsledků sociální a prostorové segregace je zhoršení přístupu k zaměstnání a ekonomickým příležitostem. Lidé žijící v segregovaných oblastech často čelí problémům spojeným s nízkou kvalifikací a omezeným přístupem na pracovní trh, což vede k vysoké míře nezaměstnanosti a finanční nestabilitě. Výzkumy naznačují, že geografická izolace je zásadním faktorem omezujícím šance obyvatel na získání stabilního a kvalitního zaměstnání (Keller, 2014).

Basl et al. (2010) dodávají, že segregace v sociálně vyloučených lokalitách má rovněž negativní dopady na kvalitu vzdělávání, protože školy v těchto oblastech často čelí

nedostatku finančních zdrojů a kvalifikovaných pedagogů, což vede k nižší kvalitě vzdělávání, které je dětem poskytováno, a omezeným příležitostí ke vzdělávacímu úspěchu. Situaci ještě zhoršuje nedostatek přístupu k mimoškolním aktivitám a podpurným programům, které by mohly podpořit osobní a akademický růst dětí.

Kotýnková (2007) k tomu dodává, že prostorová segregace se projevuje také ve zdravotní péči, kde je obyvatelům vyloučených lokalit často poskytována horší úroveň služeb. Nedostatek kvalitní zdravotní infrastruktury vede k horším zdravotním výsledkům a vyšší nemocnosti mezi obyvateli těchto oblastí. Tento aspekt segregace má přímý dopad na celkovou kvalitu života a omezuje sociální mobilitu lidí, kteří žijí v těchto lokalitách.

Sociální a prostorová segregace výrazně omezují životní šance obyvatel vyloučených lokalit a přispívají k upevňování jejich marginalizace. Řešení této problematiky vyžaduje komplexní přístup zahrnující zlepšení přístupu ke vzdělání, zaměstnání a veřejným službám, stejně jako boj proti stigmatizaci těchto lokalit (Toušek, 2007)

1.2 Role neziskových organizací a komunitních programů ve vyloučených lokalitách

Neziskové organizace a komunitní programy hrají významnou roli při zmírňování dopadů sociální exkluze. Tyto organizace se zaměřují na poskytování služeb, jako jsou vzdělávací programy, sociální práce, zdravotní péče a asistence při hledání zaměstnání, které přispívají k zlepšení životních podmínek obyvatel vyloučených lokalit (Černá, 2008).

Podle Bechyňové et al. (2011) díky těmto iniciativám mohou obyvatelé získat přístup ke zdrojům a informacím, které jim umožní zlepšit jejich sociální postavení. Neziskové organizace jsou často zaměřeny na zlepšení vzdělávacích příležitostí pro děti a mládež ve vyloučených lokalitách. Jedním z hlavních cílů komunitních programů je poskytnout dětem prostor pro doučování, volnočasové aktivity a rozvoj sociálních dovedností, což může vést ke zlepšení jejich školních výsledků a motivace. Programy, které se zaměřují na podporu školní integrace a prevenci předčasného opouštění školy, jsou zásadní pro snižování vzdělávacích nerovností.

Bartlová (1998) dodává, že kromě podpory vzdělávání se neziskové organizace zaměřují také na sociální práci a pomoc rodinám v obtížných životních situacích. Terénní sociální pracovníci poskytují poradenství a asistenci v oblastech, jako je bydlení,

zaměstnání nebo zdravotní péče, a podporují rodiny při řešení problémů, se kterými se potýkají. Tyto služby jsou nezbytné pro zajištění sociální stability a prevenci prohlubování sociální exkluze v komunitách.

Dalším významným přínosem neziskových organizací a komunitních programů je podle Brože et al. (2007) jejich schopnost budovat sociální vazby a podporovat aktivní zapojení obyvatel do života své komunity. Spolupráce mezi organizacemi, školami a dalšími institucemi je významná pro vytvoření komplexního systému podpory, který umožňuje efektivně reagovat na potřeby jednotlivců a rodin ve vyloučených lokalitách. Neziskové organizace a komunitní programy mají zásadní význam při podpoře sociální inkluze a zlepšování životních podmínek obyvatel vyloučených lokalit. Je důležité, aby tyto iniciativy byly dlouhodobě podporovány a aby byla zajištěna jejich finanční stabilita, protože bez těchto programů by byla situace mnoha komunit ještě obtížnější.

2 SOCIÁLNÍ EXKLUZE A VZDĚLÁVÁNÍ

Sociální exkluze představuje proces vyloučení jednotlivců nebo skupin z plné účasti na ekonomických, sociálních a kulturních aktivitách společnosti. Tento jev se obvykle projevuje omezeným přístupem k pracovním příležitostem, bydlení, vzdělání a zdravotní péči, což vede k marginalizaci a často i k udržování chudoby mezi postiženými skupinami (Černá, 2008).

Dalším důležitým pojmem je nerovnost ve vzdělávání, která odkazuje na systémové rozdíly v přístupu k vzdělání a ve vzdělávacích výsledcích mezi různými sociálními skupinami. Tyto nerovnosti mohou být způsobeny oblastí, jako jsou socioekonomické postavení rodiny, místo bydliště, etnický původ nebo struktura školního systému. V rámci této práce je nerovnost ve vzdělávání zkoumána v kontextu sociálně vyloučených lokalit, kde omezený přístup ke kvalitnímu vzdělání a nedostatečná podpora ze strany školního systému výrazně snižuje šance mladých lidí na úspěch a integraci do širší společnosti. Tyto důležité pojmy jsou základem pro porozumění tomu, jak sociální exkluze odráží vzdělávací dráhy středoškoláků z těchto komunit (Mareš a Sirovátka, 2008).

Sociální exkluze je komplexní a dynamický proces, který vede k vyloučení jednotlivců nebo celých skupin z účasti na důležitých aspektech společenského života, včetně ekonomických, sociálních, kulturních a politických aktivit. Tento fenomén je obvykle spojen s hlubokými nerovnostmi, které pramení z ekonomických a sociálních struktur společnosti. Sociálně vyloučené osoby čelí mnoha překážkám, jako jsou chudoba, nízké vzdělání, nezaměstnanost, špatné zdravotní podmínky a omezený přístup k základním službám. Exkluze se často projevuje v geograficky izolovaných oblastech, kde žijí skupiny lidí s podobnými socioekonomickými problémy, což vytváří uzavřené komunity s omezenou možností integrace do širší společnosti (Keller, 2014).

Sociální exkluze je nejen důsledkem, ale také příčinou strukturálních nerovností ve společnosti. Lidé, kteří se ocitnou na okraji společnosti, jsou vystaveni opakovaným cyklům chudoby, což znesnadňuje jejich snahu zlepšit si životní podmínky. Často postrádají příležitosti k ekonomickému a sociálnímu vzestupu, a to především kvůli jejich omezenému přístupu k pracovním příležitostem, nedostatečné infrastruktuře a nízké kvalitě vzdělání. Tento stav vede k dlouhodobé marginalizaci, která může trvat generace. Například děti narozené v sociálně vyloučených rodinách, mají značně omezené možnosti dosáhnout lepšího vzdělání, což prohlubuje začarovaný kruh exkluze (Dvořáček, 2011).

Důležitým prvkem sociální exkluze je ekonomická marginalizace. Vyloučené skupiny mají omezený přístup k pracovním příležitostem a často pracují v málo placených, nekvalifikovaných nebo neformálních zaměstnáních, která neposkytují dostatečné ekonomické zabezpečení. Nezaměstnanost je běžná mezi obyvateli sociálně vyloučených lokalit, což je vystavuje dalším formám nejistoty, včetně finančních problémů a sociální nestability. Ekonomická exkluze má dopady nejen na jednotlivce, ale i na celé komunity, které trpí nedostatkem investic, špatnou infrastrukturou a omezeným přístupem k základním službám, jako je zdravotní péče, doprava a bydlení (Mareš, 2006).

Sociální exkluze se také projevuje kulturní marginalizací, kdy jsou vyloučené skupiny často stigmatizovány a diskriminovány na základě svého původu, socioekonomického postavení či etnicity (Chmelík, 2003). Tyto skupiny jsou často vnímány jako "jiné" a jsou vystaveny negativním stereotypům, které dále posilují jejich vyloučení ze společnosti. Tento proces stigmatizace může vést k pocitům méněcennosti, sociálního odcizení a nízkého sebevědomí mezi členy vyloučených skupin. V řadě případů je kulturní exkluze spojena s omezeným přístupem k politické participaci, kdy jsou hlasy vyloučených komunit marginalizovány nebo ignorovány v rozhodovacích procesech, což vede k ještě větší izolaci a odcizení. (Chmelík, 2003)

K překonání sociální exkluze je nutná komplexní a dlouhodobá strategie, která se zaměřuje na zlepšení přístupu ke vzdělání, zajištění ekonomických příležitostí a podporu sociální integrace. Intervence, které cílí na zlepšení infrastruktury, vzdělávání a zaměstnanosti v sociálně vyloučených lokalitách, jsou důležité pro snížení nerovností a podporu sociálního začlenění. Zároveň je důležité bojovat proti stigmatizaci a diskriminaci, které postihují vyloučené skupiny, a vytvořit prostředí, které podporuje rovné příležitosti pro všechny. Sociální exkluze je problémem, který vyžaduje koordinovanou spolupráci vlády, neziskových organizací, komunit a jednotlivců, aby se dosáhlo skutečných změn a zlepšení životních podmínek pro dané skupiny (Černá, 2008).

Vzdělávání je přitom důležitým faktorem pro snižování nerovností a podporu sociálního začlenění. Přístup ke kvalitnímu vzdělání může přinést nové příležitosti, zlepšit ekonomickou situaci a posílit sebevědomí jedinců, kteří čelí sociálnímu vyloučení. Vyloučené skupiny, jako jsou například děti ze sociálně vyloučených lokalit nebo etnické menšiny, často nemají rovné příležitosti k dosažení vzdělávacích úspěchů. Nedostatečné finanční zdroje, segregace ve školním systému a diskriminace výrazně snižují šance těchto dětí na úspěšné dokončení školní docházky a získání kvalifikace, která by jim umožnila vymanit se z chudoby a marginalizace. Tento začarovaný kruh mezi sociální exkluzí a

omezeným přístupem ke vzdělání se tak stává jedním z největších problémů při snaze o vytvoření spravedlivější společnosti. (Sirovátka, 2002).

2.1 Nerovnosti ve vzdělávání

Nerovnosti ve vzdělávání představují zásadní problém, který odráží hlubší strukturální rozdíly ve společnosti. Tyto nerovnosti se projevují rozdílným přístupem ke kvalitnímu vzdělání a v rozdílných vzdělávacích výsledcích mezi jednotlivými skupinami dětí a mladých lidí. Oblasti, které ovlivňují vzdělávací nerovnosti, jsou často spojeny se socioekonomickým statusem rodiny, geografickou polohou, etnickým původem či přístupem k mimoškolním aktivitám a podpůrným programům (Kotous a kol., 2013). Vzdělávání by mělo být nástrojem sociální mobility, ale nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělání často naopak prohlubují stávající socioekonomické rozdíly a reprodukuje je mezi generacemi. (Kotous a kol., 2013).

Rodiny s nízkým příjmem často čelí sociálním a ekonomickým tlakům, které omezují jejich schopnost podporovat vzdělávací rozvoj svých dětí. V těchto domácnostech může chybět čas a prostor pro studium, což negativně odráží školní úspěchy dětí. (Kliment a Dočekal, 2016).

Geografická poloha je dalším důležitým faktorem nerovností ve vzdělávání. Kvalita škol a vzdělávacích příležitostí se výrazně liší mezi jednotlivými regiony, přičemž děti z venkovských a ekonomicky znevýhodněných oblastí mají často horší přístup k dobře vybaveným školám a kvalitním učitelům (Langová, 2006). Zatímco ve velkých městech je obvykle větší výběr škol a širší spektrum vzdělávacích programů, v odlehlých oblastech často chybí infrastruktura, kvalitní pedagogové i dostatečné finanční prostředky pro vzdělávání. Tyto nerovnosti vedou k tomu, že děti z méně rozvinutých regionů mají omezené šance na dosažení vyššího vzdělání a tím i lepších pracovních příležitostí v budoucnu. (Langová, 2006).

Dalším významným faktorem ovlivňujícím vzdělávací nerovnosti je etnický původ. Etnické menšiny, jako jsou například Romové v České republice, často čelí diskriminaci ve školním systému, což vede k jejich vyloučení z kvalitního vzdělávání (Toušek a kol., 2018). Tento proces začíná již na úrovni základních škol, kde jsou děti z etnických menšin častěji zařazovány do speciálních škol nebo segregovaných tříd, což výrazně snižuje jejich šance na dosažení vyššího vzdělání. Kromě toho čelí tyto děti častěji předsudkům ze strany učitelů a spolužáků, což může negativně ovlivnit jejich školní výkon a motivaci k dalšímu

vzdělávání. Etnická diskriminace tak představuje významnou překážku pro dosažení rovnosti ve vzdělávání. (Toušek a kol., 2018).

Mareš (2006) dodává, že nedostatečný přístup k mimoškolním aktivitám a podpůrným programům je dalším faktorem, který přispívá k prohlubování vzdělávacích nerovností. Děti z bohatších rodin mají často možnost účastnit se různých zájmových aktivit, které rozvíjí jejich všestranný, harmonický rozvoj a dovednosti. Naopak děti z chudších rodin si tyto aktivity často nemohou dovolit, což je omezuje v rozvoji jejich nadání a talentu. Podobně i přístup k podpůrným programům, jako jsou doučování nebo speciální vzdělávací kurzy, je pro děti z marginalizovaných skupin často nedostupný.

Vzdělávací nerovnosti jsou také úzce spjaté s institucionálními bariérami uvnitř samotného školního systému. V mnoha zemích, včetně České republiky, existuje tendence rozdělovat děti do různých typů škol na základě jejich raných akademických výkonů, což často vede k segregaci na základě socioekonomického statusu. Děti z chudších rodin jsou častěji zařazovány do škol s nižšími nároky, což omezuje jejich vzdělávací příležitosti a snižuje jejich šance na přístup k dalšímu vzdělávání. Tento systém "rané selekce" přispívá k reprodukci vzdělávacích nerovností, neboť děti z privilegovanějších rodin mají větší šance na přístup k lepším školám a širšímu spektru vzdělávacích možností (Chmelík, 2003).

Důležité je zdůraznit, že řešení vzdělávacích nerovností vyžaduje komplexní přístup, který zahrnuje jak reformy vzdělávacího systému, tak cílené intervence zaměřené na podporu znevýhodněných dětí (Moravec, 2006). Hlavní roli zde hrají investice do vzdělávací infrastruktury, zajištění přístupu k mimoškolním aktivitám a programům, které podporují osobnostní a akademický rozvoj všech dětí bez ohledu na jejich socioekonomické postavení. Zároveň je důležité bojovat proti diskriminaci na základě etnického původu a zajišťovat rovné příležitosti pro všechny děti, aby vzdělání skutečně plnilo svou roli nástroje sociální mobility a vedlo k vytváření spravedlivější společnosti. (Moravec, 2006).

2.2 Mechanismy sociální exkluze

Mechanismy sociální exkluze představují komplexní a mnohovýrovné procesy, které vedou k vyloučení jednotlivců nebo skupin z plné účasti na ekonomickém, sociálním, kulturním a politickém životě společnosti. Tyto mechanismy fungují prostřednictvím různých sociálních, ekonomických a institucionálních struktur, které brání určitým

skupinám získat rovný přístup k příležitostem a zdrojům. Sociální exkluze je proto často výsledkem neviditelných, ale systematických bariér, které udržují nerovnosti a zabraňují sociálnímu vzestupu. Mezi důležité mechanismy sociální exkluze patří nerovný přístup k zaměstnání, vzdělání, bydlení, zdravotní péči a politické participaci, které vytvářejí začarovaný kruh, z něhož je obtížné uniknout. (Duková a kol., 2013).

Prvním z těchto mechanismů je nerovný přístup k zaměstnání. Lidé, kteří čelí sociální exkluzi, mají obvykle omezené možnosti najít stabilní a dobře placenou práci. Diskriminace na pracovním trhu, která může být založena na etnickém původu, pohlaví, věku nebo jiných charakteristikách, brání vyloučeným skupinám dosáhnout pracovních pozic odpovídajících jejich schopnostem. To vede k ekonomické marginalizaci, která je základním faktorem udržujícím sociální exkluzi.

Děti pocházející z těchto komunit mají nižší šance na dosažení vyššího vzdělání, což je způsobeno nejen jejich socioekonomickým postavením, ale také strukturálními nedostatky ve vzdělávacím systému. V některých případech dochází k segregaci ve školách, kdy jsou děti z etnických menšin nebo chudých rodin umísťovány do speciálních nebo méně kvalitních škol. Tyto školy často postrádají dostatečné vybavení a kvalifikované učitele, což negativně reflektuje výsledky žáků a snižuje jejich šance na další vzdělávání a úspěšné začlenění na trh práce (Bartlová, 1998).

Třetím mechanismem je nerovný přístup k bydlení. Lidé, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách, často čelí zhoršeným bytovým podmínkám. V těchto oblastech bývá nedostatečná infrastruktura, špatné hygienické podmínky a nízká kvalita bydlení. Obyvatelé často žijí v přeplněných a nevyhovujících bytech, které neumožňují důstojný život. Nedostatek dostupného a kvalitního bydlení vede k tomu, že lidé z těchto oblastí mají omezené možnosti se přestěhovat do lepších čtvrtí, kde by měli větší šance na lepší vzdělání a zaměstnání. Tento začarovaný kruh bydlení a sociální exkluze se tak stává dalším faktorem, který brání vymanění se z chudoby (Bechyňová, 2011).

Čtvrtým mechanismem je omezený přístup ke zdravotní péči. Lidé žijící v sociálně vyloučených lokalitách mají často ztížený přístup k lékařské péči, a to jak z finančních důvodů, tak kvůli geografické izolaci. V mnoha případech jsou zdravotnická zařízení špatně dostupná, a to jak fyzicky, tak z hlediska kvality poskytovaných služeb. Nedostatečný přístup ke zdravotní péči vede k horším zdravotním výsledkům mezi sociálně vyloučenými skupinami, což dále snižuje jejich schopnost plně se zapojit do pracovního a společenského života. Zdravotní problémy, které nejsou adekvátně řešeny, vedou k dalšímu prohlubování sociální exkluze, protože lidé, kteří jsou nemocní nebo mají

dlouhodobé zdravotní problémy, mají nižší šance na získání a udržení zaměstnání (Basl a kol., 2010).

Pátým důležitým mechanismem je omezená politická participace a rozhodovací pravomoci. Sociálně vyloučené skupiny mají často jen velmi omezené možnosti reflektovat politická rozhodnutí, která mají přímý dopad na jejich životy. Lidé žijící v sociálně vyloučených lokalitách se cítí odcizeni od politického systému a nemají dostatek informací o svých právech a možnostech participace. To vede k jejich nižší volební účasti a celkovému nezájmu o politické dění. Tato omezená politická participace dále posiluje jejich vyloučení, protože jejich hlasy nejsou slyšet a jejich problémy zůstávají na okraji zájmu politiků. Politická marginalizace tak přispívá k udržování sociálních nerovností a brání vyloučeným skupinám v boji za své zájmy a práva (Gouh a kol., 2004).

Tyto mechanismy sociální exkluze působí společně a navzájem se posilují, čímž vytvářejí systémové bariéry, které brání jedincům z těchto komunit dosáhnout rovného postavení ve společnosti. Řešení těchto problémů vyžaduje komplexní přístup, který zahrnuje nejen změny v politice a legislativě, ale také investice do vzdělávání, bydlení, zdravotní péče a zaměstnanosti. Je nezbytné, aby byly vytvořeny cílené programy a intervence, které budou zaměřené na odstranění těchto bariér a na podporu sociální inkluze, aby každý jednotlivec měl možnost plně se zapojit do života společnosti a využít svého potenciálu (Tichý, 2007).

2.3 Dopady na vzdělávací příležitosti středoškoláků

Dopady na vzdělávací příležitosti středoškoláků mohou být významně ovlivněny různými oblastmi, které pramení jak ze sociálního, tak ekonomického prostředí, ve kterém mladí lidé vyrůstají. Tyto oblasti zahrnují rodinné zázemí, socioekonomický status, přístup ke kvalitnímu vzdělání, dostupnost vzdělávacích zdrojů a podporu ze strany školy či širší společnosti. Vlivem těchto determinantů může docházet k výrazným rozdílům ve vzdělávacích příležitostech mezi středoškoláky z různých sociálních prostředí. Žáci ze sociálně vyloučených lokalit nebo z rodin s nízkým příjmem často čelí překážkám, které omezují jejich možnosti plně využít vzdělávacího systému, což vede k reprodukci nerovností mezi generacemi (Urban, 2015).

Jedním z faktorů, který odráží vzdělávací příležitosti středoškoláků, je rodinné zázemí. Rodina hraje zásadní roli v tom, jaké hodnoty a priority jsou kladeny na vzdělávání. Děti z rodin, které mají nízké vzdělání a nízký příjem, mohou mít omezený

přístup k podpoře při studiu, což zahrnuje jak emocionální, tak materiální podporu. V těchto rodinách často chybí zdroje na pořízení studijních materiálů, na soukromé doučování nebo na mimoškolní aktivity, které by mohly rozšířit dovednosti a znalosti středoškoláků. Bez této podpory se žáci potýkají s většími obtížemi při dosahování vzdělávacích cílů a čelí zvýšenému riziku školního neúspěchu či předčasného ukončení studia (Brož a kol., 2007).

Další významný dopad na vzdělávací příležitosti středoškoláků má kvalita školního prostředí, do kterého patří kvalifikovanost učitelů, dostupnost výukových materiálů a moderních technologií, stejně jako celková úroveň podpory, kterou škola poskytuje. Středoškoláci z dobře vybavených škol, které mají dostatek zdrojů, větší počet kvalifikovaných pedagogů a lepší infrastrukturu, mají větší šance na úspěšné dosažení vzdělávacích cílů. Naopak žáci z méně vybavených škol, často nacházejících se v sociálně vyloučených lokalitách, nemají takový přístup ke kvalitnímu vzdělání, což snižuje jejich konkurenceschopnost a možnosti pokračovat v dalším studiu nebo se úspěšně zařadit na trh práce (Basl a kol., 2010).

Socioekonomický status rodiny je dalším důležitým determinantem vzdělávacích příležitostí. Děti z rodin s vyšším příjmem mají obvykle lepší přístup k mimoškolním aktivitám, jazykovým kurzům, sportovním kroužkům nebo doučování, které rozšiřují jejich vzdělávací obzory a posilují jejich školní úspěchy. Žáci ze sociálně znevýhodněných rodin mají omezené možnosti těchto aktivit využít, což vede k tomu, že se hůře vyrovnávají s požadavky školního systému. Finanční problémy rodiny mohou také vést k tomu, že žáci jsou nuceni přerušit nebo ukončit své vzdělávání dříve, aby mohli pracovat a finančně přispět do rodinného rozpočtu, čímž jejich vzdělávací cesta předčasně končí (Bechyňová, 2011).

Geografická poloha a dostupnost škol také hrají důležitou roli ve vzdělávacích příležitostech středoškoláků. Středoškoláci z venkovských nebo periferních oblastí mají často omezené možnosti studia na kvalitních školách, protože tyto školy bývají většinou situovány ve větších městech. To znamená, že žáci z těchto lokalit musí cestovat dlouhé vzdálenosti, aby se mohli účastnit kvalitního vzdělávání, což přináší finanční a časové náklady pro rodiny, které si to nemusí vždy dovolit. Tento problém geografické dostupnosti může vést k tomu, že žáci z venkova nebo menších měst mají menší šance na dosažení vyššího vzdělání nebo lepších studijních výsledků ve srovnání s jejich vrstevníky z městských oblastí (Bechyňová, 2011).

Diskriminace a stigmatizace ve školním prostředí je dalším faktorem, který odráží vzdělávací příležitosti středoškoláků, zejména těch, kteří pocházejí z etnických menšin nebo sociálně znevýhodněného prostředí. Důsledkem to může ovlivnit jejich školní výsledky a motivaci pokračovat ve vzdělávání. Diskriminace může také vést k segregaci ve školním systému, kde jsou žáci z etnických menšin umisťováni do méně náročných tříd nebo škol, což výrazně omezuje jejich vzdělávací možnosti. (Brož a kol., 2007).

Kvalita vzdělávací politiky a úsilí o zajištění rovného přístupu ke vzdělání hrají hlavní roli v tom, jaké příležitosti mají žáci k dosažení svých cílů. Programy zaměřené na podporu vzdělávání dětí z těchto skupin, stipendia pro znevýhodněné žáky, kariérní poradenství a další podpůrné služby mohou zásadně ovlivnit úspěch žáků, kteří by jinak čelili mnoha překážkám. Politická vůle a investice do vzdělávání jsou proto zásadní pro to, aby se vzdělávací systém stal skutečně inkluzivním a přístupným pro všechny žáky bez ohledu na jejich sociální nebo ekonomické postavení (Chmelík a kol., 2003).

2.4 Nástroje v boji proti sociální exkluzi

Jedním z hlavních prostředků pro snižování vzdělávacích nerovností a zamezení sociální exkluze je cílená vzdělávací politika zaměřená na poskytování rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny skupiny obyvatel. Vzdělávací politika musí zohledňovat různé socioekonomické a kulturní bariéry, které brání některým dětem ve školním úspěchu a dalšímu rozvoji. Například děti ze sociálně vyloučených lokalit často čelí nižší kvalitě vzdělání v důsledku nedostatku kvalifikovaných učitelů a omezeného přístupu k moderním učebním pomůckám (Basl et al., 2010).

Úspěšné podpůrné programy by měly být založeny na dlouhodobém a systematickém přístupu, který zahrnuje jak intervence na úrovni jednotlivců, tak strukturální změny ve školním systému. Například programy zaměřené na školní integraci romských dětí se v minulosti ukázaly jako efektivní nástroj pro snižování vzdělávacích nerovností, ačkoliv jejich úspěšnost byla často podmíněna kvalitní přípravou učitelů a podpůrnými opatřeními na školách. K vyrovnání těchto nevýhod je nezbytné zavádět podpůrné programy, jako jsou doučovací kurzy, stipendia či speciální vzdělávací projekty, které by umožnily dětem ze sociálně znevýhodněných rodin překonávat překážky v přístupu ke vzdělání.

Zkušenosti ze zahraničí potvrzují, že inkluzivní vzdělávání může pomoci zlepšit školní výsledky znevýhodněných dětí a posílit jejich šance na budoucí úspěch ve společnosti. (Brož et al., 2007).

Vzdělávací politika musí rovněž reflektovat potřeby učitelů a dalších odborníků, kteří jsou důležití pro úspěch těchto opatření. Investice do dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků jsou nezbytné k tomu, aby učitelé byli schopni pracovat s heterogenními třídami a rozpoznávat individuální potřeby svých žáků. Bez adekvátní přípravy a podpory učitelů je obtížné zajistit, aby školy byly skutečně inkluzivním prostředím, které podporuje všechny děti, bez ohledu na jejich původ či sociální postavení. (Bartlová, 1998).

Vzdělávací politika a podpůrné programy hrají významnou roli v boji proti sociální exkluzi, zejména pokud jsou zaměřeny na snižování vzdělávacích nerovností a zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny žáky. Je nezbytné, aby vlády a vzdělávací instituce spolupracovaly na vytváření komplexních strategií, které se zaměřují na zlepšování kvality škol a poskytování adekvátní podpory znevýhodněným dětem (Kotous et al., 2013). Tyto strategie mohou výrazně přispět k překonávání překážek, kterým čelí děti ze sociálně vyloučených lokalit.

Interkulturní vzdělávání představuje významný nástroj pro integraci žáků z různých sociálních a etnických skupin, zejména těch, kteří pocházejí ze sociálně vyloučených lokalit. Podpora interkulturní výchovy je zásadní pro vytváření tolerantního a respektujícího školního prostředí, kde jsou uznávány a oceňovány kulturní rozdíly mezi žáky. Tento přístup nejen podporuje rovné příležitosti ke vzdělání, ale také přispívá k posilování sociální soudržnosti a mezikulturního porozumění ve společnosti (Sýkora, 2010).

Interkulturní vzdělávání se zaměřuje na vytváření metod a přístupů, které reflektují odlišné kulturní a sociální zázemí žáků. Pedagogové by měli být školeni v tom, jak začlenit do výuky témata související s kulturou a hodnotami různých skupin, což může vést k eliminaci předsudků a stereotypů mezi žáky. V České republice je tento přístup stále ve fázi vývoje, ačkoliv některé školy již úspěšně implementují interkulturní vzdělávací programy s pozitivními výsledky na školní klima a vztahy mezi žáky. Zároveň je důležité zdůraznit roli rodiny a komunity v procesu interkulturního vzdělávání. Úspěšná integrace žáků ze sociálně vyloučených lokalit do vzdělávacího systému vyžaduje také zapojení jejich rodin a komunit, což může přispět k posílení jejich motivace a podpory. Spolupráce mezi školami, rodinami a komunitami může vést k vytvoření příznivého vzdělávacího prostředí, kde jsou všechny děti podporovány v jejich osobním a akademickém růstu (Bechyňová et al., 2011).

Interkulturní vzdělávání představuje nástroj pro podporu sociální inkluze a integrace znevýhodněných žáků do vzdělávacího systému. Je nezbytné, aby školy kladly důraz na začlenění interkulturních témat do svých učebních plánů a aby pedagogové měli dostatečnou odbornou přípravu pro práci s různorodými skupinami žáků. Vytvoření inkluzivního a respektujícího školního prostředí může výrazně přispět k prevenci sociální exkluze a podporovat rovné příležitosti pro všechny žáky (Brož et al., 2007).

Komunitní iniciativy hrají významnou roli při podpoře vzdělávacích šancí dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Tyto iniciativy často zahrnují programy zaměřené na doučování, kulturní a sportovní aktivity, ale také na podporu zdraví a sociálních dovedností dětí. Cílem komunitních programů je poskytnout dětem prostor a příležitosti k osobnímu rozvoji a zároveň kompenzovat nedostatky v jejich rodinném a školním prostředí (Mareš, 2006).

. Tyto služby zahrnují poradenství, sociální práci a asistenci při hledání zaměstnání, což může výrazně přispět k posilování socioekonomické stability rodin a tím i k podpoře vzdělávacích šancí jejich dětí. Hlavní roli zde hrají odborní pracovníci, kteří musí být adekvátně vyškoleni pro práci s dětmi a rodinami ve složitých sociálních podmínkách. (Černá, 2008).

Jedním z úspěšných příkladů komunitních iniciativ jsou různé formy doučovacích programů, které se zaměřují na podporu dětí ve školním vzdělávání a na rozvoj jejich studijních dovedností. Doučování poskytované komunitními centry či neziskovými organizacemi se ukázalo jako efektivní způsob, jak zlepšit školní výsledky dětí a jejich šance na další studium (Brož et al., 2007).

Vliv komunitních iniciativ na vzdělávací šance dětí ze sociálně vyloučených lokalit je proto značný. Důležité je, aby tyto iniciativy byly dlouhodobě podporovány a financovány, protože stabilita těchto programů je důležitá pro dosažení pozitivních změn (Dvořáček, 2011).

3 Vliv rodinného prostředí na vzdělávání žáků ze sociálně vyloučených lokalit

Rodinné zázemí hraje hlavní roli v utváření vzdělávacích drah středoškoláků, zejména těch, kteří pocházejí ze sociálně vyloučených lokalit. Prostředí, ve kterém děti vyrůstají, formuje jejich přístup ke vzdělání, motivaci k učení a možnosti dosažení akademických úspěchů. V rodinách, kde se potýkají s chudobou, nezaměstnaností nebo jinými sociálními problémy, může být podpora vzdělávacího procesu značně omezená, a to jak z hlediska materiální podpory, tak i z hlediska emocionálního a psychologického zázemí. Výzkumy ukazují, že děti z těchto rodin mají často nižší ambice a menší šanci na úspěšné dokončení středoškolského vzdělání, což dále prohlubuje jejich sociální exkluzi (Černá, 2008).

Vliv rodiny na vzdělávání se projevuje nejen prostřednictvím socioekonomického statusu, ale také skrze kulturní a hodnotové normy, které rodina zastává. Rodiny, které mají nízké vzdělání, mohou mít omezené možnosti poskytnout dětem podporu při studiu nebo je motivovat k dosažení vyšších cílů. Naproti tomu rodiny, které kladou na vzdělání velký důraz, mohou i v omezených podmínkách vytvořit prostředí, které podporuje akademický růst a aspirace dětí (Bechyňová, 2011).

3.1 Socioekonomický status rodiny a jeho vliv na vzdělávací dráhu žáků

Socioekonomický status rodiny reflektuje stabilitu a bezpečnost rodinného prostředí, což může mít přímý dopad na vzdělávací výsledky dětí. Rodiny žijící na hranici chudoby se často potýkají s nejistotou ohledně bydlení, jídla nebo základních životních potřeb, což vytváří stresující podmínky, ve kterých je pro děti obtížné soustředit se na školní úspěchy. Tento stres a nejistota se mohou negativně promítnout do psychického zdraví dětí, což vede k nízké školní docházce, problémům se soustředěním a nízkému sebevědomí. Děti ze sociálně znevýhodněných rodin tak mohou vnímat školu spíše jako náročnou výzvu než jako příležitost k dosažení lepší budoucnosti (Basl a kol., 2010).

Dalším důsledkem nízkého socioekonomického statusu je omezený přístup k vzdělávacím příležitostem mimo školu, jako jsou doučování, jazykové kurzy, kulturní aktivity či sportovní kroužky, které hrají důležitou roli v rozvoji dětí. Děti z finančně zabezpečenějších rodin mají často možnost navštěvovat placené mimoškolní aktivity, které zvyšují jejich kompetence, sociální dovednosti a rozšiřují jejich zájmy (Keller, 2014). Naopak děti z chudších rodin jsou z těchto aktivit vyloučeny, což vede k tomu, že mají

méně příležitostí ke vzdělávacímu růstu mimo tradiční školní systém. Tento nedostatek mimoškolních aktivit dále prohlubuje vzdělávací nerovnosti mezi dětmi z různých socioekonomických vrstev.

Interakce mezi školou a rodinou je dalším důležitým faktorem, který je ovlivněn socioekonomickým statusem. Rodiny s vyšším socioekonomickým statusem mají větší schopnost spolupracovat se školou, účastnit se rodičovských schůzek, komunikovat s učiteli a poskytovat svým dětem akademickou podporu doma. Naopak rodiny s nižším příjmem často nemají čas, prostředky nebo dostatečné vzdělání k tomu, aby byly aktivně zapojeny do vzdělávacího procesu svých dětí. Tento deficit vede k tomu, že děti nemají takovou podporu v době, kdy ji nejvíce potřebují, což zhoršuje jejich vztah ke škole a oslabuje jejich vzdělávací výsledky (Langová, 2006).

Vzdělání rodičů je jedním z faktorů, který odráží, jakým způsobem a do jaké míry mohou rodiče podporovat vzdělávání svých dětí. Rodiče s vyšším vzděláním mají často lepší porozumění školnímu systému, jsou schopni lépe sledovat pokrok svých dětí a poskytovat jim praktickou i emocionální podporu. Tito rodiče jsou také obvykle schopni pomáhat dětem s domácími úkoly, vysvětlovat složitější učivo a motivovat je k dosažení lepších školních výsledků. Vzdělaní rodiče mají zpravidla i vyšší očekávání ohledně budoucího vzdělání svých dětí, což přispívá k jejich vyšší motivaci a aspiracím ve škole. (Martínek, 2015).

Naopak rodiče s nižší úrovní vzdělání mohou mít problémy s poskytováním akademické podpory svým dětem, a to jak z důvodu nedostatečných znalostí, tak z důvodu neznalosti školního systému a možností, které vzdělání nabízí. Tito rodiče často nemají dostatečné dovednosti k tomu, aby dětem pomohli s domácími úkoly nebo je připravili na testy a zkoušky. V důsledku toho jsou děti z těchto rodin odkázány pouze na podporu, kterou získají ve škole, což může být v mnoha případech nedostatečné. Tento deficit akademické podpory v rodině vede k tomu, že děti mají nižší šanci dosáhnout úspěchu ve škole a často končí s nižším vzděláním než jejich vrstevníci z rodin s vyšší úrovní vzdělání. (Moravec, 2006).

Kromě praktické pomoci se školními úkoly hraje významnou roli i emoční a motivační podpora ze strany rodičů. Vzdělaní rodiče se snaží o všestranný rozvoj dětí, mají na své děti požadavky v rámci dosahování vzdělávacích cílů a motivují je ke studijním výsledkům. Naopak rodiče s nižším vzděláním mohou postrádat zkušenosti a dovednosti potřebné k tomu, aby své děti dostatečně motivovali a podporovali v jejich snahách o

vzdělání, což může vést k nižší sebedůvěře dětí a menší motivaci pokračovat ve studiu. (Kotýnková, 2007).

Dalším důležitým aspektem je schopnost rodičů orientovat se v možnostech vzdělávacího systému a podporovat své děti v rozhodování ohledně dalšího vzdělávacího postupu. Rodiče s vyšším vzděláním mají často lepší přehled o tom, jaké možnosti studia existují, a dokáží své děti lépe nasměrovat při výběru střední či vysoké školy. Umí také lépe využít různé podpůrné programy a příležitosti, které školský systém nabízí, jako jsou stipendia, doučování či přípravné kurzy. Rodiče s nižší úrovní vzdělání mohou mít omezené povědomí o těchto možnostech a nejsou tak schopni aktivně pomáhat svým dětem při výběru další vzdělávací dráhy, což může vést k tomu, že děti z těchto rodin mají omezenější možnosti a nižší ambice pokračovat ve studiu (Bechyňová, 2011).

Chudoba představuje jeden z nejvýznamnějších faktorů, který reflektuje vzdělávací příležitosti a životní dráhy dětí a mladistvých. V rodinách, které se potýkají s chudobou, jsou omezené finanční zdroje často překážkou pro nákup základních vzdělávacích pomůcek, technologií, nebo pro účast dětí na mimoškolních aktivitách, jako jsou kroužky či doučování. Děti z těchto rodin se setkávají s nedostatečnou materiální podporou, což se negativně odráží na jejich školním výkonu a celkových ambicích. Chudoba navíc vytváří trvalý stres, který působí jak na rodiče, tak děti, čímž dochází ke zhoršení rodinného zázemí, jež by mělo dítě v jeho vzdělávání podporovat. Tento stres a nejistota mohou vést k problémům se soustředěním, úzkostem a celkově nižšímu sebevědomí. (Kajanová, 2016).

Nezaměstnanost rodičů má také přímý dopad na vzdělávací výsledky dětí. Rodiny, kde rodiče čelí dlouhodobé nezaměstnanosti, často nemají dostatečné prostředky k pokrytí potřeb spojených se vzděláváním, ale zároveň jsou tyto rodiny více vystaveny stresovým faktorům, které narušují rodinnou stabilitu. Děti v těchto rodinách mohou být nuceny převzít na sebe více povinností, například pomáhat v domácnosti nebo si samy zajistit školní potřeby, což omezuje jejich čas a energii, kterou mohou věnovat učení (Keller, 2014). Nezaměstnaní rodiče, kteří se sami nacházejí v obtížné životní situaci, často nemají dostatečné mentální kapacity na to, aby poskytli svým dětem potřebnou emocionální a psychologickou podporu.

Časté konflikty nebo kde se rodiče potýkají s různými druhy závislostí, narušují rodinnou stabilitu, což vede k tomu, že děti nemají dostatečný prostor ani podmínky pro studium. V takových rodinách může být prioritou spíše přežití a řešení bezprostředních

problémů, zatímco vzdělávání je odsouváno na vedlejší kolej. Navíc děti v těchto situacích často pocítují psychickou zátěž, která se může projevit sníženou schopností soustředit se na školní povinnosti nebo vyšší absencí ve škole (Chmelík, 2003).

Mezigenerační přenos chudoby a vzdělanostních nerovností je dalším důležitým aspektem, který přispívá k cyklu sociálního vyloučení. Děti, které vyrůstají v prostředí chudoby a nezaměstnanosti, mají tendenci reprodukovat tyto podmínky i ve svém vlastním životě, pokud se nedostanou k dostatečné podpoře a vzdělávacím příležitostem (Černá, 2008). Rodiny, které jsou dlouhodobě závislé na sociálních dávkách, mohou vytvářet prostředí, kde je nízké vzdělání a špatné pracovní příležitosti vnímáno jako norma, což odráží vzdělávací aspirace dětí. Bez adekvátní intervence ze strany škol a sociálních služeb se tento vzorec často opakuje a znevýhodněné děti mají malou šanci se z tohoto cyklu vymanit a dosáhnout lepších životních podmínek.

Rodinná kultura a hodnoty mají zásadní vliv na přístup dětí ke vzdělání a na jejich vzdělávací ambice. V rodinách, kde je vzdělání vnímáno jako hlavní faktor úspěchu, jsou děti vedeny k tomu, aby školu braly vážně a usilovaly o co nejlepší výsledky. Rodiče, kteří mají vysoké vzdělávací aspirace pro své děti, je motivují nejen k dosahování dobrých školních výkonů, ale také k plánování budoucí kariéry (Basl a kol., 2010). Tyto rodiny často vytvářejí prostředí, kde jsou vzdělávací cíle součástí každodenního života a kde se školní úspěchy považují za cestu k lepším životním podmínkám. V rodinách, kde není vzdělání vnímáno jako prioritní hodnota, může být dětem poskytováno méně podpory, což negativně reflektuje jejich vztah ke škole a jejich ambice (Basl a kol., 2010).

Hodnoty rodiny se projevují i v tom, jakým způsobem rodiče vnímají vzdělání jako nástroj pro sociální mobilitu. Rodiče, kteří sami zažili pozitivní dopady vzdělání na svůj život, obvykle více podporují vzdělávací dráhy svých dětí a aktivně se zajímají o jejich pokroky ve škole (Keller, 2014). Tito rodiče jsou často ochotni investovat čas a finanční prostředky do vzdělávacích aktivit, které mohou zlepšit šance jejich dětí na úspěch. Rodiče, kteří nevidí ve vzdělání přímý přínos nebo kteří mají špatné zkušenosti se školním systémem, nemusí své děti tolik motivovat k tomu, aby se vzdělání věnovaly. Tím dochází k přenosu kulturních vzorců, které ovlivňují vzdělávací dráhy budoucích generací. (Keller, 2014).

Interakce mezi rodinnou kulturou a školním prostředím může také ovlivnit, jak děti vnímají své vlastní schopnosti a možnosti. V rodinách, kde je vzdělání ceněno, jsou děti povzbuzovány k tomu, aby překonávaly překážky a věřily ve své schopnosti uspět i v náročnějších situacích. Tyto děti jsou často lépe připraveny čelit výzvám a vyrovnávat se s

neúspěchy, protože vyrůstají v prostředí, kde je důležitá houževnatost a snaha o dosažení vzdělávacích cílů. Děti z rodin, kde je vzdělání vnímáno jako nedosažitelný cíl nebo kde chybí podpora, mohou mít nižší sebevědomí a menší motivaci snažit se dosáhnout lepších výsledků (Kotýnková, 2007).

3.2 Sociální a emocionální podpora v rodinném prostředí

Sociální a emocionální podpora v rodinném prostředí hraje zásadní roli při formování vztahu dítěte ke vzdělání a odráží jeho schopnost zvládat nároky školní docházky. Děti, které mají v rodině stabilní a podpůrné zázemí, jsou lépe připraveny na výzvy spojené se vzděláváním, protože se mohou spolehnout na emocionální oporu rodičů. Rodiče, kteří aktivně podporují své děti, vytvářejí prostředí, kde se dítě cítí bezpečně a motivováno k učení, a to i v případě, že se setká s obtížemi. Taková podpora posiluje sebevědomí dítěte, zvyšuje jeho odolnost vůči stresu a pomáhá mu rozvíjet vnitřní motivaci k dosažení školních cílů. (Kliment a Dočekal, 2016).

V rodinách, kde chybí sociální a emocionální podpora, se lze často setkat s problémy, které mohou mít negativní dopad na školní úspěchy dětí. Děti z těchto rodin mohou častěji trpět úzkostmi, nedostatkem sebevědomí a nízkou motivací, což může vést k horšímu výkonu ve škole a ke ztrátě zájmu o vzdělávání. Pokud rodiče nevěnují pozornost potřebám dítěte nebo se sami potýkají se stresujícími životními situacemi, může dítě pociťovat nedostatek podpory, což zvyšuje riziko školního neúspěchu. Absence emocionálního zázemí může vést k tomu, že dítě nemá dostatečnou vnitřní stabilitu pro řešení školních problémů a výzev, které se v průběhu studia objeví. (Urban, 2015).

Emoční podpora zahrnuje nejen povzbuzení a pozitivní zpětnou vazbu, ale i schopnost naslouchat a pomáhat dětem řešit jejich problémy. Rodiče, kteří jsou otevření a vnímaví k emocím svých dětí, vytvářejí prostor, kde mohou děti bezpečně sdílet své obavy a úzkosti spojené se školou. Taková komunikace posiluje vzájemný vztah mezi rodiči a dětmi a umožňuje jim lépe se vyrovnávat s tlaky a nároky školního prostředí. Děti, které vědí, že jejich rodiče stojí při nich, překonávají lépe stres a překážky, což pozitivně odráží jejich akademický růst a dlouhodobý vztah ke vzdělávání. (Martínek, 2015).

Dalším důležitým aspektem emocionální podpory je poskytování stabilního a předvídatelného rodinného prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně a jistě. Takové prostředí je základem pro to, aby se děti mohly soustředit na své vzdělávací cíle. Rodiny, které dětem poskytují stabilitu, jim zároveň umožňují vytvářet si pravidelné návyky, jako

jsou pevně stanovené časy na učení a volnočasové aktivity, což je důležité pro rozvoj sebekázně a odpovědnosti. Děti, které žijí v chaotických nebo stresujících podmínkách, kde chybí stabilita, se naopak mohou potýkat s většími obtížemi při organizaci času a zvládání školních povinností, což negativně odráží jejich akademický výkon a motivaci ke studiu (Mareš, 2006).

Chudoba představuje jeden z nejvýznamnějších faktorů, který odráží vzdělávací příležitosti a životní dráhy dětí a mladistvých. V rodinách, které se potýkají s chudobou, jsou omezené finanční zdroje často překážkou pro nákup základních vzdělávacích pomůcek, technologií, nebo pro účast dětí na mimoškolních aktivitách, jako jsou kroužky či doučování. Děti z těchto rodin se setkávají s nedostatečnou materiální podporou, což se negativně odráží na jejich školním výkonu a celkových ambicích.

Chudoba navíc vytváří trvalý stres, který působí jak na rodiče, tak děti, čímž dochází ke zhoršení rodinného zázemí, jež by mělo dítě v jeho vzdělávání podporovat. Tento stres a nejistota mohou vést k problémům se soustředěním, úzkostem a celkově nižšímu sebevědomí. (Kajanová, 2016).

Nezaměstnanost rodičů má také přímý dopad na vzdělávací výsledky dětí. Rodiny, kde rodiče čelí dlouhodobé nezaměstnanosti, často nemají dostatečné prostředky k pokrytí potřeb spojených se vzděláváním, ale zároveň jsou tyto rodiny více vystaveny stresovým faktorům, které narušují rodinnou stabilitu. Děti v těchto rodinách mohou být nuceny převzít na sebe více povinností, například pomáhat v domácnosti nebo si samy zajistit školní potřeby, což omezuje jejich čas a energii, kterou mohou věnovat učení. Nezaměstnaní rodiče, kteří se sami nacházejí v obtížné životní situaci, často nemají dostatečné mentální kapacity na to, aby poskytli svým dětem potřebnou emocionální a psychologickou podporu. (Keller, 2014).

Kromě chudoby a nezaměstnanosti mají na vzdělávací dráhy dětí znevýhodněných rodin vliv i další sociální problémy, jako je zhoršené rodinné prostředí, závislosti, nebo domácí násilí. Děti, které vyrůstají v prostředí, kde jsou časté konflikty nebo kde se rodiče potýkají s různými druhy závislostí, se často setkávají s narušením rodinné stability, což vede k tomu, že nemají dostatečný prostor ani podmínky pro studium (Chmelík, 2003). V takových rodinách může být prioritou spíše přežití a řešení bezprostředních problémů, zatímco vzdělávání je odsouváno na vedlejší kolej. Navíc děti v těchto situacích často pociťují psychickou zátěž, která se může projevit sníženou schopností soustředit se na školní povinnosti nebo vyšší absencí ve škole (Chmelík, 2003).

Mezigenerační přenos chudoby a vzdělanostních nerovností je dalším důležitým aspektem, který přispívá k cyklu sociálního vyloučení. Děti, které vyrůstají v prostředí chudoby a nezaměstnanosti, mají tendenci reprodukovat tyto podmínky i ve svém vlastním životě, pokud se nedostanou k dostatečné podpoře a vzdělávacím příležitostem. Rodiny, které jsou dlouhodobě závislé na sociálních dávkách, mohou vytvářet prostředí, kde je nízké vzdělání a špatné pracovní příležitosti vnímáno jako norma, což reflektuje vzdělávací aspirace dětí. Bez adekvátní intervence ze strany škol a sociálních služeb se tento vzorec často opakuje a znevýhodněné děti mají malou šanci se z tohoto cyklu vymanit a dosáhnout lepších životních podmínek. (Černá, 2008).

3.3 Vzdělanostní aspirace u dětí z vyloučených lokalit

Rozdíly ve vnímání vzdělání mezi dětmi z vyloučených lokalit a jejich rodiči jsou často zásadní a mohou významně ovlivnit vzdělávací dráhy těchto dětí (Černá, 2008). Zatímco děti mohou vnímat vzdělání jako cestu k lepším příležitostem a prostředek k dosažení vyšší životní úrovně, jejich rodiče, kteří sami zažili neúspěch ve vzdělávacím systému nebo se potýkali s diskriminací, mohou být skeptičtí ohledně toho, zda vzdělání přinese skutečnou změnu. V řadě případů se rodiče, zejména z chudších rodin, zaměřují více na okamžité potřeby, jako je zajištění příjmů pro rodinu, a vzdělání svých dětí nevidí jako hlavní prioritu. Tento rozdíl ve vnímání vzdělání může vytvářet napětí mezi dětmi a jejich rodiči a komplikovat jejich cestu k dosažení školních úspěchů.

Vzdělanostní aspirace označují očekávání, přání a cíle, které si jedinec stanovuje v oblasti vzdělávání. Jsou ovlivněny jak individuálními předpoklady (schopnosti, motivace, sebevědomí), tak vnějšími podmínkami (rodinné prostředí, socioekonomický status, škola, vrstevníci, kultura). U dětí ze sociálně vyloučených lokalit bývají vzdělanostní aspirace nižší než u jejich vrstevníků z běžného prostředí. Důvodem může být nízké vzdělání rodičů, chudoba a sociální nejistota, nedostatek pozitivních vzorů, diskriminace a segregace ve vzdělávacím systému. Pokud nemají rodiče vyšší vzdělání, nepovažují ho za důležité a nepodporují dítě ve studiu, což navazuje, že v komunitě chybí lidé s vyšším vzděláním, kteří by motivovali mladší generace. Dalším ukazatelem je, že děti mohou být nuceny brzo pracovat a pomáhat rodině namísto studia nebo zde hraje klíčovou roli diskriminace a jsou děti zařazovány do horších škol či tříd, což snižuje jejich šance na další studium.

Děti z vyloučených lokalit, které navštěvují školy mimo své komunity nebo jsou vystaveny jiným vlivům, mohou rozvíjet vyšší vzdělávací aspirace, než jaké mají jejich rodiče. Škola a vrstevníci mohou být pro tyto děti významným zdrojem motivace, díky kterému si uvědomují hodnotu vzdělání jako prostředku k vymanění se z chudoby. Tyto děti mohou vnímat vzdělání jako způsob, jak si zajistit lepší budoucnost a sociální mobilitu, a proto usilují o dosažení dobrých výsledků ve škole (Sýkora, 2010). Jejich rodiče, kteří nemají pozitivní zkušenosti se vzdělávacím systémem nebo se setkali s diskriminací, mohou být méně motivováni k podpoře vzdělávacích ambicí svých dětí, což způsobuje, že děti často nedostávají dostatečnou podporu doma. Jedním z faktorů, který přispívá k rozdílům ve vnímání vzdělání, je vzdělávací zkušenost rodičů. Rodiče, kteří sami neměli přístup ke kvalitnímu vzdělání nebo kteří školu předčasně opustili, mohou mít pocit, že vzdělání není pro jejich děti zásadní a že úspěch ve škole nezaručuje lepší životní podmínky. Tito rodiče mohou mít tendenci klást větší důraz na pracovní příležitosti, které nevyžadují vyšší vzdělání, a mohou své děti směřovat k brzkému ukončení školní docházky s cílem získat zaměstnání. Tímto způsobem se udržuje mezigenerační přenos nízkých vzdělávacích ambicí, který vede k tomu, že se sociální exkluze a chudoba přenáší z jedné generace na druhou. (Bechyňová, 2011).

Kulturní a sociální hodnoty hrají rovněž důležitou roli v tom, jak rodiče a děti vnímají vzdělání. V některých komunitách, zejména v sociálně vyloučených lokalitách, může být vzdělání vnímáno jako vzdálená a nedosažitelná hodnota, která není reálně spojena s každodenním životem. Pro mnoho rodin je důležitější, aby se děti co nejdříve zapojily do pracovního procesu a finančně přispívaly do rodinného rozpočtu, než aby pokračovaly ve studiu. Na druhé straně děti, které jsou vystaveny vlivu škol a vzdělanějších vrstevníků, mohou vnímat vzdělání jako prostředek k dosažení lepších podmínek a možnosti se z marginalizace vymanit (Duková a kol., 2013).

Tento konflikt mezi rodinnými a školními hodnotami může způsobovat frustraci a pocit odcizení mezi dětmi a jejich rodiči, což znesnadňuje jejich vzdělávací cestu. Jedním z faktorů, který přispívá k rozdílům ve vnímání vzdělání, je vzdělávací zkušenost rodičů. Rodiče, kteří sami neměli přístup ke kvalitnímu vzdělání nebo kteří školu předčasně opustili, mohou mít pocit, že vzdělání není pro jejich děti zásadní a že úspěch ve škole nezaručuje lepší životní podmínky (Bechyňová, 2011).

Tito rodiče mohou mít tendenci klást větší důraz na pracovní příležitosti, které nevyžadují vyšší vzdělání, a mohou své děti směřovat k brzkému ukončení školní docházky s cílem získat zaměstnání. Tímto způsobem se udržuje mezigenerační přenos

nízkých vzdělávacích ambicí, který vede k tomu, že se sociální exkluze a chudoba přenáší z jedné generace na druhou (Bechyňová, 2011).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tento výzkum využil kvalitativní narativní přístup, jehož cílem bylo porozumět vzdělávacím zkušenostem středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit. Prostřednictvím metody životního příběhu zachytil subjektivní perspektivy žáků, jejich překážky i širší souvislosti ovlivňující jejich vzdělávací proces. Data byla sbírána prostřednictvím narativních rozhovorů se čtyřmi středoškoláky. Důraz byl kladen na volné vyprávění a diskretnost. Analýza se zaměřila na identifikaci klíčových témat a vzorců, které se objevovaly napříč příběhy respondentů. Výstupem byla interpretace dat, zodpovězení výzkumných otázek a formulace doporučení ke zlepšení vzdělávacích podmínek a snížení dopadů sociální exkluze na žáky z vyloučených lokalit.

4.1 Výzkumný záměr

Tato práce využívá kvalitativní narativní výzkum, který se zaměřuje na subjektivní prožitky a významy, jež lidé přisuzují svým životním zkušenostem. (Čermák, 2006). Konkrétně byl zvolen design životního příběhu, jehož cílem je porozumět individuálním vzdělávacím dráhám středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit prostřednictvím jejich vlastního vyprávění. Tento přístup umožňuje pochopit, jak žáci vnímají své vzdělávací zkušenosti v kontextu celého života a jaké aspekty reflektovaly jejich školní úspěšnost či překážky, kterým čelí. Metodou sběru dat budou narativní rozhovory, ve kterých budou žáci vyprávět své zkušenosti jako součást svého životního příběhu. Tento přístup umožní zachytit individuální trajektorie vzdělávání, porozumět klíčovým událostem, které odrazily jejich školní úspěšnost a identifikovat způsoby, jak žáci vnímají a překonávají bariéry spojené se sociální inkluzí.

Životní příběh je klíčovým bodem narativního výzkumu a umožňuje subjektivní vyprávění jednotlivce o jeho životních zkušenostech, hodnotách a událostech, které považuje za důležité. Tato myšlenka je postavena na tom, že lidé organizují své zkušenosti do příběhů, čímž dávají smysl vlastnímu životu. (Čermák, 2006). Jedná se o přístup, který umožňuje zachytit dlouhodobý vývoj identity, hodnot a strategií, které si jednotlivci osvojili v průběhu života.

Výsledkem bude hlubší pochopení jejich vzdělávací dráhy v kontextu celého životního příběhu, což umožní popsat společné vzorce i individuální rozdíly v jejich zkušenostech.

4.2 Výzkumný problém a otázky

Výzkumný problém se zaměřuje na pochopení vzdělávacích zkušeností středoškoláků žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Tito žáci čelí četným překážkám, které ovlivňují jejich vzdělávací dráhy, včetně diskriminace ve školním prostředí, nedostatku podpory v rodině, chybějících pozitivních vzorů, omezeného přístupu k materiálním a vzdělávacím zdrojům a nedostatečné institucionální pomoci. Sociální exkluze je zde chápána jako proces, který vytváří a udržuje nerovnosti, jež brání mladým lidem dosáhnout vzdělávacího úspěchu a plnohodnotné integrace do společnosti.

Výzkum využívá narativní přístup, který poskytuje hlubší vhled do subjektivních zkušeností a osobních příběhů těchto žáků. Současně se zkoumá, jak tito mladí lidé vnímají své postavení ve společnosti a jaké strategie používají k překonání bariér spojených s jejich prostředím.

Tento problém je nejen teoreticky významný, ale má také praktické implikace. Analýza vzdělávacích zkušeností těchto středoškoláků může přispět k navržení konkrétních opatření zaměřených na podporu vzdělávací inkluze a snížení dopadů sociální exkluze.

Výzkumný cíl

Výzkumným cílem práce je pochopit, jak sociální exkluze reflektuje vzdělávací dráhu středoškoláků žijících v sociálně vyloučených lokalitách, a pochopit hlavní oblasti, které přispívají k nerovnostem v přístupu ke vzdělání. Záměrem je prostřednictvím narativních rozhovorů získat hlubší pochopení, jak tyto okolnosti formují jejich vzdělávací dráhy, motivace a aspirace, a nabídnout návrhy na zlepšení vzdělávací podpory a integrace těchto žáků.

Hlavní výzkumná otázka (HVO): *Jaké hlavní bariéry středoškoláci ze sociálně vyloučených lokalit vnímají jako překážky ve svém vzdělávání?*

Dílní výzkumné otázky (VO)

VO1: *Jaké důležité momenty prožili na své životní cestě?*

VO2: *Jaké osoby sehrály důležitou roli v jejich životě?*

VO3: S jakými obtížnými životními situacemi se potýkali?

Tyto otázky jsou navrženy tak, aby práce poskytla ucelený obraz o vlivu sociální exkluze na vzdělávací zkušenosti a zároveň identifikovala možnosti pro intervence a zlepšení.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili čtyři středoškoláci, kteří žili v sociálně vyloučených lokalitách. Tito informanti byli vybráni na základě záměrného výběru, který zohledňoval jejich vzdělávací zkušenosti, osobní situaci a prostředí, ve kterém vyrůstali. Výběr zahrnoval žáky z různých typů středních škol, včetně učilišť i škol poskytujících maturitní vzdělání, s cílem zachytit rozdílné perspektivy a zkušenosti. Přes kontaktní osobu jsem měla možnost dostat se do sociálně vyloučených lokalit, kde byli vybráni informanti splňující kritéria sociálně znevýhodněného prostředí a studující střední školu.

Základní charakteristiky informantů výzkumu

Jméno	Věk	Typ školy	Rodinné zázemí	Lokalita	Specifické okolnosti
Anna	16	Střední odborná škola	Samoživitelka (matka)	Menší město s vysokou nezaměstnaností	Časté stěhování, nízká podpora ze strany rodiny
Petr	17	Střední učiliště	Oba rodiče nezaměstnaní	Venkovská lokalita	Omezený přístup ke vzdělávacím materiálům, dojíždění
Jana	18	Gymnázium	Prarodiče (pěstounská péče)	Okrajová část velkého města	Vysoká aspirace na vysokoškolské studium, podpora ze školy
Tomáš	17	Střední průmyslová škola	Rozvedení rodiče, žije s otcem	Průmyslový region	Očekávání rodiny na rychlý vstup na pracovní trh

Zdroj: vlastní zpracování

Každý z informantů pocházel z lokality, která byla charakterizována vysokou nezaměstnaností, nízkým vzdělávacím profilem obyvatel a omezenými možnostmi

ekonomického růstu. Důraz byl kladen na různorodost informantů v oblasti věku, pohlaví a rodinného zázemí, aby bylo možné získat komplexní vhled do problémů, kterým mladí lidé v těchto podmínkách čelili. Výzkumný soubor tak zahrnoval žáky, kteří měli odlišné vzdělávací aspirace, rodinné podpůrné struktury i míru zapojení do školních a mimoškolních aktivit.

Každý z informantů byl veden k tomu, aby prostřednictvím narativního rozhovoru sdílel své osobní příběhy, zkušenosti a názory na vzdělávání, motivaci a bariéry, s nimiž se v průběhu své vzdělávací dráhy setkal. Rozhovory probíhaly v neformálním prostředí, aby se informanti cítili uvolněně a mohli otevřeně vyprávět o svých zkušenostech. Tento výzkumný soubor poskytl unikátní příležitost nahlédnout do vzdělávacích drah středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit a identifikovat oblasti, které ovlivnili jejich vzdělávání a budoucí možnosti.

4.4 Metoda sběru dat

Hlavní metodou sběru dat v tomto výzkumu byly narativní rozhovory. Tento přístup umožnil hlubší pochopení individuálních zkušeností informantů a jejich pohledů na vzdělávání v kontextu sociální exkluze. Rozhovory byly navrženy jako neformálně strukturované, což poskytlo prostor pro volné vyprávění informantů o jejich životních příbězích, názorech a zkušenostech.

Proces sběru dat:

- **výběr informantů:** cílený výběr informantů byl proveden na základě jejich životní situace a prostředí, ve kterém žijí. Vzorek tvoří čtyři středoškoláci z různých typů škol (učiliště, odborné školy, gymnázia) a odlišných lokalit (městské i venkovské oblasti),
- **příprava rozhovorů:** každý rozhovor byl předem připraven s ohledem na specifika každého informanta. Byly vytvořeny základní tématické okruhy, které zahrnují otázky týkající se vzdělávacích zkušeností, motivací, aspirací, překážek ve vzdělávání a role sociálního prostředí,
- **realizace rozhovorů:** rozhovory byly vedeny v prostředí, kde se informanti cítili bezpečně a uvolněně (například doma, ve škole nebo v komunitním centru). Každý rozhovor trval přibližně 30–60 minut a byl zaznamenáván pomocí digitálního záznamového zařízení s předchozím souhlasem

informantů. Důraz byl kladen na aktivní naslouchání a umožnění informantům svobodně vyjadřovat své myšlenky a emoce,

- **transkripce a kódování dat:** po rozhovorech byla data přepsána doslova, aby byla zachována autenticita výpovědí. Texty byly analyzovány pomocí tematického kódování, které umožnilo identifikovat opakující se vzorce, témata a podtémata,
- **etické zajištění výzkumu:** informanti byli informováni o účelu výzkumu, způsobu zpracování dat a anonymizaci jejich odpovědí. Všichni účastníci poskytli informovaný souhlas a byli ujištěni, že mohou kdykoli svůj souhlas odvolat.

Další doplňkové metody:

- **pozorování:** během rozhovorů byly zaznamenávány také neverbální projevy informantů (výraz tváře, tón hlasu, gesta), které mohly dodat kontext pro lepší pochopení výpovědí,
- **analýza kontextu:** byly zohledněny socioekonomické charakteristiky lokalit informantů, včetně veřejně dostupných informací o nezaměstnanosti, infrastruktuře a školních podmínkách.

Tento kombinovaný přístup umožnil získat bohatá data, která poskytla komplexní pohled na vzdělávací zkušenosti středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit.

4.5 Metoda analýzy dat

Metodou analýzy dat v této práci byla narativně orientovaná analýza podle Čermáka (2006), která poskytla systematický rámec pro zpracování životních příběhů prostřednictvím vyprávění. Tato metoda se zaměřila na identifikaci významů, které informanti přisuzovali svým zkušenostem, a zahrnovala interpretaci nejen obsahu, ale i formálních aspektů jejich narativů. Podle Čermáka (2006) lze analýzu narativního materiálu provádět čtyřmi základními způsoby:

- **holisticko-obsahový modus:** v rámci výzkumu bude prozkoumán příběh jako celek. Výzkum bude zaměřen na obsah, který se v příběhu objevuje. Budou analyzována hlavní témata a jejich vývoj v průběhu celého narativu. Tento přístup se často využívá v klinických studiích, kdy je potřeba porozumět životní zkušenosti jedince jako celku.

- **holisticko-formální modus:** tento přístup se zaměří na formu příběhu, jeho strukturu, dějovou linii, žánrovou konfiguraci a celkový narativní styl. Důraz bude kladen na to, jak příběh graduje, na jeho vrcholy a body obratu, které umožňují pochopení vývoje a identity informanta.
- **kategoriálně-obsahový modus:** příběh se rozdělí na jednotlivé segmenty, které budou následně seskupeny do předem definovaných kategorií. V rámci kategoriálně-obsahového modu budou využity kategorie reflektující hlavní oblasti výzkumu, zaměřeného na vzdělávací zkušenosti středoškoláků z prostředí sociální exkluze. První kategorií budou bariéry ve vzdělávání, které se zaměří na problémy, jimž informanti čelí. Tyto překážky mohou zahrnovat diskriminaci v prostředí školy, například ve vztazích s učiteli nebo spolužáky, dále nedostatečnou materiální podporu, jako je absence učebních pomůcek nebo omezený přístup k technologiím, a vliv problematického rodinného zázemí, například v podobě nezájmu rodičů nebo finančních problémů. Druhá kategorie se zaměří na strategie překonávání překážek, které žáci používají k zvládnutí nepříznivých podmínek. Patří sem osobní motivace a úsilí o dosažení vzdělávacích cílů, využívání podpory od školních poradců, učitelů nebo komunitních organizací, a budování podpůrných vztahů s vrstevníky, kteří mohou poskytovat emocionální i praktickou pomoc. Další kategorií budou vzdělávací aspirace a cíle, které odhalí, jaké krátkodobé i dlouhodobé plány žáci mají. Bude analyzováno, jak sociální prostředí odráží formování jejich aspirací, a jak informanti vnímají možnosti svého dalšího vzdělávání či pracovního uplatnění. Čtvrtou oblastí bude emoční dopad vzdělávacích zkušeností, která se zaměří na to, jak úspěchy či neúspěchy ovlivňují sebehodnocení informantů. Pátou kategorií bude vnímání sociální exkluze, kde informanti reflektují své postavení ve společnosti, vliv svého sociálního prostředí na vzdělávací dráhu a svůj názor na systémová opatření a jejich efektivitu.
- **kategoriálně-formální modus:** zaměří se na formální prvky příběhu, jako je jazyková struktura, narativní strategie a způsob, jakým je obsah příběhu organizován. Tento přístup se používá při hlubším zkoumání narativních forem a jejich vlivu na vytváření významů.

5 ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT

Zpracování dat bylo základním stavebním kamenem pro interpretaci výsledků a formulaci závěrů výzkumu, a proto bylo nutné zajistit jeho správnost a metodickou konzistenci. Při analýze dat byla využita narativně orientovaná analýza, která umožnila zpracovat kvalitativní data tak, aby z nich byly extrahovány hlavní významy a koncepty. Tento postup zahrnoval kódování jednotlivých výpovědí informantů, které poskytly rámec pro identifikaci opakujících se témat a vzorců v narativech. V této kapitole byly prezentovány metodické kroky analýzy, včetně popisu výběru vhodných analytických technik a nástrojů, které byly použity k dosažení konzistentních a spolehlivých výsledků. Analýza a zpracování dat tvořily hlavní bod výzkumu a poskytly základ pro interpretaci zjištění v kontextu teoretických rámců.

5.1 Holisticko- obsahový modus

5.1.1 Anna

Rozhovor byl analyzován prostřednictvím narativně orientované metody podle Čermáka (2006). Metoda kombinuje čtyři základní módy analýzy (holisticko-obsahový, holisticko-formální, kategoriálně-obsahový a kategoriálně-formální), což umožnilo komplexní interpretaci příběhu z hlediska jeho významu, struktury a kategorií. Níže je analýza rozdělena podle životních období informantky. Anna je nejistá dívka, která vyrůstá v prostředí, kde se hádají rodiče. Její útěchou, jak utéct z reality je psaní deníku a stavění domečku z dek, aby se cítila v bezpečí. Často se schovávala pod postelí, aby unikla konfliktům doma a z toho důvodu si do budoucnosti přinesla pocity nejistoty a nedůvěruje si. Přijetím na grafickou školu se jí splnilo přání a začala rozvíjet své tvůrčí schopnosti.

Předškolní období

V předškolním období Anna popisuje svůj život jako silně ovlivněný kontrastem mezi chvílemi klidu a bezpečí s matkou a stresujícími situacemi způsobenými otcem. Hlavním tématem tohoto období je ambivalence, kdy se pozitivní zážitky z času stráveného s matkou střídají s intenzivním strachem z otce. Anna si například vzpomíná na konkrétní situaci, kdy s matkou stavěly domeček z dek, což vnímala jako únikový prostor, kde mohla být v bezpečí. Na druhou stranu však zmiňuje okamžiky, kdy byla nucena schovávat se pod postelí, aby unikla konfliktům doma. Tyto vzpomínky zdůrazňují roli rodinného prostředí jako základního faktoru formujícího její emocionální stabilitu.

Dalším významným tématem je hledání bezpečí mimo domov. Anna několikrát zmiňuje, že útočištěm byla její babička, která jí poskytovala klidné a stabilní prostředí. Vztah s babičkou je vykreslen jako důležitý zdroj podpory a náklonnosti, který jí pomohl čelit nejistotám v domácnosti. V této fázi svého života Anna začala rozvíjet strategie zvládání stresu, především prostřednictvím hry a kreslení, což se později stalo nástroji její psychologické odolnosti.

Její vztah k otci je plný rozporů. Na jedné straně popisuje, že otce měla ráda, ale zároveň z něj měla strach. Tento dvojí pohled reflektuje hlubší dynamiku konfliktu mezi láskou a obavou, která byla přítomná v celé její zkušenosti s rodinnými vztahy.

Období prvního stupně základní školy

Na prvním stupni základní školy Anna zažívala přetrvávající nejistotu, která byla důsledkem jejích zkušeností z předškolního období. Popisuje, že se ve třídě cítila jako outsider a měla problém zapadnout mezi své spolužáky. Důležitým faktorem byla její tichá povaha a obava, že bude odmítnuta. Přesto se v jejím vyprávění objevují pozitivní momenty, například když získala pochvalu za své kresby nebo psaní.

Kromě problémů se zapojením do kolektivu popisuje Anna i svůj strach z chyb a selhání, zejména ve školních aktivitách, které vyžadovaly vystupování před ostatními. To odráží její vnitřní nejistotu a nízké sebevědomí. Na druhou stranu však nacházela útěchu ve své kreativitě, která se stala nástrojem jejího osobního rozvoje.

Období druhého stupně základní školy

Na druhém stupni základní školy Anna popisuje svůj život jako období většího stresu a tlaku, ale také jako čas, kdy začala objevovat svou vnitřní sílu a rozvíjet své zájmy. Přejít na druhý stupeň vnímala jako náročný kvůli větším nárokům ze strany učitelů a zcela novému společenskému uspořádání ve třídě. Hlavním tématem tohoto období je rozdělení mezi skupiny spolužáků, kde se Anna opět cítila jako outsider. Tento pocit vyloučení ještě zesílil v situacích, kdy byla konfrontována se silnými, sebevědomými osobnostmi, například s populárními dívkami ve třídě.

Anna ale zároveň začala objevovat nové možnosti vyjádření sebe sama. V tomto období si uvědomila, že psaní a kreslení nejsou jen způsoby úniku, ale také nástroje, jak zpracovávat své emoce a hledat vlastní identitu. Zlomovým momentem bylo setkání s novými učiteli, zejména s panem Dvořákem, učitelem češtiny, který její talent na psaní

ocenil a povzbudil ji k rozvoji této schopnosti. Anna popisuje, že právě tato podpora jí dodala odvalu a motivaci věnovat se psaní intenzivněji.

Dalším významným bodem tohoto období bylo její přátelství s Lenkou, spolužačkou, která se stala její blízkou důvěrníci. Toto přátelství poskytovalo Anně potřebné emocionální zázemí, protože měla někoho, kdo ji přijímal a rozuměl jejím pocitům. Přesto zůstávaly přítomné pochybnosti o sobě samé, které často vyvstávaly během náročných situací, například při prezentacích před třídou nebo při neúspěších v matematice.

Období od konce základní školy po současnost

V tomto období Anna popisuje přechod na střední školu jako další významnou změnu ve svém životě. Přijetí na střední odbornou školu zaměřenou na grafiku jí poskytlo příležitost rozvíjet své kreativní schopnosti. Přechod byl však spojen s obavami, zda dokáže zapadnout do nového kolektivu a zvládnout náročnější školní povinnosti.

Anna si vzpomíná, že první týdny na nové škole byly náročné, ale postupně si našla své místo, především díky kamarádce Tereze, která jí pomohla začlenit se do kolektivu. Významným momentem bylo také zjištění, že praktické předměty, jako je kreslení nebo grafika, jí nejen jdou, ale také ji naplňují.

5.1.2 Petr

Petr je žákem středního učiliště, který pochází z venkovské lokality, kde jeho rodina čelí dlouhodobým ekonomickým problémům. Rodiče jsou nezaměstnaní, což ovlivnilo nejen jeho vzdělávací dráhu, ale také jeho přístup k životním příležitostem.

Předškolní období

V předškolním věku Petr vyrůstal v prostředí charakterizovaném nedostatkem základních materiálních i vzdělávacích podnětů. Popisuje dětství, kdy se jeho rodiče snažili zajistit základní potřeby rodiny, což jim však znesnadňovala jejich nezaměstnanost a nízký příjem. Petr si vybavuje, že doma nebyly knihy, stavebnice nebo jiné vzdělávací pomůcky, a většina jeho her byla improvizovaná, například s předměty nalezenými na dvoře nebo v přírodě.

Petr také vzpomíná na nedostatek pozitivní komunikace v rodině. Podpora ze strany rodičů byla omezená, neboť většinu svého času věnovali řešení existenčních problémů. Tato situace ovlivnila Petrovo rané sebepojetí a jeho touhu zapadnout mezi vrstevníky.

Sám uvádí, že v tomto období nebyl schopen pochopit, proč nemá stejné možnosti jako jiné děti, což později vedlo k jeho pocitům izolace a méněcennosti.

Vzpomínky na předškolní věk zahrnují také Petrovu závislost na širší rodině, zejména na prarodičích. Ti podle něj hráli zásadní úlohu v jeho rozvoji, především tím, že mu poskytovali čas, pozornost a příležitost k občasným vzdělávacím podnětům. Přesto však Petr hodnotí toto období jako nejisté a chudé na podnětné zážitky.

Období prvního stupně základní školy

Na prvním stupni základní školy Petr vzpomíná na své začátky ve vzdělávacím systému jako na období plné překážek. Časté dojíždění z venkovské lokality mu způsobovalo značnou únavu a problémy s koncentrací během výuky. Nedostatek školních pomůcek, jako jsou sešity nebo učebnice, jej stavěly do nevýhodné pozice ve srovnání s ostatními dětmi. Často si musel vypůjčovat materiály od spolužáků nebo učitelů, což v něm vyvolávalo pocit závislosti a určitého studu.

Petr také zmiňuje, že jeho spolužáci si všímali jeho odlišného zázemí. Bylo pro něj těžké zapadnout do kolektivu, protože neměl stejné oblečení nebo hračky jako ostatní děti. Popisuje, že se stal terčem posměchu, což vedlo k jeho izolaci a ke ztrátě důvěry ve své sociální schopnosti. Vztah s učiteli byl většinou neutrální, avšak jedna z učitelek si podle něj všimla jeho situace a poskytla mu neformální podporu.

Navzdory obtížím Petr vzpomíná na několik světlých momentů. Jedním z nich bylo, když vyhrál místní soutěž ve výtvarné výchově, což mu dodalo sebedůvěru a motivaci pokračovat ve vzdělávání. Tento moment označuje jako zlom, kdy si uvědomil, že může něčeho dosáhnout navzdory omezením svého prostředí.

Období druhého stupně základní školy

Během druhého stupně základní školy se Petr začal více potýkat s rostoucími nároky na vzdělávání a pokračujícími překážkami způsobenými jeho zázemím. Dojíždění do školy se stalo náročnější, protože se prodloužily dojezdové časy a narůstala únava z každodenního cestování. Petr popisuje, že tato únava ovlivňovala jeho soustředění během hodin i jeho schopnost připravovat se na výuku. Učitelé si toho všímali, ale zmiňuje, že nebyl schopen požádat o pomoc kvůli studu a obavám z posměchu. Sám říká: „Často jsem byl unavený, skoro jsem nemohl dávat pozor. Ale co jsem mohl dělat? Ráno jsem musel vstávat brzo, jinak bych autobus nestihl.“

Ve vztahu k vrstevníkům se Petr cítí stále více izolovaný. Jak rostly rozdíly v socioekonomické situaci mezi ním a spolužáky, rostla také jeho frustrace z nemožnosti zapadnout do kolektivu. Připomíná situace, kdy spolužáci nosili do školy nové telefony, oblečení nebo jiné věci, které si nemohl dovolit. Tyto zážitky v něm zanechaly pocit méněcennosti a způsobily, že se často uzavíral do sebe. V tomto období se však objevilo i několik přátelských vztahů s vrstevníky, kteří sdíleli podobné životní podmínky, což Petrovi přineslo určitou úlevu a pocit sounáležitosti.

Petr také vyzdvihuje, že se začal více věnovat praktickému předmětu, jako jsou pracovní činnosti, ve kterých našel své schopnosti a zájem. Učitelé tohoto předmětu ho často chválili za jeho manuální zručnost a schopnost pracovat samostatně. Tyto pozitivní zpětné vazby mu dodávaly odvalu a motivovaly ho k tomu, aby uvažoval o výběru odborného učiliště jako dalším kroku ve svém vzdělávání.

Období od konce základní školy po současnost

Po ukončení základní školy se Petr rozhodl pokračovat ve studiu na středním učilišti, kde se zaměřuje na technický obor. Toto rozhodnutí podle něj vyplynulo z jeho zkušeností na druhém stupni, kde si uvědomil, že praktické dovednosti a manuální činnosti jsou oblastmi, ve kterých má největší šanci uspět. Učňovské vzdělávání mu přineslo více struktury a kladných zážitků, zejména díky tomu, že na tomto typu školy jsou žáci z podobných socioekonomických podmínek, což Petrovi umožnilo lépe zapadnout do kolektivu.

Navzdory lepšímu prostředí se Petr stále potýká s problémy spojenými s rodinným zázemím. Finanční situace jeho rodičů se nezlepšila, což znamená, že si i nadále musí obstarávat pomůcky nebo cestovní výdaje s minimální podporou. To jej nutí hledat si příležitostné brigády, aby pokryl základní náklady. Zároveň však přiznává, že tyto zkušenosti ho naučily větší samostatnosti a schopnosti si vážit toho, co má.

Petr také zmiňuje, že jeho plány do budoucna jsou omezené na to, co považuje za realistické. Doufá, že po ukončení učiliště najde stabilní práci v technickém oboru, kde by mohl uplatnit své dovednosti. Zároveň však přiznává, že jeho ambice jsou ovlivněny přetrvávajícími nejistotami, které pramení z jeho rodinného zázemí a životních zkušeností.

5.1.3 Jana

Jana je žákyní gymnázia a vyrůstá v pěstounské péči u prarodičů v okrajové části velkého města. V rozhovoru popisuje svůj životní příběh, který je plný výzev i ambicí. Přestože její rodinná situace je ztížená, Jana vyzdvihuje podporu, kterou dostává od školy i některých blízkých, a zdůrazňuje svou vysokou motivaci dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

Předškolní období

Jana si předškolní věk pamatuje jako období velkých změn a nejistoty. Popisuje, že její biologičtí rodiče nebyli schopni se o ni starat kvůli závislostem a ekonomickým problémům, což vedlo k tomu, že byla svěřena do pěstounské péče prarodičům. Přejít do nového prostředí byl podle ní zpočátku náročný, ale její prarodiče se snažili vytvořit stabilní a bezpečný domov. Jana zmiňuje, že i přes jejich snahu často cítila nedostatek pochopení a citové blízkosti, protože prarodiče byli již ve vyšším věku a měli obtíže se přizpůsobit potřebám malého dítěte.

Emocionálně toto období hodnotí jako smíšené. Na jedné straně si vybavuje pocity osamění a nejistoty, na druhé straně však vyzdvihuje stabilitu, kterou jí prarodiče poskytli ve srovnání s chaotickým prostředím, které zažila u rodičů. Jana popisuje, že se již tehdy u ní začala formovat touha „vyniknout“ a najít si své místo ve světě, což považuje za způsob, jak se vyrovnat se svou situací.

Vzdělávací podněty v tomto období byly omezené, ale Jana si vzpomíná, že jí prarodiče často četli pohádky a podporovali její zájem o knihy. Díky tomu začala vnímat vzdělávání jako cestu k dosažení lepší budoucnosti. Tento zájem byl posílen návštěvami místní knihovny, kam ji brávali, což se stalo jedním z mála stabilních a pozitivních zážitků jejího raného dětství.

Období prvního stupně základní školy

Na prvním stupni základní školy Jana zažila období, které hodnotí jako relativně klidné. Prarodiče ji aktivně podporovali ve vzdělávání a dbali na to, aby měla všechny potřebné pomůcky a chodila pravidelně do školy. Jana zmiňuje, že se rychle začala projevovat její zvědavost a zájem o učení, což jí pomohlo získat dobré vztahy s učiteli i spolužáky. Tyto pozitivní interakce posílily její motivaci a umožnily jí rozvíjet její přirozený talent.

Přestože doma měla relativní stabilitu, Jana se začala uvědomovat, že její situace je odlišná od ostatních dětí. Popisuje, že se cítila nejistá, když ostatní spolužáci mluvili o svých rodičích nebo rodinných zážitcích, které ona neměla. Tyto pocity ji vedly k tomu, že se snažila kompenzovat nedostatky prostřednictvím excelence ve škole a budování silných vztahů s vrstevníky.

Významným momentem bylo, když se zúčastnila školní recitační soutěže, ve které získala první místo. Tato zkušenost jí ukázala, že může být úspěšná, a pomohla jí uvědomit si, že vzdělání je cestou, jak se posunout dál a překonat omezení svého prostředí. Podpora od učitelů a jejich uznání byly pro ni v tomto období zásadní.

Období druhého stupně základní školy

Na druhém stupni základní školy Jana zažívala období výrazného rozvoje, ale i náročnějších výzev. Bylo to období, kdy si začala více uvědomovat svůj odlišný rodinný status a společenské rozdíly mezi ní a spolužáky. Zmiňuje, že se občas cítila vyčleněná, zejména když se diskutovalo o rodičích nebo o rodinných aktivitách, kterých se sama nemohla účastnit. Tyto pocity ji však motivovaly k tomu, aby se ještě více soustředila na vzdělávání a snažila se dosáhnout výjimečných výsledků.

Jana popisuje, že podpora prarodičů, ačkoliv byla omezena jejich vyšším věkem a méně energickým přístupem, byla stabilním prvkem v jejím životě. Měli snahu jí zajistit vše potřebné ke studiu, od učebnic až po klidné prostředí pro domácí přípravu. Jana si uvědomovala jejich obětavost a zmiňuje, že to byl jeden z důvodů, proč se snažila být ve škole nejlepší. Tato podpora jí také umožnila se aktivně zapojit do mimoškolních aktivit, jako byly vědomostní olympiády nebo literární soutěže.

Jedním z významných momentů této fáze byl její úspěch ve fyzikální olympiádě na krajské úrovni, což jí pomohlo získat větší sebedůvěru a upevnilo její cíl pokračovat ve studiu na gymnáziu. Zmínila, že tento úspěch jí pomohl překonat některé pochybnosti o sobě samé, protože jí ukázal, že její úsilí a píle mohou přinést konkrétní výsledky. Tento okamžik podle jejích slov symbolizoval zásadní posun v jejím vnímání vzdělávání jako prostředku k překonání životních omezení.

Období od konce základní školy po současnost

Po ukončení základní školy Jana nastoupila na gymnázium, což považuje za krok ke splnění svých aspirací. Popisuje, že přechod na gymnázium byl zpočátku náročný, zejména

kvůli vyšším nárokům na přípravu a odlišné dynamice školního kolektivu. Přestože se na začátku cítila nejistě, rychle si zvykla díky podpoře učitelů a nových přátel, kteří ji přijali jako rovnocennou.

Jana uvádí, že gymnázium jí poskytlo příležitost naplno rozvinout její akademické schopnosti. Zmiňuje zejména zapojení do vědeckých projektů a debatních kroužků, které ji inspirovaly k tomu, aby si začala vážně plánovat studium na vysoké škole. Zmiňuje, že podpora od učitelů byla neocenitelná, protože jí pomáhali nejen s přípravou na soutěže, ale také ji motivovali k výběru náročnějších předmětů, které odpovídají jejím zájmům.

Významným momentem pro ni bylo přijetí na letní vzdělávací program na jedné z předních univerzit. Tuto zkušenost popisuje jako zásadní pro svůj osobní i akademický rozvoj. Získala zde cenné kontakty a přístup k informacím, které jí pomohly definovat jasnější představu o své budoucnosti. Tento program vnímá jako potvrzení, že její úsilí a ambice nejsou zbytečné a že její cíle jsou dosažitelné.

5.1.4 Tomáš

Tomáš je žákem střední průmyslové školy, který vyrůstá v průmyslovém regionu u svého otce po rozvodu rodičů. Jeho příběh reflektuje vliv rodinných vztahů, regionálních socioekonomických podmínek a očekávání na jeho vzdělávací i pracovní směřování.

Předškolní období

Tomáš popisuje předškolní věk jako období relativní stability, ale i první náznaky napětí v rodinných vztazích. Žil tehdy s oběma rodiči, ale vzpomíná na časté hádky mezi nimi, které vytvářely napjaté domácí prostředí. Přesto si vybavuje některé pozitivní zážitky, například společné rodinné výlety a čas strávený se staršími bratřenci, kteří ho často zapojovali do her a manuálních činností.

Podněty k jeho vzdělávání byly v tomto období spíše omezené. Rodiče se soustředili na práci, takže neměli příliš čas věnovat se jeho rozvoji. Tomáš zmiňuje, že se většinou zabavil sám, například hrami s jednoduchými stavebnicemi nebo kreslením. Právě tyto aktivity u něj podnítily zájem o technické věci, který si později přenesl do vzdělávací dráhy.

Rozpad rodiny začal být patrný již ke konci tohoto období. Tomáš zmiňuje, že si tehdy ještě plně neuvědomoval důsledky, ale vnímal změny v chování rodičů. Matka se postupně začala vzdalovat rodinnému životu, což vedlo k tomu, že Tomáš hledal podporu

u otce. Tento vztah se stal základem jeho budoucí stability, i když byl často poznamenán pragmatickým přístupem spíše než otevřeným vyjadřováním emocí.

Období prvního stupně základní školy

Na prvním stupni základní školy Tomáš zažíval období, kdy se rodinná situace již stabilizovala, a žil výhradně s otcem. Toto období popisuje jako relativně klidné, ačkoliv vzpomíná, že absence matky ho občas vedla k pocitům izolace a nejistoty. Otec se snažil kompenzovat tento nedostatek svou přítomností, ale jeho přístup byl především praktický. Tomáš vzpomíná, že otec kladl důraz na disciplínu a odpovědnost, což formovalo jeho vztah ke škole i ke každodenním povinnostem.

Škola se pro Tomáše stala místem, kde mohl najít strukturu a pravidelnost, kterou doma někdy postrádal. Učitelé oceňovali jeho snahu a praktický přístup k úkolům, což mu pomáhalo získat dobré výsledky. Tomáš zmiňuje, že měl rád předměty, kde mohl pracovat manuálně nebo něco sestavovat, například výtvarnou výchovu nebo pracovní činnosti. Na druhou stranu mu dělaly potíže předměty, které vyžadovaly delší soustředění, jako je český jazyk.

Sociální vztahy na prvním stupni byly pro Tomáše složité. Popisuje, že často čelil narážkám na svou rodinnou situaci, kdy ostatní děti upozorňovaly na to, že nemá matku. Tento tlak ho vedl k tomu, aby si budoval určitou odolnost a spoléhal se spíše na vlastní schopnosti než na kolektiv. Přesto si vytvořil několik přátelství, která popisuje jako důležitá, protože mu poskytovala podporu v okamžicích, kdy se cítil ostrčený.

Období druhého stupně základní školy

Na druhém stupni základní školy Tomáš začal čelit větším výzvám, zejména kvůli zvýšeným nárokům ve škole a složitějšímu sociálnímu prostředí. Vzpomíná, že učitelé již očekávali větší samostatnost, což pro něj nebylo problémem, protože otec ho k ní vedl už od raného věku. Nicméně začal pociťovat tlak ze strany rodiny, která zdůrazňovala, že by se měl připravovat na co nejrychlejší vstup na pracovní trh, místo aby se zaměřoval na delší vzdělávací dráhu.

Toto období je také charakterizováno rostoucím zájmem o technické předměty, zejména fyziku a informatiku. Tomáš popisuje, že se poprvé začal zajímat o konkrétní obor – strojařství – který ho inspiroval díky školním projektům a dílenským činnostem. Učitelé

si všimli jeho talentu a snažili se ho podpořit, ačkoli Tomáš zmiňuje, že kvůli očekáváním rodiny necítil dostatečnou svobodu, aby své zájmy plně rozvíjel.

Ve vztahu k vrstevníkům se Tomáš vymezoval jako spíše uzavřený jedinec. Zmiňuje, že většinu času trávil s několika blízkými přáteli, kteří sdíleli podobné zájmy. Kolektivní aktivity, jako jsou sportovní turnaje, jej příliš nezajímaly, protože preferoval práci na individuálních úkolech. Tento přístup mu umožnil se soustředit na své cíle, ale také prohluboval jeho pocit odloučení od většího kolektivu.

Období od konce základní školy po současnost

Po ukončení základní školy Tomáš nastoupil na střední průmyslovou školu, což odpovídalo jeho zájmům a očekáváním rodiny. Toto rozhodnutí bylo podle něj logickým krokem, protože technické obory mu poskytovaly praktické dovednosti, které by mohl co nejdříve uplatnit na pracovním trhu. Popisuje, že na střední škole našel prostředí, které odpovídalo jeho zájmům, a cítí se zde motivovaný díky předmětům zaměřeným na strojařství a dílenské činnosti.

Na střední škole však čelí novým výzvám. Zmiňuje, že tlak na školní výsledky je vyšší než na základní škole, což vyžaduje větší disciplínu a přípravu. Otec stále zdůrazňuje důležitost rychlého vstupu do pracovního procesu, což Tomáše motivuje, ale zároveň vytváří pocit, že nemá dostatek času na vlastní rozvoj. Tento tlak ho vede k pragmatickému přístupu, kdy se soustředí na předměty, které považuje za nejdůležitější.

Tomáš také popisuje, že sociální prostředí na střední škole je příjemnější. Našel si několik přátel, kteří sdílejí jeho zájmy, a začal se více zapojovat do skupinových aktivit, jako jsou projekty nebo soutěže. Tyto aktivity ho nejen baví, ale také mu dodávají pocit, že jeho úsilí má smysl. Přesto stále preferuje práci na individuálních úkolech, kde může ukázat své schopnosti a samostatnost.

5.2 Holisticko- formální modus

5.2.1 Předškolní období-Anna,Petr, Jana, Tomáš

Vyprávění o předškolním období je silně emocionálně nabitě a vykazuje bohaté využití obrazných výrazů. Anna často používá metafory, jako například přirovnání domečku z dek k „světu, kde je všechno v pořádku,“ což zdůrazňuje její potřebu vytvořit si vlastní bezpečné prostředí. Struktura jejího vyprávění je však fragmentovaná – detailní popisy pozitivních momentů se rychle střídají s náhlými vzpomínkami na stresující situace. Tato narativní struktura může odrážet její snahu o zpracování traumatických zážitků prostřednictvím vyprávění. Časová linie v jejím vyprávění není lineární. Anna přeskakuje mezi různými událostmi a často se vrací k určitým momentům, což naznačuje, že tyto události mají pro ni zásadní význam. Opakování vzpomínek na babičku, například na chvíle, kdy ji babička uklidňovala a pekla jí koláče, zdůrazňuje její potřebu stabilního a bezpečného vztahu, který byl v domácnosti narušen.

Rytmus vyprávění je nerovnoměrný. Popisy radostných okamžiků jsou pomalejší, detailnější a klidnější, zatímco vyprávění o stresujících situacích je rychlé, roztěkané a emocionálně intenzivní. Tento rozdíl v rytmu zdůrazňuje kontrast mezi stabilními a nestabilními aspekty jejího života v tomto období. Oproti tomu výpovědi Petra o předškolním období jsou stručné a často přerušované váháním. Jeho vyprávění je neucelené, obsahuje více abstraktních než konkrétních detailů, což naznačuje, že si přesné události pamatuje jen fragmentárně. Mnoho jeho výpovědí má emotivní nádech například, když zmiňuje pocity samoty nebo nejistoty. Toto období Petr popisuje s určitou dávkou odtazivosti, což může být způsobeno jeho emočním odstupem od obtížných vzpomínek. Jazyk, který používá, zahrnuje především obecné popisy, například „byli jsme pořád doma“ nebo „neměli jsme moc věcí.“ Tato vágnost může reflektovat nejen dětský pohled na svět, ale také nedostatek kladných vzpomínek, které by pro něj byly výjimečné. Jana vypráví o tomto období se značnou emocionální intenzitou, přičemž se často vrací k momentům, které v ní zanechaly hlubokou stopu. Její výpovědi mají retrospektivní charakter a jsou strukturovány kolem událostí, jako je přechod do péče prarodičů nebo první zkušenosti s knihami. Jazyk, který používá, je jednoduchý, ale velmi obrazný, což podtrhuje její schopnost reflektovat své pocity a vnímání situací z raného věku. Tomášovo vyprávění o předškolním období je stručné a věcné, bez výrazných emocionálních výkyvů. Popisuje konkrétní situace, například rodinné aktivity nebo chvíle strávené s bratranci, ale jeho jazyk je spíše popisný než emotivní. Styl vyprávění naznačuje, že toto období pro něj

nemá výrazně negativní ani pozitivní konotace, ale je vnímáno jako neutrální základ pro pozdější vývoj.

Jeho vyprávění je místy vágní a méně detailní, což může naznačovat, že si z tohoto období pamatuje spíše obecné pocity než konkrétní události. Například o rodinných hádkách mluví spíše jako o „neustálém hluku,“ aniž by se pouštěl do podrobností. Tato vzdálenost od emocí může být způsobena jeho snahou minimalizovat jejich vliv na současné vnímání minulosti.

V tomto období převažuje lineární popis, kdy Tomáš přechází od jedné události k druhé bez výrazného zamyšlení nad jejich významem. Tato forma vyprávění naznačuje, že vnímá předškolní věk spíše jako pasivní období, kdy byl více ovlivňován okolím než vlastními rozhodnutími.

5.2.2 Období prvního stupně základní školy

Vyprávění o tomto období je méně fragmentované než popis předškolních let, což naznačuje, že Anna začala hledat jistou stabilitu v novém prostředí. Nicméně její popisy vztahů s vrstevníky a učiteli jsou stále plné obav a nejistot. Používá delší popisy svých emocí, zejména když mluví o situacích, kdy cítila strach nebo selhání.

Struktura jejího vyprávění je lineárnější, ale objevují se momenty, kdy se vrací k určitým okamžikům, například ke chvíli, kdy učitelka češtiny ocenila její slohovou práci. Tento opakující se motiv ukazuje, jak důležité pro ni byly chvíle uznání a podpory. Vyprávění o tomto období pro Petra je již mnohem detailnější než v případě předškolního věku. Petr dokáže popsat konkrétní situace, například školní konflikty nebo momenty, kdy mu učitelka poskytla pomoc. Jeho jazyk je však stále ovlivněn emocemi, zejména pocity studu a izolace. Styl vyprávění je lineárnější, což naznačuje, že si toto období pamatuje jako strukturovanější a významnější fázi svého života.

Vyprávění o tomto období pro Petra je již mnohem detailnější než v případě předškolního věku. Petr dokáže popsat konkrétní situace, například školní konflikty nebo momenty, kdy mu učitelka poskytla pomoc. Jeho jazyk je však stále ovlivněn emocemi, zejména pocity studu a izolace. Styl vyprávění je lineárnější, což naznačuje, že si toto období pamatuje jako strukturovanější a významnější fázi svého života. Oproti tomu vyprávění Jany o tomto období je jasné a chronologicky uspořádané. Popisuje momenty s detailními popisy, například první školní den nebo účast v soutěži, a propojuje je se svými

emocemi a vnímáním. Jazyk jejího vyprávění je plný optimismu a odhodlání, což naznačuje, že toto období vnímala jako důležité pro svůj osobní růst.

Jana často reflektuje podporu, kterou dostávala od učitelů, a popisuje ji jako prvek svého úspěchu. Tento styl vyprávění odráží její schopnost vidět ve své minulosti nejen překážky, ale také příležitosti. Tomášovo vyprávění o tomto období je organizované, ale zaměřené spíše na fakta než na emoce. Popisuje své vzpomínky jasně a přímo, přičemž se soustředí na konkrétní situace, jako je otcův přístup k výchově nebo jeho vztah k učitelům. Jeho styl je věcný, bez přílišného zaměření na subjektivní prožitky, což naznačuje jeho pragmatický pohled na toto období.

Struktura jeho vyprávění je chronologická, přičemž přechází mezi školními a rodinnými tématy. Tento přístup odráží jeho tendenci propojit školní zkušenosti s vlivy, které na něj působily doma. Například zmiňuje, jak mu otec často říkal, že škola je důležitá hlavně proto, aby získal „pořádnou práci,“ což ovlivnilo jeho vnímání vzdělání jako prostředku k praktickým cílům.

Vyprávění je místy emocionálně ploché, což může naznačovat, že se Tomáš snaží své vzpomínky odosobnit. Přesto se občas objeví momenty, kdy popisuje pocity frustrace z kolektivu nebo radost ze školního úspěchu. Tyto kontrastní okamžiky dodávají jeho vyprávění autenticitu a ukazují, jak bylo toto období formativní pro jeho vztah k okolí i ke vzdělávání.

5.2.3 Období druhého stupně základní školy

Vyprávění o tomto období je výrazně složitější a emocionálně vrstevnatější než v předchozích fázích. Anna často střídá popisy konkrétních událostí s introspektivními pasážemi, kde reflektuje, jak se v daných situacích cítila. Například při popisu svého přátelství s Lenkou kombinuje konkrétní vzpomínky (společné rozhovory a psaní si na internetu) s úvahami o tom, jak toto přátelství ovlivnilo její pohled na sebe samu.

Časová struktura jejího vyprávění je většinou lineární, avšak v důležitých momentech se vrací ke vzpomínkám, například k okamžiku, kdy její slohovou práci ocenil učitel před třídou. Tyto opakující se motivy zdůrazňují významné momenty v jejím vývoji, které jí pomohly budovat sebevědomí.

Rytmus vyprávění se mění v závislosti na tématu. Když mluví o svých úspěších nebo pozitivních zážitcích, používá klidnější a rozvážnější tón. Naopak při popisu stresových situací, jako jsou prezentace nebo konflikty ve třídě, její vyprávění nabírá na tempu a

působí emotivně intenzivně. Oproti tomu Petr v tomto období mluví mnohem jasněji a strukturovaněji o jednotlivých situacích a jejich dopadu na jeho život. Jeho výpovědi mají lineární charakter a často propojuje konkrétní události s emocemi a reflexemi. Například detailně popisuje situaci, kdy mu učitel praktické výuky pochválil výrobek, a zároveň připojuje své pocity radosti a motivace. Tento narativní styl naznačuje, že si je vědom důležitosti některých momentů, které formovaly jeho postoje k budoucnosti.

Jazyk jeho vyprávění je stále emocionálně zabarvený, ale obsahuje více analytických prvků. Petr reflektuje, že se v tomto období začal více zaměřovat na své silné stránky, a snažil se méně soustředit na to, co mu chybělo. Přesto stále opakuje motiv izolace a rozdílů mezi sebou a spolužáky, což ukazuje, že tyto problémy pro něj zůstávají zásadní. Vyprávění o druhém stupni je velmi podrobné a plné konkrétních událostí. Jana strukturuje své vzpomínky jasně, přičemž se zaměřuje na momenty, jako byly úspěchy v soutěžích, výzvy spojené se školními kolektivy a každodenní podpora prarodičů. Její jazyk je systematický a místy analytický, což odráží její schopnost propojit osobní zkušenosti s širším kontextem.

Emocionální náboj jejích výpovědí zůstává patrný, zejména při popisu momentů izolace nebo nejistoty, kdy si uvědomovala svou odlišnost od ostatních spolužáků. Na druhé straně ale používá optimistický tón při líčení svých úspěchů, například ve vědomostních soutěžích, což ukazuje její schopnost nalézt v náročných situacích motivaci a pozitivní výhled. Vyprávění v tomto období má také silný narativní charakter, kdy Jana propojuje konkrétní události s důsledky pro svůj další rozvoj. Například její popis olympiád a jejich vlivu na její sebedůvěru ukazuje, že dokázala tyto zážitky interpretovat jako důležitý krok k dosažení svých cílů. Tato schopnost reflektovat minulost naznačuje její vyspělý přístup k řešení životních výzev. Vyprávění o druhém stupni základní školy je detailní a zaměřené na konkrétní události, které formovaly Tomášovo zaměření na techniku. Popisuje například situace, kdy během hodin fyziky vytvářel modely nebo se podílel na školních technických soutěžích. Jeho vyprávění má logickou strukturu, která odráží jeho schopnost přemýšlet v souvislostech a plánovat svůj rozvoj. Emoce v tomto období hrají vedlejší roli. Tomáš často používá věcný tón a zaměřuje se na fakta, což odráží jeho pragmatický přístup ke škole i k sociálním vztahům. Zmiňuje například, že necítil potřebu být populární mezi spolužáky, protože se soustředil na to, co považoval za důležité – technické vzdělání a budoucí pracovní uplatnění. Struktura vyprávění je jasná, ale místy se zdá zjednodušená. Tomáš si vybírá události, které mají přímou souvislost s jeho zájmy, a vynechává detailní popisy běžných školních situací. Tento přístup naznačuje,

že hodnotí události podle jejich praktického významu pro jeho budoucnost, což odpovídá jeho výchově a rodinným očekáváním.

5.2.4 Období od konce základní školy po současnost

Vyprávění o tomto období je klidnější a organizovanější než popisy z dřívějších etap. Anna věnuje větší prostor reflexi svých emocí a postupně buduje souvislou narativní linii. Pozitivní zážitky, jako je pochvala od učitelů nebo úspěch v kreativních úkolech, jsou vykresleny s detailními popisy, které zdůrazňují její rostoucí sebevědomí. Vyprávění Jany o současném období je velmi podrobné, s důrazem na konkrétní události, které formovaly její akademické i osobní cíle. Jana popisuje své zkušenosti s velkým entusiasmem, přičemž se zaměřuje na úspěchy a podporu, kterou dostává. Styl jejího vyprávění je vysoce strukturovaný a logicky propojený, což odráží její schopnost plánovat a reflektovat.

Emocionální tón jejího vyprávění je převážně pozitivní, i když místy zmiňuje náročné okamžiky, například stres spojený s náročnými školními úkoly nebo pocit, že musí dokázat více než ostatní, aby uspěla. Tato rovnováha mezi optimismem a realistickým pohledem na výzvy jí dodává vyzrálost a autenticitu. Petr mluví o větší samostatnosti, která je od něj na odborném učilišti vyžadována, a zároveň mluví o určitém uvolnění, protože se zde cítí méně pod tlakem než na základní škole. Jeho vyprávění je vyrovnanější a více zaměřené na úspěchy v praktické výuce. V současnosti působí Petr ve svém narativu mnohem jistěji. O svém vzdělávání mluví s větší dávkou angažovanosti a plánuje, jak by mohl získané dovednosti využít v budoucnu. Například s hrdostí zmiňuje chvíle, kdy se mu dařilo v dílnách, nebo když dostal pochvalu od mistra. Přesto se v jeho vyprávění stále objevují obavy z toho, zda bude mít stejné příležitosti, jako jeho vrstevníci, ale již nejsou ústředním motivem. Výrazněji se objevuje téma osobního růstu a snahy „něco dokázat“. Jeho narativ tak ukazuje na posun od pasivního přijímání okolností k aktivnějšímu přístupu k životu.

Vyprávění Tomáše o současném období je více strukturované a detailní než jeho popisy předchozích fází života. Zaměřuje se na momenty spojené se studiem na střední průmyslové škole a postupně rozvádí, jak tyto zkušenosti ovlivňují jeho přístup k budoucnosti. Popisuje například své první zkušenosti s odbornou praxí, kterou absolvoval v místním průmyslovém podniku. Tuto zkušenost označuje za velmi užitečnou, protože mu poskytla přímý pohled na realitu pracovního prostředí. Jeho jazyk je převážně věcný a orientovaný na fakta. Tomáš se zaměřuje na popis konkrétních událostí a jejich dopad na jeho osobní a profesní rozvoj. Příkladem může být jeho popis účasti na školním projektu

zaměřeném na inovace v oblasti strojírenství, kde spolupracoval s dalšími žáky na návrhu výrobního prototypu. Tato zkušenost mu umožnila rozvíjet své praktické dovednosti a získat větší sebevědomí ve svých schopnostech. Struktura vyprávění je logická a postupná, přičemž Tomáš propojuje jednotlivé události s širším kontextem svých plánů a očekávání. Jeho tón je převážně neutrální, ale občas se v něm objevuje náznak hrdosti na dosažené úspěchy. Tento způsob vyprávění odráží jeho zaměření na budoucnost a snahu co nejlépe využít příležitosti, které mu střední škola nabízí.

5.3 Kategoriálně-obsahový modus

5.3.1 Předškolní období

Toto období je klíčové pro pochopení, jak se žáci vyrovnávali s ranými překážkami a jaké, si vytvořili první strategie vyrovnávání se s překážkami. Kategorie jsou popsány níže a jsou zvýrazněny tučně.

Informant	Bariéry	Zdroje podpory	Strategie zvládání
Anna	Konfliktní domácnost, alkoholismus otce	Matka a babička jako stabilizující prvek	Únik do imaginárních světů, kreslení, psaní
Petr	Finanční nejistota, nedostatek podnětů	Rodiče s obavami o budoucnost	Vnitřní uzavření, hledání fyzických aktivit
Tomáš	Rodinné napětí, autoritativní otec	Pracovní etika a technické dovednosti zdůrazňované otcem	Zájem o techniku a pragmatické myšlení
Jana	Nestabilita, přechodná péče	Prarodiče jako hlavní stabilizující faktor	Kontakt s knihami, vzdělávací impulzy

Zdroj: vlastní tabulka

Napříč rozhovory jsem našla tyto významné kategorie, které spojovaly výpovědi respondentů.

Anna

- **bariéry:** nejvýraznější překážkou v tomto období je **domácí prostředí zatížené konflikty a alkoholismem otce**. Tyto oblasti vytvářely **chronický stres** a pocit nejistoty, což vedlo Annu k potřebě vytvářet si **únikové strategie**.

- Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Když táta pil, radši jsem se schovala do pokoje a snažila se být neviditelná. Věděla jsem, že když na mě nebude vidět, nebudu mít problémy“. (Anna, rozhovor, 2025)
- **zdroje bezpečí: matka a babička** jsou hlavními osobami, které poskytovaly Anně **pocit bezpečí a podpory**. Přestože matka sama čelila náročné situaci, snažila se vytvářet pro Annu chvíle klidu.
- Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Maminka se mě snažila chránit, ale někdy sama nevěděla, co dělat. Často mi říkala: „Hlavně se ničeho neboj, bude líp“. (Anna, rozhovor, 2025)
- **strategie zvládání:** Anna si již v tomto období osvojila **strategie zvládání stresu**, především prostřednictvím hry, kreslení a vytváření si imaginárních světů, kde měla kontrolu nad situací.
- Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Vymýšlela jsem si vlastní svět, kde bylo všechno v pořádku. Tam jsem mohla být šťastná, mohla jsem si představovat, že mám úplně jiný život“. (Anna, rozhovor, 2025)

Petr

Mezi hlavní kategorie tohoto období patří **„únava z dojíždění,“ „nedostatek podnětů,“ „nejistota“ a „rodinné napětí.“** Únava z dojíždění se objevuje v každodenních situacích, kdy Petr popisuje, jak brzké vstávání a dlouhé cesty ovlivňovaly jeho výkon a pozornost.

Jak je doloženo ve výpovědi Petra: „ Každé ráno jsem s mamkou musel vstávat v pět, abychom stihli autobus.“ Sociální izolace se projevuje nejen ve vztazích s vrstevníky, ale také v jeho celkovém vnímání sebe sama jako člověka, který je „jiný“ než ostatní děti. (Petr, rozhovor, 2025)

Jak je doloženo ve výpovědi Petra: „ Měl jsem pocit, že nezapadám. Ostatní se bavili o věcech, kterým jsem nerozuměl, protože jsem neměl možnost dělat to, co oni. Někdy jsem si připadal jako outsider“. (Petr, rozhovor, 2025)

Petr opakovaně zmiňuje, že postrádal jakékoliv materiální vybavení, které by mohlo stimulovat jeho rozvoj. Kromě toho si vybavuje neustálé napětí doma, které bylo způsobeno především finančními problémy rodičů. Nejistota byla všudypřítomná, ať už šlo o nejistotu spojenou s bydlením, nebo obavy rodičů o budoucnost.

Jak je doloženo ve výpovědi Petra: „ Doma se pořád řešily peníze. Máma s tátou se kvůli tomu často hádali a já jsem nevěděl co bude dál. Byl jsem pořád ve stresu, co bude dál“. (Petr, rozhovor, 2025)

Jana

Mezi hlavní kategorie tohoto období patří „**nestabilita**“, „**prarodičovská péče**“ a „**první vzdělávací impulsy**.“ Nestabilita je kategorií, která ovlivnila Janino vnímání bezpečí a identity. Jana opakovaně zmiňuje, že pocit ztráty a nejistoty byl v této fázi silný, což ji vedlo k hledání pevných bodů, které našla u prarodičů.

Jak je doloženo ve výpovědi Jany: „ Nikdy jsem nevěděla, co bude dál. Když jsem byla malá, měla jsem strach, že jednoho dne přijdou a vezmou mi všechno co mám“. (Jana, rozhovor, 2025)

Prarodičovská péče je líčena jako stabilizující prvek, který jí pomohl překonat nejistotu. I přes jejich omezené možnosti a vyšší věk dokázali vytvořit prostředí, kde mohla rozvíjet své zájmy a schopnosti. Jana vyzdvihuje jejich obětavost a úsilí, které mělo zásadní vliv na její pozitivní vztah ke vzdělání.

Jak je doloženo ve výpovědi Jany: „ Babička s dědou mi dávali všechno, co mohli. I když jsme neměli moc peněz, snažili se mi ukázat, že na mně záleží. Říkali mi, že když budu chtít, můžu dokázat velké věci“. (Jana, rozhovor, 2025)

První vzdělávací impulsy jsou další kategorií. Kontakt s knihami a pravidelné čtení od prarodičů v ní rozvíjely zájem o poznávání světa. Tyto aktivity nejen podpořily její intelektuální rozvoj, ale také jí poskytly únik od emočně náročných aspektů její situace. Jana zdůrazňuje, že díky těmto zážitkům začala chápat vzdělání jako nástroj k překonávání překážek.

Jak je doloženo ve výpovědi Jany: „Večer mi děda vždycky četl knihy. Bylo to jediné, co mi pomáhalo zapomenout na to, co se dělo kolem. Díky nim jsem si uvědomila, že vzdělání je cesta k lepšímu životu“. (Jana, rozhovor, 2025)

Tomáš

Hlavní kategorie tohoto období jsou „**napětí v rodině**“, „**zájem o techniku**“ a „**první vliv otce**“. Napětí v rodině ovlivnilo jeho vnímání bezpečí a stability, což vedlo k tomu, že se začal více spoléhat na sebe a na pragmatický přístup k problémům. Tento aspekt se odráží i v jeho pozdějších postojích.

Jak je doloženo ve výpovědi Tomáše: „Doma byla často dusná atmosféra. Když rodiče začali křičet, zavřel jsem se do pokoje a snažil se na to nemyslet. Věděl jsem, že si musím najít svůj vlastní svět“. (Tomáš, rozhovor, 2025)

Zájem o techniku se formoval díky jeho samostatným aktivitám, jako bylo hraní se stavebnicemi a kreslení. Tyto činnosti mu poskytovaly únik od rodinného napětí a rozvíjely jeho praktické dovednosti. Vliv otce, který se později stal jeho hlavním opatrovníkem, začal být patrný již v tomto období. Tomáš ho vnímá jako autoritu a pragmatického člověka, což ovlivnilo jeho vlastní přístup k životu.

Jak je doloženo ve výpovědi Tomáše: „Měl jsem rád stavebnice. Stavěl jsem všechno možné a zapomněl na vše kolem. Byl to můj způsob, jak se uklidnit a cítit, že mám něco pod kontrolou.“ (Tomáš, rozhovor, 2025)

5.3.2 První stupeň základní školy

Napříč rozhovory jsem našla tyto významné kategorie, které spojovaly výpovědi respondentů.

Informant	Bariéry	Zdroje podpory	Strategie zvládání
Anna	Sociální izolace, strach z chyb	Učitelka oceňující její kreativitu	Únik do kreslení a psaní
Petr	Socioekonomické znevýhodnění	Úspěch ve výtvarné soutěži	Přizpůsobení se menšími úspěchy
Tomáš	Nedostatek sociálních kontaktů	Pragmatický vztah ke škole	Zaměření na technické předměty
Jana	Pocit odlišnosti kvůli rodinnému zázemí	Podpora školy a prarodičů	Ambiciozní přístup ke studiu

Zdroj: vlastní tabulka

Anna

- **bariéry:** na prvním stupni Anna popisuje **sociální izolaci** jako jeden z hlavních problémů, se kterými se musela potýkat. Vzpomíná, že se cítila odstrčená, protože většina dětí už měla své kamarády, zatímco ona zůstávala stranou. Její tichá povaha a obava z odmítnutí jí bránily zapojit se do kolektivu. Další bariérou **byl strach z chyb a selhání**, který byl nejvýraznější v matematice a při situacích, kdy musela vystupovat před třídou.
- Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Ve třídě jsem se cítila neviditelná. Ostatní se spolu bavili, smáli se, ale já jsem stála stranou. Bála jsem se, že mě nebudou chtít mezi sebe“. Další bariérou byl strach z chyb a selhání, který byl nejvýraznější v matematice a při situacích, kdy musela vystupovat před třídou. (Anna, rozhovor, 2025)
- Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Když mě učitelka vyvolala k tabuli, úplně se mi sevřel žaludek. Cítila jsem, jak se mi třesou ruce, a jen jsem si přála, aby už to skončilo“. (Anna, rozhovor, 2025)

- **zdroje bezpečí a podpory:** Anna nacházela podporu hlavně u své učitelky, která oceňovala její talent na psaní a kreslení. Chvilky, kdy její práce byly pochváleny, jí dodávaly pocit hodnoty a přijetí. Dalším zdrojem klidu byly aktivity, které mohla provádět sama – **kreslení, čtení a psaní slohových prací.**
- Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Když mi paní učitelka řekla, že mám krásnou slohovou práci, bylo to poprvé, kdy jsem si připadala dobrá v něčem, co dělám“. (Anna, rozhovor,2025)
- **strategie zvládání:** Anna se naučila vyrovnávat se s izolací a strachem tím, že se stáhla do svého vlastního světa. **Kreslení a psaní** jí pomáhaly zpracovat emoce a najít prostor, kde se cítila bezpečně. Tato forma sebeterapie jí umožňovala vyrovnat se s náročnými situacemi ve škole, zejména když se necítila přijímaná mezi spolužáky.
- Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Vždycky, když mi bylo smutno, vzala jsem si papír a začala kreslit. V těch obrázcích byl svět, kde jsem měla přátele a kde mě nikdo neodmítal“. (Anna, rozhovor,2025)

Petr

Hlavními kategoriemi tohoto období jsou „sociální stigma,“ „nedostatek zdrojů“ a „okrajové úspěchy.“ Petr v rozhovoru zdůrazňuje, jak jeho socioekonomické zázemí ovlivňovalo jeho vztahy s vrstevníky a celkový pocit přijetí. Nedostatek zdrojů se stal opakovaným motivem, který limitoval jeho vzdělávací příležitosti. Přesto však kategorie „okrajové úspěchy“ odkazuje na momenty, kdy byl schopen překonat své limity, například díky výhře ve výtvarné soutěži.

Jak je doloženo ve výpovědi Petra: „Vždycky jsem věděl, že jsem jiný. Ostatní si mohli dovolit nové oblečení nebo školní pomůcky, já jsem musel nosit věci po starším bratrovi. Občas jsem slyšel poznámky, které bolely“. (Petr, rozhovor,2025)

Jak je doloženo ve výpovědi Petra „Když jsme měli výtvarnou výchovu, ostatní si mohli koupit pořádné barvy a štětce. Já jsem maloval starými pastelkami, které už skoro

nepsaly. Bylo mi trapně, ale nic jiného jsem neměl. Nikdo ode mě nic nečekal, ale když jsem vyhrál tu soutěž, bylo to poprvé, co jsem měl pocit, že na něco mám. Když vyhlásili moje jméno, nemohl jsem tomu uvěřit“ (Petr, rozhovor,2025)

Jana

Hlavními kategoriemi tohoto období jsou **„vzdělávací podpora,“ „pocit odlišnosti“ a „první úspěchy.“** Vzdělávací podpora zahrnuje jak materiální, tak emocionální podporu ze strany prarodičů i školy. Pocit odlišnosti se objevuje zejména v souvislosti s její rodinnou situací, která ji vedla k větší snaze vyniknout. První úspěchy, jako například recitační soutěž, jí dodaly motivaci pokračovat ve vzdělávání a hledat další výzvy.

Jak je doloženo ve výpovědi Jany: „ Když se ohlédnu zpět, vidím, jak moc mě to posunulo. Tehdy jsem si to možná neuvědomovala, ale každá překážka mi pomohla růst. Vždycky jsem věděla, že vzdělání je moje šance. Když mi babička četla knihy, měla jsem pocit, že se přede mnou otevírá úplně nový svět,“ vzpomíná. (Jana, rozhovor,2025)

Tomáš

Hlavními kategoriemi tohoto období jsou **„otcova výchova,“ „praktické vzdělávání“ a „sociální izolace.“** Otcova výchova je popisována jako přísná, ale stabilní, což Tomášovi poskytovalo pevný základ pro jeho osobní rozvoj. Tento aspekt se odráží v jeho přístupu ke škole, kde vynikal v předmětech, které odpovídaly jeho praktickým dovednostem.

Praktické vzdělávání je kategorií, která formovala jeho zájem o techniku a manuální činnosti. Tomáš zmiňuje, že si oblíbil úkoly, kde mohl něco vytvářet nebo opravovat, což mu přinášelo pocit uspokojení a seberealizace. Tato zkušenost posilovala jeho pragmatické myšlení a přístup ke vzdělání.

Sociální izolace je dalším významným tématem. Tomáš si uvědomoval svou odlišnost od ostatních dětí, zejména kvůli absenci matky. Přestože mu to působilo těžkosti, tato situace ho také naučila větší odolnosti a schopnosti spoléhat se sám na sebe. Tato kategorie naznačuje, že jeho vztah ke kolektivu byl spíše utilitární než emocionální, což odpovídá jeho celkovému pohledu na život.

Jak je doloženo ve výpovědi Tomáše: „Táta mi vždycky říkal, že vzdělání je důležité. Ale některé věci mi dělaly potíže. Třeba ruční práce, nikdy jsem se při nich necítil dobře. Zato praktické věci mi dávaly smysl. Táta mi často říkal, že se mám soustředit na to, co mi půjde v životě k užitku, A měl pravdu. Dnes vím, že je důležité zaměřit se na to podstatné a neztrácet se v detailech.“ (Tomáš, rozhovor, 2025)

Struktura jeho vyprávění je logická a plynulá, přičemž se Tomáš vyhýbá přílišným detailům, které by odvedly pozornost od hlavních témat. Často se vrací k myšlenkám o otcově vlivu nebo o významu praktických předmětů, což posiluje soudržnost jeho vyprávění a zdůrazňuje hlavní motivy tohoto období.

5.3.3 Druhý stupeň základní školy

V této fázi se prohlubují rozdíly v přístupu ke vzdělání a vztazích s okolím. Vyrovnávání se s realitou. Napříč rozhovory jsem našla tyto významné kategorie, které spojovaly výpovědi respondentů.

Informant	Bariéry	Zdroje podpory	Strategie zvládání
Anna	Strach ze selhání, sociální vyloučení	Kamarádka Lenka, učitel češtiny	Vedení deníku, psaní povídek
Petr	Pocity nepochopení, únava z dojíždění	Manuální dovedností- vnitřní zdroj motivace	Hledání smyslu v manuální práci
Tomáš	Rodinný tlak na rychlé pracovní uplatnění	Učitelé (uznání technických dovedností)	Vyhýbání se emocím, pragmatický přístup
Jana	Pochybnosti o sobě, sociální bariéry	Prarodiče, účast na mimoškolních aktivitách	Stanovení cílů, motivace úspěchy (např. olympiáda)

Zdroj: vlastní tabulka

Anna

Formální prvky jejího vyprávění ukazují, že Anna vnímala toto období jako složitou, ale důležitou fázi svého života. Použití kontrastních obrazů – například ticha a samoty během vyučování versus pocit uznání při pochvale za slohovou práci – zdůrazňuje její vnitřní boj mezi nejistotou a potřebou sebevyjádření. Anna také využívá retrospektivní

pohledy, kdy se vrací k významným momentům, aby reflektovala jejich dopad na její současný život. Mezi hlavní kategorie **patří vyloučenost z kolektivu, pochybování o svých schopnostech, psaní a kreslení jako únik z reality.**

- **bariéry:** nejvýraznější překážkou byly sociální vztahy ve třídě. Anna opakovaně zdůrazňuje, že se cítila vyloučená a měla problém zapadnout mezi skupiny spolužáků. Dalším problémem byla její obava z chyb a selhání, zejména v předmětech, jako je matematika, kde si nebyla jistá,
- **zdroje podpory:** důležitou roli hrála Lenka, kamarádka, která Anně poskytovala emocionální podporu. Zmíněný učitel češtiny pan Dvořák, byl dalším zdrojem povzbuzení, který jí pomohl uvěřit ve vlastní schopnosti,
- **strategie zvládání:** v tomto období Anna rozvíjela své dovednosti v oblasti psaní a kreslení. Psaní povídek a vedení deníku jí umožňovalo zpracovávat složité emoce a hledat způsob, jak se vyrovnat s náročnými situacemi.

Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Pamatuji si, jak jsem se vždy styděla číst slohovou práci před třídou, ale po pochvale od paní učitelky, jsem se cítila jistější“ (Anna, rozhovor, 2025)

Jak je doloženo ve výpovědi Anny: „Hodně mi pomáhalo kreslení, když jsem byla ve stresu, pomáhalo mi to překonat těžkou situaci a vymyslet řešení“. (Anna, rozhovor, 2025)

Petr

Mezi hlavní kategorie tohoto období patří **„únava z dojíždění,“ „sociální izolace“ a „nalezení zájmu.“** Únava z dojíždění se objevuje v každodenních situacích, kdy Petr popisuje, jak brzké vstávání a dlouhé cesty ovlivňovaly jeho výkony ve škole. Sociální izolace se projevuje nejen ve vztazích s vrstevníky, ale také v jeho celkovém vnímání sebe sama jako člověka, který je „jiný“ než ostatní děti. Kategorii **„nalezení zájmu“** pak představuje jeho objevování manuálních dovedností, které mu poskytly smysl a částečné sebevědomí.

Jak je doloženo ve výpovědi Petra: „Byl jsem vždycky unavený. Neměl jsem nikoho, kdo by mě chápal. Každý den byl boj- nejen se školou, ale i s tím, jak mě ostatní vnímali. Chtěl

jsem se zlepšit, ale překážky byly všude. Často jsem si říkal: „Má to vůbec smysl?“ (Petr, rozhovor, 2025)

Jana

Hlavními kategoriemi tohoto období jsou **„osobní odhodlání,“ „podpora prarodičů“ a „první velké úspěchy.“** Osobní odhodlání Jana zdůrazňuje zejména ve vztahu k překonávání vlastních pochybností a sociálních bariér. Uvádí, že si vědomě stanovila cíle, které jí pomohly soustředit se na své silné stránky, a zároveň se nenechala odradit negativními vlivy okolí.

Podpora prarodičů je v jejím vyprávění zmiňována jako stabilizující faktor. Jana popisuje, že i přes jejich omezené možnosti jí dokázali vytvořit prostředí, které jí umožnilo se soustředit na školu a účastnit se mimoškolních aktivit. První velké úspěchy, jako byla olympiáda, vnímá jako momenty, které upevnilly její cíl pokračovat ve studiu a směřovat k vysokoškolskému vzdělání.

Jak je doloženo ve výpovědi Jany: „Vždy jsem chtěla prarodičům ukázat, že nejsem na obtíž, že něco v životě dokážu, kolikrát jsem si říkala, že jim musím všechno, co pro mě udělali vrátit“ (Jana, rozhovor, 2025)

Tomáš

Hlavními kategoriemi tohoto období jsou **„rodinný tlak na budoucnost,“ „technické zájmy“ a „sociální uzavřenost.“** Rodinný tlak na budoucnost se objevuje v jeho popisech očekávání otce, který zdůrazňoval rychlé pracovní uplatnění místo dlouhodobého studia. Tento tlak ovlivnil Tomášovo vnímání vzdělání jako prostředku k dosažení konkrétních cílů, ale také omezil jeho svobodu ve volbě aktivit.

Technické zájmy jsou dominantním tématem tohoto období. Tomáš uvádí, že právě na druhém stupni objevil svůj talent pro strojírenství, což formovalo jeho rozhodnutí pokračovat na střední průmyslové škole. Jeho zájem o techniku byl podpořen učiteli, kteří oceňovali jeho praktické dovednosti a logické myšlení.

Sociální uzavřenost je dalším významným aspektem jeho zkušeností. Tomáš si vytvořil úzký okruh přátel, ale vyhýbal se větším kolektivním aktivitám. Zmiňuje, že tento přístup mu umožnil lépe se soustředit na školu a své zájmy, ale také přispěl k pocitu

izolace, kterou si uvědomoval zejména při společenských událostech, jako byly školní oslavy nebo sportovní akce.

Jak je doloženo ve výpovědi Tomáše: „Otec říkal, že mám vždycky myslet na to, co je praktické. Učitelé mě podporovali a bavilo mě dělat na projektech. Nezajímají mě věci, které nemají smysl nebo praktické využití. Vždycky jsem se snažil soustředit na to, co mi může přinést nějaký užitek. Emoce? Ty do rozhodování nepatří, důležité je dosáhnout cíle.“ (Tomáš, rozhovor, 2025)

5.3.4 Období od konce základní školy po současnost

Informant	Bariéry	Zdroje podpory	Strategie zvládání
Anna	Nejistota ohledně budoucího směřování	Nové přátelské vazby, kamarádka Tereza	Pokračování v kreativitě, psaní deníku a kreslení
Petr	Fyzická a psychická únava z brigád	Větší finanční nezávislost	Přizpůsobení se realitě
Tomáš	Rodinný tlak na rychlý pracovní start	Stabilní technické dovednosti	Plánování budoucnosti realisticky
Jana	Obavy z vysoké školy	Podpora pedagogů a prarodičů	Další vzdělání, stanovení cílů

Zdroj: vlastní tabulka

Napříč rozhovory jsem našla tyto významné kategorie, které spojovaly výpovědi respondentů.

Anna

Vyprávění o této fázi života naznačuje, že Anna dosáhla větší vnitřní stability a sebejistoty. Použití klidnějšího tempa a strukturovanějších popisů ukazuje na větší vyrovnanost, kterou

si začíná osvojovat. Hlavní kategorie tohoto období jsou **obavy z nového prostředí, plány do budoucna, odhodlání překonat strach z neznáma.**

. Informantka se věnuje zejména své rodinné situaci, zkušenostem ve škole, vnímání podpory okolí a výzvam spojeným s jeho osobními ambicemi. Anna se snaží překonat stigma, které se projevuje formou sociálního vyloučení v důsledku bydlení ve vyloučené lokalitě. Věří tomu, že vzdělání, jí zajistí „lepší“ životní start.

- **bariéry:** strach z nového prostředí a nejistota, zda zvládne nároky na střední škole,
- **zdroje podpory:** noví spolužáci, zejména Tereza, a pozitivní zkušenosti s praktickými předměty,

strategie zvládání: zaměření na kreativní činnosti a hledání způsobů, jak propojit své zájmy se školními povinnostmi

Petr

Hlavní kategorie tohoto období jsou „**realistické plány,**“ „**samostatnost**“ a „**omezené možnosti.**“ Kategorii realistických plánů odráží Petrova pragmatická očekávání od budoucnosti, například jeho rozhodnutí zaměřit se na technický obor, který považuje za dostupný a stabilní. Samostatnost je pro něj výrazným tématem, zejména v souvislosti s brigádami a zajišťováním financí. Omezené možnosti se pak vztahují na jeho vnímání toho, co je schopen dosáhnout vzhledem ke svému zázemí a podmínkám.

Jana

Hlavními kategoriemi tohoto období jsou „**akademické ambice,**“ „**podpora školy**“ a „**osobní růst.**“ Akademické ambice Jana rozvíjí prostřednictvím konkrétních projektů a aktivit, které ji posouvají blíže k jejím cílům. Podpora školy je faktorem, který jí umožňuje překonávat překážky a rozvíjet svůj potenciál. Osobní růst pak vyjadřuje její schopnost získat nové zkušenosti, zpracovat je a použít je jako motivaci pro další kroky.

Tomáš

Hlavními kategoriemi tohoto období jsou „**pragmatický přístup ke vzdělání,**“ „**tlak rodiny**“ a „**rozvoj technických dovedností.**“ Pragmatický přístup ke vzdělání je patrný v jeho zaměření na technické předměty a odbornou praxi, které považuje za nejdůležitější

pro své budoucí uplatnění. Tomáš zdůrazňuje, že jeho hlavním cílem je co nejrychlejší vstup na pracovní trh, což odpovídá očekáváním jeho otce i socioekonomickému prostředí, ve kterém žije.

Tlak rodiny je dalším významným tématem. Tomáš zmiňuje, že jeho otec ho neustále motivuje k dosažení praktických výsledků, což v něm na jednu stranu posiluje smysl pro odpovědnost, ale na druhou stranu omezuje jeho možnost věnovat se jiným zájmům. Tato dynamika odráží jeho vnímání vzdělání jako prostředku k dosažení konkrétních cílů, spíše než jako procesu osobního rozvoje.

Rozvoj technických dovedností je kategorie, která zaujímá centrální místo v jeho vyprávění. Tomáš popisuje, jak mu škola a odborná praxe umožnily zlepšit jeho schopnosti v oblasti strojírenství, což ho motivuje pokračovat v této oblasti. Zmiňuje, že díky těmto zkušenostem získal větší sebevědomí a pocit, že jeho úsilí má smysl. Tento aspekt jeho příběhu ukazuje, jak důležité je pro něj spojení teorie s praxí.

5.4 Kategoriálně-formální modus

5.4.1 Předškolní období

Anna

Formální prvky vyprávění odrážejí její snahu o nalezení rovnováhy mezi pozitivními a negativními aspekty života. Použití obrazných výrazů a metafor naznačuje, že Anna vnímá své zkušenosti skrze silné emoční prožitky. Její vyprávění má cyklickou strukturu, kdy se opakovaně vrací k určitým tématům (například domeček z dek jako symbol bezpečí). Tato struktura odráží její potřebu znovu a znovu zpracovávat minulé zkušenosti, aby jim lépe porozuměla.

Petr

Z hlediska formální analýzy lze identifikovat časté emocionální výrazy, jako jsou „bylo to těžké“ nebo „nikdy jsme neměli dost.“ Tyto fráze ukazují Petrovu subjektivní perspektivu a důležitost emocí v jeho vzpomínkách. Jazyk je jednoduchý, místy až dětský, což reflektuje jeho tehdejší úhel pohledu. Oproti jiným obdobím je v jeho vyprávění minimum narativní struktury, což naznačuje nedostatek jasných orientačních bodů v tomto věku.

Jana

Formálně je vyprávění charakterizováno jednoduchostí a emocionální otevřeností. Jana často používá opakující se motivy, například „prarodiče mi dávali, co mohli,“ nebo „cítila jsem se ztracená,“ což zdůrazňuje zásadní aspekty jejího raného života. Tyto opakující se motivy ukazují, jak hluboce její zkušenosti ovlivnily její vnímání světa.

Jazyk je obrazný a místy idealizovaný, zejména když popisuje podporu prarodičů. Na druhou stranu se nevyhýbá ani těžkým tématům, jako je pocit opuštěnosti a nejistoty, což dodává jejímu vyprávění autentický a komplexní rozměr. Opakované zmínky o hledání bezpečí a vzdělávacích podnětech ukazují, jak tyto oblasti formovaly její osobnost.

Vyprávění je strukturované, ale ne přísně chronologické. Jana spíše propojuje jednotlivé momenty podle jejich významu pro její vývoj. Tento styl ukazuje, že dokáže reflektovat své zkušenosti a zasadit je do širšího kontextu svého života, což dodává jejímu vyprávění hloubku a soudržnost.

Tomáš

Formálně je vyprávění o tomto období charakterizováno jednoduchostí a přímočarostí. Tomáš často používá věty typu „pamatuji si,“ „většinou jsme,“ což naznačuje jeho snahu popsat události bez emocionálních příkras. Tento styl odráží jeho pragmatický pohled na minulost, kde se zaměřuje spíše na fakta než na subjektivní pocity.

Jazyk je věcný a místy monotónní, což může být důsledkem jeho snahy vyhnout se příliš osobnímu tónu. Časté opakování motivů, jako je „otec mi vždy říkal“ nebo „bratřenci mě naučili,“ zdůrazňuje jeho zaměření na vliv konkrétních osob a situací, které formovaly jeho raný vývoj.

Struktura vyprávění je chronologická, ale neobsahuje výrazné propojení mezi událostmi. Tomáš popisuje jednotlivé momenty jako samostatné epizody, což může naznačovat, že je vnímá spíše jako izolované zkušenosti než jako součást širšího příběhu svého života.

5.4.2 Období prvního stupně základní školy

Anna

Informantka používá při vyprávění o tomto období kontrastní narativní strukturu, kdy střídá popisy pozitivních a negativních zkušeností. Její vyprávění je lineární, ale občas se vrací k opakujícím se tématům, která považuje za zásadní. Například znovu zmiňuje

momenty, kdy byla pochválena za své slohové práce, což ukazuje na jejich význam pro budování jejího sebevědomí.

Z pohledu formální analýzy je zajímavé, že Anna často používá symbolické obrazy a metafory. Například kreslení je pro ni nejen koníčkem, ale také útočištěm, „místem, kde mohla být sama sebou“. Tento symbolický význam podtrhuje její potřebu najít si v prostředí, které bylo často náročné, svůj vlastní prostor klidu.

V narativním rytmu se objevují rozdíly – vyprávění o pozitivních zkušenostech je klidné, vyvážené a často doplněné detailními popisy. Naproti tomu vzpomínky na stresující situace, například na strach z vystupování před třídou, jsou rychlé, stručné a emocionálně intenzivní. Tento rozdíl v rytmu odráží emocionální dynamiku jejího prožívání tohoto období.

Petr

Z formálního hlediska je jeho vyprávění charakterizováno větším množstvím konkrétních popisů, například dialogů nebo přesných situací. Opakující se fráze, jako je „nemohl jsem si to dovolit“ nebo „vždycky jsem měl půjčené věci,“ ukazují na jeho vnímání nerovností, které ho obklopovaly. Jeho výpovědi odrážejí schopnost reflektovat situaci s odstupem, přičemž jazyk již není tak dětský, ale stále nese stopy emocí.

Jana

Formálně je její vyprávění charakterizováno jasnou strukturou a důrazem na pozitivní aspekty. Používá fráze jako „byla jsem šťastná,“ nebo „pochopila jsem, že na to mám,“ což zdůrazňuje její emocionální propojení s danými událostmi. Vyprávění je plynulé a souvislé, což naznačuje její schopnost reflektovat své zkušenosti s odstupem.

Tomáš

Formálně je Tomášovo vyprávění z tohoto období charakterizováno jednoduchostí a přímým stylem. Často opakuje věty typu „otec mi říkal,“ „měl jsem rád,“ nebo „dělalo mi potíže,“ což odráží jeho zaměření na konkrétní situace a zkušenosti. Tato forma naznačuje, že jeho vzpomínky jsou strukturovány kolem praktických aspektů života.

Jazyk je věcný a zaměřený na popis činností, které měl rád nebo které mu způsobovaly potíže. Například popisuje, jak se cítil při ručních pracích nebo při interakci s vrstevníky, což dodává jeho vyprávění konkrétní a srozumitelný charakter. Tento styl odráží jeho tendenci soustředit se na výsledky a konkrétní výzvy.

Struktura jeho vyprávění je logická a plynulá, přičemž se Tomáš vyhýbá přílišným detailům, které by odvedly pozornost od hlavních témat. Často se vrací k myšlenkám o otcově vlivu nebo o významu praktických předmětů, což posiluje soudržnost jeho vyprávění a zdůrazňuje hlavní motivy tohoto období.

5.4.3 Období druhého stupně základní školy

Anna

Formální prvky jejího vyprávění ukazují, že Anna vnímala toto období jako složitou, ale důležitou fázi svého života. Použití kontrastních obrazů – například ticha a samoty během vyučování versus pocit uznání při pochvale za slohovou práci – zdůrazňuje její vnitřní boj mezi nejistotou a potřebou sebevyjádření. Anna také využívá retrospektivní pohledy, kdy se vrací k významným momentům, aby reflektovala jejich dopad na její současný život.

Petr

Z formálního hlediska se jeho vyprávění v tomto období vyznačuje opakováním konkrétních situací a detailů, které zdůrazňují jeho každodenní boj se sociálními a vzdělávacími bariérami. Fráze jako „byl jsem vždycky unavený“ nebo „neměl jsem nikoho, kdo by mě chápal,“ se v jeho vyprávění opakují, což ukazuje na hluboké zakořenění těchto zkušeností. Jeho jazyk je však již propracovanější a obsahuje více popisných detailů, což naznačuje zlepšující se schopnost reflektovat a komunikovat své zážitky.

Jana

Formálně je její vyprávění charakterizováno detailními popisy a jasnou strukturou. Jana často opakuje fráze jako „chtěla jsem dokázat, že to zvládnu,“ nebo „prarodiče byli vždy na mé straně,“ což zdůrazňuje její vděčnost za podporu a její vnitřní motivaci. Jazyk je místy analytický, což ukazuje její schopnost reflektovat konkrétní události a zasadit je do širšího kontextu.

Tomáš

Formálně je vyprávění o tomto období charakterizováno častým opakováním motivů, jako jsou „otec říkal,“ „učitelé mě podporovali,“ nebo „bavilo mě dělat na projektech.“ Tato opakování zdůrazňují vlivy na Tomášův rozvoj a jeho přístup k životu. Jazyk je jednoduchý, ale strukturovaný, což odráží jeho zaměření na praktické aspekty zkušeností.

Struktura vyprávění je lineární, ale místy se zdá účelová. Tomáš si vybírá momenty, které mají přímou souvislost s jeho technickým zaměřením nebo vlivem rodiny, a vyhýbá se popisům situací, které by nebyly v souladu s jeho pragmatickým pohledem na život. Tento styl ukazuje jeho schopnost reflektovat události s ohledem na jejich dlouhodobý význam.

Vyprávění působí odstupně a méně emocionálně, což naznačuje, že Tomáš si na toto období vytvořil převážně racionální pohled. Tento přístup může být výsledkem jeho snahy oddělit emoce od rozhodnutí a zaměřit se na konkrétní cíle, které považuje za důležité pro svůj budoucí úspěch.

5.4.4 Období od konce základní školy po současnost

Anna

Vyprávění o této fázi života naznačuje, že Anna dosáhla větší vnitřní stability a sebejistoty. Použití klidnějšího tempa a strukturovanějších popisů ukazuje na větší vyrovnanost, kterou si začíná osvojovat.

Struktura textu

Rozhovor se vyznačuje volnou strukturou, kde odpovědi plynule přecházejí mezi různými tematickými oblastmi, aniž by byly přísně ohraničeny. Informantka se věnuje zejména své rodinné situaci, zkušenostem ve škole, vnímání podpory okolí a výzvám spojeným s jejími osobními ambicemi. Struktura je dynamická, což odráží přirozený průběh dialogu. Tento přístup umožňuje zachytit autentické myšlenky a emoce, které by mohly být jinak při formálnější struktuře potlačeny.

Tematické okruhy

Rozhovor pokrývá několik oblastí:

- **rodinné zázemí:** informantka opakovaně zdůrazňuje nedostatek podpory ze strany rodiny, zejména finanční a emocionální. Tato část ukazuje, jak sociální exkluze odráží vnímání vlastních možností a šancí na úspěch,
- **školní prostředí:** zkušenosti se vzdělávacím systémem jsou popisovány ambivalentně. Na jedné straně informantka reflektuje diskriminaci a nízká očekávání ze strany učitelů, na druhé straně popisuje chvíle, kdy se cítila motivována některými pedagogickými pracovníky,
- **vliv sociálního okolí:** výpovědi často směřují k pocitům izolace v důsledku bydlení ve vyloučené lokalitě. Informantka si je vědoma stigmatizace a stereotypního vnímání svého prostředí ze strany širší společnosti.
- **osobní aspirace:** silnou linií rozhovoru je touha překonat překážky a vymanit se ze sociálního vyloučení, což se projevuje v její snaze o vzdělání a hledání lepších příležitostí.

Jazykové prostředky

Jazyk používaný informantkou je autentický, místy emocionálně zabarvený. Často využívá hovorové výrazy, což dodává výpovědím na věrohodnosti. Emoční intenzita je patrná zejména v momentech, kdy popisuje náročné situace spojené s diskriminací nebo nedostatkem podpory. Opakující se motivy, například „chtěla jsem, ale nebylo možné,“ nebo „nikdo mi nevěřil,“ ukazují na vnitřní konflikt mezi aspiracemi a realitou.

Funkce rozhovoru v kontextu práce

Rozhovor slouží jako reprezentativní příklad toho, jaké překážky musí středoškoláci z vyloučených lokalit překonávat. Přináší konkrétní svědectví o vlivu sociální exkluze na vzdělávací dráhu jednotlivce a poskytuje základ pro následnou tématickou analýzu. Ukazuje propojení teoretických konceptů, jako je kulturní kapitál nebo sebepotvrzující prorocství s konkrétními životními zkušenostmi.

Interpretace výpovědi

Z analýzy rozhovoru vyplývá, že sociální exkluze má komplexní dopad na vzdělávací možnosti a aspirace jednotlivce. Informantka svou výpovědí odhaluje hluboký rozpor mezi

touhou po lepší budoucnosti a omezeními, která jí klade prostředí, ve kterém vyrůstá. Tento rozpor reflektuje nejen její individuální zkušenosti, ale také strukturální problémy spojené se vzděláváním a sociální politikou.

Z rozhovoru lze rovněž vyvodit, že překonání těchto bariér často závisí na kombinaci osobní motivace a podpory ze strany jednotlivců či institucí, což v práci slouží jako podklad pro navrhování intervencí v oblasti vzdělávací politiky.

Petr

Formálně se vyprávění vyznačuje jasnou strukturou a vyšší mírou reflexe. Opakující se fráze jako „dělám, co můžu“ nebo „musím se spolehnout sám na sebe“ zdůrazňují Petrovo vnímání odpovědnosti za svůj život. Jazyk je mnohem konkrétnější, místy až technický, což odráží jeho současné vzdělávání v technickém oboru a zlepšenou schopnost analyzovat své zkušenosti.

Rozhovor s Petrem představuje narativní vyprávění o jeho životních zkušenostech a překážkách, které musel překonávat v důsledku socioekonomického znevýhodnění. Vyprávění ukazuje vliv venkovského prostředí, nezaměstnanosti rodičů a omezeného přístupu ke vzdělávacím zdrojům na jeho vzdělávací a životní dráhu.

Struktura textu

Rozhovor se vyznačuje dynamickou a volnou strukturou, kde jednotlivé odpovědi plynule přecházejí mezi tematickými oblastmi. Petr se věnuje zejména svému rodinnému zázemí, vzdělávacím zkušenostem, vlivu sociálního okolí a osobním ambicím. Text je přirozeně propojený, přičemž se často vrací k důležitým momentům svého života, například k dojíždění do školy, interakcím s učiteli nebo svému rozhodnutí pro střední učiliště.

Tato volnost ve struktuře odráží Petrův autentický způsob vyprávění, který nepodléhá striktní časové posloupnosti, ale spíše zdůrazňuje situace, které na něj nejvíce zapůsobily. Struktura zároveň umožňuje zachytit emoce spojené s těmito momenty, což dodává rozhovoru na věrohodnosti. V textech dominuje důraz na praktické obtíže, jako je nedostatek zdrojů a dlouhé dojíždění, ale zároveň Petr popisuje i pozitivní okamžiky, které jej motivovaly k dalšímu úsilí.

Tematické okruhy

Rozhovor pokrývá několik důležitých oblastí:

- **Rodinné zázemí:** Petr opakovaně zmiňuje nedostatek podpory ze strany rodičů, kteří kvůli nezaměstnanosti a finančním problémům nemohli věnovat dostatek času jeho rozvoji. Popisuje, že tato situace vedla k pocitu nejistoty a někdy i frustrace, protože neměl stejné příležitosti jako jeho vrstevníci.
- **Školní prostředí:** Petr reflektuje své zkušenosti se vzdělávacím systémem jako nejednoznačné. Na jednu stranu popisuje diskriminaci a nízká očekávání ze strany některých učitelů, na druhou stranu zmiňuje, že několik pedagogů mu poskytlo podporu, která jej motivovala pokračovat ve vzdělávání.
- **Vliv sociálního okolí:** Výpovědi často směřují k popisu izolace v důsledku bydlení ve venkovské lokalitě. Petr zdůrazňuje, že jeho spolužáci z lepšího prostředí jej někdy přehlíželi nebo se mu posmívali, což posilovalo jeho pocit odlišnosti a osamocení.
- **Osobní aspirace:** Jedním z hlavních motivů rozhovoru je Petrova touha překonat své znevýhodnění prostřednictvím vzdělání a praktických dovedností. Jeho volba středního učiliště odráží nejen jeho pragmatický přístup k vlastní budoucnosti, ale i schopnost najít v sobě motivaci navzdory obtížím.

Jazykové prostředky

Jazyk používaný Petrem je přirozený a autentický. Často využívá hovorové výrazy, což dodává jeho výpovědím na věrohodnosti a emočním náboji. Petrovy odpovědi jsou místy emocionálně zabarvené, zejména při popisu obtížných situací, jako je nedostatek školních pomůcek nebo posměch spolužáků. Výrazy jako „bylo to těžké,“ „nikdy jsme neměli dost,“ nebo „sám jsem si musel poradit“ opakovaně zdůrazňují jeho frustraci i odhodlání.

Kromě toho je jeho jazyk jednoduchý a přímočarý, což odráží jeho pragmatické myšlení. Při popisu pozitivních zážitků, například podpory ze strany učitelů, však dochází ke změně tónu – jeho výrazy jsou v těchto momentech optimističtější a plné vděčnosti.

Funkce rozhovoru v kontextu práce

Rozhovor slouží jako reprezentativní příklad toho, jaké překážky musí žáci z venkovských a znevýhodněných lokalit překonávat. Poskytuje konkrétní svědectví o tom, jak sociální, ekonomické a geografické podmínky ovlivňují vzdělávací dráhu jednotlivce.

Díky své autentičnosti přispívá k propojení teoretických konceptů, jako je sociální exkluze a kulturní kapitál, s konkrétními životními zkušenostmi.

Rozhovor zároveň ukazuje, jaké oblasti mohou hrát pozitivní roli při překonávání těchto překážek, ať už jde o podporu učitelů nebo osobní odhodlání. Tyto informace slouží jako cenný podklad pro návrhy intervencí v oblasti vzdělávací politiky, zaměřené na žáky z podobně znevýhodněných prostředí.

Interpretace výpovědi

Z rozhovoru vyplývá, že životní dráha Petra je silně ovlivněna strukturálními problémy, jako je nedostatek dostupných vzdělávacích zdrojů, dlouhé dojíždění a absence podpory ze strany rodičů. Jeho vyprávění odhaluje hluboký rozpor mezi jeho aspiracemi a překážkami, kterým musí čelit. Tento rozpor nejen že reflektuje jeho osobní zkušenosti, ale zároveň ukazuje širší problémy spojené s venkovskými lokalitami a socioekonomickým znevýhodněním.

Rozhovor také ukazuje, že překonávání těchto bariér vyžaduje kombinaci individuální motivace, vnější podpory a pragmatického přístupu. Petrova schopnost najít v sobě odhodlání pokračovat ve vzdělávání navzdory těžkostem může sloužit jako inspirace a příklad pro další analýzy či intervence zaměřené na vzdělávací politiku a sociální podporu.

Jana

Formálně se její vyprávění vyznačuje detailními popisy, jasnou strukturou a analytickým přístupem. Opakované fráze jako „věděla jsem, že musím uspět,“ nebo „učitelé mi vždy pomohli“ zdůrazňují propojení mezi jejími aspiracemi a podporou okolí. Jazyk je propracovaný a místy formální, což odráží její akademickou zralost a schopnost reflektovat svou cestu k dosažení vzdělávacích cílů.

Tomáš

Formálně je Tomášovo vyprávění charakterizováno jasnou strukturou a častým opakováním motivů, jako je „praktické využití,“ „práce na sobě“ a „tlak rodiny.“ Tyto opakující se prvky zdůrazňují aspekty jeho současného života a ukazují, jak hluboce tyto oblasti ovlivňují jeho každodenní rozhodování a plány do budoucna. Jazyk, který používá, je jednoduchý a přímý, což odráží jeho praktický přístup k životu.

Jeho vyprávění je převážně věcné, ale občas v něm zazní emoce, například hrdost na dosažené úspěchy nebo frustrace z rodinného tlaku. Tyto momenty dodávají jeho výpovědi

autenticitu a ukazují, že i přes svůj pragmatický přístup si uvědomuje emoční aspekty svého života. Například při popisu odborné praxe zdůrazňuje, že cítil uspokojení, když jeho návrhy byly pozitivně hodnoceny.

Struktura jeho vyprávění je chronologická, přičemž propojuje jednotlivé události s jejich významem pro jeho budoucnost. Tento způsob prezentace naznačuje, že Tomáš se dívá na své zkušenosti s odstupem a snaží se je interpretovat v kontextu svých dlouhodobých cílů. Jeho jazyk je stručný a efektivní, což odpovídá jeho celkovému zaměření na praktické výsledky.

Rozhovor s Tomášem, žákem střední průmyslové školy, zachycuje jeho životní zkušenosti v kontextu průmyslového regionu a rozvedené rodiny, kde vyrůstá s otcem. Jeho výpověď zdůrazňuje vliv rodinných očekávání, socioekonomických podmínek a jeho pragmatického přístupu na vzdělávací i pracovní dráhu. V této analýze jsou zpracovány prvky struktury textu, tematických okruhů, jazykových prostředků, funkce rozhovoru a interpretace výpovědi.

Struktura textu

Rozhovor se vyznačuje jasně organizovanou strukturou, která odráží Tomášův pragmatický pohled na život a jeho schopnost reflektovat hlavní přednosti svého vývoje. Jeho vyprávění je chronologicky uspořádané, což usnadňuje sledování jeho vzdělávací dráhy a rodinných vlivů. Tomáš postupně přechází od popisu rodinné situace a zájmů v dětství k současným zkušenostem na střední škole, přičemž se zaměřuje na konkrétní události, které považuje za důležité.

Tato struktura je výrazně ovlivněna jeho praktickým přístupem, kdy se soustředí především na události, které měly přímý dopad na jeho dovednosti a profesní směřování. Vynechává méně podstatné detaily, což naznačuje, že jeho hlavním cílem je zdůraznit významné momenty svého života, které utvářely jeho současné ambice a plány. Tento přístup činí jeho vyprávění efektivním a srozumitelným.

Dynamika textu je však místy ovlivněna jeho emocionální rezervovaností. I když občas zmiňuje rodinné nebo sociální výzvy, jeho jazyk je převážně věcný a zaměřený na fakta. Tento rys struktury odráží jeho zaměření na budoucnost a na dosažení konkrétních výsledků spíše než na zpracovávání minulých zkušeností. Výsledkem je konzistentní a logicky uspořádaný text, který ukazuje jeho odhodlání a jasnou orientaci na cíl.

Tematické okruhy

Rozhovor pokrývá několik zásadních tematických oblastí:

- **Rodinné prostředí:** Tomáš popisuje, jak rozvod rodičů a výchova ze strany otce ovlivnily jeho hodnoty a přístup k životu. Zdůrazňuje, že otec pro něj představuje pevný bod, ale zároveň zmiňuje tlak spojený s očekáváním rychlého vstupu na pracovní trh. Tento tlak formuje jeho pragmatický pohled na vzdělávání a práci.
- **Vzdělávací dráha:** Škola je v rozhovoru vnímána jako důležitá pro rozvoj jeho technických dovedností a přípravu na budoucí kariéru. Tomáš zmiňuje konkrétní předměty a projekty, které ho zaujaly, například práce na odborné praxi nebo účast na technických soutěžích. Tyto zkušenosti považuje za důležité pro své profesní směřování.
- **Sociální vztahy:** Tomáš reflektuje svůj vztah k vrstevníkům a popisuje, že se spíše zaměřuje na několik blízkých přátel než na širší kolektiv. Zdůrazňuje, že jeho preference individuální práce ho často odlišuje od ostatních, což vnímá jako silnou i slabou stránku svého přístupu.
- **Pragmatický přístup k budoucnosti:** Rozhovor je výrazně zaměřen na Tomášovu orientaci na praktické cíle. Vzdělávání pro něj není jen prostředkem osobního rozvoje, ale především nástrojem k dosažení profesních ambicí a rychlého uplatnění na trhu práce.

Jazykové prostředky

Tomáš používá přímý a věcný jazyk, který odráží jeho pragmatický přístup k životu. Jeho výpovědi jsou většinou stručné a zaměřené na konkrétní situace, přičemž se vyhýbá dlouhým emočním popisům. Například při popisu rozvodu rodičů nebo tlaku ze strany otce Tomáš nepoužívá dramatické výrazy, ale spíše se zaměřuje na praktické dopady těchto událostí na jeho život.

Významnou roli hraje opakování některých motivů, jako je „otec mi vždy říkal, že musím pracovat,“ nebo „na škole mě baví hlavně dílny.“ Tato opakování zdůrazňují hlavní myšlenky jeho vyprávění a ukazují, jak důležité jsou pro něj praktické dovednosti a splnění očekávání okolí. Tento přístup dodává jeho výpovědím konzistenci a usnadňuje porozumění jeho prioritám.

Jazyková stránka rozhovoru je místy ovlivněna jeho emocionální rezervovaností. I když občas zmiňuje pocity, například hrdost na školní úspěchy nebo frustraci z rodinného

tlaku, tyto emoce jsou vyjadřovány střídmo. Tento styl odráží jeho zaměření na praktické aspekty života a jeho schopnost oddělit emoce od plánování budoucnosti.

Funkce rozhovoru v kontextu práce

Rozhovor s Tomášem představuje důležitý příklad, jak socioekonomické oblasti a rodinné vztahy ovlivňují vzdělávací a pracovní dráhu jednotlivce. Jeho příběh ukazuje, jak tlak na rychlé pracovní uplatnění může formovat pragmatický přístup ke vzdělávání, který je zaměřen spíše na získání konkrétních dovedností než na širší osobní rozvoj. Tato perspektiva zdůrazňuje, jak důležité je propojení teoretické a praktické výuky, zejména v regionech s tradiční orientací na průmyslové obory.

Interpretace výpovědi

Rozhovor také ukazuje, jak může být rodinné prostředí stabilizujícím, ale zároveň omezujícím faktorem. Tomášův vztah s otcem je příkladem toho, jak důležitá je podpora rodiče, ale zároveň ukazuje, že přílišné zaměření na očekávání může omezovat možnosti mladého člověka plně rozvíjet své zájmy a schopnosti. Tento rozhovor lze interpretovat jako příklad, jak mohou být socioekonomické podmínky hlavním faktorem při formování kariérních drah mladých lidí. Z hlediska širšího kontextu práce Tomášova výpověď přispívá k pochopení toho, jak lze vzdělávací a kariérní systémy lépe přizpůsobit potřebám žáků z průmyslových regionů. Jeho zkušenosti naznačují, že podpora nejen praktických dovedností, ale i osobního rozvoje by mohla pomoci vyrovnat sociální a ekonomické nerovnosti, kterým žáci jako Tomáš čelí. Z rozhovoru vyplývá, že Tomášův příběh je výrazně ovlivněn rodinnými a regionálními oblastmi, které formovaly jeho pragmatický přístup ke vzdělávání a budoucnosti. Rodinné prostředí mu poskytlo stabilitu, ale také tlak na rychlé dosažení profesních cílů, což vedlo k jeho zaměření na praktické dovednosti a co nejefektivnější využití vzdělávacích příležitostí.

6 INTERPRETACE DAT

V této kapitole jsou představeny nálezy toho, jak se sociální exkluze reflektuje ve vzdělávací dráze středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit, jejich každodenních zkušeností a interakcí v rodinném a školním prostředí. Výsledky jsou interpretovány na základě propojení s teoretickými koncepty, které poskytují širší rámec pro porozumění tomu, jak oblasti, jako je rodinné zázemí, podpora ve škole a dostupnost vzdělávacích zdrojů, ovlivňují aspirace a školní úspěchy těchto žáků. Kapitola rovněž přináší kritickou reflexi o přetrvávajících bariérách a znevýhodněních, se kterými se žáci potýkají, a zdůrazňuje hlavní oblasti, kde by mohla být posílena podpora ze strany školního systému a širší společnosti.

6.1 Vyhodnocení rozhovorů

Vyhodnocení čtyř rozhovorů ukazuje komplexní vliv rodinného zázemí, socioekonomického prostředí a osobních aspirací na vzdělávací dráhu jednotlivců. Každý z rozhovorů přináší unikátní perspektivu, ale zároveň odhaluje společné vzorce, které lze použít k hlubšímu pochopení dopadů sociálního prostředí na mladé lidi.

Role rodinného prostředí

Ve všech čtyřech rozhovorech hraje rodinné zázemí zásadní roli při formování osobnosti a vzdělávacích cílů. Jana (18 let, gymnázium) a Tomáš (17 let, střední průmyslová škola) vyrůstají v prostředí s nedostatečnou emocionální podporou ze strany biologických rodičů. Jana, vychovávaná prarodiči, nachází v jejich stabilitě oporu, která jí umožňuje směřovat k vysokoškolskému vzdělání. Naopak Tomáš, žijící s otcem, zažívá pragmatický tlak na rychlé zapojení do pracovního procesu, což formuje jeho orientaci na praktické dovednosti a profesní zaměření. Oproti tomu informantka z prvního rozhovoru (dívka z vyloučené lokality) čelí nedostatku podpory jak na emocionální, tak na materiální úrovni, což výrazně reflektuje její možnosti a sebevědomí. Petr (17 let, střední učiliště), vyrůstající v nezaměstnané rodině, čelí kombinaci socioekonomických a vzdělávacích bariér, které jeho aspirace omezují, přesto však nachází vnitřní motivaci ke zlepšení své situace.

Tyto příběhy potvrzují, že rodinné zázemí je významným faktorem při utváření vzdělávacích cílů. Tam, kde je přítomna stabilita, ať už ze strany prarodičů, otce nebo širší rodiny, mají informanti větší šanci překonat sociální a vzdělávací bariéry. Absence takové

podpory, jako u informantky z vyloučené lokality, však zdůrazňuje potřebu institucionální intervence, která by pomohla kompenzovat nedostatky rodinného prostředí.

Školní prostředí a vzdělávací dráha

Vzdělávací instituce hrají ve všech rozhovorech důležitou roli jako místo, kde se utváří nejen akademické, ale i osobní kompetence. Jana vnímá školu jako zdroj podpory, který jí poskytuje nástroje k dosažení jejích ambicí. Díky podpoře učitelů a účasti na mimoškolních aktivitách, jako jsou soutěže nebo letní programy, nachází směr pro svou budoucnost. Podobně i Tomáš vidí ve střední škole příležitost rozvíjet své technické dovednosti, které považuje za zásadní pro svůj vstup na pracovní trh. U Petra však školní prostředí spíše zrcadlí jeho socioekonomickou situaci – omezený přístup ke vzdělávacím zdrojům a dlouhé dojíždění oslabují jeho vztah ke škole. Informantka z prvního rozhovoru zase popisuje školu jako ambivalentní prostředí, kde se střídají pocity diskriminace s momenty podpory ze strany některých učitelů.

Ze srovnání vyplývá, že školy mohou být buď motorem vzdělávací mobility, nebo místem, které reprodukuje nerovnosti. Informanti, kteří vnímají podporu učitelů a pozitivní interakce, mají větší šanci dosáhnout vzdělávacích cílů. Naopak v případech, kdy je školní prostředí vnímáno jako zdroj frustrace nebo bariér, se motivace žáků oslabuje. To zdůrazňuje potřebu cílené podpory pro znevýhodněné žáky, například prostřednictvím mentorství, mimoškolních programů nebo finančních stipendií.

Vliv socioekonomického prostředí

Socioekonomické podmínky jednotlivých informantů se výrazně promítají do jejich vzdělávací dráhy a perspektiv. Petr a informantka z prvního rozhovoru vyrůstají v prostředí sociální exkluze, které omezuje jejich přístup ke zdrojům a příležitostem. Petr čelí dlouhému dojíždění a absenci podpory při domácí přípravě, zatímco informantka popisuje stigmatizaci ze strany širší společnosti. Naopak Jana a Tomáš, přestože rovněž čelí určitým omezením, mají přístup k institucím, které podporují jejich rozvoj. Jana těží z kvalitního gymnaziálního vzdělání, zatímco Tomáš má možnost rozvíjet své dovednosti na střední průmyslové škole s přímým napojením na praxi.

Tato srovnání potvrzují, že socioekonomické prostředí je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících vzdělávací možnosti. Zatímco Jana a Tomáš nacházejí příležitosti k překonání překážek, Petr a informantka z vyloučené lokality čelí komplexním bariérám, které vyžadují systémovou podporu. To podtrhuje důležitost regionálních vzdělávacích

politik a programů zaměřených na zlepšení přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro všechny žáky bez ohledu na jejich sociální původ.

Osobní aspirace a motivace

Všechny čtyři rozhovory ukazují, že i přes různé překážky hrají osobní aspirace a motivace hlavní roli při utváření vzdělávacích a profesních cílů. Jana a Tomáš vykazují vysokou vnitřní motivaci, která je podporována stabilními prvky v jejich okolí. Jana je poháněna touhou překonat omezení svého rodinného prostředí a dosáhnout vysokoškolského vzdělání, zatímco Tomáš se zaměřuje na praktické dovednosti a rychlé zapojení do pracovního procesu. Petr i informantka z prvního rozhovoru čelí větším výzvám, ale i oni nacházejí způsoby, jak si definovat své cíle. Petr se snaží kompenzovat nedostatek zdrojů vlastní pílí, zatímco informantka reflektuje svou situaci skrze touhu po změně a překonání stigmatizace.

Osobní motivace však nestačí k překonání všech překážek, pokud není doplněna adekvátní podporou ze strany rodiny, školy nebo širší společnosti. Vyhodnocení rozhovorů ukazuje, že kombinace vnitřní motivace a vnější podpory je zásadní pro to, aby žáci mohli rozvíjet svůj potenciál a dosáhnout svých cílů.

Shrnutí

Realizované rozhovory představují pestrý obraz vlivu rodinného zázemí, školního prostředí, socioekonomických podmínek a osobní motivace na vzdělávací dráhu mladých lidí. Společné vzorce i rozdíly mezi informanty ukazují, jak zásadní je propojení individuálních aspirací s vnější podporou, a zdůrazňují potřebu systémových intervencí zaměřených na znevýhodněné žáky. Výpovědi zároveň odhalují, že vzdělávací instituce mohou být nejen nástrojem ke zmírnění sociálních nerovností, ale také místem, kde se tyto nerovnosti reprodukují. Toto vyhodnocení tak slouží jako podklad pro další analýzu a návrhy konkrétních opatření v oblasti vzdělávací politiky.

6.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Podkladem pro odpovědi na výzkumné otázky se staly realizované rozhovory a následná analýza dat.

Hlavní výzkumná otázka (HVO): *Jaké hlavní bariéry středoškoláci ze sociálně vyloučených lokalit vnímají jako překážky ve svém vzdělávání?*

Odpověď: Výsledky výzkumu ukazují, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit vnímají jako hlavní překážky ve svém vzdělávání nedostatečnou rodinnou podporu, stigmatizaci ve školním prostředí a omezený přístup ke vzdělávacím příležitostem. Mnozí informanti uváděli, že jejich rodiče nejsou schopni jim poskytnout dostatečnou emoční a materiální podporu, což často souvisí s dlouhodobou nezaměstnaností nebo nízkou úrovní vzdělání v rodině. Někteří žáci se potýkají s nedostatkem klidného místa ke studiu, omezeným přístupem k učebním pomůckám nebo nemožností účastnit se placených mimoškolních aktivit.

Další bariérou je negativní přístup učitelů a spolužáků. Někteří informanti uvedli, že se cítí diskriminováni kvůli svému původu nebo socioekonomickému statusu. Stává se, že učitelé mají nižší očekávání od žáků z vyloučených lokalit, což oslabuje jejich sebedůvěru a motivaci. V některých případech byli žáci přímo odrazováni od pokračování ve studiu na vyšších vzdělávacích stupních.

Třetí hlavní překážkou je geografická dostupnost škol. Žáci z venkovských oblastí musí často dlouho dojíždět, což představuje finanční i časovou zátěž. Tento faktor v kombinaci s nízkou dostupností kvalitních vzdělávacích programů vede k tomu, že někteří žáci rezignují na dosažení vyššího vzdělání.

Dílčí výzkumné otázky (VO)

VO1: *Jaké důležité momenty prožili na své životní cestě?*

Odpověď: Informanti popisovali různé klíčové momenty, které ovlivnily jejich vzdělávací dráhu. Nejčastěji zmiňovanými událostmi byly problémy v rodině, zkušenosti se školní diskriminací a okamžiky, kdy získali podporu od učitelů nebo mentorů.

Někteří žáci si vzpomínali na konflikty v rodině, které je nutili převzít odpovědnost za mladší sourozence nebo pomáhat s domácností, což negativně ovlivnilo jejich školní docházku a výkon. Jiní hovořili o situacích, kdy byli ve škole terčem posměchu kvůli svému sociálnímu zázemí, což v nich vyvolalo pocity méněcennosti.

Na druhou stranu několik žáků uvedlo, že jejich vzdělávací aspirace posílily pozitivní momenty, jako bylo přijetí do specializovaného studijního programu, ocenění za akademické úspěchy nebo podpora od učitelů.

VO2: *Jaké osoby sehrály důležitou roli v jejich životě?*

Odpověď: Z výpovědí informantů vyplývá, že nejvýznamnější roli sehrály tři hlavní skupiny osob: rodinní příslušníci, učitelé a vrstevníci.

Rodina často působila jako zdroj buď podpory, nebo naopak stresu. Někteří žáci měli v rodině osobu, která je motivovala ke vzdělání (například prarodiče), zatímco jiní zmiňovali, že jejich rodiče vzdělání nepřikládali velkou hodnotu a spíše je směřovali k tomu, aby si co nejdříve našli práci.

Učitelé hrají dvojí roli. Někteří informanti uvedli, že měli pedagogy, kteří jim pomohli překonat překážky a motivovali je k dalšímu studiu. Jiní však narazili na negativní přístup učitelů, kteří je podceňovali nebo dokonce odrazovali od pokračování ve vzdělávání.

Spolužáci a vrstevníci byli často zdrojem emocionální podpory, ale někteří informanti popsali také zkušenosti se sociální izolací a šikanou kvůli jejich původu nebo finanční situaci.

VO3: *S jakými obtížnými životními situacemi se potýkali?*

Odpověď: Mezi nejčastější problémy, s nimiž se středoškoláci ze sociálně vyloučených lokalit setkávali, patřily finanční obtíže, absence stabilního rodinného zázemí, nedostatek podpory ve škole a omezený přístup k mimoškolním aktivitám.

Finanční problémy zahrnovaly nemožnost pořídit si učební pomůcky, platit dojíždění do školy nebo se účastnit placených vzdělávacích kurzů. Někteří žáci se také potýkali s tím, že doma neměli dostatečné podmínky pro studium – chybělo jim klidné prostředí, internetové připojení nebo přístup k učebním materiálům. Další překážkou byl nedostatek podpory ze strany školy, kdy se žáci cítili neviditelní nebo nedostatečně motivovaní pedagogy.

Mimoškolní aktivity jsou pro mnoho žáků důležité pro rozvoj dovedností a budování sociálních vazeb, avšak informanti z vyloučených lokalit uváděli, že si je nemohou dovolit. Absence těchto aktivit pak dále znevýhodňuje jejich vzdělávací šance a možnosti osobního rozvoje.

Shrnutí odpovědí

Z výzkumu vyplývá, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit čelí kombinaci strukturálních, sociálních a individuálních bariér, které jim ztěžují vzdělávací proces. Mezi

hlavní překážky patří chybějící rodinná podpora, diskriminace ve školním prostředí a omezený přístup ke vzdělávacím příležitostem. Klíčové životní momenty, významné osoby a překonané obtíže formují jejich studijní dráhu a určují, zda se jim podaří uspět navzdory nepříznivým podmínkám.

6.3 Diskuse dat

Výsledky této studie potvrzují některá klíčová zjištění předchozích výzkumů zaměřených na dopady sociální exkluze na vzdělávací dráhy středoškoláků. Podobně jako ve studii *Reay, Crozier a James (2011)*, která analyzovala vzdělávací zkušenosti dětí z nízkopříjmových rodin v Británii, informanti této práce poukazují na přetrvávající překážky v přístupu ke vzdělání, včetně omezené podpory ze strany školy a nízkých očekávání učitelů. *Reay et al. (2011)* ve své analýze zdůrazňují, že žáci pocházející z prostředí s nižším socioekonomickým statusem často vnímají školu jako instituci, která nereflexuje jejich potřeby, což vede ke snížení motivace a pocitu odcizení od vzdělávacího procesu. Tato zjištění se shodují s výpověďmi informantů této studie, kteří opakovaně upozorňovali na nepřátelské školní prostředí, neochotu pedagogů přizpůsobit výuku individuálním potřebám a celkový nedostatek inspirativních vzorů, jež by mohly podnítit vyšší studijní aspirace.

Dalším relevantním srovnáním je výzkum *Bourdieuho a Passerona (1990)*, který se zabývá konceptem kulturního kapitálu a jeho vlivem na vzdělávací úspěšnost. Tato teorie tvrdí, že žáci z marginalizovaných komunit nemají přístup k formám kulturního kapitálu, který by jim umožnil snadnější adaptaci na vzdělávací systém. Výsledky tohoto výzkumu tuto tezi potvrzují, neboť ukazují, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají omezené možnosti získat podporu v rodině či komunitě a chybí jim vzory, které by jim pomohly překonat vzdělávací bariéry. Toto zjištění je rovněž v souladu se studií *Lareau (2003)*, která ukazuje, že děti z nižších tříd postrádají tzv. „koncertovanou kultivaci“, tedy strategickou podporu vzdělávání ze strany rodičů, jež je běžná v rodinách s vyšším vzděláním. Tato absence se následně promítá do nižších akademických výkonů a menší pravděpodobnosti úspěšného dokončení vzdělání.

Podobné výsledky uvádí i výzkum *Van de Werfhorst a Mijs (2010)*, kteří v rámci komparativní studie analyzovali vzdělávací systémy v různých evropských zemích a zjistili, že čím více je vzdělávací systém selektivní, tím vyšší jsou nerovnosti mezi žáky z různých sociálních vrstev. Český vzdělávací systém se vyznačuje ranou selekcí žáků a

rozdělením do víceletých gymnázií a odborných škol, což vede k brzké segregaci na základě socioekonomického statusu. Tento jev potvrzují i výsledky této studie, kde informanti, kteří nebyli zařazeni na víceleté gymnázium, uvádějí pocit odcizení a přesvědčení, že mají nižší šance na akademický úspěch. Podle výzkumu *Matějů et al. (2007)* o vzdělávací mobilitě v České republice platí, že sociální původ hraje významnou roli ve vzdělávacích šancích a že rané rozřazování žáků dále znevýhodňuje ty, kteří pocházejí ze sociálně slabších poměrů. Výsledky této práce tuto skutečnost ilustrují na konkrétních příkladech informantů, kteří se museli vyrovnávat s nízkými očekáváními a omezenými možnostmi přestupu na prestižnější střední školy.

Zjištění této studie jsou rovněž konzistentní se závěry práce *Heath, Rothon a Kilpi (2008)*, kteří ve své analýze vzdělávacích nerovností v Evropě identifikovali, že žáci z menšinových a sociálně vyloučených skupin mají nižší šance na úspěšné dokončení studia a že existuje výrazná korelace mezi vzděláním rodičů a dosaženým vzděláním dětí. Tento trend je patrný i ve výpovědích informantů této studie, kde se ukazuje, že žáci pocházející z rodin s nízkou úrovní vzdělání často čelí nedostatečné podpoře při rozhodování o dalším studiu a jejich školní dráha je více ovlivněna strukturálními překážkami než vlastní akademickou výkonností. Výsledky této studie proto potvrzují, že vzdělávací nerovnosti nejsou pouze individuálním problémem, ale systémovým jevem, který vyžaduje komplexní opatření na úrovni vzdělávací politiky.

6.4 Doporučení

Na základě provedeného výzkumu lze formulovat několik doporučení, která mohou přispět ke zlepšení vzdělávacích podmínek a zmírnění dopadů sociální exkluze na děti a mladé lidi z vyloučených lokalit. Tato doporučení se zaměřují na zlepšení podpory v rodinném a školním prostředí, dostupnost vzdělávacích zdrojů a aktivit, a na cílené zásahy na úrovni vzdělávací politiky a komunitního rozvoje.

Rozšíření mentorství a individuální podpory

Jedním z klíčových faktorů, který přispívá k úspěchu žáků, je přítomnost podpůrné osoby, která jim pomáhá překonávat překážky a nacházet motivaci. Doporučuje se zavést programy mentorství, které by propojily mladé lidi ze sociálně znevýhodněných rodin s mentory – například učiteli, dobrovolníky z komunitních organizací nebo vysokoškolskými

žáky. Mentorský program by mohl zahrnovat pravidelné konzultace, podporu při přípravě na studium, motivaci k zapojení do mimoškolních aktivit a pomoc při plánování budoucnosti.

Zvýšení dostupnosti vzdělávacích zdrojů

Žáci z vyloučených lokalit často postrádají základní vzdělávací prostředky, jako jsou učebnice, počítače nebo přístup k internetu. Doporučuje se vytvořit speciální fondy nebo grantové programy, které by školám a rodinám v těchto oblastech umožnily získat potřebné vybavení. Školy by také měly poskytovat volný přístup ke knihovnám, počítačovým učebnám a internetovým zdrojům, čímž by se zlepšila dostupnost těchto nástrojů pro všechny žáky bez ohledu na jejich socioekonomický status.

Podpora mimoškolních aktivit a komunitních programů

Mimoškolní aktivity, jako jsou sportovní kluby, umělecké kroužky nebo technické workshopy, mohou hrát zásadní roli při rozvoji talentů, posilování sebevědomí a vytváření pocitu sounáležitosti. Doporučuje se podporovat financování a rozšiřování těchto aktivit zejména v oblastech, kde jsou tyto příležitosti omezené. Komunitní centra a školy by mohly spolupracovat na organizaci aktivit, které by zapojily děti a mládež a nabídly jim smysluplné trávení volného času.

Posílení inkluzivního vzdělávání

Školy by měly aktivně pracovat na vytvoření inkluzivního prostředí, kde se každý žák cítí podporován a respektován. Doporučuje se zavést školení pro učitele zaměřená na práci s dětmi z různých socioekonomických prostředí, identifikaci jejich potřeb a zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání. Učitelé by měli být vedeni k tomu, aby nastavovali přiměřená očekávání pro všechny žáky, a zároveň poskytovali individuální podporu těm, kteří ji nejvíce potřebují.

Zacílené stipendijní programy

Finanční podpora může být pro žáky z vyloučených lokalit klíčová při jejich vzdělávací dráze. Doporučuje se zavést stipendijní programy zaměřené na tyto žáky, které by jim pomohly pokrýt náklady spojené se studiem, jako jsou dojíždění, učebnice, školní pomůcky nebo poplatky za mimoškolní aktivity.

Zlepšení dopravní dostupnosti

Jedním z častých problémů, se kterým se mladí lidé z vyloučených lokalit potýkají, je dlouhé dojíždění do školy. Doporučuje se posílit regionální dopravní síť, zajistit cenově dostupné nebo bezplatné jízdné pro žáky, a tam, kde je to možné, organizovat školní autobusy. Tato opatření by snížila časovou a finanční zátěž spojenou s docházkou do školy a zvýšila pravidelnou docházku žáků.

Budování pozitivních vzorů a podpůrných sítí

Pro mladé lidi ze sociálně vyloučených lokalit je zásadní mít přístup k pozitivním vzorům, které by mohly inspirovat jejich vzdělávací a životní ambice. Doporučuje se organizovat setkání se žáky, absolventy nebo profesionály, kteří pocházejí ze stejného prostředí a dokázali překonat překážky. Tato setkání by mohla pomoci posílit sebevědomí žáků a nabídnout jim konkrétní příklady toho, jak mohou uspět.

Cílené intervence na úrovni politik

Vzdělávací a sociální politika by měla zahrnovat systematická opatření na podporu mladých lidí z vyloučených lokalit. Doporučuje se zavést programy zaměřené na snížení vzdělávacích nerovností, jako jsou speciální vzdělávací granty, zvýšení finanční podpory školám v ohrožených regionech nebo zřízení poradenských center přímo ve školách. Tyto politiky by měly být založeny na pravidelném monitoringu a evaluaci, aby byla zajištěna jejich efektivita.

Sociální pedagog

Sociální pedagog by měl hrát klíčovou úlohu v podpoře středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit, zejména v oblasti prevence školního neúspěchu a sociální exkluze. Sociální pedagog může působit jako prostředník mezi školou, rodinou a širší komunitou, čímž pomáhá vytvářet inkluzivní

vzdělávací prostředí. Vzhledem k tomu, že mnoho žáků z těchto lokalit čelí nejen ekonomickým, ale i psychologickým a sociálním překážkám, měl by sociální pedagog poskytovat individuální poradenství, podporovat budování pozitivní školní identity a pomáhat při zprostředkování kontaktů s neziskovými organizacemi či specializovanými službami. Důležité je rovněž aktivně se podílet na tvorbě preventivních programů zaměřených na zvýšení školní docházky a snížení předčasného ukončování vzdělávání. Implementace této odborné role do školního systému by mohla přispět ke zmírnění dopadů sociální exkluze a vytvoření podpůrného mechanismu, který žákům umožní lépe zvládat vzdělávací výzvy.

Roli sociálního pedagoga lze posílit prostřednictvím cílených intervencí zaměřených na individuální potřeby žáků. Mezi klíčové kroky patří rozšíření kapacit školních poradenských center, zapojení sociálních pedagogů do každodenního fungování škol a vytvoření dlouhodobých mentorovacích programů, které budou reflektovat zkušenosti a výzvy žáků z marginalizovaných prostředí. Přímá spolupráce mezi školami, sociálními službami a neziskovými organizacemi může vést ke koordinovanější podpoře těchto žáků, a tím zvýšit jejich šance na úspěšné dokončení vzdělání.

Jedním z klíčových aspektů práce sociálního pedagoga je podpora vzdělávací motivace a sebedůvěry žáků. Jak vyplývá z narativních rozhovorů, informanti často zmiňují význam pozitivních vzorů, kteří je vedli k dosažení vyššího vzdělání. Sociální pedagog by měl cíleně pracovat na budování těchto vzorů skrze setkání s úspěšnými absolventy, kteří prošli podobnými podmínkami. Zároveň by měl aktivně spolupracovat s rodinami žáků, neboť rodinné zázemí hraje zásadní úlohu ve školní úspěšnosti. Doporučení formulovaná v práci proto zahrnují programy zaměřené na rozvoj rodičovských kompetencí, které mohou pozitivně ovlivnit vzdělávací trajektorii žáků.

ZÁVĚR

Práce se zabývá vlivem sociální exkluze na vzdělávání středoškoláků z vyloučených lokalit, přičemž teoretická část poskytuje nezbytný rámec pro pochopení této problematiky a praktická část přináší konkrétní poznatky získané z kvalitativního výzkumu. Teoretická část vychází z konceptů sociální exkluze, vzdělávací nerovnosti a kulturního kapitálu, které byly použity k analýze vlivů na vzdělávací dráhy mladých lidí. Praktická část je založena na rozhovorech se čtyřmi informanty, jejichž životní příběhy ilustrují specifické výzvy a strategie spojené s překonáváním těchto bariér.

V teoretické části je sociální exkluze definována jako proces, který jednotlivce nebo skupiny vylučuje z plného zapojení do společnosti na základě jejich socioekonomického statusu, bydliště nebo kulturních faktorů. Tento proces má přímý dopad na vzdělávání, protože omezuje přístup k materiálním, kulturním a sociálním zdrojům, které jsou důležité pro úspěch ve škole. Práce se zaměřuje na koncepty vzdělávací mobility a kulturního kapitálu, jak je popisují Bourdieu a Coleman, přičemž zdůrazňuje, že nerovnosti ve vzdělávacích příležitostech jsou často reprodukovány v rámci rodinných a regionálních podmínek. Teoretická část rovněž identifikuje různé přístupy k řešení těchto nerovností, například prostřednictvím inkluzivních vzdělávacích politik a cílených intervencí.

Dalším důležitým aspektem teoretické části je analýza vztahu mezi sociální exkluzí a motivací k učení. Teoretické modely ukazují, že negativní zkušenosti spojené se stigmatizací a nízkými očekáváními mohou oslabovat sebedůvěru žáků, což vede k jejich nižší vzdělávací aspiraci. Na druhé straně práce zdůrazňuje, že i v podmínkách sociálního vyloučení mohou žáci nacházet vnitřní motivaci, která je vede k překonání překážek. Tento kontrast mezi negativními a pozitivními vlivy sociální exkluze tvoří základ pro analýzu dat v praktické části.

Praktická část práce přináší hloubkovou analýzu čtyř rozhovorů se středoškoláky z různých vyloučených lokalit, přičemž každý z informantů reprezentuje jiný typ rodinného a sociálního prostředí. Informanti popisují konkrétní bariéry, s nimiž se potýkají, včetně nedostatku podpory ze strany rodiny, omezeného přístupu k učebním zdrojům, dlouhého dojíždění do školy a diskriminace ve vzdělávacím systému. Tyto překážky jsou interpretovány prostřednictvím teoretických konceptů a ukazují, jak se strukturální nerovnosti promítají do každodenních zkušeností žáků.

Z rozhovorů vyplývá, že strategie, které žáci využívají k překonání těchto překážek, jsou často kombinací vnitřní motivace a vnější podpory. Například Jana, která vyrůstá v

pěstounské péči prarodičů, nachází stabilitu v rodinném prostředí a využívá školních programů k dosažení svých ambicí. Naopak Petr, jehož rodinné zázemí je výrazně slabší, se spoléhá především na vlastní pílí a hledání praktických řešení, jako je brigádní práce nebo samostudium.

Významnou částí praktické části je analýza vlivu školního prostředí na vzdělávací dráhy žáků. Rozhovory ukazují, že školy mohou hrát dvojí roli: na jedné straně být zdrojem podpory a motivace, na druhé straně reprodukovat nerovnosti prostřednictvím nízkých očekávání a diskriminačních praktik. Například Tomáš popisuje pozitivní zkušenosti s učiteli, kteří ho podporují v jeho technických zájmech, zatímco informantka z prvního rozhovoru reflektuje frustraci z nízkých očekávání ze strany učitelů. Tento rozdíl zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu a inkluzivních strategií ve vzdělávání.

Praktická část také podrobně analyzuje, jak sociální exkluze odráží aspirace a motivaci žáků. Zatímco někteří informanti, jako Jana a Tomáš, dokážou díky podpoře svého okolí rozvíjet své vzdělávací cíle, jiní, například Petr, čelí silnému tlaku na přizpůsobení se socioekonomickým podmínkám svého prostředí. Tento tlak může vést k omezeným aspiracím, ale také k posílení vnitřní motivace překonat nepříznivé podmínky.

Shrnutí práce poukazuje na to, že propojení teoretického rámce a praktických zjištění umožňuje hlubší pochopení vlivu sociální exkluze na vzdělávání. Práce ukazuje, že i v podmínkách výrazných nerovností mohou žáci nacházet způsoby, jak překonat překážky, pokud mají přístup k alespoň minimální podpoře ze strany rodiny, školy nebo komunity. Tato zjištění poskytují základ pro návrhy opatření, která by mohla zlepšit vzdělávací příležitosti pro středoškoláky z vyloučených lokalit.

Práce dosáhla svého hlavního cíle, kterým bylo analyzovat příběhy středoškoláků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit a nabídnout konkrétní doporučení pro zlepšení jejich vzdělávací dráhy a začlenění do společnosti. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů se čtyřmi informanty byla získána detailní data, která odhalila nejen specifické překážky a výzvy, ale také strategie a zdroje, které mladí lidé využívají k jejich překonání. Na základě těchto zjištění byla formulována doporučení, která jsou prakticky aplikovatelná a zaměřená na vzdělávací a sociální politiku, což splňuje hlavní cíl práce.

Cíl spočívající v prozkoumání a analýze životních příběhů středoškoláků ze sociálně vyloučených lokalit byl rovněž naplněn. Každý z rozhovorů poskytl unikátní pohled na dopady sociální exkluze na vzdělávací dráhy a každodenní život informantů. Analýza příběhů ukázala, jak rozdílné rodinné, ekonomické a sociální podmínky ovlivňují aspirace, motivaci a výsledky žáků. Zjištění omezujícího vlivu rodinných očekávání, nedostatku

zdrojů nebo stigmatizace ve škole poskytla hlubší vhled do komplexních problémů, kterým středoškoláci čelí. Tato část práce přispěla k pochopení důležitých faktorů ovlivňujících vzdělávací nerovnosti. Další vedlejší cíl, tedy propojení teoretických poznatků s empirickými daty, byl také úspěšně splněn. Teoretický rámec, založený na konceptu sociální exkluze, kulturního kapitálu a vzdělávacích nerovností, byl efektivně použit k interpretaci dat z rozhovorů.

Příklady z reálných životních příběhů byly zasazeny do širšího teoretického kontextu, což umožnilo vytvořit komplexnější obraz o tom, jak život ve vyloučených lokalitách formuje vzdělávací aspirace a výsledky žáků. Práce identifikovala, jak oblasti jako rodinné zázemí, ekonomická situace, podpora učitelů nebo vztah ke škole ovlivňují nejen jednotlivce, ale i širší dynamiku vzdělávacích nerovností.

Práce úspěšně identifikovala oblasti, které přispívají ke vzdělávacím nerovnostem. Byly odhaleny překážky, jako je nedostatečná rodinná podpora, dlouhé dojíždění, stigmatizace ve škole nebo omezené možnosti rozvoje mimoškolních aktivit. Zároveň práce identifikovala oblasti, které podporují úspěch, jako je pozitivní vliv učitelů, motivace k překonání sociálních omezení nebo účast na školních a komunitních programech. Nedostatek zdrojů nebo stigmatizace ve škole poskytla hlubší vhled do komplexních problémů, kterým středoškoláci čelí.

Tato část práce přispěla k pochopení důležitých faktorů ovlivňujících vzdělávací nerovnosti. Další cíl, tedy propojení teoretických poznatků s empirickými daty, byl také úspěšně splněn. Teoretický rámec, založený na konceptu sociální exkluze, kulturního kapitálu a vzdělávacích nerovností, byl efektivně použit k interpretaci dat z rozhovorů. Příklady z reálných životních příběhů byly zasazeny do širšího teoretického kontextu, což umožnilo vytvořit komplexnější obraz o tom, jak život ve vyloučených lokalitách formuje vzdělávací aspirace a výsledky žáků. Práce identifikovala, jak oblasti jako rodinné zázemí, ekonomická situace, podpora učitelů nebo vztah ke škole ovlivňují nejen jednotlivce, ale i širší dynamiku vzdělávacích nerovností.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTLOVÁ, S. *Sociální patologie*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1998. ISBN 80-7013-259-0.

BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-032-2.

BECHYŇOVÁ, V., aj., 2011. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0031-4.

BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press. ISBN 978-052-1291-644.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage. ISBN 978-080-3983-205.

BROŽ, M., KINTLOVÁ, P., TOUŠEK, L. *Kdo drží Černého Petra*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-86961-27-9

ČERMÁK, I. (2006). *Narativně orientovaná analýza*. In M. Blatný (ed.), Metodologie psychologického výzkumu: Konsiliencevrozmanitosti. Praha: Academia, 85109

ČERNÁ, D. *Úvod do terénní sociální práce*. In: JANOUŠKOVÁ, K., NEDĚLNÍKOVÁ, D. Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-504-1.

DUKOVÁ, Ivana, DUKA Martin a KOHOUTOVÁ, Ivanka. *Sociální politika: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3880-2.

DVOŘÁČEK, J. *Vznik a vývoj závislosti*. In: Autorský kolektiv Červeného Dvora. Červenodvorské studijní texty. Červený Dvůr: MUDr. J. Dvořáček, 2011. ISBN neuvedeno.

HEATH, A., ROTHON, C., & KILPI, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211–235. ISSN 0360-0572.

HIRIGOYEN, M.– F. *Psychické násilí v rodině a v zaměstnání*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0994-9

CHMELÍK, J. a kol. *Mravnost, pornografie a mravnostní kriminalita*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-739-6

KAJANOVÁ, A. *Kvalita života sociálně exkludovaných*. In: KAJANOVÁ, A. a kol. Sociální determinanty zdraví u obyvatel sociálně vyloučených lokalit v Jihočeském kraji. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2016. ISBN 978-80-7422-545-1.

KELLER, J. *Exkluze jako sociální problém a jako otázka metodologická*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-490-0.

KLIMENT, P., DOČEKAL, V. *Pohled na bezdomovství v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5007-0.

KOTOUS, Jan - MUNKOVÁ, Gabriela - ŠTEFKO, Martin. *Obecné otázky sociální politiky*. Praha: Ústav státu a práva AV ČR, 2013. ISBN 978-80-87439-08-1.

KOTÝNKOVÁ, Magdalena. *Sociální ochrana chudých v České republice*. Praha: Oeconomica, 2007. ISBN 978-80-245-1302-7.

LANGOVÁ, M. *Psychologický přístup k utváření a změně chování*. In: Fleischmann, O. a kol. Vybrané psychologické aspekty terénní sociální práce. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-769-9.

LAREAU, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press. ISBN 978-052-0239-500.

MAREŠ, P. *Oblasti sociálního vyloučení*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2006. ISBN 80-87007-15-8.

MAREŠ, P., SIROVÁTKA, T. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda*. 2008. Sociologický časopis / Czech Sociological Review 44 (2), s. 271–294.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. aktualizované a rozšířené vydání, Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

MORAVEC, Š. *Nástin problému sociálního vyloučení romských populací*. In: HIRT, T., JAKOUBEK, M. „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A., & SMITH, M. (2007). Who succeeds at school? Family background and žák achievement in international perspective. *Czech Sociological Review*, 43(3), 423–449. ISSN 0038-0288.

REAY, D., CROZIER, G., & JAMES, D. (2011). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-023-022-3747.

RIESSMAN, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN 978-0-7619-2998-7.

ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart & Winston. ISBN 978-091-539-0229.

SOBOTKOVÁ NIELSEN, V. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

SIROVÁTKA, T. *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. Rubikon (Masarykova univerzita). ISBN 80-210-2791-6.

SÝKORA, Luděk. *Rezidenční segregace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, 2010. ISBN 978-80-86561-34-9.

ŠTASTNÁ, J. *Když se řekne komunitní práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3356-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0671-2.

TICHÝ, M. *Práce se sociálně neadaptovanými klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007, ISBN 978-80-736-8-310-8.

TOUŠEK, L. *Sociální vyloučení a prostorová segregace*. Plzeň: Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu, 2007. Přehledové studie 07/11.

TOUŠEK, L., WALACH, V., KUPKA, P. *Labyrintem zločinu a chudoby: kriminalita a viktimizace v sociálně vyloučených lokalitách*. Brno: Doplněk, 2018. Společensko-ekologická edice. ISBN 978-80-7239-340-4.

URBAN, D. *Sociální práce s romskými rodinami*. Praha: NLN, 2015, ISBN 978-80-7422-457-7.

URBAN, L., DUBSKÝ, J. *Sociální deviace*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-133-5.

SEZNAM TABULEK

Tabulka Základní charakteristiky informantů výzkumu.....	44
Tabulka Předškolní období	67
Tabulka První stupeň základní školy	44
Tabulka Druhý stupeň základní školy	44
Tabulka Období od konce základní školy po současnost	44

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	-	Česká republika
DZR	-	Domov se zvláštním režimem
HLS-EU-Q16	-	Health Literacy Survey European Union - 16 items
HZS	-	Hasičský záchranný sbor

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Příběh Anny – rozhovor

Příloha č. 2 – Ukázka kódování

PŘÍLOHA Č. I: PŘÍBĚH ANNY-ROZHOVOR

Výzkumník: *Dobrý den, Anno. Jsem moc ráda, že jste si udělala čas na tento rozhovor. Jak se dnes cítíte?*

Anna: Dobrý den. No, popravdě trochu nervózně. Tohle jsem ještě nikdy nedělala, víte? Mluvit takhle o sobě, o minulosti... Někdy mi to připadá, jako bych se snažila vzpomínky spíš potlačit, než si je znovu připomínat. Ale říkala jsem si, že to možná může být i užitečné, trochu si to ujasnit a podívat se na to jinak. Takže ano, jsem trochu nervózní, ale zároveň zvědavá, co si třeba díky tomu uvědomím.

Výzkumník: *To je naprosto v pořádku. Věřím, že to zvládneme tak, aby vám to bylo příjemné. Dnes si budeme povídat hlavně o vašem předškolním dětství. Zkusíte mi na úvod říct, jak na to období vzpomínáte?*

Anna: Hm, předškolní dětství... asi bych řekla, že bylo dost rozporuplné. Pamatuju si, že byly chvíle, kdy jsem se cítila docela šťastná. Hlavně, když jsem byla jen s mámou. Vždycky se snažila, abych měla pocit, že všechno bude v pořádku. Pamatuju si, jak jsme si hrály, stavěly si domečky z dek nebo pekly koláče. Ale pak byly ty druhé chvíle. Když byl táta doma, zvlášť když pil, bylo to úplně jiné. Měla jsem strach. Nevím, jak to popsat... prostě ten pocit, že nikdy nevíte, co se stane. Vždycky jsem se snažila být potichu, nenápadná, aby si mě nikdo nevšiml.

Výzkumník: *Chvíle s maminkou tedy byly hezké. Můžete mi říct něco konkrétního, co vám z těchto momentů zůstalo v paměti?*

Anna: Jasně. Nejvíc si pamatuju jeden večer, když byl táta pryč. Máma mi navrhla, že si uděláme takovou naši "skrýš". Postavily jsme si z dek a polštářů něco jako bunkr pod stolem. Přinesly jsme si tam baterku, knížky a nějaké dobroty. A pamatuju si, jak jsme tam ležely, máma mi četla pohádky, a já měla pocit, že je všechno dokonalé. Že tam v tom malém prostoru je svět úplně bezpečný. Ale taky si pamatuju, jak moc jsem chtěla, aby to tak zůstalo napořád, abych se nemusela vrátit do reality, kde bylo všechno těžší. Když táta pil, radši jsem se schovala do pokoje a snažila se, být neviditelná. Věděla jsem, že když mě nebude vidět, nebudu mít problémy. Maminka se mě snažila chránit, ale někdy sama nevěděla, co dělat.

Výzkumník: *A jak jste tehdy vnímala svého otce?*

Anna: Tátu jsem měla ráda, ale spíš jsem se ho bála. Když byl střízlivý, tak to nebylo špatné. Někdy si se mnou i hrál, a já měla pocit, že mě má rád. Ale když pil, bylo to děsivé. Měl hrozný vztek a křičel na mámu. Já většinou běžela do pokoje a schovala se pod postel. Byla to taková moje strategie, jak přečkat bouři. Pamatuju si jednu noc, kdy jsem tam byla snad hodinu a bála se vyjít ven, dokud neuslyším, že je ticho. Těchto momentů bylo hodně, a myslím, že mě to ovlivnilo víc, než si tehdy kdokoliv uvědomoval.

Výzkumník: *Byli ve vašem okolí lidé, kteří vám v těchto situacích pomáhali?*

Anna: Jo, asi nejvíc babička. Když to doma bylo opravdu špatné, máma mě někdy vzala k ní. U babičky jsem se cítila v bezpečí. Byla strašně laskavá. Pekla mi moje oblíbené koláče a povídaly jsme si. Vždycky se mě ptala, jak se mám, a opravdu poslouchala. Cítila jsem, že mě chápe. Babička byla asi jediný člověk, ke komu jsem tehdy měla úplnou důvěru. Když byla s námi, bylo to, jako by svět venku neexistoval.

Výzkumník: *Jak vypadaly vaše dny, když jste byla doma?*

Anna: Doma to bylo hodně o tom být sama. Hodně jsem si hrála ve svém pokoji. Měla jsem jednu panenku, kterou jsem si strašně oblíbila, a hodně jsem si s ní povídala. Asi to bylo takové moje malé bezpečné místo. Taky jsem si ráda kreslila. Měla jsem pocit, že kreslením můžu vyjádřit, co cítím, i když jsem to neuměla říct nahlas. Ale občas jsem se jen schovávala a čekala, až bude doma klid. To byly ty dny, kdy jsem se cítila, jako bych musela být neviditelná. Vymýšlela jsem si vlastní svět, kde bylo všechno v pořádku. Tam jsem mohla být šťastná, mohla jsem si představovat, že mám úplně jiný život.

Výzkumník: *A co školka? Jak jste ji vnímala?*

Anna: Školka byla zvláštní. Necítila jsem se tam úplně dobře. Ostatní děti byly hlasité, hodně si hrály spolu, ale já jsem spíš zůstávala stranou. Myslím, že jsem byla zvyklá doma spíš mlčet a moc se neprojevat, takže mi bylo těžké zapadnout. Ale byly tam i lepší chvíle. Pamatuju si, že jsem měla ráda, když jsme malovali nebo zpívali. To byly aktivity, kde jsem se mohla zapojit, aniž bych musela moc komunikovat.

Výzkumník: *Měla jste v té době nějaké kamarády?*

Anna: Ne moc. Byly tam dvě holky, které si se mnou občas hrály, ale většinou jsem byla sama. Asi jsem na to byla zvyklá z domova. I učitelky mi to někdy říkaly, že bych se

měla víc zapojovat. Ale já jsem nevěděla, jak na to. Připadalo mi, že všichni ostatní jsou si blíž a já tam nějak nepatřím.

Výzkumník: *Jak se k vám chovaly učitelky?*

Anna: Některé byly hodné, třeba jedna paní učitelka mi pomohla, když jsem měla strach nebo plakala. Ale taky tam byly takové, co mě spíš ignorovaly, když viděly, že se držím stranou. Měla jsem pocit, že si mě moc nevšímají, protože jsem nebyla problémová.

Výzkumník: *Pamatujete si nějaký moment ze školky, který vám zůstal silně v paměti?*

Anna: Jo, jednou jsme měli ve školce takové vystoupení pro rodiče. Hrozně jsem se bála, protože jsem neměla moc ráda být středem pozornosti. Pamatuju si, jak jsem stála v té řadě a snažila se schovat za ostatní děti. Máma byla v publiku a usmívala se na mě. To mi dodalo trochu odvahy, ale pořád jsem měla pocit, že tam nepatřím.

Výzkumník: *Rozumím, to muselo být náročné. Cítila jste, že máma chápala, jak se ve školce cítíte?*

Anna: Jo, myslím, že máma to chápala. Vždycky, když jsem jí říkala, že se mi do školky nechce, tak se mě snažila uklidnit. Říkala, že se to časem zlepší a že se mi to třeba začne líbit. Ale sama toho měla hodně, takže možná ani nevěděla, jak mi pomoci. A já jsem jí to chtěla ulehčit, takže jsem jí většinou ani neřekla, když mi bylo opravdu špatně.

Výzkumník: *Měla jste někdy pocit, že byste radši zůstala doma a do školky nechodila?*

Anna: Jo, několikrát. Pamatuju si, jak jsem ráno před školkou seděla u okna a přála si, aby bylo něco, co by mě tam nemuselo pustit. Třeba, že bych onemocněla nebo že by školkou zavřeli. Nešlo o to, že bych se tam bála, spíš jsem měla pocit, že tam nepatřím. Doma, i když to bylo těžké, jsem se cítila ve svém světě. Ve školce jsem se cítila ztracená.

Výzkumník: *Co pro vás bylo na školce nejtěžší?*

Anna: Asi to, že jsem nevěděla, co se ode mě očekává. Měla jsem pocit, že všichni ostatní děti vědí, co mají dělat, jak se chovat, jak se zapojit. Já jsem to neuměla. Pamatuju si, že jsem se třeba bála i jenom zeptat učitelky, jestli můžu jít na záchod. Pořád jsem měla strach, že udělám něco špatně.

Výzkumník: *Jak jste to zvládala, když jste měla takové obavy?*

Anna: Snažila jsem se být neviditelná. Když jsme měli nějakou aktivitu, tak jsem vždycky počkala, až ostatní něco udělají, a pak jsem je napodobila. Když jsme si hráli, tak jsem se většinou držela stranou a hrála si sama. Ale někdy to bylo tak těžké, že jsem prostě jen seděla a čekala, až den skončí.

Výzkumník: *A co když jste měla nějaký úspěch? Například když jste něco hezky nakreslila nebo něco udělala dobře. Jak na to reagovali učitelé nebo ostatní děti?*

Anna: Když mě někdo pochválil, tak jsem nevěděla, jak reagovat. Pamatuju si, že jsem jednou namalovala obrázek, na který byla paní učitelka hrozně pyšná. Povzbudila mě a dala ho na nástěnku. Ale místo toho, abych z toho měla radost, jsem se spíš styděla. Bylo mi nepříjemné, že na mě někdo ukazuje. Jako by to, že jsem něco udělala dobře, bylo špatné, protože to přitáhlo pozornost.

Výzkumník: *Byla v té době nějaká aktivita nebo činnost, která vás vyloženě těšila?*

Anna: Jo, určitě. Strašně mě bavilo kreslit. To bylo něco, co jsem mohla dělat sama, bez toho, aby mě někdo pozoroval nebo hodnotil. Když jsem měla v ruce pastelky, měla jsem pocit, že mám svůj vlastní svět, kde je všechno tak, jak si to představuju. Taky jsem měla ráda, když jsme zpívali písničky. Tam jsem se mohla zapojit, aniž bych se cítila vystavená.

Výzkumník: *A co kamarádství? Byla tam nějaká konkrétní osoba, se kterou jste si rozuměla?*

Anna: No, byla tam jedna holka, Klára. Nebyly jsme vyloženě nejlepší kamarádky, ale občas si se mnou hrála. Myslím, že mě měla ráda, protože jsem byla tichá a nenutila ji do ničeho. Ale nikdy to nebylo tak, že bychom se scházely mimo školku nebo něco podobného. Spíš to bylo jen takové občasné.

Výzkumník: *Jak jste se cítila, když jste viděla ostatní děti, jak si spolu hrají?*

Anna: Bylo mi z toho smutno. Vždycky jsem si přála být jako oni, mít kolem sebe kamarády a smát se s nimi. Ale zároveň jsem měla pocit, že bych mezi ně stejně nezapadla. Jako by mezi námi byla nějaká neviditelná bariéra, kterou jsem nedokázala překonat.

Výzkumník: *Zmínila jste, že jste doma hodně kreslila. Myslíte, že vás to nějak formovalo?*

Anna: Určitě. Kreslení bylo moje útočiště. Měla jsem pocit, že když kreslím, můžu vyjádřit všechno, co cítím, aniž bych to musela říct nahlas. Myslím, že mi to pomohlo pochopit samu sebe a trochu si vyrovnat ten chaos, který byl kolem mě.

Výzkumník: *Jak byste popsala tu holčičku, kterou jste byla v předškolním věku?*

Anna: Asi bych řekla, že jsem byla taková tichá, uzavřená, ale hodně citlivá. Všechno jsem vnímala a pamatovala si. I když jsem se tvářila, že mě něco nezajímá, uvnitř jsem si to hodně brala. A myslím, že jsem si v sobě už tehdy nesla takovou tíhu, která mě dělala trochu starší, než bych měla být.

Výzkumník: *Co byste dneska chtěla té malé holčičce říct?*

Anna: Asi bych jí řekla, že je v pořádku, jaká je. Že nemusí být jako ostatní děti, aby byla hodnotná. A že by měla věřit, že jednoho dne bude všechno lepší. Že ta síla, kterou v sobě má, ji nakonec dostane dál, než si teď dokáže představit.

Výzkumník: *Když se ohlédnete zpátky na své první roky ve škole, tedy na začátek vaší základní docházky, jak jste se tehdy cítila? Měla jste nějaké obavy, nebo jste se na školu těšila?*

Anna: Pamatuju si, že jsem z toho měla takový zvláštní pocit. Na jednu stranu jsem byla zvědavá, jaké to bude, a chtěla jsem se učit nové věci. Máma mi vždycky říkala, že jsem chytrá holka a že mi to půjde, takže jsem doufala, že to tak bude. Ale na druhou stranu jsem se hodně bála. Nevím, možná jsem to měla z té školky, kde jsem se moc dobře necítila. Pamatuju si, že ráno prvního dne jsem seděla v pokoji, dívala se na svoje nové pastelky a přemýšlela, jestli mě tam budou mít rádi. V hlavě mi pořád běželo, co když zase nezapadnu, co když budu ta tichá holka, kterou nikdo nechce. Bylo to smíšené – strach a zároveň taková malá naděje, že by to mohlo být jiné.

Výzkumník: *A jaké byly vaše první dojmy z první třídy? Měla jste pocit, že se něco změnilo oproti školce?*

Anna: Ze začátku to bylo trochu jiné. V první třídě bylo všechno nové – nová učitelka, nové prostředí, jiné děti. Byla jsem hodně nervózní, ale zároveň jsem si říkala, že to zvládnu. Učitelka byla moc hodná, taková klidná a milá. To mi hodně pomohlo, protože

jsem se na ni mohla spolehnout. Ale mezi dětmi to bylo těžší. Všichni už se nějak znali, protože většina z nich chodila spolu do školky, a já jsem tam byla zase ta, co se drží stranou. Když jsme měli dělat něco ve dvojicích nebo ve skupinkách, bylo to pro mě peklo. Měla jsem strach, že mě nikdo nebude chtít, a často se to opravdu stalo. Nakonec mě vždycky někam přiřadili, ale cítila jsem se jako páté kolo u vozu. Ve třídě jsem se cítila neviditelná. Ostatní se spolu bavili, smáli se, ale já jsem stála stranou. Bála jsem se, že mě nebudou chtít mezi sebe.

Výzkumník: *Zmínila jste učitelku. Jak na vás působila? Měla jste pocit, že vám rozumí a že vás podporuje?*

Anna: Ano, ona byla opravdu úžasná. Jmenovala se paní Novotná a byla to jedna z těch učitelek, které se opravdu zajímají o své žáky. Pamatuju si, jak mě jednou pozvala po hodině k sobě ke stolu a ptala se, jak se mi ve škole líbí. Řekla jsem jí, že mám trochu problém najít si kamarády, a ona mě povzbudila. Řekla mi, že každý má svou hodnotu a že i když to trvá déle, ostatní si mě časem oblíbí. Nevím, jestli to byla úplná pravda, ale v tu chvíli jsem jí věřila a cítila se lépe. Vždycky, když jsem něco neuměla nebo jsem byla zmatená, snažila se mi to vysvětlit klidně a s trpělivostí. Byla pro mě takovou jistotou. Když mi paní učitelka řekla, že mám krásnou slohovou práci, bylo to poprvé, kdy jsem si připadala v něčem dobrá, co dělám.

Výzkumník: *Co vaše spolužáci? Byli mezi nimi nějací, se kterými jste si přece jen rozuměla, nebo to zůstalo těžké?*

Anna: Bylo to hodně těžké. Většina dětí byla hodně hlasitá a sebevědomá, což mě naopak ještě víc stahovalo do sebe. Pamatuju si jednu holku, Kristýnu, která byla vždycky středem pozornosti. Byla hodná, ale taková živá, a já jsem se vedle ní cítila strašně malá. Ona se se mnou občas bavila, hlavně když jsme byly samy, ale ve skupině mě spíš přehlížela. Pak tam byl jeden kluk, Martin. Byl taky trochu tišší, možná proto jsme si občas povídali. Ale to nebylo takové přátelství, jako že bychom spolu trávili čas mimo školu. Prostě jen občas.

Výzkumník: *Jak jste se vyrovnávala s tím, že jste si těžko hledala místo mezi spolužáky?*

Anna: Myslím, že jsem se znovu schovávala do takového svého světa. Hodně jsem si četla a malovala, když jsem měla možnost. A snažila jsem se být neviditelná. Nevyvolávat konflikty, nezapojoovat se moc do debat. Často jsem si říkala, že to prostě musím vydržet.

A když jsem byla doma, snažila jsem se na školu nemyslet. Někdy jsem si i vymýšlela mámě, že to bylo dobré, jen aby se o mě nebála. Vždycky když mi bylo smutno, vzala jsem si papír a začala kreslit. V těch obrázcích byl svět, kde jsem měla přátele a kde mě nikdo neodmítal.

Výzkumník: *Které předměty vás v té době bavily a šly vám?*

Anna: Určitě výtvarka. Tam jsem měla pocit, že můžu být sama sebou. Učitelka mě za moje obrázky hodně chválila, a to mi dávalo sílu. Hodně mi pomáhalo kreslení, když jsem byla ve stresu, pomáhalo mi to překonat těžkou situaci a vymyslet řešení. Bavila mě taky čeština, hlavně psaní. Pamatuju si, že jsme jednou psali slohovku na téma „Můj sen“ a já jsem napsala, že bych chtěla být malířkou. Pamatuji si, jak jsem se vždy styděla číst slohovou práci před třídou, ale po pochvale od paní učitelky, jsem se cítila jistější. Paní učitelka to přečetla nahlas před třídou a řekla, že mám velkou představivost. To byl asi jeden z mála momentů, kdy jsem měla pocit, že jsem něco dokázala.

Výzkumník: *A naopak, byl nějaký předmět, se kterým jste měla problém?*

Anna: Matematika. Ta mi nikdy moc nešla. Ne proto, že bych nechápala čísla, ale spíš proto, že jsem se bála udělat chybu. Když mě učitelka vyvolala k tabuli, cítila jsem, jak se mi třesou ruce, a měla jsem pocit, že mi všichni koukají přes rameno. Často jsem dělala chyby jen proto, že jsem byla nervózní. A když se mi něco nepovedlo, bylo mi hrozně trapně.

Výzkumník: *Jak vnímala vaše výkony rodina? Podporovala vás, nebo vás to spíš stresovalo?*

Anna: Máma se snažila mě podporovat, ale myslím, že někdy nevěděla, jak na to. Když jsem přinesla hezkou známku, měla radost a pochválila mě. Ale když jsem přinesla špatnou, spíš mě litovala. Nikdy mě nekárala, ale říkala něco jako: „To nevadí, to zvládneme příště.“ Jenže mě to spíš stresovalo, protože jsem cítila, že ji nechci zklamat. Táta se o moje známky moc nezajímal, někdy se ani nezeptal, co jsem ve škole dělala.

Výzkumník: *Co byste dnes chtěla říct té malé Anně, která začala chodit do školy?*

Anna: Asi bych jí chtěla říct, že to, co teď prožívá, ji udělá silnější. Že si nemusí dělat hlavu z toho, co si o ní myslí ostatní, a že její svět, ten, co si vytvořila skrz kreslení a čtení, je důležitý. A že časem najde lidi, kteří ji přijmou takovou, jaká je. Chci jí říct, že ten

strach a pocit osamělosti jednou zmizí. Ale nejvíc bych jí chtěla říct, že je v pořádku cítit to, co cítí. Protože to je důkaz, že je to citlivá a vnímavá bytost.

Výzkumník: *To je moc hezké, Anno. Jak se vlastně váš vztah ke škole vyvíjel během prvního stupně? Začala jste si tam časem zvykat, nebo zůstávaly určité obtíže?*

Anna: Byl to takový pomalý proces. Na začátku to bylo těžké, protože jsem si pořád připadala jiná než ostatní. Ale postupem času jsem si na některé věci zvykla. Učitelka mě podporovala, což mi pomáhalo, a některé děti mě postupně začaly vnímat. Třeba ve třetí třídě jsem měla období, kdy jsem se cítila o něco jistější. To bylo hlavně díky tomu, že jsem se začala bavit s jednou holkou, Veronikou. Byla taky trochu tišší, a tak jsme si rozuměly. Ale nebylo to tak, že bych byla úplně spokojená. Pořád jsem měla strach z chyb, z toho, že něco pokazím nebo že se mi někdo vysměje. Tyhle pocity mě provázely vlastně pořád.

Výzkumník: *Jak se váš vztah s Veronikou rozvíjel? Byla to spíš školní kamarádka, nebo jste se scházely i mimo školu?*

Anna: Ze začátku to byla spíš taková školní kamarádka. Seděly jsme spolu v lavici a povídaly si o všem možném. Ona byla trochu jiná než ostatní děti, možná proto jsme si sedly. Nebyla hlučná ani protivná, a když jsem něco řekla, opravdu mě poslouchala. Postupem času jsme se začaly vídat i mimo školu. Chodily jsme spolu na hřiště nebo si hrály u ní doma. Bylo to fajn, ale pořád jsem měla v hlavě takový strach, že mě třeba jednoho dne přestane mít ráda, že si najde někoho lepšího.

Výzkumník: *A přestalo vás to někdy trápit, nebo ten pocit zůstal?*

Anna: Myslím, že jsem se toho pocitu nikdy úplně nezbavila. I když jsme s Veronikou byly kamarádky, pořád jsem měla tendenci se trochu držet zpátky. Měla jsem pocit, že musím být dokonalá, aby mě ostatní přijali. Když jsme se pohádaly, třeba kvůli nějaké hlouposti, vždycky jsem si to strašně vyčítala. Bála jsem se, že jsem udělala něco špatně a že mě už nechce vidět. A to mě asi provázelo i v dalších vztazích.

Výzkumník: *Bylo něco, co vám v těch chvílích pomáhalo? Nějaká aktivita, místo nebo osoba, která vás uklidňovala?*

Anna: Určitě moje kreslení a čtení. To byly věci, u kterých jsem měla pocit, že mě nikdo nesoudí. Když jsem měla špatný den, sedla jsem si k papíru a začala kreslit. Taky

jsem si vedla takový deníček, kam jsem psala, co se mi přihodilo a jak se cítím. Někdy jsem si vymýšlela i příběhy, kde všechno dopadlo dobře, kde jsem byla oblíbená a šťastná. Pomáhalo mi to, protože jsem se díky tomu cítila aspoň na chvíli silnější.

Výzkumník: *To zní, jako by vám umění hodně pomáhalo najít vnitřní klid. Uvažovala jste už tehdy, že byste se mu chtěla věnovat i v budoucnu?*

Anna: Ano, často jsem o tom přemýšlela. Pamatuju si, jak jsem mámě říkala, že bych chtěla být malířkou nebo spisovatelkou. Ona mě vždycky podporovala, říkala, že na to mám. Ale tehdy mi to připadalo jako sen, který se nikdy nemůže splnit. Říkala jsem si, že holka jako já nemůže mít takové štěstí. Ale zároveň jsem si ten sen držela, jako by to byla taková moje malá jiskra naděje.

Výzkumník: *Jaké další předměty vás kromě výtvarky a češtiny bavily? Byly nějaké aktivity, které vám ve škole dělaly radost?*

Anna: Měla jsem ráda prvouku. Bylo zajímavé učit se o přírodě, zvířatech a světě kolem nás. Pamatuju si, jak jsme dělali projekt o lesních zvířatech. Já jsem si vybrala lišku a kreslila jsem obrázky do sešitu. Učitelka mě za to moc pochválila, což mě tehdy potěšilo. Taky mě bavily písničky a hudební výchova. Měli jsme takové malé koncerty, kde jsme zpívali ve skupině. Byla to asi jediná chvíle, kdy jsem se necítila sama, protože jsem byla součástí něčeho většího.

Výzkumník: *A co naopak těžké chvíle? Měla jste někdy pocit, že vás něco ve škole opravdu zklamalo nebo rozesmutnilo?*

Anna: Jo. Nejhorší bylo, když jsem dostala špatnou známku z matematiky. Pamatuju si, jak jsem jednou úplně zapomněla na domácí úkol. Když učitelka přišla ke mně a ptala se, kde mám sešit, chtěla jsem se propadnout do země. Bylo mi hrozně trapně, ostatní děti se na mě dívaly, a já jsem měla pocit, že jsem úplně k ničemu. Po škole jsem pak seděla doma a plakala, protože jsem měla strach, že jsem zklamala mámu.

Výzkumník: *Jak na vás rodina reagovala, když jste měla ve škole takové těžší chvíle?*

Anna: Máma mě většinou uklidňovala. Říkala mi, že to není konec světa, že každý dělá chyby. Ale já jsem si to stejně hodně brala. Cítila jsem, že na mě máma spoléhá, a měla jsem pocit, že musím být nejlepší, abych jí ukázala, že si mě váží. Táta se o tyhle věci

moc nezajímal. Když už něco řekl, tak to bylo spíš něco jako: „Na co je to vůbec důležité?“ Myslím, že on nevěřil, že vzdělání něco změní.

Výzkumník: *Jak byste popsala svoje pocity během prvního stupně? Změnila se vaše sebedůvěra nějak za ty roky?*

Anna: Asi bych řekla, že jsem trochu víc vyrostla, ale pořád jsem měla spoustu nejistot. Naučila jsem se některé věci zvládat, třeba se nebát tolik mluvit s učitelkami. Ale mezi dětmi jsem se pořád necítila úplně dobře. Myslím, že sebedůvěra u mě vždycky hodně kolísala. Jednou jsem měla pocit, že to zvládnou, a pak se něco stalo a já jsem si zase připadala, že jsem úplně zbytečná.

Výzkumník: *Pokud byste měla shrnout, co vám první stupeň základní školy dal, co by to bylo?*

Anna: Myslím, že mi ukázal, jak se vyrovnávat s věcmi, které nejsou snadné. Naučila jsem se hledat v sobě klid a utíkat do toho, co mě baví. Zjistila jsem, že mám ráda učení, když je to o věcech, které mě zajímají. A možná i to, že i když je člověk jiný, vždycky se najdou lidé, kteří ho dokážou ocenit. Ale byla to taky doba, kdy jsem si uvědomila, že budu muset bojovat, abych si našla svoje místo. A to je něco, co mě asi provází dodnes.

Výzkumník: *Přechod na druhý stupeň základní školy bývá pro hodně dětí zásadní změnou. Jak jste tento přechod prožívala vy?*

Anna: Ten přechod byl pro mě dost náročný. Najednou bylo všechno větší – větší škola, víc učitelů, nové předměty. A hlavně tam byli starší spolužáci, kteří mi připadali tak strašně sebevědomí. Pamatuju si, že první den jsem bloudila po škole a hledala třídu. Měla jsem pocit, že na mě všichni koukají, a bylo mi z toho špatně. Byla to úplně jiná dynamika než na prvním stupni. Na jedné straně jsem se snažila působit klidně a nenápadně, ale uvnitř jsem měla hrozný strach, že nezvládnou nové učitele, nové prostředí, ani ty vztahy se spolužáky.

Výzkumník: *A jak vás přijali vaši noví spolužáci? Měla jste pocit, že jste zapadla lépe než na prvním stupni, nebo to zůstalo podobné?*

Anna: Popravdě to bylo hodně podobné. Spousta mých spolužáků ze třídy se už znala z prvního stupně, takže měli své skupinky. Já jsem mezi ně nikdy moc nezapadla, spíš jsem se držela stranou. Na druhém stupni už to ale nebylo jen o tom, že si děti hrají – začaly se objevovat různé „party“ a hodně záleželo na tom, kam patříte. Pamatuju si, že ve třídě byla

taková skupinka holek, které byly hodně výrazné a populární. Já jsem se k nim samozřejmě nehodila. Většinou jsem seděla vzadu, psala si svoje poznámky a snažila se, být co nejméně nápadná.

Výzkumník: *Zmínila jste „party“ a rozdělení ve třídě. Jak jste to vnímala? Mělo to na vás nějaký vliv?*

Anna: Hodně mě to ovlivnilo. Měla jsem pocit, že tam pro mě není žádné místo. Jako by každá skupina měla své místo ve třídní hierarchii, a já jsem nikam nezapadala. Byla jsem spíš takový divák, co všechno sleduje z povzdálí. Často jsem si představovala, jaké by to bylo, kdybych byla součástí té „populární“ skupinky, ale věděla jsem, že to není možné. Zároveň jsem si ale všímala, že i ty holky měly svoje problémy. Někdy jsem viděla, jak jedna druhé něco vyčítají nebo se přetvařují, a říkala jsem si, jestli to za to vůbec stojí.

Výzkumník: *Na druhém stupni přibývá nových předmětů a učitelů. Který předmět nebo učitel vám tehdy zůstal nejvíc v paměti?*

Anna: Asi nejvíc si pamatuju na učitele češtiny, pana Dvořáka. On byl úplně jiný než ostatní. Byl hodně přísný, ale zároveň nás učil takovým způsobem, že jsem se na jeho hodiny těšila. Často nám dával psát eseje nebo referáty, a když jsem něco napsala, vždycky mi dal podrobnou zpětnou vazbu. Jednou mi řekl, že mám talent na psaní, a to mi tehdy strašně zvedlo sebevědomí. Díky němu jsem začala víc přemýšlet o tom, že bych mohla psát i něco pro sebe, třeba povídky.

Výzkumník: *A naopak, byl nějaký předmět nebo učitel, se kterým jste měla problém?*

Anna: Matematika byla pořád moje noční můra. Na druhém stupni to bylo ještě těžší, protože přibylo víc látky, kterou jsem nechápala. Náš učitel matematiky byl hodně rychlý, a když někdo něco nestíhal, moc trpělivosti neměl. Pamatuju si, jak jsem jednou seděla na hodině a měla úplně prázdný papír při testu. Jen jsem se dívala na ty příklady a měla pocit, že jsem úplně hloupá. Když pak rozdával testy zpátky a já měla skoro všechno špatně, bylo mi strašně trapně.

Výzkumník: *Měla jste během druhého stupně nějakého blízkého kamaráda nebo kamarádku?*

Anna: Jo, měla jsem jednu kamarádku, Lenku. Potkaly jsme se v sedmé třídě, když nás náhodou posadili vedle sebe. Ona byla taková klidná, přátelská a taky trochu uzavřená,

takže jsme si rozuměly. Lenka byla asi první člověk, u kterého jsem měla pocit, že mě bere takovou, jaká jsem. Hodně jsme si psaly na internetu a bavily se o různých věcech – od školy až po knihy, které jsme četly. Byla pro mě takovým malým světlem během toho období, kdy jsem se jinak cítila dost osamělá.

Výzkumník: *Zmínila jste, že jste se cítila osamělá. Co vám v těchto chvílích pomáhalo?*

Anna: Myslím, že nejvíc mi pomáhalo psaní. V té době jsem si vedla deník, kde jsem si zapisovala všechno, co mě trápilo, co mě těšilo nebo co jsem chtěla dokázat. Taky jsem začala psát krátké příběhy. Byly to většinou takové pohádky nebo fantazie, kde všechno dobře dopadlo. Byla to moje terapie, místo, kam jsem mohla utéct, když realita nebyla taková, jakou bych chtěla.

Výzkumník: *Jak se vaše vztahy s rodinou vyvíjely během druhého stupně? Mělo to období nějaký vliv na váš domov?*

Anna: Doma to bylo pořád takové nahoru a dolů. Máma se snažila, ale pořád měla spoustu starostí, hlavně finančních. Táta byl víc mimo domov, což bylo někdy lepší, protože to znamenalo méně hádek. Ale chyběla mi nějaká stabilita. Když jsem přišla domů, nikdy jsem nevěděla, co mě čeká. Proto jsem si asi tolik vážila těch chvil, kdy jsem byla sama a mohla se soustředit na svoje psaní nebo kreslení.

Výzkumník: *Když se podíváte zpět na celé období druhého stupně, co byste řekla, že bylo pro vás nejdůležitější?*

Anna: Asi to, že jsem začala objevovat, co mě baví a co mi dává smysl. Psaní a umění mi ukázaly, že i když se cítím jiná, můžu být v něčem dobrá. Taky jsem si díky Lence uvědomila, že přátelství nemusí být o tom být populární, ale o tom, najít někoho, kdo vás chápe. Bylo to období, kdy jsem začala chápat, že moje ticho a uzavřenost nejsou slabostí, ale spíš součástí toho, kým jsem. Možná to zní zvláštně, ale i přes všechny ty těžkosti jsem v sobě našla něco, co mě drželo. A to bylo nejdůležitější.

Výzkumník: *To zní jako velmi intenzivní a důležité období ve vašem životě. Zmínila jste, že jste si během druhého stupně začala uvědomovat, co vás baví a co vám dává smysl. Myslíte, že to bylo něco, co vám pomáhalo zvládat i ty těžší chvíle?*

Anna: Ano, určitě. Psaní a kreslení byly takové moje úniky, něco, co mi pomáhalo přežít. Vždycky, když jsem měla pocit, že se svět kolem mě rozpadá, vzala jsem do ruky

tužku a začala psát nebo kreslit. Bylo to něco, kde jsem se cítila svobodná a mohla si vytvořit svůj vlastní svět. Pamatuju si, že když jsem měla špatný den ve škole, těšila jsem se domů na to, až budu moct všechno sepsat do deníku nebo se ponořit do nějakého příběhu. To mi pomáhalo. Bylo to jako mít tajné místo, kde je všechno v pořádku.

Výzkumník: *Dokážete si vybavit nějakou konkrétní situaci, kdy vám psaní nebo kreslení pomohlo vyrovnat se s náročnou situací?*

Anna: Pamatuju si jeden den v osmé třídě, kdy jsme měli prezentovat před celou třídou projekt. Byla jsem strašně nervózní, měla jsem pocit, že to vůbec nezvládnou. Když jsem šla před tabuli, tráslý se mi ruce, zakoktávala jsem se a slyšela, jak se pár dětí vzadu směje. Bylo to strašně ponižující. Když jsem přišla domů, brečela jsem. Ale pak jsem vzala svůj deník a všechno si tam sepsala. Popsala jsem, co se stalo, jak jsem se cítila, a pak jsem si vymyslela příběh o holce, která čelila podobné situaci, ale dokázala to. Bylo to jako říct sama sobě, že jednou to taky zvládnou.

Výzkumník: *To je opravdu silné. Zmínila jste Lenku, vaši kamarádku. Byla ona někdo, komu jste se v takových chvílích svěřovala, nebo jste si své emoce spíš nechávala pro sebe?*

Anna: Lenka byla asi jediný člověk, komu jsem se opravdu svěřovala. Nebylo to tak, že bych jí všechno říkala hned, někdy mi to trvalo. Ale ona byla hrozně trpělivá. Když jsem jí něco vyprávěla, vždycky mě poslouchala a nikdy mě nesoudila. To bylo pro mě strašně důležité, protože jsem měla pocit, že můžu být sama sebou. Jednou, když jsem jí řekla, jak se cítím ve třídě, že mám pocit, že mě ostatní neberou, jen mě objala a řekla: „To nevádí, že nejsi jako oni. Ty jsi lepší.“ To mě tenkrát úplně dojalo, protože mi to nikdo předtím neřekl.

Výzkumník: *Jak jste vnímala tlak na výkon, který na druhém stupni často bývá silnější? Myslím tím nejen ve škole, ale třeba i doma.*

Anna: Ten tlak jsem cítila hodně. Ve škole to bylo o známkách, o testech, o tom, že musím všechno stihnout a nesmím udělat chybu. A doma... máma se mě snažila podporovat, ale myslím, že na mě trochu spoléhali. Chtěla, abych byla ta, kdo to zvládne, kdo jednou bude mít lepší život. To nebylo vyslovené, ale cítila jsem to. Někdy to bylo těžké. Měla jsem pocit, že musím být perfektní, abych všechny potěšila. Když se mi něco nepovedlo, byla jsem na sebe hrozně naštvaná.

Výzkumník: *Dokázala jste si někdy odpočinout? Najít chvíle, kdy jste necítila tlak a prostě jen byla?*

Anna: Občas. Nejvíce asi o prázdninách, kdy jsem jezdila k babičce. Ona byla úplně jiná než ostatní. Všechno brala klidně, neřešila zbytečnosti. U ní jsem mohla být prostě jen já. Seděly jsme spolu v kuchyni, pekly koláče, povídaly si. V těch chvílích jsem necítila žádný tlak, žádné očekávání. Bylo to jako nadechnout se čerstvého vzduchu.

Výzkumník: *Co byste dnes vzkázala té Anně, která právě procházela druhým stupněm základní školy?*

Anna: Asi bych jí řekla, že to, co cítí, je v pořádku. Že nemusí být dokonalá, aby byla dost dobrá. A že i když to teď vypadá, že je svět proti ní, jednou najde místo, kde bude šťastná. Taky bych jí řekla, aby věřila sama sobě, svému talentu a tomu, co ji baví. Protože to, co v sobě má, je něco, co ji jednou dovede dál, než si teď vůbec umí představit.

Výzkumník: *Když jste dokončila základní školu, jaké jste měla plány na budoucnost? Věděla jste, co chcete dělat, nebo jste spíš cítila nejistotu?*

Anna: Popravdě jsem byla dost zmatená. Pamatuju si, že když jsme v deváté třídě museli vybírat střední školy, měla jsem strašný strach, že udělám špatné rozhodnutí. Máma chtěla, abych šla na školu, kde bych mohla získat maturitu, protože věřila, že to mi dá víc možností. Já jsem ale měla pocit, že to na mě bude moc náročné. Chtěla jsem něco, kde by byl klid a kde bych se mohla věnovat tomu, co mě baví, třeba psaní nebo kreslení. Nakonec jsem si vybrala střední odbornou školu, kde mají zaměření na grafiku. Připadalo mi to jako dobrý kompromis – můžu dělat něco kreativního, ale zároveň získat vzdělání, které mi máma vždycky přála.

Výzkumník: *Jak jste prožívala začátek na střední škole? Byl přechod z deváté třídy na střední školu pro vás těžký?*

Anna: Byl to velký skok. Na základce jsem měla určitou jistotu – i když jsem se tam necítila úplně dobře, znala jsem prostředí a lidi kolem sebe. Na střední škole jsem byla najednou mezi úplně novými lidmi, kteří mi připadali mnohem vyspělejší. První den jsem se cítila úplně ztracená. Všichni už se mezi sebou bavili, a já jsem tam seděla v lavici, jako bych tam ani nepatřila. Naštěstí mě po pár dnech oslovila jedna holka, Tereza, která se ke mně posadila. Začaly jsme se bavit, a to mi hodně pomohlo, protože najednou jsem nebyla sama.

Výzkumník: *Jaký máte dnes vztah se spolužáky? Změnilo se něco od začátku střední školy?*

Anna: Jo, určitě. Ze začátku jsem byla pořád hodně uzavřená, ale postupně jsem si na to zvykla. Tereza mě představila pár dalším lidem, a teď už mám takovou malou skupinku kamarádů, se kterými se cítím dobře. Není to jako u těch populárních skupinek, které jsem vždycky vídala na základce, ale to mi ani nechybí. S těmi lidmi, se kterými se bavím, si rozumím a můžu s nimi být sama sebou.

Výzkumník: *Jak se cítíte v souvislosti se školními povinnostmi? Jsou pro vás nové předměty a učitelé náročné?*

Anna: Musím říct, že to není jednoduché. Na střední je to mnohem intenzivnější než na základce, hlavně teorie. Jsou dny, kdy mám pocit, že se na mě všechno valí a že nic nestíhám. Ale zároveň mě hodně baví praktické předměty, jako je kreslení nebo grafické zpracování. Tam cítím, že můžu být kreativní a že to dělám dobře. Takže i když je toho někdy moc, mám v tom balanc.

Výzkumník: *Co vás motivuje pokračovat, i když máte těžké dny?*

Anna: Asi moje máma. Vždycky mě podporovala a chtěla, abych měla lepší život než ona. Když se cítím na dně, vzpomenu si na to, jak moc se snažila, abych měla šanci něco dokázat. Taky mi hodně pomáhá, že si stále píšu. Když je mi špatně, sednu si k deníku nebo si napíšu nějaký příběh. Je to můj způsob, jak se vypořádat se stresem a dát si věci do pořádku.

Výzkumník: *Jaké máte plány na budoucnost? Máte už představu, co byste chtěla dělat po střední škole?*

Anna: Zatím úplně nevím, ale myslím, že bych chtěla pokračovat v něčem kreativním. Ráda bych zkusila pracovat v oblasti grafiky nebo ilustrace, možná i psát. Přemýšlela jsem o tom, že bych šla na vysokou školu zaměřenou na umění nebo design, ale ještě nevím, jestli bych to zvládla. Teď se snažím soustředit na to, abych se co nejvíc naučila a měla nějaké základy, na kterých můžu stavět.

Výzkumník: *Co byste dnes řekla té Anně, která v deváté třídě přemýšlela o tom, kam jít dál?*

Anna: Asi bych jí řekla, že se nemusí bát tolik jako tehdy. Že všechno, co přijde, zvládne, i když to bude těžké. Řekla bych jí, aby věřila sobě a tomu, co ji baví, protože to

je cesta, která ji může dovést daleko. A taky bych jí připomněla, že nemusí být perfektní, aby měla svou hodnotu. Že chyby jsou normální a že právě ty nás učí.

Výzkumník: *To jsou moc hezká slova, Anno. Zdá se, že jste si na střední škole začala budovat silnější vztah k sobě samé. Jak byste dnes popsala sama sebe oproti tomu, jak jste se vnímala na základní škole?*

Anna: Myslím, že jsem teď o něco silnější. Na základce jsem měla pocit, že jsem úplně malá a ztracená v tom velkém světě, kde je každý lepší než já. Pořád jsem se srovnávala s ostatními a měla pocit, že nejsem dost dobrá. Ted' už tolik ne. Ne že bych se nikdy nesrovnávala, to asi dělá každý, ale začínám si uvědomovat, že to není o tom, jak mě vidí ostatní, ale o tom, jak vidím sama sebe. Už se tolik nesnažím zapadnout za každou cenu, spíš chci najít něco, co mi opravdu dává smysl.

Výzkumník: *To je obrovský posun. Je něco, na co jste během posledních let opravdu hrdá?*

Anna: Hrdá jsem na to, že jsem vydržela. Byly chvíle, kdy jsem si říkala, že to nezvládnu, že nejsem dost silná, ale vždycky jsem to nějak překonala. Taky jsem hrdá na to, že jsem začala víc věřit svému psaní. Publikovala jsem pár článků na školním blogu a dostala jsem za ně hodně pozitivní zpětné vazby. To mě hrozně potěšilo a povzbudilo. A asi jsem hrdá i na to, že jsem se naučila být k sobě trochu laskavější. To je něco, co jsem dřív neuměla.

Výzkumník: *To je krásné, Anno. A teď na závěr – kdybyste měla popsat, co vás momentálně nejvíc naplňuje nebo těší, co by to bylo?*

Anna: Myslím, že mě nejvíc těší, že si začínám budovat něco svého. Ať už je to moje psaní, kreslení nebo vztahy s lidmi, které mám kolem sebe. Taky mě těší, že mám teď před sebou víc možností, než jsem si kdy myslela. Mám pořád svoje obavy a pochybnosti, ale už mě tolik neparalyzují. Můžu si říct: „Tohle je moje cesta,“ a i když nevím, kam přesně vede, vím, že je moje. A to je pro mě hodně důležité.

Výzkumník: *Děkuji vám, Anno, za to, že jste se se mnou podělila o tolik upřímných a důležitých myšlenek. Bylo mi velkou ctí slyšet váš příběh. Máte nějakou poslední myšlenku, kterou byste chtěla říct?*

Anna: Děkuju vám za to, že jste mě vyslechla. Myslím, že bych jen chtěla říct, že je v pořádku, když člověk občas klopýtne, protože to neznamená, že nemůže jít dál. A taky, že někdy si člověk musí věřit víc, než by čekal. To je asi všechno.

Výzkumník: *To je krásné zakončení. Ještě jednou děkuji, že jste mi věnovala svůj čas a energii. Přeji vám hodně štěstí na vaší cestě.*

Anna: Děkuju. A mějte se hezky.

Výzkumník: *Vy také. Na shledanou.*

Anna: Na shledanou.

PŘÍLOHA Č. II: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Příloha č. 1 – Příběh Anny – rozhovor

Výzkumník: Dobrý den, Anno. Jsem moc ráda, že jste si udělala čas na tento rozhovor. Jak se dnes cítíte?

Anna: Dobrý den. No, popravdě trochu nervózně. Tohle jsem ještě nikdy nedělala, víte? Mluvit takhle o sobě, o minulosti... Někdy mi to připadá, jako bych se snažila vzpomínky spíš potlačit, než si je znovu připomínat. Ale říkala jsem si, že to možná může být i užitečné, trochu si to ujasnit a podívat se na to jinak. Takže ano, jsem trochu nervózní, ale zároveň zvědavá, co si třeba díky tomu uvědomím.

Výzkumník: To je naprosto v pořádku. Věřím, že to zvládneme tak, aby vám to bylo příjemné. Dnes si budeme povídat hlavně o vašem předškolním dětství. Zkusíte mi na úvod říct, jak na to období vzpomínáte?

Anna: Hm, předškolní dětství... Asi bych řekla, že bylo dost rozporuplné. Pamatuju si, že byly chvíle, kdy jsem se cítila docela šťastná. Hlavně, když jsem byla jen s mámou. Vždycky se snažila, abych měla pocit, že všechno bude v pořádku. Pamatuju si, jak jsme si hrály, stavěly si domečky z dek nebo pekly koláče. Ale pak byly ty druhé chvíle. Když byl táta doma, zvlášť když pil, bylo to úplně jiné. Měla jsem strach. Nevím, jak to popsat... prostě ten pocit, že nikdy nevíte, co se stane. Vždycky jsem se snažila být potíchu, nenápadná, aby si mě nikdo nevšímal.

Výzkumník: Chvilke s maminkou tedy byly hezké. Můžete mi říct něco konkrétního, co vám z těchto momentů zůstalo v paměti?

Anna: Jasně. Nejvíce si pamatuju jeden večer, když byl táta pryč. Máma mi navrhla, že si uděláme takovou naši "skryš". Postavily jsme si z dek a polštářů něco jako bunkr pod stolem. Přinesly jsme si tam baterku, knížky a nějaké dobroty. A pamatuju si, jak jsme tam ležely, máma mi četla pohádky, a já měla pocit, že je všechno dokonalé. Že tam v tom malém prostoru je svět úplně bezpečný. Ale taky si pamatuju, jak moc jsem chtěla, aby to tak zůstalo napořád, abych se nemusela vrátit do reality, kde bylo všechno těžší.

Výzkumník: A jak jste tehdy vnímala svého otce?

Anna: Tátu jsem měla ráda, ale spíš jsem se ho bála. Když byl střízlivý, tak to nebylo špatné. Někdy si se mnou i hrál, a já měla pocit, že mě má rád. Ale když pil, bylo to děsivé. Měl hrozný vztek a křičel na mámu. Já většinou běžela do pokoje a schovala se pod postel. Byla to taková moje strategie, jak přežít bouři.