

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2021

Ilona Smetanová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Ilona Smetanová

Aktuální potřeby a možnosti vychovatele poskytovat
komplexní péči dětem v zařízeních ústavní výchovy

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Aktuální potřeby a možnosti vychovatele poskytovat komplexní péči dětem v zařízeních ústavní výchovy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny, které řádně cituji a uvádím je v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 30. 4. 2021

Podpis

Poděkování patří v první řadě mé vedoucí práce, paní Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za podnětné vedení, její čas, trpělivost, podporu po odborné stránce, povzbuzení a víru, že jdu správným směrem. Děkuji za bezmeznou podporu a toleranci mé rodiny.

Obsah

Úvod.....	7
1 Legislativa	9
1.1 Umístění dítěte do zařízení.....	10
1.1.1 Ústavní výchova.....	11
1.1.2 Ochranná výchova.....	12
1.2 Orgány sociálně-právní ochrany dětí	13
1.3 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	15
1.4 Další zařízení v péči o ohrožené děti.....	19
1.5 Institucionální péče v zahraničí.....	19
2 Pracovníci ve školských zařízeních a požadavky na výkon práce	22
2.1 Vychovatel jako profese.....	22
2.2 Kvalifikační předpoklad.....	23
2.3 Osobnost a předpoklady vychovatele.....	25
2.4 Syndrom vyhoření a jeho prevence.....	27
2.5 Role vychovatele.....	29
2.6 Pracovní náplň vychovatelů	30
3 Děti a mládež ve školských zařízeních.....	34
4 Péče v zařízeních	39
4.1 Standardy.....	41
5 Empirické šetření	45
5.1 Definování problému.....	45
5.2 Metodologie	46
5.3 Výzkumný cíl šetření	47
5.4 Příprava, charakteristika výzkumného vzorku	48
5.5 Etika výzkumu	50
5.6 Metoda sběru dat	51
6. Design výzkumu	55
6.1 Zakotvená teorie.....	55
6.2 Kódování	56
7 Prezentace dat získaných výzkumným šetřením	58
8 Zhodnocení a diskuse výsledků.....	78
Závěr.....	80
Seznam literatury	82

Seznam zkratk a symbolů

Seznam obrázků

Seznam tabulek

Seznam příloh

ANOTACE

Úvod

V zájmu každého dítěte je vyrůstat v klidném a harmonickém prostředí své rodiny. Výchova a péče je právem a povinností obou rodičů a ideální by bylo, kdyby se každé dítě narodilo do rodiny, kde bude milováno a vychovááno (Kolektiv autorů, 2018). Protože tomu tak vždy není a mě tato problematika dlouho zajímá, tak jsem si pro svoji práci zvolila prostředí ústavní a ochranné výchovy, ve kterém nějaký čas působím jako pedagogický pracovník na pozici vychovatelky.

S tímto povoláním, prostředím ústavní výchovy a typem této péče jsem byla konfrontována poprvé před více jak třemi lety. Plna očekávání jsem vstoupila do řad pedagogických pracovníků – vychovatelů. V této době, kdy mám možnost být součástí tohoto systému, tak cítím, že ne vše je úplně v pořádku a že není v mých silách vše provést „správně“, tak jak se očekává od mé náplně práce (pracovní povinnosti). V zařízení je přesně stanovený režim dne, vnitřní řád, aktuální úkoly ze strany vedení, jsou tu standardy kvality péče, které jsou jasně vymezené, legislativa a do toho výkon samotné služby, která přináší v praxi, téměř denně, mnoho překvapení a situací, které je v tu chvíli potřeba řešit. Je to neustále se vyvíjející se živý organismus, kterého jsme součástí všichni ti, kdo jsme právě ve službě. Je to živý organismus, na který působí různé faktory, a závisí, jaké zrovna jsou. A od toho se odvíjí lehkost či obtížnost řešení. Já jako vychovatelka jsem ideálně uprostřed, v hlavě neustálý šum, co udělat, abych vyhověla co nejlépe všem zúčastněným. Tedy v mém případě hlavně dítěti s aktuálním problémem, vedení a jeho představám o mé práci, zavedeným pravidlům, a nakonec celé legislativě, která se k mé práci pojí. Nedokážu objektivně posoudit, zda se nároky a vše, co je součástí komplexní péče, kterou mám poskytovat v rámci svého pracovního zařazení dá plnit nebo jestli mé pochyby a někdy pocit zmaru je jen o mně a mých případných mezerách. V průběhu vykonávané profese vychovatelky, nejdříve ve výchovném ústavu a nyní v dětském domově, dochází z mé strany k porovnávání obou prostředí ochranné a ústavní výchovy a sleduji jisté společné znaky, které mě celkem znepokojují, a proto hledám odpovědi.

Po zorientování se v tomto specifickém prostředí jsem si čím dál častěji pokládala různé otázky, které se mi sbíhaly k jedné, a tak se vykrystalizovaly v jednu hlavní otázku, zda lze vůbec naplnit všechny legislativou kladené požadavky na nás vychovatele a přitom poskytovat dětem kvalitní komplexní péči. A pak také, kdo je nebo by měl být vlastně hodnotitelem kvality, kontroly z tzv. vyšších míst – vedení, já sama nebo děti samotné? Protože otázka možnosti či nemožnosti celou náplň práce kvalitně plnit mi stále probíhá v hlavě a považuji ji za důležitou,

tak jsem oslovila i jiné vychovatele z různých typů školských zařízení, aby mi řekli na celou věc svůj názor, aby mi sdělili své postřehy, své zážitky a potřeby ze samotné praxe. Zabývám se, společně s nimi, otázkou, zda je vůbec možné dětem poskytnout, doplnit a nahradit v každodenním záprahu vše, co potřebují, očekávají. Hledala jsem a stále hledám odpovědi na mé otázky. Co by pomohlo a od koho ta pomoc má být? Jsme schopni obstát u případné kontroly naší práce?

Bakalářskou práci tvoří dvě samostatné části. Část teoretická a empirická. V teoretické části je možné se seznámit s jednotlivými částmi souvisejícími s celým tématem bakalářské práce. Část empirická je zaměřena na výzkum, který je proveden u pedagogických pracovníků-vychovatelů z různých typů školských zařízení a jejich osobními zkušenostmi z praxe.

Cílem práce je prozkoumat a popsat jaké jsou aktuální potřeby vychovatele pro poskytování kvalitní péče s cílem zjistit, jaký podíl z celkové práce tvoří možnosti individuální práce s dětmi v rámci komplexních služeb poskytovaných v ústavní výchově. Otázky jsou zaměřené na důležité body z předepsané náplně práce vychovatelů společně s jejich praktickými zkušenostmi s poskytováním komplexní péče dětem v samotné praxi. Teoretická část je věnována vysvětlení základních pojmů pojících se k tématu a zorientování se v systému ústavní a ochranné výchovy v České republice. Nejprve je pro lepší zorientování v této problematice vysvětlen legislativní rámec a je vytvořen přehled školských zařízení, které zajišťují péči v případě nařízení ústavní nebo ochranné výchovy. Pro představu, jak téma institucionalizace, tedy umístování dětí do zařízení mimo rodinu vypadá ve světě, je v práci malý exkurz o předpokládaném počtu dětí v institucích, hlavních důvodech a návrhy, aby se počty těchto dětí snížily. Další část je věnována vymezení požadavků, osobnostních předpokladů, role vychovatele a kladení nároků na pracovníky ve školských zařízeních a s tím souvisejícími riziky. Zpracováno z pohledu legislativy a pro dokreslení, příklady požadavků, které si kladou jednotlivá pracoviště. Další část práce je věnována dětem a mladistvým, kteří jsou do těchto zařízení umístováni a v neposlední řadě budou předloženy aktuálně platné standardy kvality poskytované péče v těchto zařízeních, aby v praktické části mohlo dojít k porovnání legislativních požadavků a poznatků samotné praxe.

1 Legislativa

Jak jsem již v úvodu zmínila, tak v zájmu každého dítěte je vyrůstat v klidném a harmonickém prostředí své rodiny. Rodina je důležitá pro zdravý vývoj sebevědomého jedince, který je potom prospěšný pro rozvoj celé společnosti. Výchova a péče je právem a zároveň povinností obou rodičů a ideální by bylo, kdyby se každé dítě narodilo do rodiny, kde bude milováno a vychovááno. Ve spojitosti s touto problematikou se setkáváme s pojmem „**sociální sirotci**.“ Jedná se o děti, které jsou tzv. sociálně osiřelé a v jejich případě se rodiče nechtějí, nemohou nebo dokonce neumí o své děti postarat (Dobrá pěstoun, 2018). Mnohdy se objevují situace, kdy z nějakého důvodu není žádoucí, aby se rodiče o své děti starali. Tyto rodiny nežijí v hospodářské bídě, ale péče o dítě je z jejich strany tak hrubě zanedbávána a psychický vývoj a zdraví dětí jsou ohroženy natolik, že musí zasáhnout úřady a rodiče jsou péče o děti zbaveny. V takovém případě je nutný zásah a úkolem společnosti je potom zajistit těmto dětem co nejlepší náhradní výchovnou péči, aby z nich vyrostli lidé, kteří jsou přínosem, a nikoliv přítěží ve společné práci a snažení (Langmeier, Matějček, 2011).

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2019, informuje o aktuálním počtu školských zařízení a počtu umístěných dětí v těchto zařízeních.

● „Ve školním roce 2019/20 existovalo v České republice celkem 203 zařízení ústavní a ochranné výchovy (z toho 137 zařízení, tj. 67,5 %, tvořily dětské domovy). Ve sledovaném období klesl počet dětských domovů ze 144 na 137, rovněž klesl počet výchovných ústavů, a to z 28 na 25, počet ostatních typů zařízení se nezměnil.“

● „V zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy bylo ve školním roce 2019/20 umístěno celkem 6 553 dětí, z toho většina (66,3 %) v dětských domovech a diagnostických ústavech (15,4 %). Ve srovnání s rokem 2015/16 je to nárůst o 71 dětí. Oproti školnímu roku 2018/19 počet dětí v dětských domovech, výchovných ústavech a diagnostických ústavech se školou nepatrně stoupl, v diagnostických ústavech bylo letos vykázáno o tři děti méně než v roce minulém. V zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy bylo umístěno 8,3 % dětí ve věku před zahájením školní docházky, 57,8 % dětí ve věku povinné školní docházky a 33,8 % dětí po ukončení povinné školní docházky.“

● „V dětských domovech se nacházelo 4 345 dětí, v dětských domovech se školou 805 dětí, ve výchovných ústavech 1 012 dětí a v diagnostických ústavech 391 dětí“ (MŠMT, 2020, s.105).

Legislativa je poměrně složitá, ale ve chvíli, kdy je zapotřebí zásahu úřadů a je třeba dítě z patologického prostředí rodiny odebrat a jediným řešením je, jej umístit do některého ze školských zařízení, tak se stane celý systém legislativy pojící se k náhradní rodinné péči nepřehledný a pro laika složitý. Proto se v této kapitole pokusíme přehledně a uceleně vymezit legislativní rámec pojící se k ústavní a ochranné výchově a s ním vysvětlíme základní pojmy tak, aby se orientace v této problematice stala snadnější.

Jedlička (2015) zmiňuje, že systém náhradní výchovné péče a institucionální výchovy dětí, je velmi citlivý mechanismus, který je přímo úměrný jeho základní kompetenci – výchově dětí, které sem přichází často z rizikových rodin, z nepodnětného prostředí a tyto děti mnohdy trpí mnohými poruchami, se kterými se v rodinách nepracuje. Součástí tohoto systému, náhradní výchovné péče, jsou školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, kterými jsou dětské domovy, dětské domovy se školou, diagnostické ústavy a výchovné ústavy a pro úplnost informací autor uvádí, že klíčovými místy v poskytování institucionální péče společně s problematikou sociálně-právní ochrany dětí je rozdělena do kompetence čtyř ministerstev. Ministerstva zdravotnictví (dále jen „MZ“), Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen „MPSV“), Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) a Ministerstva spravedlnosti (dále jen „MS“). Stěžejním předpisem je *zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník (nový)*.

1.1 Umístění dítěte do zařízení

V souladu se *zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů* jsou do školských zařízení, které poskytují náhradní výchovnou péči při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy jsou umísťovány děti na základě výchovného opatření uloženého soudem. Možnostmi jsou: ústavní výchova, ochranná výchova či předběžné opatření. Do tohoto typu zařízení náhradní výchovné péče mohou být zařazeny děti ve věku zpravidla od tří do osmnácti let, popř. do ukončení přípravy na budoucí povolání, nebo po nařízení soudu o prodloužení ochranného výchovného opatření do devatenácti let (Jedlička, 2015). Zákon *109/2002 Sb., § 2, odst. 6*, říká, že po ukončení výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy může zařízení na základě žádosti nadále poskytovat plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě, připravující se na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let. Tento pobyt je vždy na základě uzavřené

smlouvy mezi nezaopatřenou osobou a zařízením nejpozději do 1 roku od ukončení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.

Švancar (1988) ještě upozorňuje, že velmi důležitým krokem poté, co soud nařídí ústavní nebo ochrannou výchovu, je co nejvhodnější umístění nezletilého dítěte do příslušného zařízení. Úspěch výchovy v institucionálních podmínkách totiž závisí především na optimálním zařazení dětí do vhodného prostředí.

Předběžné opatření je opatření soudu, které je vydáno, pokud se ocitlo nezletilé dítě bez jakékoliv péče nebo jsou-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy nebo narušeny. Předseda senátu předběžným opatřením nařídí, aby dítě bylo předáno do péče osoby, kterou v usnesení označí. Předběžné opatření podle §76a *Občanského soudního řádu č. 99/1963 Sb., ve znění pozdějších předpisů*, může soud nařídít jen na návrh úřadu obce s rozšířenou působností. O návrhu musí být rozhodnuto bezodkladně, nejpozději do 24 hodin od podání návrhu (Pilař, 2012, s. 116).

Školská zařízení poskytují umístěným dětem stravování, ubytování, ošacení, učební potřeby a pomůcky, náklady na vzdělávání, náklady na zdravotní péči, léčiva a zdravotnické prostředky, kapesné, osobní dary a věcnou pomoc, a náklady na dopravu do sídla školy (MŠMT, 2020).

1.1.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova je nařizována soudem dle §46 *Zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů*, v případě, že je výchova dítěte vážně ohrožena či narušena a případná jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit (Pilař 2012, s. 116). Procesní úprava je obsažena v *zákoně 292/2013Sb., zákon o zvláštních řízeních soudních* a v § 971 *odst. 1 zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku* se můžeme dočíst: „Jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit, může soud jako nezbytné opatření také nařídít ústavní výchovu. Učiní tak zejména tehdy, kdy dříve učiněná opatření nevedla k nápravě. Soud přitom vždy zvažuje, zda není na místě dát přednost svěřením dítěte do péče fyzické osoby.“ Dále se v *zákoně č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku* uvádí, že soud v rozhodnutí, kterým nařizuje ústavní výchovu, označí zařízení, do kterého má být dítě umístěno. Přitom přihlédne k zájmům dítěte a k vyjádření orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

Samotný výkon ústavní péče se řídí *zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Matoušek (2008, s. 240) dále zmiňuje: „Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc“.

Například Miovský (2012) charakterizuje ústavní výchovu jako institut rodinného práva, která je navrhována a realizována v případě, kdy rodiče ve výchově selhávají, výchova dětí je vážně ohrožena nebo v případě, kdy výchovu zákonní zástupci nemohou řádně zabezpečit. Důležité je zmínit, že děti, které se ocitly v ústavní péči, se za tuto skutečnost často stydí.

Naopak podle Jánského (2014, s. 98) má „ústavní výchova svoje nezastupitelné místo ve společnosti. Pracuje v ní spousta lidí, majících vřelý vztah k dětem a umožňující jim často poprvé prožít vztah důvěry k dospělému člověku. Je nutné, aby společnost spravedlivě ocenila tuto mimořádně náročnou a záslužnou práci a podpořila urychlení potřebných změn. Školská výchovná zařízení mají své velké nedostatky. Vzhledem k celospolečenské situaci a limitujícím možnostem náhradní rodinné péče jsou, a ještě dlouho budou jediným východiskem pro mnoho dětí.“

Podle §1, odst. 1 zákona č. 109/ 2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů: „Musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána.“ Dále se zde píše, že podporuje sebedůvěru, rozvíjí citovou stránku osobnosti dítěte a umožňuje, aby se dítě aktivně účastnilo dění ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.

Novela zákona o sociálně-právní ochraně dětí upravuje dobu, po kterou může být nařízena ústavní výchova. Soud může nařídit ústavní výchovu nejdéle na dobu tří let. V případě, že nadále trvají důvody vedoucí k nařízení ústavní výchovy, může být ústavní výchova soudem prodloužena (Bendl, 2015).

1.1.2 Ochranná výchova

Ochranná výchova je druhem ochranného opatření, jehož smyslem je pozitivní ovlivnění mladistvého a zároveň zabránění opakovanému provinění (Bendl, 2016). Je ukládána soudem

na základě zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů. Ochranná výchova je nařizována soudem na základě zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže (zákon o soudnictví ve věcech mládeže) tehdy, pokud o výchovu mladistvého není náležitě postaráno, výchova mladistvého byla zanedbána, nebo vyžaduje-li to prostředí, v němž mladistvý žije, a to v případě, že toto prostředí nezajišťuje předcházení opakování trestné činnosti, případně má na daného jedince jinak ohrožující vliv. Ochranná výchova se vykonává ve speciálních výchovných zařízeních a trvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení osmnáctého roku věku dítěte. Vyžaduje-li to však zájem dítěte, může ji soud prodloužit do dovršení jeho devatenáctého roku „Ukládá se v případech, kdy dítěte starší 12. let a mladší 15. let, spáchá čin, pro který by byl u dospělých uložený výjimečný trest. Dále v případě dětí mladších 15. let, které se provinily proti zákonu a není o ně náležitě postaráno“ (Matoušek, 2016, s.125, 126).

Hlavním účelem je ochrana společnosti před nebezpečím spáchání dalších provinění a také zajištění řádné výchovy a ochrana mravního, duševního a sociálního vývoje mladistvého. Institut ochranné výchovy slouží jako nižší forma sankce, než trestu odnětí svobody a trvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení osmnáctého roku věku dítěte; vyžaduje-li to zájem dítěte, může ji soud prodloužit do dovršení jeho devatenáctého roku (Jedlička, 2015).

1.2 Orgány sociálně-právní ochrany dětí

Orgány sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD) se řídí *zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů*. Sociálně právní ochrana je chápána jako ochrana práva dítěte a její pracovníci mají ze zákona v popisu práce především ochranu práv a nároků dětí na zdravý, příznivý vývoj a řádnou výchovu včetně jejich zájmů a působení na obnovení narušených funkcí rodiny. Jedná se především o prevenci vůči selhávání rodiny, pomoc při řešení složitých situací rodin, které se jeví jako rizikové a snaha na udržení rodiny pohromadě (Jedlička, 2015).

„Sociálně-právní ochranu zajišťují příslušné orgány státní správy a samosprávy tím, že zejména zjišťují případy ohroženého nebo narušeného vývoje nebo výchovy a jsou povinny činit opatření k odstranění jejich příčin a důsledků, zejména opatření směřující k ochraně dětí před tělesným a duševním násilím a před zanedbáváním“ (Pilař, 2012, s. 117).

Na základě *zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů*, jsou za ohrožené děti považovány:

- a) děti týrané, zneužívané a zanedbávané, děti predelikventní a delikventní, které jsou zneužívány k trestné činnosti, mladiství páchající trestnou činností pro zajištění základních životních potřeb a děti páchající trestnou činností účelově,
- b) děti, které se ocitly mimo vlastní rodinu, které se ocitlo bez péče přiměřené jeho věku například úmrtí rodičů,
- c) děti-cizinci bez doprovodu dospělé osoby,
- d) dítě, které se ocitlo v prostředí nebo situaci, které závažným způsobem ohrožují jeho základní práva,
- e) děti vyžadující zvýšenou pozornost, které se ocitlo ve stavu nedostatku řádné péče anebo je-li život dítěte, jeho normální vývoj nebo jeho jiný důležitý zájem vážně ohrožen nebo narušen (Jedlička, 2015)

Abychom se lépe zorientovaly v této tematice, je nutné se seznámit se situacemi, kdy je vývoj dítěte ohrožen a hrozí uložení ochranné výchovy. Matoušková (2010) uvádí výčet situací a popis rodičů a dětí, které označuje za ohrožené. Patří sem tyto případy (převzato z webových stránek Kraj Vysočina):

- „pro nedostatek rozumových schopností, hmotných prostředků, praktických dovedností nebo pro nedostatek citového vztahu, popřípadě pro nepříznivý zdravotní stav nejsou schopni, nemohou nebo nechtějí uspokojovat základní tělesné, psychické a sociální potřeby dítěte
- dítě odmítají, zanedbávají, nevytvářejí mu důstojné prostředí, přiměřené hygienické podmínky, dítě ponechávají bez náležitého dozoru přiměřeného jeho věku a rozumové vyspělosti
- požívají alkoholické nápoje či jiné látky vyvolávající závislost
- opakovaně se dopouštějí trestné činnosti, vedou nebo navádějí dítě k jednání majícímu znaky trestného činu či přestupku
- nedbají, aby dítě plnilo povinnou školní docházku a aby se na ni připravovalo, aby se připravovalo na své budoucí povolání a nevedlo zahálčivý život
- zneužívají své dítě k fyzickým pracím nepřiměřeným jeho věku a stupni jeho tělesného a rozumového vývoje
- dítě nepřiměřeně trestají, týrají, pohlavně zneužívají, popřípadě důsledně nezakročí, aby tak nečinily třetí osoby

- nemocnému dítěti nevyhledají včas lékařskou pomoc nebo odpírají poskytnutí potřebných léčebných úkonů, povinného očkování apod.
- pro rozvrat partnerského soužití působí dítěti svými vzájemnými konflikty psychickou újmu
- byli vystěhováni z bytu nebo jim vystěhování hrozí“

Za ohrožené se rovněž považují děti, které:

- „pobývají ve zdravotnickém či jiném zařízení a rodiče o ně neprojevují opravdový zájem, který by jako rodiče o ně projevovat měli, především je pravidelně nenavštěvují, neplatí stanovenou úhradu za pobyt v zařízení, nevytvářejí si takové osobní poměry, aby dítě, které v zařízení pobývá z jiných než zdravotních důvodů, mohli převzít do své péče
- se pokusily o sebevraždu
- jsou zneužívány k žebrotě
- jsou šikanovány či šikanují své vrstevníky
- navštěvují bez doprovodu rodičů či jiných odpovědných osob pohostinství, herny a jiné prostory, v nichž se provozuje zábava pro dospělé
- jsou vystaveny ohrožujícímu působení nevhodných společností svých vrstevníků nebo starších osob, popřípadě destruktivních náboženských skupin či sdružení (sekt) - požívají alkoholické nápoje či jiné návykové látky, popř. jsou závislé na hracích automatech
- jsou na útěku od rodičů nebo jiných zodpovědných osob či ze zařízení pro výkon ústavní výchovy
- páchají trestnou činnost, dopouštějí se jednání majícího charakter přestupku,
- provozují prostituci Toto vymezení zohledňuje v plné míře také faktory vycházející z rodiny a společenství, ve kterém dítě vyrůstá.“

Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná o všechny děti, které by se měly dostat nebo se již dostaly do kontaktu s OSPOD Matoušková (2010).

1.3 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Podle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (§ 1 zákona č. 109/2002 Sb.) tato zařízení spadají pod MŠMT. „Síť zařízení ústavní a ochranné výchovy zajišťují **diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy**. Síť je

pak dále doplněna o zařízení preventivně výchovné péče, kterými jsou střediska výchovné péče.“ Ve stejném zákoně se uvádí, že základními organizačními jednotkami v zařízeních, jsou výchovné skupiny a rodinné skupiny. Výchovnou skupinu lze najít v diagnostickém ústavu či výchovném ústavu, oproti tomu rodinná skupina je základní jednotkou dětských domovů a dětských domovů se školou. Každá jednotka má minimální a maximální počty dětí na skupinách. V dětských domovech jsou skupiny koedukované zpravidla různého věku. Sourozenci se zařazují do jedné rodinné skupiny; výjimečně je možné zařadit je do různých rodinných skupin, zejména z výchovných důvodů. Tento zákon vymezuje, kolik je možných skupin v rámci jednoho zařízení, podmínkou jsou odpovídající prostory.

Obrázek č. 1: Počty dětí a mládeže ve výchovných zařízeních ve školním roce 2015/16–2019/20 (MŠMT, 2020, s. 105).

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	
Výchovná zařízení celkem	213	211	209	204	203	
v tom	dětský domov	144	143	142	138	137
	výchovný ústav	28	27	26	25	25
	diagnostický ústav	13	13	13	13	13
	dětský domov se školou	28	28	28	28	28
Děti celkem	6 482	6 500	6 345	6 394	6 553	
v tom	dětský domov	4 260	4 270	4 262	4 248	4 345
	výchovný ústav	1 089	1 096	1 004	993	1 012
	diagnostický ústav	392	404	383	394	391
	dětský domov se školou	741	730	696	759	805
z toho dívky	2 726	2 751	2 675	2 743	2 826	
v tom	dětský domov	2 011	2 006	1 987	2 030	2 058
	výchovný ústav	340	377	339	348	366
	diagnostický ústav	159	187	160	161	174
	dětský domov se školou	216	181	189	204	228

MŠMT (2020, s. 40) ve výroční zprávě uvádí: „Mezi školská zařízení ústavní a ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči, s ohledem na výchovně vzdělávací charakter zařízení, patří:

- 138 dětských domovů,
- 28 dětských domovů se školou,
- 25 výchovných ústavů,
- 13 diagnostických ústavů,
- 31 středisek výchovné péče se 71 pracovišti.“
 - **Diagnostický ústav**

V §5, *zákon č. 109/2002 Sb.*, se říká, že do diagnostického ústavu jsou přijímány děti:

- s nařízeným předběžným opatřením,
- nařízenou ústavní výchovou nebo

- uloženu ochrannou výchovou.

Základním úkolem diagnostických ústavů je zpracování komplexní diagnostické zprávy, kdy její zpracování probíhá na základě výsledků použitých metod a způsobu práce s dětmi. Patří sem metody:

- diagnostické,
- vzdělávací,
- terapeutické,
- výchovné a
- sociálních činností.

Na základě výsledků vykonaného komplexního vyšetření, podle zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení, diagnostický ústav umísťuje tyto děti buď do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Spolu s dítětem umísťovaným nebo přemísťovaným do vybraného zařízení předává diagnostický ústav tuto komplexní diagnostickou zprávu. Součástí zprávy je **„Program rozvoje osobnosti dítěte“** (PROD). Současně je proveden návrh specifických výchovných a vzdělávacích potřeb. Zde se jedná o **„Individuální program rozvoje osobnosti dítěte“** (IPROD). Součástí předávané dokumentace je též pravomocné rozhodnutí soudu, školní dokumentace včetně posledního vysvědčení a návrh klasifikace za dobu pobytu v diagnostickém ústavu, osobní věci dítěte aj. další dokumentace. Při umísťování dítěte s uloženu ochrannou výchovou se dbá na umístění dítěte co nejbližší bydlišti osob odpovědných za výchovu nebo zákonných zástupců, pokud by tím nebyl ohrožen mravní vývoj dítěte. Diagnostická doba je zpravidla v délce nepřesahující 8 týdnů. Žufníček (2012) upozorňuje na to, že je důležitý každý postřeh a pozorování vychovatele a je potřeba se zaměřit na dítě hned v začátku pobytu v době, kdy dítě prochází diagnostickou fází, protože je toto zásadní pro vytváření komplexního pohledu na problémy konkrétního dítěte.

- **Dětský domov**

Dětské domovy primárně pečují o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova (MŠMT, 2020). V dětských domovech je možné zřizovat nejméně dvě rodinné skupiny, nejvíce však šest. Základní organizační jednotka v domově je koedukovaná rodinná skupina dětí zpravidla různého věku

a pohlaví. V jedné rodinné skupině je 6 až 8 dětí. Vhodný domov je pro dítě vybírán s ohledem na vzdálenost od mateřské nebo základní školy, speciální školy, učebního oboru či střední školy (dle stáří dítěte). Pobyt dítěte končí dosažením jeho zletilosti, případně v devatenácti letech, pokud došlo k prodloužení ústavní výchovy. „Důvody pro umístění dětí jsou tedy převážně sociální“ (Renotierová, Ludíková, 2006, s. 264).

Vyhláška č. 438/2006 Sb., vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, připouští přijetí dítěte se zdravotním postižením, a to s ohledem na druh a stupeň postižení. Do dětských domovů se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

○ **Dětský domov se školou**

Dětské domovy se školou zajišťují péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, mají-li závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči a pro děti s uloženou ochrannou výchovou. Dále je toto zařízení určeno pro nezletilé matky (pokud splňují výše uvedené podmínky) a jejich děti. Tyto děti nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou (MŠMT, 2020).

Bendl, Hanušová, Linková (2016) dodávají, že dítě, které má trvalou poruchu chování, není tedy možné střední vzdělávání mimo dětský domov se školou a současně neuzavřelo pracovní smlouvu, je dítě přesunuto do výchovného ústavu.

○ **Výchovný ústav**

Matoušek, Kříšťan (2013) upozorňují na to, že smyslem výchovných ústavů by neměla být náhrada rodičovství a rozhodně by neměly být považovány za místa, kam se odkládají nepohodlné děti a dospívající. Výchovné ústavy jsou určeny pro děti od 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, pro nezletilé matky a pro jejich děti nebo děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči, popřípadě se ve výchovném ústavu pro tyto děti zřizují oddělené výchovné skupiny. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. V případech zvláště závažných poruch chování lze výjimečně

do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou starší 12 let (MŠMT, 2020; zákon č. 109/2002 Sb., § 14).

1.4 Další zařízení v péči o ohrožené děti

- **Středisko výchovné péče**

Střediska výchovné péče (dále SVP) jsou zařízeními výchovného poradenství, proto poskytují v první řadě služby poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické, výchovné a sociální, informační. Služby jsou poskytovány ve formě ambulantní, celodenní. Mohou mít podobu internátní, pokud je zvolena tato forma, potom se tyto služby poskytují nejdéle po dobu 8 týdnů. Poslední možností jsou služby terénní a ty jsou poskytovány zejména v rodinném nebo školním prostředí klienta (MŠMT, 2020). Gjuríčová (2000) vidí klíčový význam SVP v systému péče o ohrožené děti, která tato zařízení mají. Střediska jsou součástí sítě školských zařízení preventivně-výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Jejich cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování u dítěte, měnit a odstraňovat příčiny, projevy i důsledky rozvinutých projevů problémového chování a poruch chování a přispívat k optimálnímu osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí. Renotiérová, Ludíková (2006), dodávají, že tato zařízení mohou být zařízeními státními i soukromými a uvádějí, že je zde primárně nabízena krizová pomoc pro rodiče a děti.

- **Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc**

Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (dále ZDVOP) jsou okamžitou odbornou pomocí pro děti, kdy jde zejména o děti zneužívané, týrané, šikanované a jinak postižené. Patří sem děti vyžadující neodkladný a profesionální zásah a následnou krátkodobou péči. V tomto zařízení pečují o děti jen po dobu nezbytně nutnou a to až do chvíle, než se po vyřešení nastalé situace mohou vrátit zpět domů nebo než je pro ně nalezena trvalá náhradní rodina nebo ústavní zařízení. Přijímány mohou být děti bez věkového omezení, tj. od narození do zletilosti (Jedlička, 2015).

1.5 Institucionální péče v zahraničí

Téma této kapitoly je obsáhlé, a proto je možné bližší informace získat a s tímto tématem se blíže seznámit například na stránkách OSN, Unicef, Lumos a jiných dalších. My se pouze pro představu dotkneme tohoto tématu okrajově.

„Instituce“, ve kterých děti pobývají, jsou definovány jako uspořádání skupinového života pro více než deset dětí, u nichž péči poskytují placení dospělí (pečovatelé, vychovatelé). Péče

o bydlení znamená organizovanou, rutinní a neosobní strukturu životních uspořádání pro děti (např. Společné spaní, stravování, společné sociální zařízení aj.). a péče je spíše profesionální vztah mezi dospělými a děti než vztah rodičovský. Charita Lumos ve zprávě dále uvádí, že po celém světě žijí v ústavech miliony dětí. Jeden z odhadů předpokládá až o osm milionů dětí v institucích. Je potřeba podotknout, že vzhledem k mezerám v globálních statistikách může být pravda o konečném čísle mnohem vyšší. Existují totiž náznaky, že je mnoho neregistrovaných dětských domovů. Je dobré zmínit, že stejně jako v ČR, tak i v zahraničí panuje mýtus o sirotcích (dětech, které osiřely a nemají žijící rodiče). Předpokládá se, že v institucích je více než 80 procent dětí, které mají jednoho žijícího rodiče. Ukazuje se, že v případě správné podpory, mohla většina těchto dětí žít nadále ve své rodině. Ačkoli některé instituce mají dostatečné zdroje s vyhrazenými prostředky a zaměstnance, nemohou nahradit rodinu. Osmdesát let výzkumu prokázal negativní dopad institucionalizace na zdraví, vývoj a životní šance těchto dětí (Lumos, 2015).

Mezi nejběžnější nepříznivé účinky na děti, které vyrůstají v institucích, se řadí:

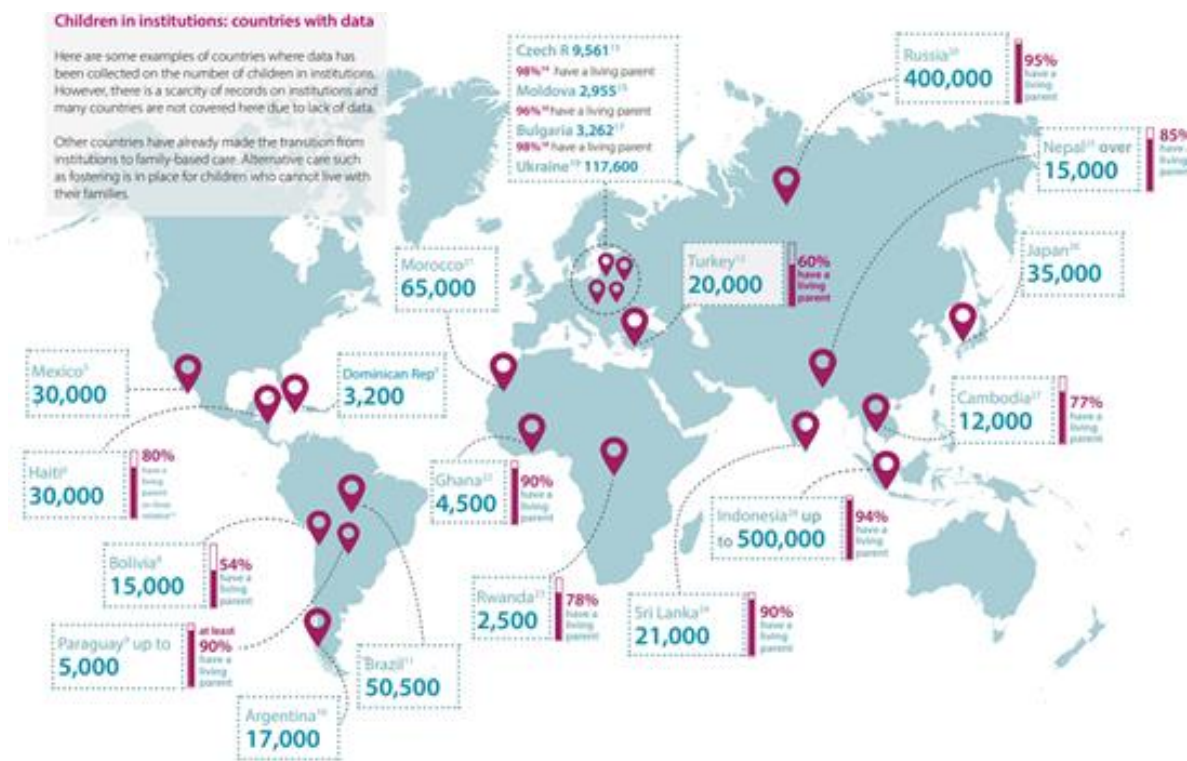
- zpoždění vývoje,
- problémy v chování,
- poruchy attachmentu,
- nedostatek životních dovedností,
- institucionalizace,
- obtížnost vytváření a udržování zdravých vztahů (Browne, 2017)

Přehled o počtech dětí v institucích v globálním pohledu lze vidět na obrázku č.2 na konci této kapitoly.

Odpovědí, proč celosvětově tolik dětí končí v institucích, je několik. Klíčovým faktorem, jak se zdá, je chudoba rodin. Dalším důvodem institucionalizace je postižení dítěte a zde se ukazuje, že správná podpora by tato čísla mohla snížit. Například v Číně dochází k opuštění dítěte z důvodu, že není možné dětem poskytnout zdravotní péči. Jiné děti musí být umístěné do institucionální péče z podobných důvodů jako v ČR. Důvodem je zanedbávání, týrání a nevhodné zacházení s dětmi. Ještě dnes jsou rodičům nabízeny peníze za děti, které jsou potom součástí neetických adopčních agentur, korupčních institucí a mnohdy předmětem obchodování s dětmi. V mnoha institucích se objevuje špatné zacházení s dětmi (vydírání, fyzické násilí, viktimizace aj.). Mezi důvody takového zacházení patří nedostatečné vzdělání pracovníků, nezkušenost, nekvalifikovanost aj. další. Výzkumy a jejich důkazy naštěstí naznačují, že je mnohem levnější podporovat rodinu sociálními službami než poskytovat péči dětem v ústavech. Jako řešení je potřeba si uvědomit, že institucionalizace dětí není nutností, je

to volba. Existují nákladově efektivní alternativy, které dětem umožňují žít v ochranném rodinném prostředí. Tam, kde není možný návrat do jejich rodin (včetně případů týrání nebo zanedbávání), mohou děti žít v jiném druhu poskytované náhradní rodinné péče daných zemí např. s příbuznými, pěstounství, adopce aj. (Lumos, 2015).

Obrázek č. 2: Děti v institucích – země s daty (Lumos, 2015).



2 Pracovníci ve školských zařízeních a požadavky na výkon práce

Mezi **personál** zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy patří speciální pedagog, psycholog, vychovatelé a asistent pedagoga (Pilař, 2012).

Průcha (2013) dodává, že zaměstnanci školských zařízení jsou složeni z pedagogických a nepedagogických pracovníků.

Je jasné, že neodmyslitelnou a potřebnou součástí každého školského zařízení jsou všichni pracovníci. Jsou cennými nejen z důvodu chodu zařízení, ale i důležitým prvkem v každodenní interakci s dětmi. Nikdy nevíme, kdo a jakým způsobem dítě ovlivní, ke komu si případně dítě vybuduje vztah a důvěru. Jistě by bylo zajímavé zkoumat i jejich vliv na děti, ale zde se v souvislosti s tématem práce budeme podrobněji věnovat pouze pracovní pozici vychovatele a požadavky na něj kladené po stránce legislativní, ale i osobnostními předpoklady stejně tak i riziky spojenými s vykonáváním této profese.

Podle zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost (Bendl, 2015).

Pedagogický pracovník je v České republice legislativně podložená kategorie a v zákoně máme přesně vymezené základní a společenské předpoklady pro výkon této profese.

§ 3 zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, odstavec 1, říká, že:

„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“

2.1 Vychovatel jako profese

V pedagogickém slovníku je vychovatel popsán jako: „Pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování“ (Průcha, 2013, s. 347).

Dosoudil (2012) hovoří o práci vychovatele jako o profesi, nikoli jako o zaměstnání. Rozdíl spatřuje zejména v potřebě dlouhodobější vytrvalé a soustavné přípravy na tuto práci, očekává určitý stupeň inteligence a v zásadním významu této profese pro společnost. Dále uvádí,

že kromě nutných požadavků na kvalifikaci, jsou na vychovatele kladeny velmi vysoké nároky na jeho osobnost.

Bendl (2015) říká, že je potřeba v souvislosti s pedagogickými pracovníky, zmínit pojem **pomáhající profese**. Jedná se o povolání, ve kterých jde o pomoc lidem v nouzi nebo o pomoc při rozvoji a naplňování osobního potenciálu. Důležitým nástrojem pomáhání, je často osobnost daného profesionála. Upozorňuje, že s tímto druhem povolání souvisí i vysoká míra pracovního stresu spojená s následným rizikem vzniku **syndromu vyhoření**. Speciální pedagogové se do kategorie pomáhajících profesí řadí.

Bendl (2015) si pokládá důležitou otázku: „Kdo je vlastně vychovatelem?“ Z jeho pohledu, pojem vychovatel lze chápat přinejmenším ve dvojitým významu. Za prvé – vychovatelem může být kdokoli či cokoliv. To v jeho pojetí znamená, že je to buď osoba, nebo cokoli, co nás vychovává, což znamená, že někdo, nebo něco záměrně ovlivňuje vychovávaného jedince (např. člověk, prostředí nebo i stroj). Za druhé je vychovatelem představitel pevně zakořeněného povolání, které figuruje v katalogu profesí a jehož vykonávání vyžaduje odbornou kvalifikaci definovanou zákonem. Bendl také dodává, že vychovatelství je atraktivním, ale náročným povoláním, jež klade na své představitele stále nové požadavky a staví před ně nejrůznější výzvy. Zvládat je s profesionálním nadhledem znamená především uvažovat poznatky pedagogických a psychologických věd v souvislosti s každodenní výchovnou realitou.

Pedagogická profese bývá také nazývána týmovou prací, kterou však vykonává každý sám. Ve většině situací je vychovatel s dětmi sám, musí se často rozhodovat velice rychle, bez konzultace se svými kolegy. Jeho rozhodnutí ale mají vliv i na práci ostatních, což je potřeba si neustále uvědomovat. Děti se dožadují uspokojování svých okamžitých potřeb využívají a často manipulativně upravují podle svého pravidla v pedagogickém týmu. Pokud jim není vyhověno, říkají: „To jste jediný, který nám to nedovolí, nikdo s tím nemá problém, už aby tady byl... atd.“ Jelikož většina pracovníků přirozeně stojí o to, aby byli dětmi oblíbeni, získávali od nich pozitivní zpětnou vazbu, pramení z těchto situací konflikty v týmu (Dosoudil, 2012, s.35).

2.2 Kvalifikační předpoklad

Vychovatel pracující v zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy musí splňovat kvalifikační předpoklad, kterým je získané vzdělání (*zákon 563/2004 Sb.*).

Katalog prací obecně definuje druhy vykonávané práce a jejich ohodnocení zařazením do platových tříd. Je zajímavé, že jako nejvýše hodnocené jsou uváděny činnosti, které souvisí se spoluprací s ostatními odborníky – psychology, lékaři a dalšími, což je pouze teoretické pojetí vychovatele jako někoho, kdo je ústřední člen multidisciplinárního týmu, spolupracujícího s dalšími odborníky při pomoci jednotlivému klientovi (Dosoudil, 2012).

V zákoně č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v §16, odstavec 2 definuje vychovatele takto:

„Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče, získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo
- c) vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.“

Tento zákon také rozlišuje přímou pedagogickou činnost, tedy práci s dítětem a práce související s přímou pedagogickou činností (tzv. nepřímá práce) (§ 18 zákona č. 109/2002 Sb., zákona o ústavní a ochranné výchově). Právě v souvislosti s potřebou určité stálé vyrovnanosti osobnosti vychovatele musí pedagogický pracovník splňovat podmínku psychické způsobilosti. Tato způsobilost je zjišťována před uzavřením pracovní smlouvy a také v případě, že vznikne pochybnost o psychické způsobilosti pracovníka (podrobnosti vymezuje vyhláška 60/2006, *Vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků*) a to formou psychologického vyšetření u vybraných psychologů.¹ Při vyšetření psychické způsobilosti jsou zjišťovány anamnestické údaje, intelekt, pozornost, struktura a dynamika osobnosti, hodnotová

¹ Nutné dodat, že způsobilost se v průběhu výkonu profese znovu neověřuje. Nařízení obsahovalo požadavek opakovat vyšetření způsobilosti **každých sedm let**. To ovšem bylo zdrojem nespokojenosti v řadách pracovníků institucionální výchovy. Zaměstnanci nebyla zpochybňována legitimnost a potřebnost samotného vyšetření, ale vadili jim náklady na vyšetření sami. Je přirozeným třecím bodem, pokud je pocíťován nepoměr mezi její náročností a ohodnocením. V poslední novele zákona je **odstráněna povinnost procházet vyšetřením po sedmi letech** (Dosoudil, 2012, s. 27).

a zájmová orientace a postoje daného jedince k vykonávání práce v zařízení. Požadavek reaguje a zároveň potvrzuje psychickou náročnost profese a důležitost vykonávání této práce pouze zralou a zdravou osobností (Dosoudil, 2012).

Bendl (2015) ve své publikaci upozorňuje, že zákon mimo jiné uvádí, že se musí vychovatelé a všichni pedagogičtí pracovníci v průběhu výkonu profese nadále vzdělávat, a to za účelem aktualizace své odborné kvalifikace.

Při volbě profese vychovatele je nutné zmínit, že důležitým prvkem tuto profesi vykonávat také jeho **motivace**. Slovo pochází z latinského slova *movere* – pohyb. „Jako motivaci označujeme činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucím k dosažení cíle, k uspokojení“ (Helus, 2018, s. 128).

2.3 Osobnost a předpoklady vychovatele

Bendl (2015) mluví o tom, že pro každého profesionálního vychovatele je kromě soustavného prohlubování svého odborného vzdělání v dané oblasti je také nutné sledování nových poznatků, a to nejen ve výchově. Za důležitý předpoklad v osobnosti vychovatele považuje mimo jiné pozitivní přístup k dětem, schopnost organizovat, ovládat se, schopnost komunikace včetně rozvinutého smyslu pro humor, ale také zásadovost nebo tvořivost. Schopnost tvořivosti a schopnost improvizace hraje v profesi vychovatele zásadní roli, jelikož se vychovatel nachází v neustále se měnícím prostředí výchovy, na které je potřeba flexibilně reagovat.

Dle Sekery (2009) by vychovatel měl splňovat celou škálu osobnostních a sociálních dovedností včetně schopnosti orientovat se a kontrolovat vlastní emoce.

Podobný názor má Fedorová (in Sekera 2009), která doplňuje výčet toho, co by měl vychovatel ovládat. Jedná se o asertivitu, empatii, kreativitu, akceptaci, autoregulaci, flexibilitu a v neposlední řadě schopnost pracovat v týmu.

Dosoudil (2012) zmiňuje, že osobnost pedagoga je jeho pracovním nástrojem a je tedy pro něho zásadním úkolem tento nástroj dostatečně ošetřovat.

Podle Janského (2014) jsou na osobnost vychovatele ve výchovných zařízeních kladeny mnohem větší nároky. Je vystavován permanentnímu stresu, různým konfliktním situacím, obě vyžaduje vyšší frustrační toleranci. Jeho osobnost by měla být přirozenou autoritou a očekává se rychlé a racionální rozhodování v různých každodenních situacích. Předpokladem je zdatnost a jistá obratnost v komunikaci. Dění kolem sebe by měl neustále vnímat a jeho postoje by měly

být jasné a srozumitelné. Předpokladem je znalost dítěte, projevený zájem a jistá míra empatie. Dítě by mělo vědět, že vychovatel je připravený a ochotný mu pomoci. Toto společně se schopností předvídat a předcházet konfliktům, je jasným klíčem k úspěchu v práci s dětmi, ale i v interakci s kolegy a díky tomu je tvořeno bezpečné prostředí pro všechny zúčastněné.

V navazování kontaktů i s velmi problémovými jedinci významně pomáhá již zmíněná empatie a projevovaný pozitivní vztah ze strany vychovatele. Zároveň umožňuje získávat důležité diagnostické údaje. Bez navázání osobního vztahu mohou naopak mnohé střety a konflikty mnohem vyostřit. Pouhé kladení požadavků, kontrola a dohled nestačí. Je nutné si uvědomit, že bez důslednosti není možné zakotvit žádný výchovný režim. I toto patří k důležitým osobnostním i profesním charakteristikám (Janský, 2014).

Naopak očekávání a názor ze strany dětí, na osobnost vychovatele, se liší. Stankowski (2004) shromáždil data a výsledkem je, že vychovatel by měl být: především, spravedlivý, mít rád děti a mládež a být jejich ochráncem, klidný, chápající, moudrý, shovívavý, tvrdý a důsledný, veselý a sympatický, vzbuzující důvěru. Klienti také uvedli, že by měl mít široké zájmy a mnoho dovedností, měl by být sportovní a silný typ. Tohle je podle dětí ideál vychovatele a Dosoudil (2012) dodává, že není možné, aby člověk splňující veškeré tyto požadavky existoval.

Škoviera (2007, s. 103) poznamenává, že: „Požadavky na osobnostní kvality vychovatele jsou natolik vysoké, že vytvářejí až nereálný model ideálního člověka se samými pozitivními vlastnostmi“ (srovnej Kurelová, 2008; Dosoudil, 2012).

Švancar (1988) naopak považuje za nejvýznamnější osobnostní předpoklad schopnost vybudovat si vztah k dětem, bez ohledu na to, zda se jedná o děti dobré nebo tzv. problémové. Sekera (2009) zase upozorňuje, že základem pro vytvoření všech vztahů, je přítomnost vzájemného respektu, což může být s ohledem na charakter zařízení a negativní zkušenosti klientů, kteří tento přístup nezažili, náročným posláním.

Dosoudil (in Žufníček, 2012, s. 26) uvádí výsledky výzkumu Shealyho s respondenty, kdy respondenti sami charakterizovali v průběhu výzkumu nejhorší možnou osobnost pro pracovníka s rizikovou mládeží. Popsali je jako člověka s osobnostní patologií, jehož osobnost není pro výkon pomáhající profese vhodná. Popisují je jako: „sobeckého, nesnášejícího kritiku, charakterově pokřiveného, zneužívajícího klienty, závislého na lécích či drogách, nespolupracujícího, rigidního, neodpovědného, příliš kritického, skrytě agresivního, špatně rozlišujícího mezi svými potřebami a potřebami klientů, zrazujícího důvěru klientů,

autoritativního, nepředpověditelného, vyhýbavého, nepoučitelného, chovajícího se v nesouladu s tím, co hlásá, zlostného a výbušného.“

2.4 Syndrom vyhoření a jeho prevence

Syndrom vyhoření bývá často zkoumán právě v souvislosti s tzv. pomáhajícími profesemi. Maroon (2012) uvádí aspekty, kvůli nimž je u pomáhajících profesí vyšší tendence k syndromu vyhoření. Jedná se o intenzivnější styk s lidmi v rámci pracovní doby. V rámci vztahu s klientem jsou to však obvykle pouze oni, kdo se angažuje a dává energii. Důsledkem toho se může projevit vyčerpání, snížení sebeúcty a pozornosti vůči sobě samému. Dosoudil (2012, s.37) upozorňuje na to, že: „Téměř každý vychovatel ve své profesní dráze prochází obdobím pochybností o své kompetenci k vykonávání této práce a o jejím přínosu a efektivitě. Přes svou nezpochybnitelnou osobní angažovanost vidí jen velmi málo konkrétních výsledků, na vlastní činnost s dětmi je ve svém vzdělání připraven jen málo, je velmi závislý na spolupráci s ostatními odborníky, společensky a ekonomicky je nedoceňován.“ Na základě těchto faktů je potřeba syndrom vyhoření přiblížit. Syndrom vyhoření neboli burn out syndrom je definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání. Je to způsobeno dlouhodobým působením stresujících faktorů, zátěžových situací, emocionálně náročných situací, s kterými se vychovatel setkává ve své profesi denně. Nejčastějším spouštěčem je kombinace velkého očekávání a chronických situačních stresů Pinesová, Aronson (in Křivohlavý, 2012).

Na stránkách Metodického portálu RVP.CZ se ve zveřejněném článku, jehož tématem je syndrom vyhoření uvádí, že častým spouštěčem jsou stále se zvyšující požadavky, které jsou na zaměstnance kladeny zaměstnavatelem, nebo které si osoba na sebe klade sama a neschopnost říct si o pomoc. „Stav vyhoření a vyhořívání má dvě roviny. Rovinu ohrožení tělesného i duševního zdraví pracovníka, a pak rovinu ohrožení kvality práce, kterou pracovník vykonává. Syndrom vyhoření má již dokonce své označení v mezinárodní klasifikaci nemocí pod označením diagnózy Z 73.0 jako Problémy spojené s obtížemi v uspořádání života – další položky této kategorie: vyprahlost (vyhasnutí, vyhoření) a chybění relaxace a odpočinku“ (Šik, 2013).

Kolář (2012) ve Výkladovém slovníku z pedagogiky syndrom vyhoření popisuje jako mimo jiné jako ztrátu motivace a zájmu. Jedná se o jev vyskytující se u povolání vyžadujících osobní nasazení, emocionální účast, empatii. Vzniká vlivem nejrůznějších dlouhodobě působících faktorů, např. zhoršující se mravní profil dětí, formální jednání nadřízených. Dochází

k postupné ztrátě osobní zainteresovanosti, pouze formální plnění povinností, utlumení dřívější aktivity, iniciativy, tvořivosti, depresivní nálady, snížené sebehodnocení, změny vztahu k lidem.

Honzák popisuje projevy burn-outu jako: „Chronický pocit únavy, vyčerpání, vysílení, pocit tělesné nemohoucnosti. Zlost na jedince, kteří něco požadují a vyžadují. Nemístně sebekritické postoje za to, že nemohu požadavkům vyhovět. Cynismus, negativismus, předrážděnost. Pocit, že mě vše obtěžuje. Nepřiměřené emoční výbuchy kvůli nepodstatným věcem. Časté bolesti hlavy a trávící obtíže. Úbytek, nebo naopak přibývání na váze. Nespavost a deprese. Pocit nedostatku vzduchu a zkráceného dechu. Podezíravost. Pocity beznaděje. Zvýšená tendence riskovat“ (Honzák, 2012).

Prevence syndromu vyhoření

Mezi tři základní oblasti prevence syndromu vyhoření patří dodržování zásad psychohygieny práce, kam můžeme zařadit vyjadřování emocí, pozitivní myšlení, dostatek spánku a relaxace spojené se zdravou životosprávou. Patří sem přemýšlení o vlastní práci v pozitivním kontextu, je dobré hledat na práci stránky a prostor pro další motivaci, důležitá je změna pracovních stereotypů nebo vyhýbání se lidem, kteří nám ubírají energii. Další oblastí je dodržování rovnováhy mezi prací, svým vlastním seberozvojem, rodinným životem a přáteli (Pastucha, Vávrová, 2013).

Další z možností prevence syndromu vyhoření je ze strany zaměstnavatele organizovaná forma – supervize. Ta má dva hlavní cíle a úkoly. Za prvé pomocí ní může pracovník reflektovat, sdělovat a sdílet své prožitky a emoce, se kterými se během výkonu své profese setkává. Za druhé je supervize důležitá součást oblasti profesního růstu. „Supervizi rozumíme bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost. Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických řešení. Cílem supervize tak může být vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Cílem supervize tak může být vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření“ (Český institut pro supervizi, 2017).

Dalším způsobem prevence syndromu vyhoření je intervize, kdy se intervizi myslí způsob sdílení své práce, zkušeností, vzájemné podpory a reflexe mezi kolegy. U intervize není nutná

účast externího pracovníka jako je tomu u výše zmiňované supervize. Intervize je uskutečňována mezi pracovníky téhož zařízení. Zjednodušeně lze říct, že se jedná o vzájemnou výpomoc kolegů, jejímž cílem má být popis, pochopení i porozumění a optimální řešení nastalé situace (Vávrová, 2012).

2.5 Role vychovatele

Profesionální role vychovatele je souborem očekávaného chování. „Jinak bude vypadat naše jednání v roli vychovatele v konfliktu s dítětem, jinak v případě přijímání úkolu od nadřízeného a opět jinak při spolupráci s kolegou vychovatelem“ (Dosoudil, 2012, s. 25).

Role vychovatele je důležitá ze dvou základních důvodů. Jednak je vychovatel nositelem cíle výchovy a zároveň obsahu výchovy. Toto mimo jiné znamená, že svým záměrným působením směrem k vychovávanému reprezentuje zájem celé společnosti v procesu výchovy tzv. mladé generace. Právě výchova ve školských zařízeních odráží hodnotový systém společnosti. Teze Komenského, že člověk má usilovat o to, aby byl prospěšný sobě i druhým je stále platná. Pokud by vychovatel na tuto roli rezignoval, de facto by přestal „fungovat“ jako vychovatel a jeho role by pozbyla smyslu. Výchova a společnost jsou vzájemně propojené nádoby. Bendl (2015) dále uvádí, že výchova je jedním z nejsložitějších společenských jevů a plní řadu funkcí: učí jedince, jak si osvojovat různé společenské role, učí jej k sebevýchově, vytváří podmínky a pečuje o harmonický rozvoj osobnosti, připravuje vychovávaného k plnění společenských úkolů, přenáší společensko-historické zkušenosti a vštěpuje lidskou kulturu, připravuje pro specifické aktivity a práci, organizuje prostředí a situace, které ovlivňují jedince i skupiny. Tyto úkoly činí z výchovy stěžejní fenomén a z vychovatele mimořádně důležitý subjekt, který má zásadní vliv na životy jednotlivců i na celou společnost.

Podle Bendla (2015) zná vychovatel zákonitosti procesu výchovy, zákonitosti vývoje osobnosti a uvědomuje si vliv vnějších faktorů na tento vývoj. Zná kvality a možnosti samotných vychovávaných jedinců, dokáže je diagnostikovat. Je profesionálem, který dokáže pracovat se skupinou a skupinovou dynamikou. Úkolem vychovatele je rozvíjet a pěstovat u dětí vlastnosti, hodnoty a postoje, které prospívají jak vychovávaným (**individuální výchovný cíl**), tak ostatním lidem a celé společnosti (**sociální výchovný cíl**).

Dosoudil (2012) ještě upozorňuje na další roviny rolí vychovatele, se kterými se při své práci setkává. Za prvé, vychovatel-terapeut. Tato rovina vytváří zásadní konflikt v samotném pojetí profesionální role vychovatele jako terapeuta a vychovatele jako pracovníka odpovědného

za dodržování režimu. Konflikt spočívá v tom, že i když bude velmi dobrým terapeutem, tak se nevyhne hodnocení chování dětí, ukládání a kontrolování výchovných opatření. Neustálá interakce s dítětem vyúsťuje logicky častěji do konfliktu. Mezi vychovatelem a dítětem se tak s velkými obtížemi buduje nutná podmínka terapeutického procesu, tedy terapeutický vztah. Další popisovaná role s odkazem na Matějčka (2005) je: role rodiče a role vychovatele-profesionála. Vychovatel přistupuje k dítěti z pozice zaměstnance. Sdílí s ním určitý vymezený čas a prostor, kde se snaží o výchovu a péči podobnou té rodinné, je mu vzorem. V náhradní výchovné péči vychovatel uspokojuje potřeby dítěte, ale potřeby vychovatele zde naplňovány nejsou vůbec nebo jen okrajově. Trvalost a hloubka citových vztahů je narušena vlivem častého střídání vychovatele ve směnném provozu, také odchody dítěte do jiných zařízení. Vychovatel a dítě spolu nesdílí společnou budoucnost, jak by tomu bylo u rodiče. Dítě na budoucnost pouze připravuje a pomáhá mu ji plánovat, jeho osobní čas je však od života dítěte oddělen. Vlivem absence trvalého citového vztahu se dítě stává často „sociálně hyperaktivní“ – tzn. že navazuje kontakt bez zábran, předvádí se, všude je ho plno, o vše kolem má zájem, ale povrchně.

2.6 Pracovní náplň vychovatelů

Náplň práce vychovatelů ve školských zařízeních, zaměřená na institucionální výchovu je komplikovanější, než se na první pohled může zdát. S příznačným tvrzením přichází Škoviera (2007, s.103) ten totiž říká, že náplň práce vychovatele v institucionální výchově „se pohybuje v jakési pohyblivé zóně, na jedné straně dětem (vychovatel) doslova utírá nudit, na druhé straně s nimi vede profesionální terapeutický nebo spirituální dialog.“

Taxová (in Žufniček, Pacnerová, 2012, s. 34) uvádí: „Vychovatelské povolání nelze zaměňovat se službou u dětí, která je zvládnutelná s trochou nervového vypětí a s příslušným hlasovým fondem. Dobrý vychovatel dává sebe.“

V pracovní náplni vychovatele, jsou specifikovány vykonávané činnosti, které tvoří součást pracovní smlouvy a náplň práce je součástí povinné dokumentace. Vychází jednak z potřeb jednotlivých zařízení, také z kvalifikačních předpokladů pracovníka a od toho se odvíjí zařazení do platové třídy. V praxi je běžné nejdříve pracovníka zařadit do dané třídy a podle toho je upravena náplň práce, tak aby byla v souladu s předpisy. Tento dokument je často formální, obecný. Pracovníkovi nedává přesnou představu o prováděné práci (Dosoudil, 2012).

Výchova ve školském zařízení zahrnuje institucionální péči, kdy pedagogičtí pracovníci usilují o vytvoření bezpečného prostředí pro dítě. V zařízeních působí edukačně, výchovně,

resocializačně, provádí diagnostická vyšetření a při práci používají různé prostředky a metody, kterými záměrně působí na osobnost dítěte, s cílem dosáhnout pozitivních změn nebo s cílem podpořit pozitivní rozvoj osobnosti (Bártík, Miovský, 2010).

Nejčastější působení, je „přímý vliv vychovatele na osobnost vychovávaného“ (Kraus, 2008, s.77).

Bendl (2015) dodává, že v případě přímé výchovy se jedná o klasické přímé působení typu „face to face“, kdy vychovatel říká vychovávanému, jak se má chovat, co smí a co nesmí a tím otevřeně směřuje jeho chování. Pedagog (vychovatel) tedy řídí vychovávaného přímo.

Vychovatel tzv. denní nebo skupinový je zodpovědný za výchovně vzdělávací činnost², za její kvalitu a plán. Tvoří plány pro jednotlivce, ale i skupinu a pracuje často na pozici etopeda (při tvorbě individuálního plánu rozvoje daného jedince) a také zahrnuje pozici sociálního pracovníka, a to ve chvíli, kdy se seznamuje s prostředím, ze kterého dítě přichází. Tentýž autor zmiňuje, že vychovatel mimo jiné participuje na poradách, školeních, připravuje akce, zodpovídá za dodržování řádu, účastní se komunitních setkání, nakupuje mnohdy stravu, zajišťuje setkání a mnoho dalšího (Sekera 2009).

Dle Bendla (2015) se jedná především o výchovně-vzdělávací činnost, kterou se vychovatel snaží o celkový i dílčí rozvoj osobnosti dětí, případně mládeže. Nedílnou součástí je podpora zájmové činnosti. Bendl rozděluje náplň činnosti vychovatele na činnosti:

- administrativní (vedení záznamů o pohybech dětí mimo zařízení, denní zápisy, zpracování zpráv, zhodnocení PROD³)
- organizační (organizace aktivit dětí, výletů, kulturních akcí),
- koordinační (jednotlivých složek),
- metodické (vytváření vzdělávacích materiálů, preventivních programů),
- diagnostické (všímání si specifík svěřených dětí),

² „Do výchovně vzdělávací činnosti patří např. růstové skupiny, zátěžové programy, programy nařízené soudem jako výchovná opatření, sociálně rehabilitační program. Činnost odborníků střediska, jejímž cílem je edukace klientů v oblasti příčin a možností předcházení, zmírňování nebo zastavení poruch chování nebo rizikového chování a podpora osobnostního rozvoje dětí a jejich rodičů, pedagogů nebo vrstevníků v oblasti sociálních dovedností (např. komunikační dovednosti, dovednosti rozhodování, vytváření přátelských vztahů, posílení rodičovských kompetencí, rozvíjení citové vazby mezi dítětem a rodičem, rozvoj empatie, nastavování jasných pravidel v rodině, ve škole aj.) a intrapsychické (např. nácvik zvládnutí: frustrace, stresu, zátěže, hněvu, agrese, posilování sebeúcty, zvyšování zdravého sebevědomování, práce s emocemi)“ (Myšková, 2018, s. 80).

³ Program rozvoje osobnosti dítěte (PROD): Vychází ze zákona č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 438/2006 Sb. Jedná se o plán výchovně vzdělávací péče o konkrétní dítě. Je vypracovaný v zájmu rozvoje osobnosti dítěte v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Obsahuje reflexi současného stavu, diagnostické poznatky, cíl péče a jednotlivé postupy v různých oblastech života dítěte (Myšková, 2018).

- a přímou výchovnou a vzdělávací činnost (podpora při výuce).

Dosoudil (2012) uvádí několik oblastí, kdy se jedná o celou šíři činností, které vychovatelé vykonávají. Kategorie rozděluje do pěti následujících oblastí: péče, zajištění bezpečnosti, administrativa, profesionální rozvoj, vlastní výchovná činnost.

U péče jde hlavně o **zajišťování základních potřeb** dětí. Ne zřídka je význam péče vychovateli degradován. Péče zahrnuje např. přípravu stravy, zajištění čistoty a úklidu prostor, praní, žehlení, upravené děti, příprava do školy a mnoho jiných dalších činností. Všude tady lze spatřit výchovný prvek: utváření návyků a dovedností u dětí. Obsahem by měla být motivace, společné nalezení smyslu, nácvik a zpětnou vazbu. Použit běžné činnosti k formování osobnosti klienta nese jistou výhodu. Osvědčuje se účastnit se práce společně s dětmi. Právě schopnost vychovatele nalézt i v běžné činnosti příležitost k rozvoji osobnosti obohacuje řadu výchovných metod a tím si rozšiřuje prostor pro působení a vůbec kvalitu své práce.

Zajištění bezpečnosti je základní povinností každého pracovníka. V dokumentaci bývá popsána následující formou: Pracovník je povinen poskytnout první pomoc, zajišťuje přemístění dítěte k lékaři, přivolává rychlou záchrannou službu, dodržuje zásady PO a BOZP, zjištěné závady bezodkladně hlásí aj. Důležitý bod náplně práce vychovatele je sledování atmosféry a vztahů na skupině, protože děti jsou ohrožené i nebezpečími spojenými s rizikovým chováním, například drogy a šikana, a proto by měly být zpracovány postupy a krizové plány, jak postupovat pro případ vzniku těchto nebezpečí. Rizikové situace je nutné aktivně vyhledávat a hodnotit, je nezbytně nutná spolupráce vychovatelů, předávání informací, zkušeností a nástin postupných kroků, který pak z velké části usnadní orientaci ve stresové situaci. Při každé nové situaci je dobré vše rozebrat a domluvit se, co dál. Je důležité, aby nově nastupující pracovníci byly s danými postupy řešení seznámeni a proškoleni.

Administrativa je nejméně oblíbenou, ale neoddělitelnou součástí pracovní náplně vychovatele. Poměr administrativy, k přímé výchovné práci má zvyšující se tendenci a je téměř jisté, že k úbytku administrativy nikdy nedojde. Je zmiňována v náplních práce a administrativní povinnosti pracovníka zahrnují dvě roviny:

1. technická (provozní) dokumentace – sem spadá např.: „vyúčtování jízdného, evidenci ošacení dětí, vydaných školních pomůcek dětem, hygienických potřeb apod.
2. diagnostická evidence – je důležitá a nezbytná pro další práci. Vede záznamy v databázi, které slouží jako podklady pro předávání aktuálních informací a ostatním pracovníkům. Zapisují se zde významné projevy dětí, návrhy metod výchovy, vypracovává se hodnocení

děti s návrhem na další postup. V praxi se ale objevují i devalvační zpracování těchto zpráv, které potom mají vliv na samotnou budoucí práci se zápisy. Vychovatele to omezuje a snižuje jeho možnosti v další práci zaměřené na rozvoj dítěte. V praxi se můžeme setkat s pracovníky, kteří mají univerzální hodnotící zprávy vypracovány ve třech verzích – pozitivní, negativní a víceméně neutrální, kde doplňují jen nové konkrétní údaje.

Rozvíjení vlastní profesionality je velice důležitou součástí práce vychovatele. V náplních práce je často uvedena povinnost se dále vzdělávat. Vychovatel si aktivně vyhledává oblasti, kde se chce a potřebuje rozvíjet, účastní se školení, sebevzdělává se formou vlastního aktivního vyhledávání např. literatury. S tímto souvisí povinnost účastnit se supervize, kterou má povinnost zaměstnavatel poskytnout. Účast na supervizi je jednoznačně součástí pracovní doby.

Vlastní výchovná činnost s dětmi a skupinou (rodinkou), je podstatou a těžištěm práce vychovatele. Má velkou šíři a je obtížné ji popsat v řeči pracovně právních dokumentů tak, aby mohla být vodítkem pro konkrétní činnost. V náplni práce se proto objevují principy a doporučení, kterých se má vychovatel držet. Úsilí a výchovná činnost má motivovat, zapojovat děti, zaměřuje se na rozvoj vnitřních motivačních struktur, změnu hodnotové orientace a volných vlastností. Zřetel by měl být brán na přiměřenost zaměstnání a vytíženost dětí s respektem individuality dítěte. Tyto činnosti se také nazývají výchovně vzdělávací a příprava na tyto činnosti spadá do práce nepřímé neboli související s prací přímou a v praxi to znamená, že je nutné písemně a dostatečně dopředu připravit plán práce, tedy jednotlivých činností, které jsou součástí týdenních a měsíčních plánů a ty se odráží v plánech ročních. Pro začínající vychovatele jsou velkým přínosem a pomocí. Vlastní výchovně vzdělávací činnost můžeme podle forem rozdělit na aktivity:

- aktivity volnočasové, sportovní a zájmové – výlety, vycházky, jízda na kole, kroužky, deskové hry a mnoho dalších,
- aktivity sociálních kompetencí – etika, emoční inteligence, nácvik odmítání, zvládnutí konfliktu, vzteku, komunikace a spolupráce v rámci skupiny, chování ve společnosti, ale i sebeobslužné návyky atd.,
- aktivity vzdělávací – příprava do školy, edukace jako prevence rizikového chování,
- aktivity terapeutické a reedukační aktivity – skupiny zaměřující se na osobnostní problém dětí, individuální práce s dětmi, relaxační techniky,
- aktivity komunitní a režimové terapie – denní sebereflexe a reflexe dne, týdenní hodnocení cílů a skupiny, orientované na život v zařízení (Dosoudil 2012).

3 Děti a mládež ve školských zařízeních

Děti jsou hlavním, stěžejním objektem, se kterým se při své práci vychovatel setkává, kterému dává nový směr, novou výchovu, způsob vnímání světa a skrze nějž plní většinu své pracovní náplně a tyto děti mají vliv na vlastní prožívání úspěchu či neúspěchu v profesi vychovatele velký vliv. Skladba dětí, se kterými se vychovatelé při své profesi v zařízeních ústavní a ochranné výchovy potkávají je beze sporu rozmanitá a je obtížné ji jednoznačně vymezit a nějak přesně kategorizovat, přesto považujeme za důležité si v krátkosti skladbu dětí a některá jejich specifika, která se mohou u dětí v těchto zařízeních objevit přiblížit.

„V první řadě je ale třeba mít stále na zřeteli, že každé dítě je zejména individualitou, má své vlastní prožívání, vnitřní svět. Reakce dětí na stejnou situaci mohou velmi variovat“ Helus (in Žufníček, Pacnerová, 2012, s.40).

Helus (2009) říká, že každé dítě je zejména svébytnou osobností, se svými vlastními potenciály, autoregulací a mají také různé schopnosti vyrovnávat se zátěžovou situací. Svoji roli tu hraje temperament. Důležitost přikládá individuální péči, zmiňuje, že je podstatné věnovat se každému dítěti individuálně, empaticky s pedagogickou láskou, moudrostí, odvahou a důvěryhodností.

Z pohledu Vojtové (2008) je třeba brát také zřetel na to, že děti, u kterých byla nařízena ústavní nebo ochranná výchova, patří do skupiny dětí označovanou jako „**děti v riziku**“ (At-risk-Youth). V etopedické teorii je takto označována kategorie dětí, které jsou během svého vývoje v určité míře vystaveny vlivům, kterými jsou ohroženy. Tyto vlivy mohou negativně působit na různé oblasti života dítěte, včetně jeho chování. Jejich život ovlivňují mnohé překážky a těžkosti, které mohou vytvářet určité bariéry při cestě k socializaci a vzdělávání. Rizikové faktory působící na děti se mohou různě na sebe nabalovat a vzájemně prolínat, a tím se zvyšuje účinek jejich působení. Při působení rizikových faktorů záleží na věku dítěte, kde platí, že čím je dítě mladší a čím déle rizikové faktory působí, tím pravděpodobnější je možnost vzniku poruchy emocí a chování.

Většina dětí, které se dostanou již do diagnostických ústavů, bývá od raného dětství traumatizována a zanedbávána po materiální i psychické stránce. Děti trpí příznaky psychické

deprivace⁴, mají narušený vývoj osobnosti, kognitivní a emoční vývoj a schopnost navazovat sociální vztahy Kurelová (in Bártík, Miovský). Projevy chování mají velmi často souvislost s vývojovými traumaty, jež ovlivňují komplexně další vývoj osobnosti. Traumata vznikají především z důvodu deficitu attachmentu (vazba, přilnutí, připoutání) Bowlby (in Bártík, Miovský, 2010). Výše zmíněné zasahuje neurologický vývoj mozku, dochází k mylnému sebepojetí Já, má to vliv na budoucí hodnoty a postoje jedince, objevuje se deficit v kognitivních funkcích, projevy rizikového chování a v neposlední řadě je pozorovatelný disociativní porucha osobnosti (Bártík, Miovský, 2010).

Již Lazarová (2008, s. 33, 34) upozorňovala na to, že v důsledku prožitých traumat nebo deprivace z dětství je pro tyto děti typické, že: „city jsou pro ně ohrožující, nahrazují je činností, která odstraňuje napětí či úzkost. Hladina úzkostnosti může být v důsledku trvale snížena. Oslabená je jejich struktura ega, funkce svědomí, nedošlo k internalizaci sociálních norem, není vytvořena struktura (sociálně i osobně přijatelných a nepřijatelných) hodnot. Obecně nemají důvěru k dospělým. Interakce s dospělými jim nepřináší sociální odměnu (převažuje zkušenost s neodměňující, negativní emocionální reakcí rodičů i širšího sociálního okolí. Mají snížený systém sebeúcty (nereflektují adekvátně své schopnosti, dovednosti a potenciál.“

Vojtová (2008) zmiňuje, že je potřeba vzít v potaz životní situaci dítěte, které žije v dětském domově, obnáší totiž různá specifika, což by nemělo sloužit k negativnímu nálepkování dětí v dětském domově. Měli bychom mít pokaždé na paměti, že každé dítě je originální bytost se svými individuálními charakteristikami. Často se však jedná o děti, které mají negativní zkušenosti ze života v původním rodinném prostředí a děti mohou být obtěžkány traumatem způsobeným separací od své rodiny. Pro vstup do života jsou ve znevýhodněné pozici oproti dětem vyrůstajícím v láskyplném a harmonickém prostředí rodiny, a proto je jim tedy třeba věnovat pozornost.

Pöthe (2020) se dětmi s traumaty a jejich projevy zabývá a také on upozorňuje na to, že trauma a traumatická zkušenost formuje každého člověka již v okamžiku jeho narození a k traumatu samotnému dochází na základě prožitých událostí, které hluboce a dlouhodobě mění emoční prožívání a chování těchto jedinců. Traumata se dějí ve výlučném vztahu. Tato traumata jsou často nepoznaná, neléčená, a to navzdory tomu, že trauma působící v emočně významném

⁴ „Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vítální) psychické potřeby v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu“ (Langmeier, Matějček, 2011, s. 26).

vztahu (výlučném vztahu) ovlivňuje nejen psychické fungování, ale také sebepojetí a sebeúctu čili pocit vlastní hodnoty člověka. Potom děti mohou prožívat sami sebe jako poškozené a znehodnocené. Pöthe (2020, s. 67) dále uvádí, že: „Děti se obvykle chovají v souladu se svými tělesnými a citovými potřebami, mezi které patří nejen potřeba přijímání jídla a tekutin nebo tepla, ale také potřeba přijímání podnětů a citů ve formě projevovaného zájmu a lásky. Ze všeho nejvíce děti pro svůj tělesný a emoční růst potřebují citový vztah. Proto i když „zlobí“, chovají se v souladu s potřebou získat a zachovat si blízkou osobu, která by tato přání zprostředkovala. Touha dítěte po vztahu je někdy dokonce silnější než pud sebezáchovy, což se ukazuje například v případech týrání či zneužívání. Aby si vztah nebo naději na něj zachovalo, dítě je do určitého věku náchylné věřit tomu, že když ho rodič týrá, je to jeho, nikoli rodičova vina. Rodiče omlouvá a za každých okolností se snaží získat jeho náklonnost, protože ubližující rodič je pro něj přijatelnější než žádný rodič.“

Určitě bychom si měli při práci uvědomit, že větší část dětí v ústavní i preventivně výchovné péči má určitý stupeň projevů rizikového chování nebo se jedná přímo o děti s tzv. poruchami chování Miovský, Zapletalová, Skácelová, Novák (in Žufníček, Pacnerová, 2012).

Purvis (2013) také upozorňuje na to, že u dětí, se kterými se setkáváme v ústavním zařízení, mívají různé strachy a s tím spojené projevy. Chování dětí může být nevyzpytatelné, proměňující se od roztomilého po mstivé. Může je děsit letmý dotek, zvýšený hluk, křik. Protože nevíme, čím si prošly a jaký strach v nich prožité události zanechaly, musíme na toto brát zřetel. Můžete se setkat s hyperaktivitou, nepozorností, agresivitou, otažitostí. Příčinou nevhodného chování jsou stará traumata, neurologická omezení a pud sebezáchovy.

Gjuričová (2008) dělí děti, které jsou umístovány do institucionální péče, do čtyř skupin:

- děti osamělé, tzv. oboustranní sirotci, jejichž počet je zanedbatelný,
- děti, které mají zkušenosti s kriminalitou a u nichž je odůvodněná obava, že budou v trestné činnosti dále pokračovat,
- děti ohrožené, které pocházejí ze sociálně slabého a neuspořádaného rodinného prostředí, jejichž výchova je ve zvýšené míře ohrožena zanedbáváním, zneužíváním a týráním a sociálně patologickým vývojem,
- děti rizikové, tzn. děti s výchovnými problémy, špatnou školní docházkou, experimentujícími s drogami apod.

S podobnými znaky rozdělení se můžeme setkat v publikaci u Jedličky (2015). Ten uvádí, že ve školských výchovných zařízeních setkáváme pět základních kategorií dětí:

- ▣ oboustranní sirotci, jedná se o nezanedbatelný počet, který je zdá se od roku 1954 konstantní,
- ▣ děti ohrožené sociálně patologickými jevy v nejbližším okolí, jedná se o prostředí, kde se objevuje alkohol, drogy, zanedbávání, delikventní chování dospělých aj.,
- ▣ děti s výchovnými problémy a rizikovým chováním, což je především záškoláctví, toulky, projevy agrese, experimenty s návykovými látkami apod.,
- ▣ děti s výchovnými problémy vzniklými na podkladě psychické nebo neurologické poruchy CNS, kdy je potřeba speciální pedagogická péče na podkladě diagnózy např. psychiatra,
- ▣ děti se zkušeností s kriminalitou, kdy umístění je jakousi prevencí, protože bez umístění v zařízení by pravděpodobně v těchto aktivitách dále pokračovaly.

Pilař poukazuje na to, že skladba dětí, které se ocitají v péči školských zařízení se oproti minulým letům změnila. Jsou agresivnější, necitliví ale většinou také sociálně zdatnější, uvědomují si svá práva (již ne tak své povinnosti), a jsou více sebevědomí. Zvýšily se nároky na stravu, ošacení a je velice podstatné si uvědomit, že i na interpersonální vztahy. Vychovatel musí volit při pozitivním ovlivňování jiné přístupy v komunikaci než v letech minulých. Mnozí jedinci žijící v ústavu touží po neustálé konfrontaci s autoritou. Práce vychovatele musí být skutečně odborná s výrazným důrazem na profesionální komunikaci s prvky práce terapeutické Pilař (in Jedlička, 2015).

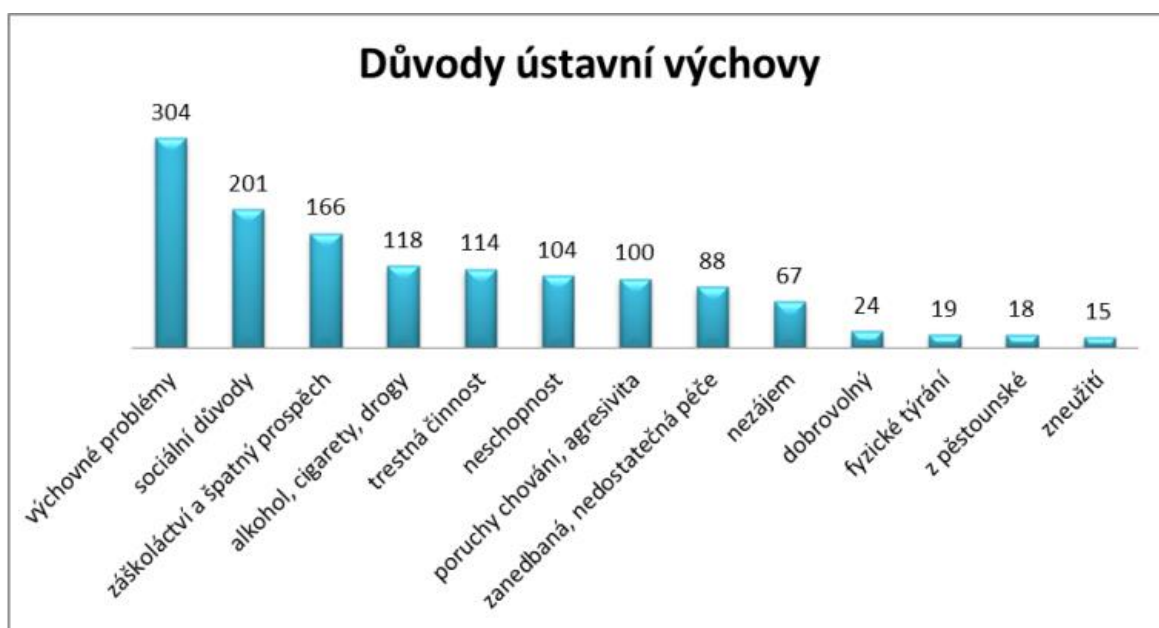
Taxová (in Kurelová, 2008) zmiňuje, že ústavní prostředí silně ovlivňuje dětskou psychiku, neboť soužití dětí v kolektivu vyžaduje nastavení systému různých opatření, např. režim dne, organizační řád, pravidla chování, které upravují činnost dětí i vztahy mezi nimi a pracovníky zařízení navzájem.

Škoviera (2007, s. 49) se k tématu dětí, které jsou v náhradní výchově, vyjadřuje takto: „Dítě, které je umístěno do náhradní výchovy, bývá zpravidla emocionálně i sociálně narušené. Už v prenatálním období se někdy potýká s fyziologickým ohrožením (alkohol a jiné návykové látky, nízká úroveň zdravotní péče, škodlivý životní styl). Zažívá tedy trauma v průběhu těhotenství, po narození před umístěním do náhradní výchovy (v domácím konfliktním prostředí) a při příchodu do náhradního prostředí.“

Veřejný ochránce práv ve zprávě v rámci proběhlých návštěv školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v roce 2011 zkoumal soudní rozhodnutí a důvody, které vedou k nařízení ústavní výchovy. Ve zprávě poznamenává, že u většiny rozhodnutí není jen jeden důvod pro nařízení ústavní výchovy, ale téměř vždy kumulace několika s tím, že jednotlivé

důvody jsou často vzájemně provázané. Výchovným problémem je primárně nezvládnutí výchovy ze strany rodičů a děti nerespektují autoritu. K tomu se přidávají útěky, toulky, nevhodná parta a nezřídká je to vulgární a drzé chování a případná nekázeň ve školách. Jako druhý nejčastější důvod jsou důvody sociální tzn. rodina neměla vytvořeny vhodné bytové podmínky, případně neměla kde bydlet, nebo měla finanční potíže, které typicky pramení z nezaměstnanosti, předluženosti či patologického prostředí. Ostatní důvody můžeme vidět v obrázku č. 3

Obrázek č.3 Důvody ústavní výchovy (Veřejný ochránce práv – ombudsman, 2011, s. 41)



4 Péče v zařízeních

Na začátku každé péče o děti v zařízeních je potřeba si uvědomit, že uspokojování potřeb dítěte je nejdůležitějším atributem. Nejčastěji uváděnou hierarchií lidských potřeb je Maslowova pyramida potřeb, která by měla sloužit jako vodítko pro vychovatele, aby věděli, jakou péči svěřenému dítěti aktuálně poskytovat. Hierarchie potřeb podle Maslowa může být také chápána jako hierarchie osobního růstu, u které všeobecně platí, že níže položené potřeby jsou významnější a musí být aspoň částečně uspokojené. Toto je podmínkou pro vznik vývojově vyšších potřeb a teprve po uspokojení nižších potřeb se může jedinec přesunout k naplňování těchto potřeb vyšších a může osobně růst. Základnu tvoří **fyziologické potřeby** (potřeba jídla, vody, spánku, dýchání, integrity aj.). Jakmile jsou fyziologické potřeby dostatečně naplněny, nastupuje **potřeba bezpečí a jistoty**. V případě, že je naplněna i tato potřeba, přichází na řadu **potřeba lásky a sounáležitosti** (sociální potřeby). Jakmile má jedinec naplněnou potřebu lásky, může se přesunout k naplňování vyšších potřeb, tedy **potřebě sebeúcty** (respektu, uznání, oceňování). Toto jsou potřeby to či ono dostávat. Vrchol Maslowovy pyramidy tvoří **potřeba seberealizace**, tedy naplnění svých schopností, tvořivosti (Říčan, 2014).

Jednou z komplikací provázející děti žijící v dětském domově může být při neuspokojování potřeb psychická deprivace. Pokud některé základní psychické potřeby dítěte nejsou naplňovány, může dojít k **psychické deprivaci** dítěte. Tu vymezují Langmeier a Matějček (2011) jako strádání, nedostatečné uspokojení potřeb v duševní oblasti, přičemž v první řadě zdůrazňují potřebu lásky a vřelé péče.

Každé dítě má celou řadu **potřeb**, jejichž uspokojování je stěžejní pro harmonický vývoj jeho osobnosti. Potřebám dítěte se věnoval také prof. Matějček, který jich ve své publikaci z roku 1994 vymezil pět:

1. potřebu adekvátní stimulace různými podněty z okolí;
2. potřebu srozumitelného, smysluplného světa, který má určitá pravidla;
3. potřebu životní jistoty, v níž hrají svou roli zejména citové vazby;
4. potřebu být společensky uznáván a přijímán, která napomáhá tvorbě zdravého sebevědomí a identity;
5. a potřebu směřování do budoucnosti, potřebu životní perspektivy.

S výše uvedeným je potřeba zohlednit názor Pötheho (2020, s. 73), který ve své publikaci uvádí, že „u dětí v ústavěch je péče o jejich potřeby často **nekonzistentní**, tj. nepředpověditelná. Je tomu tak proto, že o ně pečují několik osob, které se z pohledu dítěte náhodně střídají, a také

proto, že o jejich potřeby je postaráno nezávisle na tom, jak je dávají nebo nedávají najevo. Jejich vnitřní pracovní model je proto chaotický nebo dezorganizovaný. Důsledkem toho je, že se tyto děti v přítomnosti jiných osob chovají nahodile a chaoticky. Ve svých potřebách se na dospělé obracejí i neobracejí, když mají z něčeho strach, tak pláčou i nepláčou, usmívají se a současně jsou také agresivní.“

Veřejný ochránce práv (2011, s.74) zdůrazňuje: „Péče a podpora poskytované dětem musí vycházet z jejich individuálních potřeb, které musí být průběžně zjišťovány. Péče a podpora by měly směřovat k dosažení co největší samostatnosti dítěte. Poskytování péče a podpory by mělo být pravidelně vyhodnocováno multidisciplinárním týmem.“

U individuálního přístupu je podstatné, aby byl vychovatel vůbec ochotný hledat příčiny projevů rizikového chování u konkrétního dítěte, a to bez ohledu na to, jaká pověst jej do této doby provázela. Individuální přístup je třeba volit i z důvodu, že některé projevy rizikového chování mohou mít úzkou souvislost s vývojovou fází, kterou právě dítě prochází. Protože není jasně definováno, kdy dítě s rizikem pouze experimentuje a kdy už je jeho chování rizikové. Jde o rozsáhlou škálu vzájemně se propojujících projevů chování a je velkou zodpovědností vychovatele, aby takové projevy posoudil a v souvislosti s věkem dítěte volil adekvátní formy intervence. Individuální přístup a následná flexibilita ve volbě intervence v kontextu zjištěných příčin je základním požadavkem na kompetence vychovatele (Žufníček, 2012).

Podle dostupných informací na stránkách ochrance.cz jsou zveřejněné níže uvedené body, které lze považovat za návod, jak by péče v zařízeních podle něj měla vypadat:

Péče o děti v zařízeních

- 1 „Musí existovat standardy kvality pro péči o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.
- 2 Systém předávání informací o dětech v rámci zařízení musí být efektivní. Má probíhat pravidelné multidisciplinární setkávání, na kterém je řešena aktuální situace dítěte a jeho budoucnost.
- 3 Zařízení musí aktivně pracovat na zohlednění výchovných a zdravotních potřeb dítěte ve spolupráci s odborníky (ambulanti pedo-psychiatr, diagnostický ústav, středisko výchovné péče).
- 4 Projevy dětí, včetně sebepoškození, mají být podrobovány odbornému posouzení a mají být hledány jejich příčiny. Nežádoucí následky či projevy nelze pouze sankcionovat.

- 5 Služby ambulantní (i lůžkové) psychiatrie musí být dětem a jejich rodinám dostupné. Dítě jako pojištěnec má právo na náležitou zdravotní péči, a pokud se mu jí nedostává (například z důvodu nedostupnosti), měly by být jak školským zařízením, tak i OSPOD hájeny jeho zájmy, a to formou požadavku směrem k příslušné zdravotní pojišťovně.
- 6 Nároky na péči vyplývající ze zdravotních specifik dětí musí být zohledňovány při personálním zajištění a při sestavení rodinných či výchovných skupin.
- 7 Dítě by mělo mít v zásadě každý den příležitost k pobytu na vzduchu.
- 8 Dítě by mělo mít příležitost k navazování běžného kontaktu s dětmi opačného pohlaví.
- 9 Každé zařízení poskytuje v rámci své odbornosti zákonným zástupcům a dalším zainteresovaným subjektům (škola, OSPOD) doporučení stran zacházení s dítětem a výchovného působení na ně.
- 10 Propouštění dítěte ze zařízení do další péče (rodinné či institucionální) či do „běžného života“ musí být plánovaným a doprovázeným procesem, jehož tempo respektuje schopnost dítěte přijímat změny.
- 11 Kraje, města a obce mají zřizovat sociální službu pro mladé dospělé opouštějící ústavní péči“ (Ochránce práv, 2013, s.12).

4.1 Standardy

○ Vznik standardů kvality péče

Dne 23. 3. 2015 byly standardy kvality péče schváleny jako Metodický pokyn MŠMT (Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči č. j. MSMT-5805/2015). Na konci roku 2015 vyšlo první vydání standardů (Pacnerová a kol., 2015).

Již v průběhu vzniku těchto standardů bylo patrné, že tyto standardy vyhovují ambulantním formám středisek výchovné péče a jimi nabízeným službám jen částečně, proto byly od roku 2015 zpracovávány standardy specializované na tento typ instituce a na začátku září 2018 byl vydán Výnos ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. 17/2018, kterým se stanoví Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči, kde je tato část doplněná. (Myšková, 2018) Toto vydání Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardů kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče navazuje na původní publikaci (Pacnerová a kol., 2015).

○ **Účel standardů**

„Účelem standardů kvality péče i standardů kvality služeb je nastavení a udržení srovnatelné úrovně kvality poskytované péče a poskytovaných služeb v jednotlivých školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče (dále jen zařízení ÚV/OV a SVP) napříč celou Českou republikou a zvyšování kvality péče o děti a služeb, nabízených, klientům v těchto zařízeních. Definují základní (minimální) kritéria kvality v různých oblastech, např. v oblasti výchovně vzdělávacího procesu, v personálních, organizačních a materiálních aspektech a zároveň naznačují směr vývoje kvality poskytovaných služeb.“ (Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, 2015, str. 7). Navržené standardy v co největší možné míře pracují s dokumentací, která v zařízeních již existuje, nevytvářejí další administrativní zátěž. Dokument obsahuje celkem 67 standardů, které se dělí na jednotlivé zásady.

○ **Zaměření a cíle standardů**

Standardy kvality mají za cíl podpořit v praxi ty principy, které se ukázaly být jako prospěšné pro vývoj dítěte, rozvoj jeho potenciálu, zajištění jeho bezpečí, zvyšování šancí na jeho začlenění do společnosti a zvyšování šancí na jeho setrvání v rodině nebo jeho brzký návrat do rodiny. Mezi konkrétnější doporučení patří konkrétní doporučení přistupovat k dětem s ohledem na jejich rodinnou situaci a jejich individuální potřeby. Zdůrazňují potřebu podporování a udržování vztahů s rodinou a blízkými, práci s dítětem v kontextu jeho životního příběhu a důraz je kladen na naplňování fyziologických ale též psychických potřeb. Najdeme zde doporučení, aby bylo umožněno aktivně se podílet na rozhodování o vlastním životě a přijímání odpovědnosti za svůj život, aby byly děti připraveny na chvíli, kdy opouštějí zařízení a byly připraveny na samostatný život. Doporučením je také začleňování dětí z institucionálních zařízení mezi ostatní děti například v rámci volnočasových aktivit. Zvlášť jsou vymezeny standardy pro ústavní a ochranou výchovu a zvlášť pro preventivně výchovnou péči (Myšková a kol., 2018).

Kontrolu o dodržování standardů kvality kontroluje Česká školní inspekce a to formou inspekci v zařízeních. Na základě již uskutečněných inspekci v jednotlivých zařízeních vydala zprávu s názvem „Kvalita výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy“ (Česká školní inspekce, 2017, s. 195). Aktuální informace o stavu ústavní a ochranné výchovy můžeme najít každoročně ve výročních zprávách zveřejněných na stránkách České školní inspekce.

○ Struktura standardů kvality péče

Obrázek 4: Struktura standardů kvality (Myšková, 2018)



Pro každý jednotlivý standard platí zároveň osm základních zásad:

- 1) Péče je realizována v souladu s nejlepším zájmem dítěte, s ohledem na jeho věk, rozumové schopnosti, duševní a tělesný zdravotní stav a rodinný kontext.
- 2) Péče je realizována v souladu s individuálními potřebami dítěte.
- 3) Péče směřuje k rozvoji samostatnosti, aktivní účasti dítěte ve společnosti, k posilování sebedůvěry, identity dítěte a k rozvoji tělesných, duševních, citových a sociálních dovedností dítěte.
- 4) Péče splňuje požadavky na poskytování péče podle zákona č. 109/2002 Sb.
- 5) Péče je v souladu s principem rovného přístupu k dětem, zejména bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, náboženství, politické nebo jiné přesvědčení, národnostní, etnický nebo sociální původ, právní či společenské postavení, socioekonomické možnosti, zdravotní postižení, sexuální orientaci atd.
- 6) Péče zajišťuje naplňování práv dětí.
- 7) Péče vychází z aktuálních odborných poznatků.
- 8) Zařízením deklarované postupy jsou naplňovány v praxi.

Standardy kvality péče také umožňují tři úrovně reflexe kvality, které mají za cíl poskytnout pracovníkům zařízení strukturovaný nástroj pro to, aby formulovali si konkrétní potřebu pro

změnu v dílčích oblastech – cílem reflexe není za každých okolností změna, ale udržování si přehledu o kvalitě své práce a hledání rovnováhy mezi změnou a stabilitou.

Třemi úrovněmi reflexe kvality jsou:

- Auto-evaluace – vnitřní hodnocení samotného zařízení
- Metodická podpora – vykonávají ji nezávislí odborníci, kteří nejsou zatíženi interními vztahy a jinými záležitostmi spojenými s konkrétním zařízením
- Hodnocení standardů kvality – formální hodnocení naplňování standardů v praxi

Teoretická část byla zaměřena na popis základních pojmů a základního legislativního rámce ústavní a ochranné výchovy a na zařízení, která tuto náhradní výchovu v České republice zajišťují. Vymezili jsme požadavky, kvalifikační a osobnostní předpoklady kladené na vychovatele s vymezením jejich kompetencí a náplní práce. Zmínili jsme i riziko syndromu vyhoření, které s výkonem této profese úzce souvisí. Pro doplnění tématu a s důrazem na samotný cíl byla část věnována dětem, se kterými je vychovatel v přímém kontaktu a byly představeny standardy, které jsou jakousi příručkou, jak udržet kvalitu poskytované péče v těchto školských zařízeních.

5 Empirické šetření

Úvod

Praktickou částí navazujeme na část teoretickou, která byla zpracována na základě dostupných pramenů z literatury, byla členěna do jednotlivých kapitol, tak aby svým zaměřením odpovídala tématu práce. Při zpracování teoretické části byl brán zřetel na hlavní cíl práce a cíle dílčí, tak aby vznikla plynulá provázanost části teoretické s částí praktickou.

V této části práce se zaměřujeme na definici výzkumného problému, stanovení si hlavního výzkumného cíle práce a jeho naplnění. K tomu nám dopomohou cíle dílčí, které jsou zpracovány do výzkumných otázek.

Výzkumná část se zabývá sběrem dat z provedených rozhovorů s vychovateli a jejich praktickou zkušeností a názory na dané téma. Přiblížíme použité metody sběru, zpracování a analýzy dat a bude zde popsána charakteristika místa, průběh šetření a v neposlední řadě bude popsán výzkumný vzorek, který byl pro tento výzkum využit. Konečnou částí práce je samotná analýza a interpretace závěrů analýzy, které se týkají tématu této práce a vymezeného výzkumného cíle šetření. V samotném závěru uvádíme diskusi a návrhem možnosti využití závěrů výzkumného šetření, včetně limitů studie.

5.1 Definování problému

Jak vyplývá z teoretické části je práce vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy velmi náročnou profesí na kterou je kladeno mnoho požadavků, úkolů a očekávání. Je toho mnoho, co má nebo by měl vychovatel dle legislativy a osobnostních předpokladů a nároků na tuto profesi mít. Být ve své profesi úspěšný, nejen jako zaměstnanec někoho, ale také z pohledu dětí, s jejich mnohdy těžkými příběhy, se kterými se v zařízeních vychovatel setkává. Na vychovatele působí denně mnoho faktorů, které mohou být pohonem a povzbuzením pro další práci, ale zároveň tu jsou faktory, které mohou mít vliv negativní a vychovatel jim jako profesionál musí za každou cenu čelit. Je to profese mnoha rolí, je náročná hlavně po stránce lidské, kdy dochází k investici svého prožívání, svých citů, vztahu s dětmi a k dětem, to vše ideálně v propojení s výchovou, převýchovou a kvalitním a dobrým vlivem na děti, dle jejich individuálních potřeb, hlavním posláním této profese. Je třeba brát ohled na prožitou historii dětí, brát ohled na naplňování konkrétních individuálních potřeb pouze v ohraničeném čase, který vychovatel tráví na pracovišti, s neustálou nutností být bdělý, předvídat, vyjednávat, pečovat a plnit tuto svoji obsáhlou náplň mimo ostatní předepsané činnosti. Mít stále na zřeteli

standard, vytvářet prostředí jako v rodině. Standard, který by se měl za každou cenu držet, nejen z pohledu možné kontroly, ale i s pocitem vlastního úspěchu, že jako vychovatel udělal v omezeném rámci své služby vše. Pokud totiž odchází bez pocitů úspěchu, potom je ohrožený jeho psychický stav, který je začátkem pocitu marnosti, útlumu, stagnace a možného vyústění v syndrom vyhoření. Je tu mnoho okolností, vlivů, které při práci a vzájemné interakci na vychovatele působí. Zásadní otázkou práce je, co vychovatelé potřebují, aby se jim dařilo péči poskytovat a zároveň tuto úroveň udržet, kolik času má na individuální působení a v čem spočívá komplexnost péče.

5.2 Metodologie

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, který má procesuální charakter tzn., že jeho průběh je utvářen v průběhu sběru dat. Zkoumaná realita je podrobná a do hloubky, kdy spoustu informací získáváme od malého počtu jedinců, redukce dat není na výzkumníkově, ale na zkoumané osobě, která nám sděluje informace o zkoumaném jevu. Výzkum má vysokou validitu, zkreslení se eliminují tím, že prochází menší transformací. Naopak reliabilita je nízká, protože interpretaci provádí konkrétní výzkumník a jím ovlivněna. Kdyby stejné zkoumal někdo jiný, byla by možné odlišné závěry (Olecká, Ivanová, 2010). V další odborné literatuře je tento přístup charakterizován jako proces zkoumání jevů a problému v autentickém prostředí jehož cílem je získat komplexní obraz zkoumaných jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahem mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem, který výzkumník má, je rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu a to vše za pomoci celé řady postupů a metod. Podstatou je skutečnost, že zkoumání daných jevů a získávání dat pro výzkumné šetření je prováděno v přirozeném, autentickém prostředí. Badatel má jedinečnou možnost seznámit se s konkrétním prostředím, pracovištěm, což je pro daný výzkum přínosem. Daná zkušenost může badateli při analýze nashromážděných dat dopomoci k lepšímu porozumění a chápání různých souvislostí (Švaříček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Podobně se také k tomuto tématu vyjadřuje Hendl (2012), ten také vidí výhodu kvalitativního přístupu v možnostech získání mnohem hlubšího popisu daného případu. Podle něj badatel nezůstává na pouhém povrchu, ale naopak provádí podrobné porovnání případů, sleduje vývoj a zkoumá příslušné procesy. Také zmiňuje, že je zde prostor pro citlivé zohledňování působení kontextu, lokální situace a podmínek.

Creswell (In Hendl, 2016, s. 46) definoval kvalitativní výzkum takto: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Disman (2011) doplňuje, že výzkumník dostává velké množství informací od malého počtu respondentů.

Miovský (2010) definuje kvalitativní přístup, kde klíčovou charakteristikou je využívání principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, procesuálnosti a dynamiky. Dále upozorňuje na to, že předpokladem úspěchu při kvalitativním výzkumu je osobní vztah výzkumníka s účastníkem výzkumu, kdy autentičnost vztahu patří mezi základní kritéria validity. Při výzkumu je nutné počítat s tím, že žádný výzkumník není bez předsudků a nezatížený svými zkušenostmi a osobní historií. Autor uvádí, že zatímco v případě kvantitativního výzkumu je ideálem nezávislý výzkumník, který by zcela minimálně ovlivňoval zkoumaný proces, u kvalitativního přístupu je výzkumník sám účastníkem.

Strauss a Corbinová (1999), ke kvalitativní výzkumné strategii uvádí, že badatel si tento typ výzkumu vybírá v případě, že chce odhalit a porozumět jevům, které nejsou tolik známy a také v případě, že chce získat nové názory a pohledy na jevy, které naopak známy jsou. Toto tvrzení vystihuje záměr této bakalářské práce a zároveň vysvětluje důvod volby právě kvalitativní výzkumné strategie.

5.3 Výzkumný cíl šetření

„Výzkumnou otázkou je (...) výrok, který identifikuje zkoumaný jev“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 24).

Skutil a kol. (2011) zmiňuje, že výzkumné otázky patří mezi hlavní body při plánování výzkumu a nevhodně položená výzkumná otázka může v samotném výzkumu přinést mnoho obtíží.

Podobně se k tomuto tématu vyjadřuje Šed'ová (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 69), kdy říká: „Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu se stanovenými

cíli i výzkumným problémem. Představují další zúžení a konkretizování výzkumného problému.“

Hlavním cílem empirického šetření, je zjistit a následně popsat: „**Aktuální potřeby vychovatele pro poskytování kvalitní péče s cílem zjistit, jaký podíl z celkové práce tvoří možnosti individuální práce s dětmi v rámci komplexních služeb poskytovaných v ústavní výchově?**“

Na základě toho bylo vytvořeno šest dílčích cílů a na jejich základě byly zformulovány otázky do rozhovorů.

Dílčí cíle jsou zaměřené na důležité body předepsané náplně práce vychovatelů a poskytování komplexní péče dětem v samotné praxi. Dále se zaměříme na zkoumání, čemu vychovatelé ve své praxi přisuzují důležitost.

1. Identifikovat okruh aktuálních potřeb a identifikace problémů se kterými se vychovatelé při své práci potýkají s možným podnětem na zlepšení.
2. Jaký obsah má náplň práce z pohledu komplexní péče?
3. Jak je vnímán předepsaný režim dne v kontextu komplexní péče?
4. Jakým způsobem probíhá celkový proces výchovy dětí v zařízeních?
5. Definovat faktory, které mají vliv na práci vychovatelů ve školských zařízeních?
6. Zjistit, zda má vychovatel dostatečný prostor na komplexní výchovně vzdělávací činnost s ohledem na specifické potřeby dítěte?

Výzkumné otázky:

1. Jaké potřeby jsou vychovateli aktuálně vnímány?
2. Jaké faktory mají vliv a dopad na práci vychovatelů?
3. Je naplněn hlavní cíl a poslání zařízení ústavní a ochranné výchovy?
4. Shodují se legislativní předpisy s praxí?

5.4 Příprava, charakteristika výzkumného vzorku

Po nadefinování výzkumných otázek a dílčích cílů s ohledem na hlavní výzkumný cíl bakalářské práce jsme přistoupili k samotné realizaci výzkumu. Prvním krokem byla volba výzkumného vzorku, vychovatelů vhodných pro plánovaný výzkum.

Vybraní vychovatelé byli osloveni metodou záměrného výběru, což Miovský (2006, s. 135) popisuje takto: „Pracujeme s užším pojetím termínu, kdy za záměrný (někdy také účelový) výběr výzkumného vzorku označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností.“ Znamená to, že na základě tohoto kritéria cíleně vyhledáváme jen ty jedince, kteří toto kritérium splňují a současně jsou ochotni se výzkumu zúčastnit Patton (in Miovský, 2006). Podmínkou účasti výzkumu bylo, aby všichni pracovali na pozici vychovatele a měli aspoň roční zkušenost s profesí vychovatele v některém ze zařízení ústavní či ochranné výchovy. Z důvodu rozmanitosti výzkumného vzorku, byli osloveni vychovatele různých školských zařízení, abychom získali rozmanitý pohled na naše otázky. Dále budou vychovatelé, v rámci daného výzkumu označováni jako participanti.⁵

Konečný výzkumný vzorek tvoří participanti, různých školských zařízení zajišťujících ústavní či ochrannou výchovu, kteří byli osloveni v říjnu 2020 na začátku samotného výzkumu. Všichni oslovení participanti byli při prvním kontaktu seznámeni s tématem bakalářské práce, s jejím zaměřením, cílem výzkumu a s formou, jakou bude samotný výzkum probíhat. Z počátku polovina chtěla odpovídat na otázky formou dotazníku a dva z participantů si vyžádali otázky dopředu, což jim bylo umožněno. Byl jim dán čas na rozmyšlenou, aby si případnou spolupráci na výzkumu mohli promyslet a poté mohli před samotným šetřením vyjádřit souhlas. V listopadu 2020 byli participanti osloveni podruhé, aby bylo ověřeno jejich konečné rozhodnutí a vyjádřen konečný souhlas se výzkumu účastnit. Z osmi oslovených participantů, se původně zapojilo do samotného výzkumu všech osm, ale v průběhu plánování setkání se jeden participant, z časových důvodů omluvil. S jedním participantem byl rozhovor proveden a v průběhu další práce s materiálem bylo zjištěno, že již není nutné s rozhovorem dále pracovat, protože došlo k teoretickému naplnění vzorku a rozhovor již nic nového do výzkumu nepřinášel.

Konečným vzorkem participantů jsou jeden muž a pět žen. Školskými zařízeními, kde participanti pracují, jsou konkrétně: výchovný ústav (2 participanti), diagnostický ústav (1 participant), dětský domov (3 participanti). Školská zařízení, ve kterém participanti pracují se nachází v jiném okrese a kraji. Zařízení se liší velikostí a počtem výchovných skupin, stejně tak i složením, co se týká pohlaví a věku dětí. Nejmenší počet výchovných skupin v jednom zařízení jsou dvě výchovné skupiny a nejvíce čtyři výchovné skupiny v rámci jednoho zařízení. Výchovné ústavy jsou zařízeními pouze pro dívky, v případě diagnostického ústavu a dětských domovů se jedná o koedukovaná pracoviště. Věk dětí, o které vychovatelé v době výzkumu

⁵ V práci je užíváno výrazu participant (stejně tak by bylo možné použít výrazů respondent (výzkumu), komunikační partner, informant/informátor).

pečovali se pohyboval od 5 do 18 let věku. Demografické údaje týkající věku participantů, pohlaví participantů, typu zařízení, délky praxe na pozici vychovatele a vzdělání jsou uvedené v tabulce č.1.

Tabulka č. 1 Přehled participantů

Participant	Věk	Pohlaví	Typ zařízení	Praxe v oboru (v letech)	Pracovní pozice	Předchozí praxe	Vzdělání
P1	26	Ž	VÚ	2	vychovatel	Ne	Započaté VŠ
P2	41	Ž	VÚ	2,5	vychovatel	Ne	Dokončuje VŠ
P3	49	Ž	DD	1,5	vychovatel	Ne	Dokončuje CŽV
P4	45	Ž	DD	1,5	vychovatel	Ano	Dokončuje VŠ
P5	33	Ž	DD	7	vychovatel	Ne	Mgr.
P6	29	M	DgÚ	4	vychovatel	Ano	Dokončuje VŠ

5.5 Etika výzkumu

V rámci předvýzkumu byli účastníci výzkumu seznámeni se všemi základními informacemi o připravovaném výzkumu a svých právech, včetně práva odmítnout nahrávání nebo práva, kdykoli požádat o zničení nahrávky, stejně tak byli informováni o možnosti kdykoliv z výzkumu odstoupit, což v jednom případě bylo využito.

Základním předpokladem a závazkem při získávání informací prostřednictvím rozhovorů bylo neohrozit a nepoškodit účastníky výzkumu. Ve chvíli, kdy po vysloveném souhlasu do výzkumu participant vstoupili, byli seznámeni s průběhem a podrobnostmi souvisejícími s vlastním výzkumem a byla s nimi domluvena individuální setkání. Místa setkání byla dle potřeb a možností participantů. Plánovaná délka rozhovorů byla v délce hodinu až hodinu a půl na což byli všichni před začátkem upozorněni, stejně tak jim byla dána možnost neodpovědět na položenou otázku anebo rozhovor kdykoliv ukončit, což nebylo ani v jednom případě využito. Participant nepotřebovali na základě své svobodné vůle podepsat informovaný souhlas, kde by všechny tyto informace byly uvedeny, a proto byl souhlas udělen pouze v ústní

podobě před samotným záznamem. Až poté bylo spuštěno nahrávání. Nahrávka byla pořízena na Apple SE6 a ve dvou případech byl rozhovor veden on-line přes aplikaci Microsoft Teams. Zde byl pořízen i videozáznam. Zvukový soubor nebude po přepsání rozhovoru dále využíván, byl pořízen pouze za účelem zpracování bakalářské práce a možnosti provést výzkum na dané téma. Záznam bude po určitou dobu archivován na externím disku u výzkumníka a poté bude smazán. Přepisy rozhovorů nebudou z důvodu ochrany participantů zveřejněny a na jejich žádost nebudou ani součástí přílohy. Nadále se se získanými informacemi bude pracovat pouze v prezentaci výsledků a následné diskusi. Bude zachována anonymita a proto informace, které by mohly vést k identifikaci účastníků nebudou specifikovány. (Například přesný popis zařízení nebo místa, kde se zařízení nachází.) Je nutné zmínit, že více jak polovina se bála odhalení a během rozhovoru se několikrát ubezpečovali, zda se zachováním anonymity mohou počítat. Jeden z participantů, u kterého se objevovaly obavy největší, si vyžádal před uveřejněním přecíst výstup, což mu bylo umožněno. Vše výše uvedené bylo jejich podmínkou pro jejich aktivní účast na výzkumu. Uvedeny jsou pouze údaje, které je nemohou ohrozit a z tohoto důvodu nejsou uváděna jména ani přesná místa výkonu profese. Byly změněny některé osobní údaje, které ale nemění podstatu sdělení. Participantů se zúčastnili výzkumu dobrovolně bez nároku na odměnu.

5.6 Metoda sběru dat

Pro vlastní výzkum byl vybrán, jak již bylo zmíněno výše kvalitativní přístup a pro účely sběru dat do výzkumu této bakalářské práce byla zvolena metoda hloubkového rozhovoru. Kvale (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 159) definuje hloubkový rozhovor jako metodu, „jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.“ Zvolenou metodou nabídneme participantům příležitost volně mluvit o tématu, vyjádřit své postoje a myšlenky.

Hloubkový polostrukturovaný rozhovor, můžeme také stručně charakterizovat jako „nестandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ Švaříček (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 159).

Za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru podle Švaříčka (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014) lze považovat polostrukturovaný, který vychází z předem připravených otázek a nestrukturovaný tzv. narativní – vyprávějíci způsob.

Skutil (2011) definuje polostrukturovaný rozhovor, jako kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, kdy se tazatel drží předem připravených otázek, které však v průběhu může měnit a reagovat tak na podněty, které přichází ze strany participanta. Dále o rozhovoru říká, že jde o vysokou interakci mezi tazatelem a dotazovaným a Ferjenčík (in Skutil 2011) k rozhovoru dodává, že jej volíme v případě, pokud chceme získat informace o názorech, postojích, záměrech nebo pokud chceme znát, jak jedinec určité situaci či jevu rozumí. Ten o rozhovoru zároveň přemýšlí zajímavým způsobem, když jej vidí jako přenos zakódované informace mezi tazatelem a dotazovaným a na tazateli je nelehký úkol – dekodovat (porozumět) této informaci ve stejném smyslu v jakém ji dotazovaný vyslovil.

Dle Gavory (2010) je cílem rozhovoru v kvalitativním výzkumu zjistit názory a postoje účastníků výzkumu. Při rozhovoru je dán velký prostor k vlastnímu projevu zkoumané osoby a výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že má částečně připravenou formu a otázky, které se ale nemusí striktně dodržovat a v případě potřeby se upravují nebo doplňují.

Tato metoda sběru dat je nejčastěji využívanou metodou v situaci, kdy je zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Na tuto skutečnost má zajisté mimo jiné velký vliv to, že pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí nebo určité specifické sociální skupiny, aniž by jejich pohled něčím omezoval nebo kategorizoval. Tento pohled je zachycován v rámci výpovědí a slov v přirozené podobě a také přirozeném prostředí, což je jedním ze základních principů kvalitativního výzkumu (srovnej Lofland, 1971; Patton, 2002 in Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Struktura rozhovorů

Miovský (in Skutil 2011) uvádí čtyři fáze u struktury rozhovoru:

- První fáze je přípravná a úvodní část rozhovoru, kde se jedná o přípravu otázek, navázání vztahu, předání informací o výzkumu a její podstatě.
- Druhou fází během rozhovoru je vzestup a upevnění kontaktu tzv. fáze „zahřívání“, kdy poznáváme participanta a poznáváme jeho komunikační strategie.
- Třetí fáze je jádro, které je z pohledu výzkumu to nejpodstatnější, zde pokládáme otázky, které nám mají pomoci naplnit cíl výzkumu.
- Čtvrtou, poslední fází je závěr a ukončení, které bychom neměli podcenit, je zde projevem zájem o participanta

Efektivnost rozhovoru do značné míry závisí na tazateli, který dokáže navázat přátelský vztah s dotazovaným a navodí uvolněnou atmosféru. Pro rozhovor jsou stanovena určitá pravidla, jakými jsou např. začít obecnými otázkami, zvolit přijatelný časový prostor, vhodně zvolit situaci a místo, kde se rozhovor uskuteční aj další (Chráska, 2007).

Každá část rozhovoru je založena na jednotlivých typech otázek a je na tazateli, aby byl dostatečně připravený a z rozhovoru se dozvěděl to, co jej zajímá.

Otázky a typy otázek:

- Úvodní
- Hlavní
- Navazující
- Nepřímé
- Dynamické
- Ukončovací Švaříček (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014)

Pro samotný sběr dat byly předem připravené otevřené otázky, které tvořily základ rozhovoru a otázky byly zároveň rozděleny na tři oblasti zájmu tazatele, tak aby byly směřovány k tématu bakalářské práce, hlavnímu výzkumnému cíli a cílům dílčím. Oblastmi, o které jsme se v rámci rozhovoru zajímali, byla specifikace náplně práce, otázky osobní, které měly postihnout, jak žitou zkušenost v praxi, jak ji vnímá sám vychovatel a poslední oblastí byly děti o které se v zařízeních pečuje. V případě potřeby byly položeny doplňující nebo upřesňující dotazy.

Otázky do rozhovoru byly tvořeny metodou **Appreciative Inquiry**⁶, což lze do českého jazyka volně přeložit jako oceňující, vděčné dotazování. Místo toho, abychom se ptali: „Jaké máte problémy?“ se ptáme: „Co vám funguje?“ Tato forma pokládání otázek nám měla pomoci vyhnout se dotazům zavádějícím, manipulativním nebo otázkám negativně hodnotícím. Vděčné dotazy se snaží využít takové způsoby kladení otázek s vlastními představami o budoucnosti. Cílem metody je podpořit pozitivní vztahy a stavět na současném potenciálu dané osoby, organizace nebo situace. Nejběžnější model využívá cyklus čtyř procesů, které se zaměřují na oblasti, které se nazývají:

1. OBJEVTE: Identifikace organizačních procesů, které fungují dobře.

⁶ K této metodě dotazování lze najít mnoho zahraničních stránek, příkladem mohou být internetové stránky: positivepsychology.com, kde najdeme i různá videa vysvětlující podstatu této metody a práci s ní.

2. SEN: Představy o procesech, které by v budoucnu fungovaly dobře.
3. NÁVRH: Plánování a upřednostňování procesů, které by fungovaly dobře.
4. OSUD (nebo ROZVINOUP): Implementace (provedení) navrhovaného návrhu.

Cílem je budovat nebo obnovovat podle toho, co funguje, spíše než se snažit napravit to, co nefunguje (New Paradigm., 2016).⁷

Struktura základního vzorového rozhovoru je součástí příloh této práce.

Po uskutečnění polostrukturovaných rozhovorů, které byly v rozsahu hodinu až hodinu a půl, došlo k následnému, doslovnému přepisu dat. Švaříček (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014) upozorňuje, že přepis je časově náročný a uvádí, že deset minut rozhovoru se zpravidla přepisuje padesát až šedesát minut. Získaná data byla přepsána do elektronické podoby a poté s nimi bylo opět v elektronické podobě dále pracováno.

⁷ „Appreciative inquiry attempts to use ways of asking questions and envisioning the future in order to foster positive relationships and build on the present potential of a given person, organization or situation. The most common model utilizes a cycle of four processes, which focus on what it calls:

1. DISCOVER: The identification of organizational processes that work well.
2. DREAM: The envisioning of processes that would work well in the future.
3. DESIGN: Planning and prioritizing processes that would work well.
4. DESTINY (or DEPLOY): The implementation (execution) of the proposed design.

The aim is to build – or rebuild – organizations around what works, rather than trying to fix what doesn't. AI practitioners try to convey this approach as the opposite of problem solving“

6. Design výzkumu

6.1 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie (**grounded theory**) představuje řadu systematických induktivních postupů při vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie.

Miovský (2006) k zakotvené teorii vidí velkou výhodu v tom, že data je možné analyzovat i když byly získány různými způsoby (rozhovory, analýzou dokumentů, pozorováním aj.) a pak je možné využít různých přístupů v samotné analýze výsledků. Jako další výhodu uvádí plastičnost, což znamená, že ji lze na základě definovaných pravidel lze upravovat na podle potřeb a předmětu výzkumu, čímž se zakotvená teorie stává živým a tvůrčím výzkumným nástrojem.

Strauss a Corbinová (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 84) uvádějí „...je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“

Etapami zakotvené teorie jsou:

- Sběr dat, který směřuje k teoretickému nasycení dat
- Kódování, aby bylo možné vytvořit základní kategorie (proměnných) budoucí teorie
- Konstrukce nové teorie – sada tvrzení o vztazích mezi kategoriemi (proměnnými)

Podle Miovského (2006) je u této metody seznámit s klíčovými pojmy, kterým je potřeba při práci se zakotvenou teorií porozumět. Prvním takovým pojmem je **teoretická citlivost**, kterou chápeme jako schopnost vzhledu výzkumníka do souvislostí výskytu, vývoje a charakteru zkoumaného fenoménu tzn. dát údajům nejen význam, ale oddělit podstatné od nepodstatného a porozumět tomu. Jde o schopnost nalézt důležité a nalézt smysl. Pro udržení rovnováhy mezi tvořivostí a vědou, je potřeba držet se tří metod pro ověřování:

- Pravidelné odstupování a kladení si otázek: O co jde? To, co si myslím a vidím odpovídá údajům, které mám? aj. další
- Udržení si skeptického postoje: vše považovat za provizorní
- Postupovat v souladu s ověřenými výzkumnými postupy: přesně předepsané postupy

Druhým klíčovým pojmem je **významová jednotka**, kterou Miovský (2006) vysvětluje jako vymežitelný úsek například v textu, který je nositelem nějaké informace, což je právě klíčové

pro následující práci s textem, kterou je kódování. Pojem významová jednotka odpovídá datovému segmentu podle Schwandta (in Miovský, 2006).

6.2 Kódování

Jedná se o základní analytickou techniku, která je samotným jádrem zakotvené teorie. Součástí zakotvené teorie jsou specifické kódovací procedury, které jsou přímo definičním znakem. Různé přístupy v kódování určují, zda se jedná o Glaserovo pojetí zakotvené teorie, kde jsou základní dvě kódovací fáze:

1. Kódování substantivní
2. Kódování teoretické

nebo zda se jedná o pojetí Strausse a Corbinové, kde jejich kódování zahrnuje tři fáze:

1. Kódování otevřené
2. Kódování axiální
3. Kódování selektivní

Základ obou přístupů je stejný, vždy se jedná o otevřené kódování (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). V této práci bude použit model Strauss, Corbinové.

○ Otevřené kódování

Analýza obsahu výpovědí participantů probíhala na základě opakovaného pročitání a dále pomocí komentářů (kódů) ve Wordu byly děleny na jednotlivé jednotky. Jednotkou může být, slovo, slovní spojení, sekvence, odstavec, které jsou dělené podle významu tzn. jednotku tvoří významový celek různé velikosti (tj. úsek textu nesoucí informaci), tak aby odpovídala povaze fragmentu ve vztahu ke zvolené výzkumné otázce. Jde tedy o nalezení významových jednotek, kdy se mohou hranice překrývat. Tímto způsobem byla získána množina kódů, které byly následně podle tématu zařazeny do kategorií. „Otevřené kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbít na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ Šed'ová (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 211).

○ Axiální kódování

Strauss, Corbinová (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014) říkají, že je to technika, která navazuje na otevřené kódování s cílem vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Tento typ

kódování funguje jako pomůcka při třídění dat a axiální kódování nám pomáhá získané údaje skládat novým způsobem dohromady. Používá se tzv. **paradigmatický model** umožňuje o datech systematicky přemýšlet a vytvářet vzájemné vztahy a souvislosti s ohledem na procesuální dynamiku v datech.

Paradigmatický model lze charakterizovat následujícím schématem Strauss & Corbin, 1999 (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s 232):

Obrázek č. 5: Paradigmatický model (volně podle Strauss & Corbinová, 1999).



Postup je takový že se jednotlivé kategorie, které vzešly z otevřeného kódování přiřazujeme jednotlivým složkám tohoto modelu, což znamená, že se musíme rozhodnout, která z kategorií odpovídá např. jevu a která tvoří jeho příčinnou podmínku atd. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

○ **Selektivní kódování**

Selektivní kódování je poslední fáze analýzy. V této fázi práce dochází k finálnímu procesu, ve kterém jsou získané kategorie nově integrovány do zakotvené teorie. Celý tento proces probíhá obdobně jako axiální kódování, ale dochází zde ještě k vyšší úrovni abstrakce. Pro nalezení hlavní centrální kategorie, která je ústředním jevem integrujícím ostatní kategorie, je zapotřebí vytvořit kostru příběhu. Centrální kategorii je dále nutné ověřovat v získaných datech a potvrzovat její platnosti (Strauss & Corbin, 1999). Po pojmenování hlavní kategorie je nutné vytvořit schéma, které by objasňovalo vztahy s dalšími kategoriemi a subkategoriemi.

Obrázek č. 6: Úrovně analýzy dat



7 Prezentace dat získaných výzkumným šetření

V této kapitole se budeme zabývat výsledky, které vyplývají z výzkumného šetření. Pomocí otevřeného kódování bylo určeno několik významových kategorií a některé se zdály již v této fázi pro tuto analýzu přínosné a důležité. Objevovaly se kategorie, které obsahovaly mnoho kódů, jiné obsahovaly kódů méně, ale i tyto méně početné kategorie rezonovaly svým potenciálem a bylo patrné, že budou mít svoji roli. Kategorie, se kterými budeme dále pracovat jsou: **POSKYTOVANÁ PÉČE, VNÍMANÉ POTŘEBY VYCHOVATELE, INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE S DÍTĚTEM, PRACOVNÍ NÁSTOJE VYCHOVATELE, MODALITA EMOCÍ A PROŽÍVÁNÍ, ČAS, PROSTŘEDÍ INSTITUCE, PRAVIDLA.** Jednotlivé kategorie budou níže představeny, popsány a doplněny konkrétní úryvky z výpovědi participantů, z důvodu zachování autenticity jsou jejich výpovědi ponechány v doslovném přepisu. Každá z uvedených kategorií má svoje vlastnosti a dimenze.

➤ Tabulka č.2: KATEGORIE – POSKYTOVANÁ PÉČE

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
POSKYTOVANÁ PÉČE	Teorie nároků	Vysoké – nízké
	Naplnění potřeb dítěte	Adekvátní – neadekvátní
	Běžné chvíle	Ano – ne
	Denní rutina	Pozitiva – negativa
	Zpětná vazba od dětí	Pozitivní – negativní

Tato kategorie zahrnuje všechnu péči, která je dětem poskytována ve chvíli, kdy se ocitnou v zařízení, což je příčinnou podmínkou. Skrze péči dochází k naplnění základních potřeb dítěte a k jeho výchově. Oboje má jasně vymezený obsah. Jejich kvalita je ovlivněna různými intervenujícími podmínkami, do kterých lze zařadit např. metody práce vychovatelů, denní režim, legislativu, složení skupiny, vztahy na pracovišti. Péče i výchova jsou hlavní náplní vychovatelů, kteří ideálně flexibilně reagují na potřeby dětí a volí vhodné strategie – metody práce tak, aby konečným výsledkem jejich snažení bylo dítě, které je optimálně připraveno na odchod ze zařízení.

Na základě širokého obsahu poskytované péče jsou z mnoha směrů na vychovatele **kladeny vysoké nároky**, které ovlivňují celý proces poskytování.

P: „Během služby se u dětí musíme zaměřit na spoustu oblastí od přípravy do školy, po vaření večere, do toho si najít čas i na individuální práci s dítětem naplnit kvalitně všechny složky je velice náročné, nebála bych se říct až nereálné...“

Ideální situací by pochopitelně bylo poskytovat péči s ohledem na **naplňování aktuálních potřeb** dítěte, ne vždy se tomu tak ze strany vychovatele děje.

P: „Poskytujeme to, co potřebují, ale v takové míře, aby to nepřerostlo v nějakou rozmazlenost. ... Když děcka potřebují obejmout, tak je obejmem... To by nemělo u nikoho chybět, když jsou děti rozhozený a nešťastný, tak k nim přijít a obejmout je...“

P: „Péče? No jak od koho, někdo jim nevěnuje pozornost, někdo se snaží, někdo s nimi blbne, což mají děti rádi...“

Vychovatelé se rovněž snaží zprostředkovat dětem **běžné chvíle** a naučit je tím vnímat pozitivní aspekty života a zároveň jim ukazují modely fungující rodiny.

P: „Snažím se s dětmi o chvílky, kdy si třeba jenom sedneme, povídáme si o životě, smějeme se, nemyslí na svá trápení... no prostě se snažím o takový ty chvílky rodinné pohody...“

P: „...hezký chvílky, blbneme, konečně zažívají něco normálního...“

Výše zmíněné oblasti pochopitelně do velké míry negativně ovlivňuje **denní rutina**, se kterou se vychovatelé velmi často během své práce setkávají.

P: „Ty dny jsou převážně podobné... vlastně přijdu do práce a řídím se harmonogram dne, který se u nás musí striktně dodržovat a je opravdu nabitý a pak není moc prostoru pro něco dalšího...dost mě to omezuje...“

Zpětná vazba je pro vychovatele cenným nástrojem a je nedílnou součástí jejich práce. Umožňuje vychovatelům získat kritický názor na jejich práci. Zpětná vazba je pro ně důležitým vodítkem k tomu dělat svoji práci efektivněji. Vychovatelé se v praxi setkávají jak s **pozitivní**, tak s **negativní zpětnou vazbou**. Zpětná vazba od dětí je bezprostřední, vychovateli se jí prakticky dostává bez vyžádání a často ji považují za nejdůležitější.

P: „...jako ta zpětná vazba od dětí je vždycky k nezaplacení, protože jsou hrozně bezprostřední a všechno ti řeknou, že jo...pochvala od dětí, no když vidíš ty reakce, řeknou zase vy a vidíš, jak se u toho usklíbnou a usmějou, tak vlastně víš, že jsou rádi, že tam zase s nimi seš.“

P: „...hodně o jejich spokojenosti..., pak spolupracují, snaží se, pomáhají.“

P: „...zpětnou vazbu, že to funguje...Jakou? Třeba jedno dítě moc nemluvalo, nesmálo se, nesneslo dotyk a teď šprýmuje, večer se loučíme tzv. plácancem a mluvíme...a to je fajn.“

➤ **Tabulka č.3: KATEGORIE – VNÍMANÉ POTŘEBY VYCHOVATELŮ**

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
VNÍMANÉ POTŘEBY VYCHOVATELŮ	Podpůrný personál	Dostatek – nedostatek
	Prostor jako podmínky pro práci	Dostatek – nedostatek
	Motivace	Ano – ne
	Reakce vedení	Ano – ne
	Interdisciplinární podpora	Ano – ne
	Informovanost	Aktivní – pasivní

Potřeby vychovatelů mají široké pojetí, ale ze všech rozhovorů vyplynulo několik potřeb, které vychovatelé považují pro svoji práci za stěžejní a potřebné. Překvapením byly opakující se společné znaky a nedostatky v naplňování potřeb vychovatelů, tak jak je aktuálně vnímají.

Jeden ze společných znaků, které pojí potřeby vychovatelů, je **nedostatek podpůrného personálu**. Především se jedná o denní asistenty. Přítomnost asistentů, popř. jiné pracovní síly, např. dobrovolníků nebo posílení řad vychovatelů, by měli pochopitelně pozitivní vliv na kvalitu poskytované péče a objevovaly by se i jiné možnosti, jak s dětmi pracovat. Především by vznikl větší prostor na individuální práci s dětmi. Tato problematika je jinak vnímána samotnými vychovateli, vedením zařízení a legislativou.

P: „Víc asistentů by bylo potřeba a vychovatel by měl více času na práci dle potřeb dítěte.... I když máme asistentku, tak je na baráku spousta děček, který potřebujou tu asistentku celou dobu, aby s nima někdo byl, takže se nerozkrají, ale docela bych si přála, abych se mohla věnovat dětem dýl v tom učení, protože o to třeba stojej.“

P: „...proto si myslím, že by byl fajn aspoň jeden asistent na každou směnu, ale prý u nás není možnost.....no já bych řekla, že spíš není vůle, protože možnosti jsem si ověřovala.“

Mezi další společný ukazatel patří **nedostatek prostoru a materiálního vybavení** to nejenom pracovního prostoru jako např. místnost na individuální pohovory, zdravotní pokoj, ale také nedostatek osobního prostoru pro vychovatele, kde si může plnit své povinnosti bez přítomnosti dětí (administrativu).

P: „Klid. Můj osobní klid, pauza. Pauzy mezi pracovní dobou, taková krátká pauza čistě jenom pro mě, to mi chybí, protože ty děti pořád s něčím chodí, co potřebují...“

P: „Chybí mi kancelář, kam by nemohly vstoupit děti, kde bych mohla mít osobní věci a klid po předání věcí na zápisy..., nemám funkční tiskárnu, chybí barvy, pořádné připojení..., furt to vypadává...“

P: „Nemám pořádně své pracovní místo, a to je na nic, děcka mi můžou vlézt do počítače, papírů, pořád si všechno musím hlídat, aby si třeba nepřečetly, co nemají.“

Často také u vychovatelů **chybí vnitřní a vnější motivace**. Což pochopitelně negativně ovlivňuje všechny aspekty poskytované péče. U mnohých vychovatelů se objevovala jako vnitřní motivace to, že je práce s dětmi baví, že je baví čas s dětmi trávit, ta byla naplněna. Naopak se ukázalo, že jsou vychovatelé, pro které je hlavním vnitřním motivem pouze finanční ohodnocení. Ukázalo se, že vnější motivace ze strany vedení nefunguje, a to má za následek vnější demotivaci a vyvolávání pochyb správnosti svého chování.

P: „Ráda bych viděla smysl té práce, zatím ho nevidím.“

P: „Někoho motivují hodně peníze jsou lidi, který tohleto dělají kvůli finanční stránce a dělají to jenom, protože jsou tam takový peníze.“

S motivací úzce souvisí další společný znak, **reakce vedení** na vykonanou práci a zde se ukázal nedostatek podpory a zpětné vazby ze strany vedení, ale i kolegů. Přičemž podpora je jedna ze základních potřeb vychovatele.

P: „...nemám podporu u vedení, nezajímá se o nás..., je jim jedno, jak to dělám a co tady dělám.“

P: „Zbytečnej tlak vedení, nesmyslnej, nějaký neustálý apelování na úklidy... je nám vyčítáno, že se o nic nestaráme a takovýhle věci.“

P: „Pokud s děckama děláš nebo neděláš, je to jedno, když dělám nebo na to totálně kašlu, pořád je to to samý. Dávaj nás do stejného pytle, vezem se prostě spolu... někdo to táhne... někdo se veze...“

P: „...ta podpora od vedení mi hodně chybí, skoro nikdy mě nepochválej.“

P: „...velkou pomocí je mi má kolegyně, se kterou sloužím, mám v ní oporu, ale o ostatních se to říct nedá.“

P: „Vedení s námi nekomunikuje, pouze emaily. pochvala, když udělám úkol navíc.“

P: „Většinou čas, podpora a občasná pochvala nebo povzbuzení, potom totiž nevím, jestli jdu správným směrem. Spíš se setkávám s kritikou.“

Dle participantů ze strany vedení převažuje spíše negativní zpětná vazba.

P: „...byla by dobrá zpětná vazba od vedení, kdyby se vůbec zajímali o to, co kdo s děčkama dělá, protože všechny nás vidí jako totožný. Pokud s děčkama dělají nebo nedělají a v podstatě to ani nijak neví a nesnaží se to zjistit...“

P: „...od vedení, která tam vlastně naprosto není. Jako nepodpoří mě, jen kritizuje.“

P: „Negativní zpětná vazba je v plné parádě, ale pozitivní není nikdy! Pche...“

P: „Od vedení se mi dostává víc ta negativní kritika, daleko častěji slýchám, co dělám špatně, na co jsem se nepřipravila, co jsem pokazila... pochvala, ocenění to je minimálně.“

Jedna z dalších vnímaných potřeb podpory u vychovatelů je **akutní i dlouhodobá interdisciplinární podpora a péče** o dítě. V akutních situacích se vychovatel nemůže spolehnout na další pomoc a podporu ze strany odborníků. Vše potom záleží na rozhodnutí a jednání vychovatele.

P: „Pořádná lékařská péče. Chybí tu psycholog a jeho každodenní práce, chybí komplexní péče ve smyslu psychoterapií a terapií vůbec. Chybí tu práce etopeda, ten je zahlcen také administrativou a s dětmi pracuje okrajově, jen si plní předepsané hodiny a poslouchá vedení a jeho představy ...“

P: „...chybí psycholog přímo v zařízení, nefunguje ani externí a ty děti to potřebují...no a prostě péče v tomto směru není, všem je to jakoby jedno.“

Nedostatečnou podporu mají vychovatelé také od institucí integrovaného záchranného systému, kdy jsou do zařízení přivoláni v případě mimořádné události.

P: „...máme jasný postup, když musím k agresivnímu dítěti zavolat záhranku a policii tak je to většinou problém, no ale přijet musí, doba dojezdu je taky „dobrá“. Nakonec to vypadá tak, že si vychovatel vymýšlí, dítě je úplně v pořádku a pokud tvrdí, že nikomu ublížit nechce nebo že už uklidní, i když je jasný, že to tak není, odmítne třeba prášek, tak s tím nic neudělám, doktor a policajti odjíždí a o víc se nezajímají...a ještě mají často před dětma nevodný poznámky.“

Dalším společným znakem vychovatelů je **potřeba být informován**. Informace lze získat nejenom od svých kolegů, vedení, ale také z dostupných informačních systémů zařízení. Záleží také na osobní aktivitě vychovatele tyto informace vyhledávat. Neméně důležité je, je kolegům předávat. Toto je potřeba s ohledem na to, že vychovatel není neustále přítomen v zařízení a po svém příchodu do služby, což je po dvou až třech dnech, by měl být aktuálně informován o dění v zařízení tak, aby mohl flexibilně reagovat.

P: „...po příchodu jdu s kolegy k vedoucí vychovatelce, kde nám sdělí svoje informace.“

P: „...potřebujeme si předat informace.“

P: „Čtu si záznamy, vzkazy ...záleží na přístupu kolegů, když nezapíší mimořádnou událost nebo problém, co řešili na skupině, pak nemám informace a výsledné hodnocení (třeba měsíční) může být a často je zkreslené. Takže za své si zodpovídám a k zápisu druhých přistupuji, jak je uvedeno i když třeba vím, že něco neuvedli...oni to většinou děcka napráší.“

➤ **Tabulka č.4: KATEGORIE – INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE S DĚTMI (PŘÍSTUP)**

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE S DĚTMI (PŘÍSTUP)	Časová náročnost	Nízká – vysoká
	Diagnostika	Znalost – neznalost
	Podmínky	Dostatečné – nedostatečné
	Způsoby práce	Aktivní – neaktivní

Individuální práce je nedílnou složkou komplexní péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, je nejdůležitějším a stěžejním přístupem k dětem, tak aby byly naplňovány a saturovány potřeby. Má různé podoby. Je zakotvena v legislativě, požadují ji metodici diagnostických ústavů, na její důležitost upozorňuje řada odborníků. Vychovatelé si její potřebnost uvědomují a jejím základem je respektování a práce s aktuálními individuálními potřebami daného dítěte. Vychovatelé upozorňují na nutnost individuální práce s dětmi, ale její aplikaci jim mnohé ztěžuje a ukazuje se, že možnosti jsou minimální. Mezi nejčastější komplikace patří čas a obsáhlá pracovní náplň a také množství dětí, které má vychovatel na starosti.

Časová náročnost spočívá hlavně v celkové náplni práce vychovatele a s plněním si svých povinností během své služby. Na kvalitní individuální práci je často potřeba čas, být s dítětem chvíli sám, vyslechnout, poradit. V průběhu služby to není reálné, protože chybí i další osoba,

kteřá by se postarala o zbytek skupiny, za kterou vychovatel i po dobu své nepřítomnosti zodpovídá.

P: „Máme tu i různé poruchy chování aj. individuality a není v naší moci s tím nějak pracovat i když chceme.“

P: „...pracovat individuálně...prostor, což není. Klid pro práci, prostor pro individuální pohovory a následnou individuální práci i když o tu se snažím celou dobu a možnosti věnovat se dětem individuálně dle potřeb, ale aby i ty ostatní měly stejnou možnost mě mít pro sebe, což nejde, nakonec ty šikovnější odstrkujete, nechťně a věnujete se těm, co jsou neodbytní a třeba zlobí, právě proto, aby vás měly pro sebe.“

P: „Nemám, nemám klid, prostor, kde s nimi pracovat a režimových prací a úkolů je tolik, že nelze. Nemám podporu. A kam dám zbytek dětí, kdo mi na ně dohlédne.“

P: „...ocenila větší prostor pro individuální práci s dítětem. V týdnu je to velice obtížné, najít si prostor pro takovou práci. Pro mě to znamená, že pokud chci i v týdnu s dítětem individuálně pracovat, budu z práce odcházet později a nestihnu si pak tedy plnit svoje večerní povinnosti.“

Výsledky ukazují, že k tomu, aby se vychovatel mohl dětem individuálně věnovat je nezbytná **znalost diagnostiky**, respektive znalost individuálních potřeb daného dítěte, ne vždy se ale informace dostanou k vychovatelům včas.

P: „...papíry k dětem chodí se zpožděním a potom se ukáže, že neodpovídají realitě. Dítě se nakonec chová jinak a potřebuje něco jiného.“

P: „Každé dítě má na domově zpracovaný individuální plán rozvoje osobnosti, se kterým během roku pracujeme a snažíme se dodržovat, naplňovat jednotlivé složky.“

Jedním ze souvisejících problémů jsou dle vychovatelů **nedostatečné podmínky** pro výkon individuální práce. Mít místo, kde se dítě může svěřit bez přítomnosti dalších dětí, což v zařízeních není zohledněno.

P: „...dostatečný prostor si myslím, že není.“

P: „U mě převažuje spíše kolektivní práce, kdy pracuji s celou skupinou. Jelikož prostor pro individuální práci je ztížený, ale uvědomuji si, že to není ideál.“

P: „Já se snažím jim dávat dost pozornosti i když to nebude vždycky takový a je jich víc, tak to někdy nejde.“

P: „No vzhledem k dennímu programu, to prostě nejde Denní režim to neumožňuje a když je tam někdo, kdo víc potřebuje mluvit a péči a jsou tam ostatní, co taky něco chtějí, tak je to obtížný.“

Jedním z nastavených metod individuální práce jsou nastavované cíle pro dítě, které by měly vést k individuálnímu přístupu a práci. Jak se ukázalo, jsou zařízení, kde se s nimi pracuje **aktivně a někde naopak**. Častěji převládala jen forma administrativní pro kontroly a forma aktivního přístupu se k tomuto způsobu práce se ukazovala občas a spíše u vychovatelů, kteří si důležitost a smysl uvědomovali.

P: „...jo máme tu nastavený individuál pro každé dítě, ale to se jen kopíruje a vyhodnocuje jen na pololetní porady a tam se píše neurčitá omáčka..., takže tak... a pak nikde nevidíš vývoj toho děcka.“

P: „Cíle jsou nastavované, ale jsou většinou dlouhodobějšího rázu, ale po nás se chce je hodnotit za krátkou dobu týden maximálně dva a to nelze třeba u lži nebo u návykových látek plnit. Nicméně prý to chce metodické vedení diagnostického ústavu a pak to vyžadují i při kontrolách inspekce a státní zástupce a tak..., ale to si úplně nemyslím, že se to musí dělat na tak krátkou dobu, protože mám i jinou zkušenost a tady celkem se vše dělá jinak, jen tak na oko a všichni se bojí (vedení), takže jsme všichni zahlceni, vychovatelé i děti a práce není důsledná a ani nemůže být, za týden nebo dva, přece nic moc nezměním...“

P: „Na cíle se člověk při svém působení zaměřuje, takže o tom hodně diskutuje, upozorňuje. Plnění závisí na hodně faktorech, třeba útěky v tom hrají roli.“

Tabulka č. 5: KATEGORIE – PRACOVNÍ NÁSTROJE VYCHOVATELŮ

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
PRACOVNÍ NÁSTROJE VYCHOVATELŮ	Metody	Osvědčené – neosvědčené
	Autorita	Přirozená – získaná
	Osobnost vychovatele	Profesionalita – neprofesionalita
	Prevence	Aktivní – neaktivní

Pracovní nástroje slouží vychovatelům k dosažení náplně své práce. Jedním z hlavních nástrojů vychovatele jsou **osvědčené metody**, které vychovatel aplikuje během výkonu své práce a kterými nenásilným, přirozeným způsobem dítě formuje tak, aby došlo ke změně chování a k sebereflexi. Zvolenými metodami pružně reaguje na aktuální situace. Vždy záleží

na konkrétním vychovateli, které metody se mu osvědčily a které nikoli. Z rozhovorů je patrné, že vychovatelé považují za velice důležité s dětmi komunikovat, vzniklé problémy probírat a metodou osobního příkladu dětem vysvětlovat a ukazovat, co lze udělat jinak. Nejčastěji používanou metodou, je metoda zrcadlení, příkladu, vysvětlování, je důležité být čitelný, přísný, láskyplný.

P: „...vysvětluju, vysvětluju, vysvětluju... no prostě ta komunikace, mluvit s nima, aby taky věděly, že nás zajímá jejich názor ...“

P: „...Bavit se s dětma o jejich problémech. trošku upustit z profesionality, prostě přiznat chybu, omluvit se.“

P: „...je asi nejlepší, možná nejdůležitější být dětem vzorem, jako ukázat jim, že pochybovat je lidský..., třeba i když já cítím, že jsem něco pokazila, tak se umět omluvit, pokud po nich chci, aby měly uklizeno na stole, tak já na něm nemůžu mít bordel, a tak no...říct třeba, že něco nevím a tak.“

P: „Nepřetvařovat se, chovat se běžně, být férový, aby to ty děcka viděly ... pochybení, nikdy není pozdě to napravit.“

Z výsledků je patrné, že dalším nástrojem vychovatele je **autorita**, kterou vychovatel potřebuje během výkonu svého povolání. Pokud u dětí nemá autoritu pravděpodobně nedosáhne požadovaných výsledků. Z rozhovorů je patrné, že získat si u dětí autoritu není vždy lehké a že autorita je úzce spojena s informovaností vychovatele.

P: „Hele, když řeknu tohle nevím, musím si dojít pro radu, ale když zase se to dělá furt, tak děti ztrácí důvěru a až jakoby autoritu bych řekla vůči tomu člověku, no nemá autoritu.“

P: „Otevřené jednání, nelhat, umět přiznat chybu, omluva. Přísnost, dodržování pravidel. Jasnost, ve vztazích a umět si beze strachu říkat i nepříjemné, snaha o nápravu. Tzv. kolečko pravdy, kdy mohly zahrnout i mě a říct, co se jim líbí a nelíbí a co by potřebovaly a pak o tom v rámci skupiny mluvit a snažit se vyjít vstříc.“

P: „...potřeba, aby děti viděly, že ani ty nejsi neomylná a že si taky ráda dojdeš pro radu.“

P: „Přijde mi, že získat si autoritu, aby mě děti poslouchaly, je nadlidský úkol.“

P: „Autorita je základ, jak nemáš autoritu, si nahraná, oni to vycítí a pak může být a většinou je peklo.“

Rozhovory dále ukazují, že dalším důležitým nástrojem je osobnost vychovatele a jeho **profesionalita**, a to nejenom směrem k dětem, ale i k dalším pracovníkům v zařízení. Což je další vysoký požadavek na vychovatele. Výsledky ukazují, že ne vždy se v praxi setkáme s profesionalitou vychovatele.

P: „Někdo se snaží jim dát většinu toho, co by mohli, snažíme se, jak kdo a to tam je pořád, ale snažíme se jim něco předat.“

P: „...no průšvih je, když někdo z kolegů třeba děcka informuje o tom, jak to máš třeba doma nebo vyjadřuje na názor, když se třeba naštve na šéfa, to je blbý a nemělo by to bejt.“

Další nedílnou složkou pracovních nástrojů vychovatele je **aktivní prevence**. Samotný význam aktivní prevence spočívá dle vychovatelů v předcházení negativních projevů/jevů u dětí, např. výbuch emocí, minimalizace úrazu z hlediska BOZP, demotivace dětí, stagnace rozvoje dítěte a mnoho dalších.

P: „...čas od času vybuchnout taky není na škodu ... a ukázat, že mě naštvaly, taky není špatný a že vidí, že to přehnaly.“

P: „Předcházet výbuchům, mít odhad, nechat je odejít, vyvztekat, ale kontrolovat a pak situaci probrat.“

P: „Vysvětlovat, předávat, mluvit, rozebírat, a to hlavně témata na který se ptají, že jo. A co asi zajímá puberťáky, ukázat a říct jim, že byl člověk taky mladej a blbnul a že pořád mají možnost volby a je to na nich, co si zvolí.“

P: „...práce s emocemi dětí, sebepoznání – pravidla slušného chování, žebřík vzteku – umět zavčas zabrzdit, nelhat jim, nezklamat jejich důvěru, kterou někdy těžko získáváš.“

➤ **Tabulka č.6: KATEGORIE – MODALITA EMOCÍ A PROŽÍVÁNÍ**

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
MODALITA EMOCÍ A PROŽÍVÁNÍ	Emoce	Pozitivní – negativní
	Přesah do soukromí	Zasahuje – nezasahuje
	Syndrom vyhoření	Vnímaný – nevnímaný

Emoce jsou nedílnou složkou každodenní práce vychovatelů. Vzhledem k neustálé interakci s různými individualitami a provázaností s nároky a neustálým šumem, který v zařízeních je, je pochopitelné, že dochází k různým modalitám v prožívání. Práci vychovatelů nelze dělat bez

emocí a rovněž se s nimi nelze nasetkat. Z rozhovorů je patrné, že vychovatelé se setkávají s **pozitivními i negativními emocemi** během jejich výkonu práce. Jejich rozsah je od radosti z malých pokroků dětí, přes navozování hezkých chvil a budování hezkých zážitků až po pocit naplnění a smyslu, proč profesi vykonávají. U negativních emocí nelze jednoznačně určit, které u vychovatelů převládají. Vždy záleží na osobnosti vychovatele a pochopitelně na konkrétním zařízení, kde se celý proces výchovy odehrává. Do negativních emocí vychovatelé nejčastěji zařadili úzkost, nervozita, napětí, stres, pocit marnosti, nedůvěru, únavu, neschopnost usnout a mnoho dalších.

P: „Jsou služby, kdy se cítím dobře, ale spíše převažují ty služby, kdy na sobě cítím napnutí a nervozitu. Téměř vždy jedu do práce s pocitem, co zase bude...“

P: „Mě baví s nimi být, to je to hezký a baví mě, je to super.“

P: „Sakra, udělala jsem dobře, přemyslím a znejistím, nestojím si za tím, pochyby. A to je potom hrozný. Hrozilo mě to hlavně v začátku, všechno bylo nový, děcka pořád, že jsem nová, vyměřšlely, zkoušely, tak to bylo takový hrozně náročný.“

Z výpovědí participantů je zřejmý **zásah práce do soukromého života** vychovatelů. Pracovní povinnosti si často přetahují do svého osobního života, resp. pracovním povinnostem se věnují i po skončení jejich pracovní doby nebo v práci zažijí natolik silné emoce, že jim tyto emoce ovlivňují prožívání v soukromém životě.

P: „Pracuji ve stresujícím prostředí. Téměř vždy po příchodu do práce se na mě strhne smršť negativních informací, prohřešků ze strany dětí aj. Moje práce vychovatele nekončí zavřením domovských dveří po konci mé služby, ale různé věci řeším i ve svém volnu.“

P: „Přemyslím o tom (o práci) téměř pořád, přemyslím, co by se dalo udělat jinak, líp.“

P: „I když jsem doma, dělám věci do práce... zasahuje mi do soukromého života...“

P: „Všichni kolegové komplet se po službě restartujou alkoholem, co teda vím.“

P: „...když mám volno, tak se často stane, že i tak řeším věci do práce, popř. jsem z předchozí služby tak unavená, že nejsem schopna věnovat se činností, kterým bych se ráda věnovala...“

S výše zmíněným je úzce spojen **syndrom vyhoření**, se kterým se vychovatelé často setkávají a který je pro ně velkým rizikem vzhledem k jejich povolání. Z výpovědí respondentů se dá vyčíst, že se syndromem vyhoření se někteří vychovatelé již setkali, popř. že jsou ve velkém riziku, že se jich bude přímo týkat.

P: „Riziko – když jsem dlouho v práci, třeba víc směn za sebou.“

P: „Přesto si myslím, že mi hrozí každou službu. Když cítím marnost, nejsem ujištěna o správnosti a naopak slyším, že dělám chyby i když u jiných stejné konání chybou není atd.“

P: „Riziko – když jsem dlouho v práci, třeba víc směn za sebou. Pochybuji o svých rozhodnutích, jestli jsem to udělala správně...ta nejistota.“

Tabulka č.7: KATEGORIE – ČAS

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
ČAS	Teorie nároků	Málo – hodně
	Umění pracovat s časem	Umí – neumí

Slovo čas je často zmiňováno v souvislosti s profesí vychovatele a je obsaženo ve všech provedených rozhovorech. Z výsledků rozhovorů je patrné, že **nároky** na splnění všech povinností vychovatele jsou z hlediska času nereálné. Nelze je splnit v rámci služby vychovatele, protože je časově omezena. Reakce vychovatelů na čas byla vždy okamžitá od úsměvů přes ironické poznámky až po jednoznačné uvědomění si času jako svého handicapu.

P: „Je ho málo ... No přijde mi, že máme docela nabitéj program, aby se všechno stihlo, co je prostě potřeba, co máme udělat, tak na to máme málo času. Jenže on ten den nafouknout nejde, že jo ... Aspoň občas o tom víkendu, to můžeme nějak, občas kompenzovat.“

P: „...hodně obsáhlá a dopodrobna vypsána v náplni, kterou jsem podepisovala, ale patří sem výchova, práce s dětmi, jejich rozvoj, prevence, diagnostika, práce s dokumenty, zajištění bezproblémového a bezpečného chodu služby, někdy zaučení nových pracovníků, příprava dětí do školy, režimové práce (úklidy na skupině, v domově, zahrada, okolí zařízení, kuchyně aj). Výroba např. přáníček, výrobků na prodej. BOZP, sebevzdělávání, různé besedy na témata zdraví, peníze, příprava dětí na odchod ze zařízení aj. další...práce s emocemi dětí, sebepoznání, pravidla slušného chování...fakt je toho až moc.

P: „Dělám moc administrativy... ta administrativa je zbytečná i přehnaná...bere mi sílu v tom, abych dělala dobře svoji výchovnou práci.“

P: „Čas? Co to je? No je ho málo, co budu povídat, prostě za těch šest hodin, to všechno... no zvládnout se to dá, ale ...“

Vychovatelé se také ve svých výpovědích shodly na tom, že je důležité **umět pracovat s časem**. Velkou oporu mají v režimu dne, který je pro ně opěrným bodem a vodítkem. Zajímavým se ukázalo, že pokud jsou dopředu o programu informované děti, pak se vše potřebné daleko lépe zvládá.

P: „...přesně dodržovat režim ve smyslu časů, protože to znamená pro děti řád a jistotu.“

P: „...vlastně celý režim dne (...) tohle musí být i kdyby se dělo nevím co...“

P: „Také se ukazuje dobrým pomocníkem sepisování si úkolů do poznámek a následně systematicky postupovat a plně využívat každou volnou chvíli v práci.“

P: „Celkem se mi osvědčilo ten můj seznam úkolů, co je potřeba a co chci s dětmi dělat.“

P: „Využívám hodně doby, kdy jsou děti na vycházkách a tam doplňuji, co nestíhám za provozu.“

➤ **Tabulka č.8: KATEGORIE – PROSTŘEDÍ INSTITUCE**

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
PROSTŘEDÍ INSTITUCE	Příprava na reálný život	Legislativa – praxe
	Legislativa	Iluze – realita
	Vzor fungující rodiny	Iluze – realita
	Pracovní vztahy / Atmosféra	Pozitivní – negativní

Prostředí instituce má vliv na vše o co se vychovatel snaží. Děti svým záměrným působením vychovává, plní si své povinnosti, které s tím souvisí, poskytuje péči a tím vším by měl děti **přípravit na samostatný život**, aby se z nich staly socializovaní pro společnost potřební jedinci. Ukazuje se, že byť je snaha sebevětší a probíhá bezpočet besed a preventivních programů, tak často **koliduje praxe s předpisy** a připravenost dětí je mizivá.

P: „Dotýká se mě to, že ty holky nejsou připravený na život. No a pak máme plný úřady práce a spoustu lidí na dávkách, že jo. Prostě nejsou, že ČR nemá rozvinutej systém, když děcka potom vypadnou z ústavu, ukážeme jim domy na půl cesty, ale není nic, co by jim potom do toho života pomohlo.“

P: „Ty děcka po odchodu, neví, co si se sebou počít. Najednou ticho, nikdo jim neřekne, co maj dělat, najednou žádný plán na den a tak. A taky zařízení je vyplivne v den plnoletosti a to děcko,

když nechce zůstat a nemá kam jít, tak je vlastně na tom stejně, jak na začátku, než se do zařízení dostalo. Divnej kolotoč.“

P: „Oni neví, co co stojí, nakupují hospodyně, sice je učíš finanční gramotnosti, ale nedokážou si to představit, že budou muset hodně přemýšlet... a hlavně se o to nějak zasloužit něco jako mít, vždyť tady maj všechno, na všechno sponzoři.“

Téma **legislativy** a její promítnutí do praxe je jedno velké téma. Často jsou dvě verze výchovných opatření, stejně tak plány práce aj.

P: „... týdenní plány samozřejmě píšeme, to musíme ze zákona, ale je to naprosto fiktivní...“

P: „...máme svázané ruce, třeba opatření. kladná i záporná...kladný se těžko hledá, ale snažíme se.“

P: „Opatření, záporný má dvě verze. jedno pro kontroly a druhý je pouze na domluvě tváří-tvář...“

P: „Volný čas dětí, je okrajový, hlavně režimové a úkoly.“

P: „...co se dělá je papírový, co je papírový, to se dělá... papíry rozhodují...“

Většina zařízení, hlavně dětské domovy mají pracovat na **principu rodiny**, ale i to se ukazuje jako střet **iluze a reality**. V zařízeních většinou pracují ženy, tedy chybí vzory mužů. Děti nemohou kdykoliv trávit čas o samotě, každou minutu mají naplánovanou a vychovateli řízenou a kontrolovanou. Tudíž to nevytváří reálný obraz. Samostatnou kapitolou by mohly být například dárky k Vánocům, výlety k moři, pobyty na horách a mnohé další matoucí situace, kde jsou děti přehlčovány komfortem.

P: „, Když si vezmete rodinu, kde je čtyř, pětičlenná rodina a dva lidi mají co dělat a tam to všechno funguje, ta rodina prostě funguje, mají dva lidi co dělat aby všechno zvládli a prostě s problematickejšma dětma a ještě je jich tam hodně, aby to zvládl jeden člověk po kterým se chce vlastně všechno, co se týká pradleny, já nevím, učitelky, co se týká kuchařky co se týká uklízečky, co se týká prostě člověka, který by jim měl vlastně zajišťovat i tu rodinnou pohodu nějakou, je to prostě nesmyslný, to není prostě možný udělat.“

P: „Podle mého názoru mají velký servis, co se týče jídla. Dvakrát denně mají teplé jídlo. Což si myslím, že v běžných rodinách není. Nechci, aby to vyznělo, že jim to jídlo nepřeji, ale učíme je na domově něčemu, co v běžném životě není. A i přesto si toho neváží, často slyšíme urážky jídel, nevěle při přípravě jídel aj. Taky si pamatují na svoje první Vánoce

na domově, kdy si děti rozbalovaly dárky od sponzorů. Dostaly jich tolik, kolik jsem jich já za možná za celé dětství nedostala. Zase to není o tom, že bych jim ty dárky nepřála, ale podle mého až jednou opustí domov, tak tak bohaté Vánoce mít asi nebudou a budou z toho pak akorát rozladění, zklamání. Raději bych je učila, nějaké skromnosti, aby si dárků, které pak případně dostanou více vážily a byly za ně vděční.“

P: „...vždyť je už ani nezajímá, co dostali na narozeniny, klidně to nechaj nerozbalený několik hodin a když to uložíte k sobě, tak si vzpomenou třeba za dny, že vlastně někde něco dostali.“

Nedílnou součástí jsou **vztahy na pracovišti**, vzájemná podpora, zpětná vazba, možnosti výměny zkušeností, spolehnout se na druhého, což nám tvoří celkovou **atmosféru** zařízení a podmínky pro práci. Vychovatelé se zpětnou vazbou ze strany svých kolegů setkávají nejméně a spíše zřídka.

P: „...kolegové mě neupozorní, neřeknou, že dělám něco špatně..., spíš si o tom špitají a ke mně se to dostane zprostředkovaně.“

P: „Vadí mi, že někteří donášejí vedení a vyvolávají tím zbytečně problémy. Mají dojít a říct rovnou, co se děje. Zbytečný.“

P: „Mám velkou podporu od kolegyně, se kterou sloužím. Často spolu probíráme různé situace, které se během dne staly a kolikrát chci, aby mi na to řekla svůj názor, jak ona by postupovala, jestli jsem to udělala dobře...zajímá mě její názor.“

Tabulka č.9: KATEGORIE – PRAVIDLA

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
PRAVIDLA	Použití	Jednotnost – nejednotnost
	Informovanost	Znalost – neznalost
	Prevence	Dostatek – nedostatek

Velký význam na to, jaké vztahy panují a jaká je celková atmosféra mají vnitřní domluvená **pravidla** a jejich respektování. Skrze pravidla jsou vymezovány hranice pro děti, pomáhají ve výchově a pomáhají v orientaci nejen vychovatelům, ale i dětem. **Pravidla** jsou nedílnou součástí všech zařízení ústavní a ochranné výchovy. Jsou vodítkem a nástrojem k poskytování kvalitní péče. Jsou důležité nejenom pro vychovatele, ale i pro děti. Všechny vlastnosti pravidel spolu úzce souvisí. Stěžejním základem pro práci vychovatele je samotná aplikace pravidel v praxi. Vychovatelé poukazují na důležitost jednotnosti při jejich aplikaci. V praxi se však

často setkávají s **nejednotností dodržování pravidel**, respektive ne všichni vychovatelé důsledně dodržují a vyžadují nastavená pravidla v zařízení. Důslednost v dodržování pravidel se pak následně promítá do dalších oblastí poskytování kvalitní péče. Z výpovědí některých vychovatelů je také zřejmé, že pokud vychovatel důsledně dodržuje nastavená pravidla na domově, je u dětí neoblíbený, v jejich očích je on ten „zlý“ vychovatel.“

P: „... jestli dodržují nějaký pravidla, o který se snažím, aby dodržovali. Což je někdy složitý, protože se nás střídá víc, že jo v tý výchově. Střídání vychovatelů není dobré“

P: „Dále bych uvítala, kdybychom byly s kolegyněmi stejně důsledné v dodržování pravidel na domově.“

P: „Je jim to vlastně jedno a taky ví, že každý vše nedodržuje, jak se má, myslím tím kolegy, takže když nesloužím, mají větší volnost a hodnocení si napraví.“

P: „Jasná pravidla a stejný postup, aspoň v rámci psaných pravidel, což není.“

P: „Vím o sobě, že jsem v dodržování pravidel důsledná u dětí jsem ta zlá vychovatelka, protože kolegyně pravidla tak důsledně nedodržují... děti mi to pak dávají dost často najevo nemístnými poznámkami typu už aby tady byla druhá služba, počkám si na někoho jiného až po vulgární urážení mé osoby.“

P: „...ale, ve chvíli, kdy jeden dodržuje pravidla, jak jsou nastavená a druhý je porušuje – třeba kouření, hodnocení vulgarit atd., pak se to jiným komplikuje a děcka mají chaos a vlastně se musí přizpůsobovat individualitám, které zrovna na skupině slouží.“

V souvislosti s aplikací pravidel vychovatelé považují rovněž za důležité samotnou **znalost pravidel**, a to především ze strany dětí. Pokud jsou děti s pravidly seznámeny, znamenají pro ně pocit bezpečí a jistoty. Daná skutečnost následně ovlivňuje samotný proces výchovného působení, jakožto **prevence** nevhodného, popř. problematického chování dětí.

P: „Hele děti mají rádi jasná pravidla... A ty pravidla, když vědí, co jo a co ne, tak jsou taky klidný. Takže to neustále probíráme.“

P: „...mám totiž hrozně ráda, když si vlezu do těch papírů a přesně vidím, co, kdy, jak se v tu chvíli má.“

Z výpovědí participantů dále vyplývá, že dalším důležitým prvkem v oblasti pravidel je jejich **stálost**. A to z toho důvodu, že častá změna v pravidlech se negativně ovlivňuje výše zmíněné složky, a to znalost pravidel, prevenci, jednotnost pravidel.

„...mám totiž hrozně ráda, když si vlezu do těch papírů a přesně vidím, co, kdy, jak se v danou chvíli má... Hele, když řeknu tohle nevím, musím si dojít pro radu, ale když zase se to dělá furt, tak holky ztrácí důvěru a až jako by autoritu bych řekla vůči tomu člověku, no nemá autoritu.“

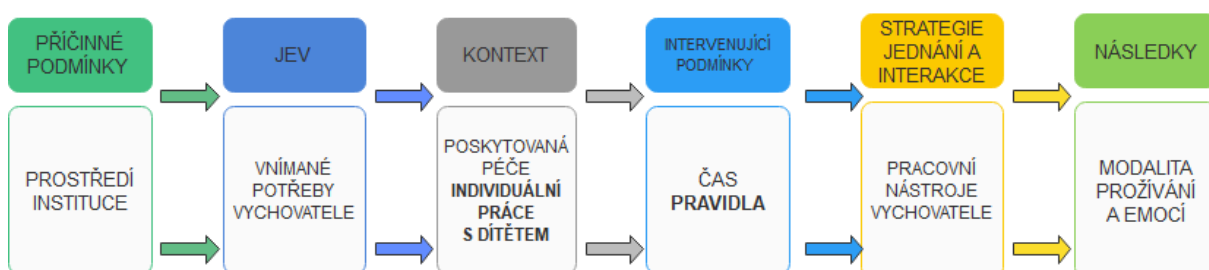
P: „Teď se docela zase aktualizují a předělávají a vždycky se něco udělá a pak se zase zjistí, že v praktickém v tuto situaci to není reálný nebo možný, tak se to zase změní, a tak se to předělává pořád...že se mění, to je vždycky, musím se podívat, aktualizovaly jsme pravidla. Je to tedy k něčemu...no někdy jo, aktualizujeme, aby se to pro nás stalo srozumitelnější pro všechny. No, kdo je tam dlouho, tak musí mít ze změn chaos a musí být totálně v pytlí.“

• Centrální kategorie

Pomocí modelu axiálního kódování došlo k propojení jednotlivých kategorií, které nám pomohlo najít ústřední jev, který jsme následně pojmenovali a v uvedli do vztahu k ostatním kategoriím. Díky této metodě byla označena kategorie centrální, která se zdá nejvíce provázaná s ostatními kategoriemi a zasahuje do všech oblastí. Nejdříve se jako jasnou centrální kategorií zdál „ČAS.“ Participanti čas skloňovali v mnoha podobách a byl zmiňován v mnoha souvislostech a vzhledem k prostředí, náplni práce, požadavkům aj., nicméně pod tento pojem nelze zahrnout vše potřebné. Dle Strausse a Corbinové (1999), pakliže se nenachází v seznamu našich vytvořených kategorií dostatečně abstraktní a široká kategorie, která by pojala vše, co je v příběhu popsáno, musí badatel tento ústřední jev dodatečně pojmenovat. Tuto podmínku nakonec naplnila a pro potřeby analýzy byla vytvořena jako centrální kategorie „**Bludný kruh kvality.**“ Tento termín je dostatečně obecný a lze pod tento pojem zahrnout všechny kódy, které nám vznikly zúžením všech pojmů z otevřeného kódování. Jsou jimi: **POSKYTOVANÁ PÉČE, VNÍMANÉ POTŘEBY VYCHOVATELE, INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE S DÍTĚTEM, PRACOVNÍ NÁSTROJE VYCHOVATELE, MODALITA EMOCÍ A PROŽÍVÁNÍ, ČAS, PROSTŘEDÍ INSTITUCE, PRAVIDLA.**

• Paradigmatický model

Obrázek č. 7: Kategorie zasazené do paradigmatického modelu



Prostředí instituce, ve kterém vychovatelé pracují, poskytuje víceméně vhodné podmínky počínaje celkovou atmosférou, vztahy na pracovišti, podporou a poskytovanou péčí o zaměstnance, které jsou příčinou pro uvědomění si potřeb, které usnadní poskytovat péči a s dětmi individuálně pracovat. Jako hlavní potřeba definován podpůrný personál v podobě asistentů, odborníci z řad psychologů a zúžení jejich celkové pracovní náplně. To, jakým způsobem se jim daří péči poskytovat a jak jsou schopni s dětmi individuálně pracovat závisí na čase a jejich schopnosti čas kvalitně rozvrhnout naplnit a skloubit, tak aby jejich péče o děti dosahovala co možná nejvyšší kvality. Proměnnými, které do všeho promlouvají jsou vedle zmíněného času pravidla nejen daného zařízení, ale i pravidla, která jsou zakotvena v legislativě a co je stěžejní, tak je to jejich dodržování, jednotnost při jejich aplikaci. Jako svoji strategii jednání potom volí vychovatelé aktuálně vhodné pracovní nástroje – metody aj., hledají cesty, jak správně určit výzvě, která se při výkonu jejich práce objeví, čelit, jak ji zdolat, zvládnout, což je individuální. Toto vše má za následek modalitu prožívání a emocí, která sama o sobě mnohé ovlivňuje. Z tohoto modelu je patrné, jak všechno se vším souvisí a je vidět, jak jsou jednotlivé položky provázány. V zásadě se vše točí kolem péče o děti a její kvalitu, která je potom posuzována případnými kontrolami. Je však potřeba vidět i její důležitost v tom, že je jakýmsi vodítkem a zpětnou vazbou pro vychovatele, protože mají okamžitý obraz, jak se jim v jejich snažení daří a konečným výsledkem potom může být naplnění sebeuplatnění dle pyramidy potřeb Maslowa a pak možnou modalitou prožívání je spokojenost, správná energie, dynamika, která se promítne do celé péče. Celý tento proces a provázanost jsou křehké jako domeček z karet a v případě, že jedna složka funguje méně nebo vůbec, pak dochází k dominovému efektu a aby tomu vychovatel zabránil, protože zhroucení systému není možné, musí o to více ze sebe vydat, musí vyvinout větší úsilí a z tohoto je patrná nejen časová, ale celková náročnost profese vychovatelů v těchto zařízeních.

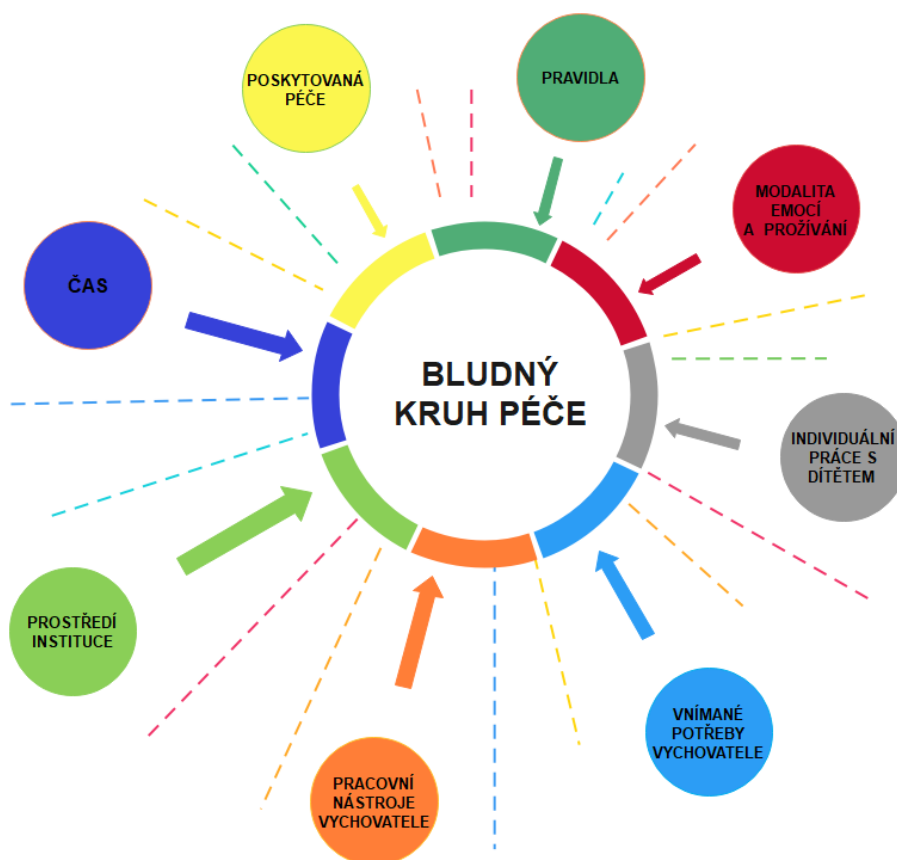
Na základě selektivního kódování byla vytvořena KOSTRA PŘÍBĚHU a centrální kategorie **Bludný kruh kvality** se stala ústředním motivem.

Vychovatel se zmítá v prostředí požadavků legislativy, vedení a svého vlastního přesvědčení. Vychovatel je v postavení prostředníka, kdy se pohybuje mezi potřebami ze strany dětí, vedení a legislativy. Prostředí má na něj vliv, je limitován časem. Díky neustálé interakci s dalšími osobami a institucemi dochází mnohdy u vychovatele k přetížení, ke stresu, k různým pocitům a jelikož ne vždy má dobrou zpětnou vazbu, často se pak potýká s pocity marnosti a pochybnostmi. Pokud je dostatečně vyzrálou osobností tak hledá cestu jak z tohoto bludného kruhu ven za pomoci neustálého sebevzdělávání, hledání nových metod, nevzdávání se, hledání

pomoc u kolegů, hledání informací. I negativní zkušenost bere jako přínos a impulz ke svému profesnímu růstu. Samotná péče a výchova dětí koresponduje s morálním nastavením daného vychovatele, a proto se může výrazně lišit. I když je mnohdy jeho snažení s velkým nasazením, ne vždy se setká s úspěchem, protože negativních vlivů a interakcí v rámci zařízení je tolik, že není schopen sám pojmout a rozumně zkorigovat. Opět naráží na bludný kruh, kdy se zmítá v kruhu pochybností, demotivace a v případě zdravého nadhledu a povznesení se dokáže hledat nové způsoby, jak cíle dosáhnout. V opačném případě je jeho snažení minimální a dochází mnohdy k syndromu vyhoření, popř. pasivitě při poskytované péči a výchově, a tedy i poklesu její kvality. Jde mu pouze o „přežití“ pracovní doby, případně o finanční ohodnocení.

I přesto, že vychovatel se snaží naplnit všechny oblasti své náplně práce, naráží při tomto procesu na spoustu překážek. V důsledku toho pak dětem zajišťuje pouze základní potřeby (Maslow). Tím, jak mají děti vše „naservírované na zlatém podnose“ ani nechápou jaká je realita běžného života, neocení poskytovanou péči a tím, jak jsou převážně v dětském domově zahlceni komfortem se dostávají do fáze, kdy si neváží poskytované péče. V důsledku bludného kruhu není naplněno poslání těchto zařízení a děti často nemohou být připraveny na samostatný a reálný život. A i oni se následně dostávají do bludného kruhu.

Obrázek č. 8: Centrální kategorie



- **Zakotvená teorie**

Jako teorie se ukazuje, že vychovatelé potřeby mají, své potřeby si aktuálně uvědomují a uvědomují si těsnou provázanost s prostředím a vším, co s ním souvisí. Ústředním motivem se jeví Bludný kruh kvality. Pokud vychovatelům jejich potřeby budou satureovány, potom budou poskytovat péči na vysoké úrovni, v opačném případě bude docházet k celkovému zatížení, a tedy i ke snížení kvality poskytované péče. Úkolem je, najít cestu ven a najít dostatek podpory okolí tak, aby byli ti kvalitní vychovatelé i nadále součástí zařízení, neztráceli smysl ve své profesi a neodcházeli například do jiných oborů.

8 Zhodnocení a diskuse výsledků

• Naplnění cílů

Cíle práce se podařilo naplnit. Mezi aktuální potřeby vychovatelů patří, potřeba času, kterou shledávají v tom, aby byla naplněna podstata jejich profese, kterou je výchova a příprava dítěte na odchod ze zařízení. Další vnímanou potřebou, která je aktuálně vnímána je podpora ze strany vedení, péče o zaměstnance ve formě supervize, třeba i psychologické pomoci, jako potřeba je vnímána podpora ze strany kolegů, protože v případě vedení se ukazuje, že samo považuje za důležité jiné potřeby než vychovatel, viz. potřeba dalšího personálu, což je také zmiňováno jako to, co je aktuálně potřeba. Podpora kolegů, se ukazuje jako stěžejní, ne vždy funguje a její podstata spočívá hlavně v dodržování a jednotnosti minimálně u základních pravidel. Jsou potřebné dostatečné zápisy a v předávání informací. Toto vše má samozřejmě vliv na možnosti s dětmi individuálně pracovat, podporovat je v růstu a připravovat je pro samostatný život. Ukázalo se, že připraveni nejsou, z důvodu toho, že žijí v prostředí, které je vlastně sterilní, mají vše po materiální stránce a po stránce uspokojování základní a stěžejní potřeby dle Maslowa, ale v tomto směru toho mají až nadstandard. Horší je to v saturaci potřeb dalších, tam to poměrně vážně, ať je snaha a aktivita vyvíjena, či nikoliv. Kvalitní péče předepisuje a předpokládá, že dětem bude nahrazena péče rodiny, ale z pohledu této náhradní rodinné péče je to nemožné. V rodině jsou většinou dva partneři a mají dvě, tři děti, péče probíhá dvacet čtyři hodin, sedm dní v týdnu, partneři se musí domluvit na kompromisech, děti jsou přítomné různým situacím, konfliktům, interakcím, vnímají, že rodiči třeba není dobře, ale v zařízeních jsou od toho odtrženi. Další, co vyvstává je to, že v zařízeních je převážná část vychovatelů žen a děti hlavně v dětských domovech a v zařízeních pro dívky nemají oba vzory, naopak v zařízeních pro chlapce jsou opět převážně sloužícími muži a chybí vzor ženy, matky, V této souvislosti mě napadá, proč je problém opuštěné děti umisťovat do lesbických či gay rodin?

• Návrhy do praxe

Jistě by bylo velice přínosné věnovat se dále zkoumání problematiky, například i prostřednictvím zjišťování názorů na péči samotných dětí. Zajímavé by bylo zjistit, jak například ony vnímají své potřeby a připravenost na odchod ze zařízení. Můj návrh do praxe zní, aby byla zaměřena pozornost nejen na děti, ale i vychovatele a aby vedoucí pracovníci, či legislativa hledali cesty, jak vychovatele v jejich úspěšné práci, podpořit a naopak, jak jim pomoci zvládat ty situace, kde se jim aktuálně nedaří.

- **Limity práce**

Sama vnímám svůj výzkum jako seznamování se s kvalitativním přístupem. Jako cennou beru tu část výzkumu, ve které probíhaly rozhovory. Jako svoji výhodu jsem vnímala znalost prostředí, v samotné analýze se to poté promítlo jako nevýhoda, protože se mi z počátku nedařil dostatečný odstup, který je z mého pohledu pro zakotvenou teorii stěžejní. Překvapením bylo, že sdílíme často stejnou zkušenost, byť vybraná zařízení byla z různých koutů republiky. Samotná realizace výzkumu a následné zpracování dat byla náročnou, ale cennou zkušeností.

Závěr

Téma bakalářské práce bylo zaměřeno na aktuální potřeby a možnosti vychovatele poskytovat komplexní péči dětem v zařízeních ústavní výchovy. Účelem práce bylo zjistit, co aktuálně vnímají vychovatelé jako své potřeby při výkonu profese a jaké mají možnosti v přímé praxi poskytovat komplexní a individuální péči svěřeným dětem.

Na základě dostupných pramenů z literatury byla pro lepší orientaci v tématu zpracovaná část teoretická to tak, aby korespondovala s částí empirickou. Teoretická část vysvětluje základní legislativní rámec ústavní a ochranné výchovy v rámci České republiky. Jsou popsána specifika jednotlivých zařízení, které nahrazují péči rodinnou, je popsána profese vychovatele, stejně tak jsou v krátkosti zmíněna rizika spojená s výkonem profese a pro dokreslení tématu je uveden krátký popis dětí se kterými se v rámci zařízení vychovatelé setkávají.

Část empirická byla zaměřena na výzkum, který byl proveden kvalitativní metodou. Po úvodní kapitole a definici výzkumného problému byla popsána metodologie celé práce. Samotnou kapitolu potom tvoří analýza získaných dat, jejich prezentace. V diskusi byly zmíněny vnímané limity výzkumu, návrhy pro praxi a návrhy na možné další zaměření dalšího výzkumu.

Cílem práce bylo zmapovat aktuální situaci v různých typech školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, zjistit aktuální potřeby vychovatelů a zmapovat jejich možnosti individuálně pracovat s dětmi.

Jak ukazuje výzkum, tak povolání vychovatele je profese náročná v mnoha ohledech a jsou na něj kladeny nároky nejen profesní, ale i osobní. Z výpovědí, které jsem měla možnost slyšet je více jak v polovině slyšet nadšení a láska k dětem a chtění doplnit jim to, co jim vlastní rodiny nedávají. V každém rozhovoru opakovaně zaznívá, že se ze strany vedení chybí podpora zaměstnanců, správná motivace a že se klade více důležitosti na úklidy prostor než na výchovu samotnou. Zaznívá, že není dostatečná podpora pro rozvoj nejen vychovatelů, ale i na možnosti individuálního přístupu k dětem, či možnost kvalitně trávit volný čas. Výzkum ukázal, že podstatným problémem jsou finance a také dostatečné vykrytí dostatečným množstvím personálu například v podobě asistentů.

Ukázalo se, že práce vychovatele není jednoduchá, ba naopak je velmi náročná, proměnlivá a mnohdy složitá. Na vychovatele jsou kladené velké nároky nejen ze strany požadavků pro výkon práce, ale také při výkonu tohoto povolání. Ukazuje se, že jsou vychovatelé zahlceni

byrokratickými úkony, režimovými pracemi a na samotnou výchovu a péči o dítě jim nezbývá moc času a tím se dostávají na scestí, zda má jejich práce význam.

I když oslovení vychovatelé mají stále vůli dělat práci, co nejlépe a být tam hlavně pro děti, je patrné, že na to není mnohdy čas a vše se točí kolem režimových prací, nároků na úklidy ze strany vedoucích pracovníků a je pramálo času na oddych, či práci individuální. Naplňování PRODů je také spíše formalitou, nežli možností pravidelně se podílet a zasahovat. Vychovatelé jsou málo podporováni a málo chváleni a o svých rozhodnutích a prací často pochybují a tím jsou více ohroženi syndromem vyhoření, chybí odborná péče, školení. V dnešní době jsou denně vystavováni určitému druhu nebezpečí. Jednak kontrolou moci a také samotnými dětmi, které jsou agresivnější, ať již poruchou chování trpí nebo ne. Dochází k velkému nadužívání telefonů a samozřejmě zneužívání ze strany dětí a vychovatel musí mlčet.

I přes vše výše zmíněné se ale ukazuje, že si vychovatelé hledají skuliny, cesty a je tu patrná stálá a velká chuť s dětmi pracovat a dávat jim ze sebe to nejlepší.

Seznam literatury

- BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>.
- BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ, 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.
- BROWNE, E. (2017). Children in care institutions. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
- Dobrý pěstoun: náhradní rodinná péče v ČR*, 2018. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-907053-2-6.
- DOSOUDIL, Pavel. (2012). *Má profese: vychovatel. Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy*. In: ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ. (2012). *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (s. 25-38)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-59-6.
- GJURIČOVÁ, Jitka 2008. Analýza efektivity fungování systému péče o ohrožené děti. Veřejná správa, Praha: Ministerstvo vnitra ČR. č. 26-27. ISSN 1213-6581.
- GJURIČOVÁ, Jitka, 2000. Program prevence kriminality na místní úrovni. *Závislost: riadky znamenajúce nádej a pomoc*. Banská Bystrica: Klub abstinentov, 8(26), 38-39.
- HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-807-3676-285.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: GRADA Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

- JANSKÝ, Pavel, 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.
- JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 978-80-7195-573-3.
- KURELOVÁ, Milena, Ondřej SEKERA a Hana KUBÍČKOVÁ, 2008. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-535-5.
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2008. *Strategie výchovy v zařízeních institucionální výchovy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-57-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přepracované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2016. *Slovník sociální práce*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1154-9.
- MATOUŠEK, Oldřich, KŘIŠŤAN, Alois, ed., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
- MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Přeložil Kateřina LEPIČOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0180-9.
- MŠMT, 2020. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2019. Vzdělávání v roce 2019 v datech*. Praha 2020: POLYGRAF, s.r.o. ISBN 978-80-87601-45-7.

In: MŠMT.cz [online]. [cit. 21. 2. 2021]. Dostupné z: VZ_2019_MSMT_nahled-web.pdf, MŠMT ČR

MIOVSKÝ, Michal, 2010. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 2. dotisk 1. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal, 2012. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga. ISBN 978-80-87258-89-7.

MYŠKOVÁ, Lucie, 2018. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-222-4.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

PASTUCHA, D., VÁVROVÁ, P. Psychohygienu (nejen) jako prevence syndromu vyhoření u zdravotnického managementu. *Pracovní lékařství*, 2013, roč. 65, č. 1-2, s. 53-58. ISSN 0032-6291.

PILÁŘ, Jiří. Právní vymezení a systém ústavní péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. In: ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ. (2012). *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (s. 113-123)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-59-6.

PÖTHER, Petr. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. 3., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-1038-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PURVIS, Karyn B., David R. CROSS a Wendy Lyons SUNSHINE, 2013. *Dítě v nové rodině*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4535-0.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

SEKERA, Ondřej, 2009. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-728-1.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

STANKOWSKI, Adam, 2004. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-360-9.

ŠKOVIERA, Albin, 2007. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠVANCAR, Zdeněk a Jana BURIÁNOVÁ, 1988. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN isbn:978-80-7367-313-0.

VÁVROVÁ, Soňa, 2012. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0087-1.

VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.

ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ. (2012). *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (s. 25-38)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-59-6.

Právní předpisy

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., nařízení vlády o katalogu prací ve veřejných službách a správě

Občanský zákoník 89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů

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

Vyhláška č. 60/2006 Sb., Vyhláška o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení

osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků)

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

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

Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)

Internetové zdroje

Co je supervize, In: Český institut pro supervizi [online] 2021. [cit. 4. 4. 2021]. Dostupné z: Co je supervize | Supervize

Honzák, Radkin. 2012. *Syndrom vyhoření* In: Psychologie.cz [online] 2021. [cit. 4. 4. 2021]. Dostupné z: Syndrom vyhoření | Psychologie.cz

Matoušková, Ivana. 2010. *Ohrožené dítě*. In: *Kraj Vysočina.cz* [online]. 12. 2. [cit. 21. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.kr-vysocina.cz/ohrozene-dite/d-4025314->.

Veřejný ochránce práv, ombudsman 2013. *Standardy péče o ohrožené děti. Poznátky ze systematických návštěv veřejného ochránce práv*. In: ochrance.cz [online] 2021. [cit. 4. 4. 2021]. Dostupné z: Standardy_pece_o_ohrozene_deti_WEB.pdf (ochrance.cz)

Veřejný ochránce práv, ombudsman. 2011. *Zpráva ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy 2011*. In: ochrance. cz [online] 2021. [cit. 2021-03-13] Dostupné z: 2012_skolska-zarizeni.pdf (ochrance.cz)

Šik, Vladimír, 2013. Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání In: Metodický portál RVP.CZ [online] 2021. [cit. 4. 4. 2021]. Dostupné z: Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání (rvp.cz)

Česká školní inspekce. (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017*. In: csicr.cz[online] 2021. [cit. 4. 4. 2021]. Dostupné z: Česká školní inspekce ČR – Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017- výroční zpráva ČŠI (csicr.cz)

Children in Institutions – Better Care Network [online] 2021. [cit. 16. 3. 2021]. Dostupné z: http://www.bettercarenetwork.org/sites/default/files/1.Global%20Numbers_2_0.pdf

New Paradigm Organisation Consulting. 2008. *Appreciative Inquiry*. In: new-paradigm.co.uk [online] 2021. [cit. 9. 4. 2021]. Dostupné z: Appreciative Inquiry (new-paradigm.co.uk)

Seznam zkratk a symbolů

BOZP – Bezpečnost a ochrana osob při práci

IPROD – Individuální program rozvoje osobnosti dítěte

OSPOD – Orgán sociálně – právní ochrany dětí

PO – Požární ochrana

PROD – Program rozvoje osobnosti dítěte

SVP – Středisko výchovné péče

Seznam obrázků

Obrázek č.1: Počty dětí a mládeže ve výchovných zařízeních ve školním roce 2015/16–2019/20

Obrázek č.2: Děti v institucích – země s daty

Obrázek č.3: Důvody ústavní výchovy

Obrázek č.4: Struktura standardů kvality

Obrázek č.5: Paradigmatický model

Obrázek č.6: Úrovně analýzy dat

Obrázek č.7: Kategorie zasazené do paradigmatického modelu

Obrázek č.8: Centrální kategorie

Seznam tabulek

Tabulka č.1: Přehled participantů

Tabulka č.2: Kategorie – Poskytovaná péče

Tabulka č.3: Kategorie – Vnímané potřeby vychovatelů

Tabulka č.4: Kategorie – Individuální práce s dětmi (přístup)

Tabulka č.5: Kategorie – Pracovní nástroje vychovatelů

Tabulka č.6: Kategorie – Modalita emocí a prožívání

Tabulka č.7: Kategorie – Čas

Tabulka č.8: Kategorie – Prostředí instituce

Tabulka č.9: Kategorie – Pravidla

Seznam příloh

Příloha č.: Struktura rozhovoru

Příloha č.2: Program rozvoje osobnosti dítěte – tiskopis

Příloha č.1

Struktura rozhovoru

1. Náplň práce

Co podle vás charakterizuje kvalitní a komplexní péče?

Jak zjistíte, že ji poskytujete?

Popište, mi náplň své práce, co vše obsahuje?

Popíšete mi váš obvyklý den v práci?

Je něco, co vám chybí?

Jaké, složky náplně se vám daří plnit?

Které, naopak plníte méně nebo vůbec?

Jak si organizujete své povinnosti?

Co vám ve vztahu k vaší práci a k její náplni funguje, jaké metody, postupy?

Jak toho využíváte pro další práci?

Když řeknu slovo čas, co vás napadne v souvislosti s vaší prací?

Jaký cíl a obsah mají reedukační programy?

Jak s nimi pracujete?

Mají reedukační programy smysl a je pro ně prostor?

Daří se je plnit?

Jak se vzděláváte?

Jaké máte podmínky pro výkon práce?

Když je nějaká mimořádná událost v souvislosti s dětmi, co vám pomáhá, co je důležité v danou chvíli?

2. Osobní

Jak poznáte, že se vám daří?

Daří se vám v práci cítit dobře?

V čem se cítíte dobře?

Je něco, čeho chcete dosáhnout?

Jaký si přejete konečný výsledek?

Co vás motivuje?

Z čeho máte radost?

Máte nějaká očekávání?

Od koho se vám dostává podpory?

Kolik času v práci nebo práci trávíte?

Máte dostatek času?

Jak sebe jako vychovatele vnímáte?

Kdo, nebo co vás ovlivňuje?

Je něco, co aktuálně řešíte?

Můžete mi popsat jakým způsobem?

Plány a přání do budoucna?

Jak jste spokojen(a) s prací?

Řeknete mi, co Vás motivuje, udržuje aktivní, abyste se v práci snažili?

Dotýká se vás něco osobně a cítíte, že je potřebná změna?

Co by se dalo, nebo mělo zlepšit, aby pro vás byla práce snazší?

Řešíte aktuálně nějaký problém?

Máte nějakou osvědčenou prevenci proti syndromu vyhoření a kdy a v jakých situacích si uvědomujete riziko syndromu vyhoření?

3. Děti

Jak se vám s dětmi komunikuje?

Jaké máte složení skupiny?

Z čeho máte u dětí radost?

Je něco, co vás naopak mrzí?

Co vám přináší vzájemné setkávání, co vás těší a co vám funguje?

Jak trávíte s dětmi volný čas?

Jakými činnostmi se v souvislosti s vaší pozicí zabýváte – co převažuje?

Jak probíhá příprava dětí do školy?

Myslíte si, že byste měl(a) být na přípravu do školy s dětmi lépe připravena než jako rodič?

Čeho, mají dle vás děti dostatek?

Co dětem ve Vašem zařízení naopak chybí?

Jak vypadá aktuální péče o děti a o vás v zařízení?

Jakým způsobem s dětmi pracujete a jak na ně působíte? (osvědčené metody, postupy aj?)

Máte možnost a prostor s dětmi pracovat dle jejich potřeb?

Příloha č.2

Program rozvoje osobnosti dítěte-tiskopis

PROGRAM ROZVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE

Jméno dítěte:

Datum narození:

Ročník a rok školní docházky:

Střednědobé a krátkodobé cíle péče o dítě v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy; zejm. vyhodnocení předchozích cílů a způsob dalšího vzdělávání, zapojení do zájmové činnosti, do odpovídajících skupinových, socializačních kontaktů a kontaktů s rodinou:

1. Osobnostní charakteristika dětí ovlivňující edukační proces (*např. emoční stabilita, temperament, charakter, osobní tempo, samostatnost, adaptace na změny, ...*)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:

Cíl:

Plán a postupy:

2. Vztah k lidem (*např. postavení v kolektivu, vztah k vrstevníkům, k opačnému pohlaví, k dospělým autoritám – ženy, muži; vztah k sobě, sociální zdatnost*)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:

Cíl:

Plán a postupy:

3. Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami (např. četnost, forma, emoční ladění, iniciativa, spolupráce, ...)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:

Cíl:

Plán a postupy:

4. Sebeobslužné dovednosti (např. hygiena, stolování, vzhled – úprava)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:

Cíl:

Plán a postupy:

5. Vztah k povinnostem v zařízení

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:

Cíl:

Plán a postupy:

6. Školní dovednosti a vzdělávací potřeby (např. vztah ke škole, vypracovávání domácích úkolů)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:

Cíl:

Plán a postupy:

7. Zájmy, kroužky a profesní orientace

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:

Cíl:

Plán a postupy:

8. Další / jiná významná oblast –

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:

Cíl:

Plán a postupy:

9. Přání / vyjádření dítěte

S programem rozvoje osobnosti dítěte je dítě seznámeno adekvátně věku, na plánu v jednotlivých položkách se účastní.

.....
dne

.....
podpis
dítěte

.....
podpis zástupce
zařízení

.....
podpis
ředitele/ky

Další vyhodnocení programu rozvoje osobnosti zpracovává určený pracovník / vychovatel výchovné (rodinné skupiny) na základě poznatků o uplynulé a aktuální situaci dítěte pravidelně, nejméně však 1x za půl kalendářního roku. Označí splnění zadaných cílů a stanoví nové, s nimiž dítě důkladně seznámí, projedná cíle, prostředky, podmínky, s nimiž mohou k jejich dosažení výchovní pracovníci a děti v budoucím období pracovat /viz výše/. Diagnostický ústav pomáhá metodickým vedením a kontrolou.

Zdroj: Myšková, 2018, s. 83-85

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ilona Smetanová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Aktuální potřeby a možnosti vychovatele poskytovat komplexní péči dětem v zařízeních ústavní výchovy
Název v angličtině:	Current needs and options of educational tutor to provide complex care to children at institutional education facilities
Anotace práce:	Práce je zaměřena na ústavní a ochrannou výchovu, konkrétně na oblast, kterou tvoří aktuálně poskytovaná péče a možnosti, které v rámci pracovní náplně vychovatelé mají na individuální práci s dětmi s tím, jaké mají skutečné možnosti se dítěti věnovat dle jeho potřeb s ohledem na předepsané standardy kvality péče, které mají určovat kvalitu a zpětnou vazbu pro všechna školská zařízení. Dalším okruhem zájmu je čas vychovatelů a potřeby, které vychovatelé v současné době vnímají.
Klíčová slova:	Vychovatel, ústavní výchova, ochranná výchova, standardy kvality, pracovní náplň, komplexní péče, zakotvená teorie
Anotace v angličtině:	The work is focused on institutional and protective education, specifically on the area of current care and opportunities that educators have within the scope of work for individual work with children, what are their real opportunities to care for the child according to his needs with regards to the prescribed quality of care standards to determine quality and feedback for all school facilities. Another area of interest is the time of educators and the needs that educators currently perceive.
Klíčová slova v angličtině:	Tutor, institutional care, protective education, quality standards, job description comprehensive care, Grounded Theory
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1: Struktura rozhovoru Příloha č.2: Program rozvoje osobnosti dítěte: tiskopis
Rozsah práce:	87 stran, 6 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

