

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Michaela Kaňová

*Doučování dětí dobrovolníky jako prevence
sociálně-patologických jevů*

Bakalářská práce

vedoucí práce: doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem všechny informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 29. března 2017

.....

Michaela Kaňová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především paní doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, Ph.D za vedení této práce a za její cenné rady, které mi v průběhu psaní práce poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat spolužačce Libuši Satorové, která mi pomohla k získání komunikačních partnerů. Za podporu děkuji také své rodině a svým kamarádům.

OBSAH

Úvod.....	6
1 Dobrovolnictví.....	8
1.1 Dobrovolnictví jako součást neziskových organizací.....	8
1.2 Dobrovolnictví jako součást sociálních služeb.....	10
2 Socializační činitele dítěte.....	13
2.1 Pohled vývojové psychologie.....	13
2.2 Socializační činitelé.....	14
3 Význam dobrovolníků v práci s dětmi.....	22
3.1 Dobrovolnictví jako prevence.....	22
3.2 Součinnost s dětmi.....	23
3.3 Vzdělanost a doučování.....	25
4 Popis metodologické části.....	28
4.1 Kvalitativní výzkum.....	29
4.2 Metoda výběru výzkumného vzorku a jejich představení.....	29
4.3 Technika sběru dat.....	32
4.4 Popis metody fixace a zpracování dat.....	33
4.5 Popis analýzy dat.....	34
4.6 Etické zásady výzkumu.....	35
5 Analýza dat.....	37
5.1 Překážky dobrovolníků v doučování.....	37
5.2 Postavení organizace.....	40
5.3 Spolupráce dobrovolníka s pracovníkem NNO.....	44
5.4 Spolupráce aktérů doučování.....	45
5.5 Postoj k učitelům z pozice dobrovolníka.....	49
5.5.1 Postoj k učiteli skrze komunikaci s dítětem.....	50

5.5.2	Postoj k učiteli bez navázání kontaktu	52
5.5.3	Postoj k učiteli skrze navázaný kontakt	52
5.6	Postoj k dobrovolníkům z pozice učitele dítěte	53
6	Výsledky výzkumu	55
7	Diskuze	59
	Závěr	61
	Seznam tabulek	62
	Seznam použitých zdrojů:	63
	Přílohy	66

Úvod

Cílem této práce je lépe porozumět významu dobrovolnictví v doučování dětí z pohledu vzdělavatelů dítěte. Vzdělavateli jsou v této práci myšleni jak pedagogičtí pracovníci z oblasti školství, tak dobrovolníci, kteří dítě doučují ve volném čase.

Práce je strukturována na tři kapitoly teoretického charakteru, kde bude představeno dobrovolnictví, socializační činitelé dítěte a význam dobrovolníků při práci s dětmi. Poté bude následovat metodologická část, kde bude popsán postup při realizaci výzkumu, který bude podložen odbornými zdroji. V poslední části budou shrnuty výsledky výzkumného šetření a v diskusi porovnány v s jinými výzkumy.

Jako studentka sociální práce vnímám téma doučování jako velmi podstatné v rámci prevence rizikového chování. V okruhu školy je neustálá poptávka po dobrovolnících, potažmo dobrovolníků-doučovatelů a mnoho ze spolužáků tuto činnost vykonává. A jelikož i já jsem dobrovolníkem neziskové organizace a doučování je jednou z mých náplní dobrovolnické činnosti, dokáži se na toto téma podívat i optikou vlastní zkušenosti, a může být pro záměr této práce určitým zpeštěním.

V úvodu je nevyhnutelné představit si základní termíny, které budou vodítkem celé práce a budou propojovat všechny teoretická východiska.

Pojem **sociálně-patologické jevy** je zastaralý, který se ale i nadále objevuje v odborných publikacích a v kruhu laické veřejnosti je stále velmi frekventovaný. Cílem této práce není tento termín nijak dopodrobna rozebírat, a proto si ho v úvodu pro lepší orientaci pouze nastíníme.

Jak pojednávají Bendl, Hanušová a Linková (2016:16), veškeré nevhodné, deviantní či sociálně-patologické chování dětí a mládeže spadá pod pojem „rizikové chování“. A právě rizikové chování je důsledkem působení řady různých biopsychosociálních faktorů (Fischer, Škoda 2009:27-28).

Za rizikové faktory dospívání můžeme pokládat pochybení při naplňování jednotlivých vývojových úloh. Frustrace, která vzniká v situaci, kdy dospělé autority dostatečně neuvolňují dětské vazby s dospívajícím, a tedy je nedostatečně naplněná potřeba nezávisle se rozhodovat, dělat vlastní chyby a dosahovat vlastních úspěchů. Může vést k vývoji vnitřního napětí, projevující se excesivními poruchami ve vztahu

k autoritám, k bezvýsledné destruktivitě a k zavrhování jakékoliv spolupráce s dospělými. (Labáth a kol. 2001:20)

Pro eliminaci těchto faktorů je nutné nastavit určité mantinely a zavést patřičné nástroje jako opatření. Za jeden z nich můžeme považovat i fenomén **doučování**, který je dalším klíčovým pojmem této práce. Doučování jako prevence sociálně-patologických jevů je z pohledu neziskových organizací vnímáno jako nástraha u dětí, jejich klientů. Neziskové organizace v tomto směru vyplňují mezeru mezi školským systémem a rodinným zázemím dítěte a poskytují mu alternativu, jak smysluplně využít svůj volný čas. O neziskových organizacích i volném čase jako takovém se bude hovořit později.

Doučování jako takové je v dnešní době velmi často skloňovaným výrazem. Děti docházejí na doučování, protože se ve škole nestačí naučit základní věci a rodiče je raději pošlou na hodinu k doučovateli, nežli by se dítěti věnovali sami. Většinou se jedná o doučování soukromého charakteru, tudíž placené. Co ale se situacemi, kdy to není možné? Na tuto mezeru v systému bychom rádi touto prací poukázali.

Na nezbytnost dávat větší pozornost dětem odkazuje paní učitelka, která se v rámci výzkumného rozhovoru rozhněvala nad současným stavem výuky dětí: *„Nikdo s něma nepracuje, nekomunikuje, nikdo si s nima nepovídá. Mají strašně špatnou slovní zásobu. To je teda vidět, že ty děti zvládají počítače, umí ovládat fejsbuky, ale špatná slovní zásoba. Oni nevědí, jak se řekne mandarinka, mají problém pojmenovat kedlubnu jo. Takže dneska strašně, někam se to sune jo.“*

1 Dobrovolnictví

Jak již bylo v úvodu sděleno, pro účely této práce je nutné představit termín dobrovolnictví. Je mnoho literatury, která tento termín vymezuje. První definování dobrovolnictví uvedeme z pohledu zákona a poté se zaměříme na několik hledisek od odborníků, kteří jsou kapacitami v tomto oboru.

„Dobrovolnická služba je činnost, při níž dobrovolník poskytuje pomoc nezaměstnaným, osobám sociálně slabým, (...), jakož i pomoc při péči o děti, mládež a rodiny v jejich volném čase. Dobrovolnická služba je podle své povahy krátkodobá nebo, je-li vykonávána po dobu delší než 3 měsíce, dlouhodobá.“ (§2, Zákon č. 198/2002 Sb.)

Zákon o dobrovolnické službě upravuje pouze ty dobrovolnické programy, které jsou akreditovány Ministerstvem vnitra. Statut dobrovolníka je zakotven také v zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. (Koubová, online:3)

Podle Tošnera a Sozanské (2002:36) je dobrovolník nositelem procesu změn ve společnosti. Jeho tvůrčí energie je impulsem, který pomáhá hledat a otvírat zdroje a možnosti nových řešení. Tím se stává mostem v procesu spolupráce mezi státem, komerčním sektorem a sektorem neziskových organizací. Pro účely této práce budeme užívat právě tuto definici.

Dobrovolnictví jako takové je komplexní fenomén, který je integrální součástí vývoje české společnosti. Podle různých definic této aktivity, můžeme základ shrnout do tří znaků - je to činnost: nepovinná, a je tedy vykonávána dobrovolně; neplacená, přestože dobrovolníci mohou získat jiné benefity než finanční ohodnocení; a je v první řadě vykonávána v obecný prospěch a prospěch druhých. (Frič, Pospíšilová 2010:7, 9-10)

Dobrovolnická služba je ve vyspělých demokratických zemích zcela běžná a rozšířená součást občanského života. Být dobrovolníkem je věcí cti a společenské prestiže, účast v neziskových organizacích nikdo nevynechá ve svém profesním životopise. (Hloušek 2006:180)

1.1 Dobrovolnictví jako součást neziskových organizací

Zde by bylo vhodné definovat nestátní neziskovou organizaci jako takovou, která vysílá své dobrovolníky napříč všemi možnými směry. Jak píše Novotný, Lukeš

a kol. (2008:17), nestátní neziskové organizace (dále jen „NNO“) poskytují služby, které stát buď vůbec neovládá či je nechce poskytovat, nebo je poskytuje neefektivně, čímž vytváří neziskovým organizacím prostor. Vyplňují tedy prostor mezi trhem, státem a rodinou.

Bachmann (2011:23) dále doplňuje, že nezisková organizace je založena nikoli z důvodu dosahování zisku, který bude dále rozdělen jejím vlastníkům, ale z důvodu poskytování služeb lidem, kteří si tyto služby zaslouží.

Vstup dobrovolníka do organizace představuje systémovou změnu, ale především otevření se organizace okolnímu světu. Tato změna nemusí být potřebná a přijatelná pro všechny účastníky, kteří se v organizaci pohybují. Organizace dobrovolné činnosti se v mnohém neliší od manažerské práce s lidmi obecně. Diferenciace mezi pracovním vztahem zaměstnance a závazkem dobrovolníka jsou v míře formálnosti. U dobrovolníka více pracujeme s jeho motivací a zvažujeme jiné, nefinanční formy ocenění jeho přínosu pro organizaci. (Tošner, Sozanská 2002:70-71)

Podle Bachmanna (2011:196), je třeba si na počátku uvědomit, že dobrovolnictví může hrát v naší organizaci významnou roli. Velký význam zde má především dlouhodobé zapojení práce dobrovolníků, protože se tím výrazně snižují náklady na zaškolení dobrovolníka, dokážeme lépe poznat jeho kompetence a zároveň se zvyšuje i kvalita jeho práce. Jde o to, aby práce s dobrovolníky byla nejen součástí strategií organizace, ale také aby byly vytvořeny pracovní pozice, které jsou vhodné pro dobrovolnickou práci.

V následujících odstavcích si uvedeme dva podstatné pracovníky organizace – koordinátora dobrovolníků a sociálního pracovníka, kteří spolupracují s dobrovolníkem a dostávají se s ním do užšího kontaktu.

Koordinátor dobrovolníků

Koordinátor dobrovolníků je klíčovou postavou dobrovolnického managementu. Koordinuje dobrovolnictví v organizaci, přes výcvik dobrovolníků včetně zpracování metodiky a vyhledávání vhodných činností pro dobrovolníky až k zahrnutí dobrovolníků do provozu organizace. Tato pozice je určena k vedení dobrovolníků, hodnocení jejich činnosti a řešení vzniklých nedorozumění a problémů. Koordinátor taktéž hledá a organizuje příležitosti k poděkování dobrovolníkům, je kontaktní osobou

mezi dobrovolníky, zaměstnanci, vedením i klienty organizace, udržuje styk s médii i dalšími organizacemi, zpracovává kodexy či práva a povinnosti dobrovolníků, případně pravidla mlčenlivosti, a vede potřebnou administrativu, jako jsou smlouvy s dobrovolníky apod. (Tošner, Sozanská 2002:76)

V současnosti se tato pozice stala novou profesí v repertoáru neziskových organizací. Výrazně se v posledních letech proměnila a dosáhla velkého ohlasu především v oblasti sociálních služeb. Potvrzují to i na webových stránkách Národního dobrovolnického centra HESTIA, kde informují, že práce koordinátora dobrovolníků již není nezařaditelným povoláním, ale od podzimu 2014 se stala uznanou profesí v Národní soustavě povolání. HESTIA je taktéž autorizovanou osobou pro výkon zkoušky a udělení profesní kvalifikace koordinátora dobrovolníků. (Osvědčení...)

Sociální pracovník

Podle § 109 zákona o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb.) definujeme sociálního pracovníka, jakožto nepostradatelného člena NNO v rámci sociálních služeb. *„Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.“*

Sociální pracovník dle definice zákona vykonává nespočet funkcí a v některých termínech je obtížné se zorientovat. Pro účely této práce je důležité vědět, že pracovník vykonává především: *„sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti a odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence“*. A jelikož sociální pracovník pracuje především v sociálních službách, je nezbytné se u této možnosti sociální pomoci pozastavit.

1.2 Dobrovolnictví jako součást sociálních služeb

Pro laika může být toto rozdělení matoucí. Je proto nutné vysvětlit, jaký mají vztah neziskové organizace a sociální služby. Jak jsme si již představili, NNO vyplňují mezeru v systému mezi trhem, státem a rodinou. Sociální služby jsou jednou z alternativ, jakým způsobem můžou NNO vykonávat svoje poslání. Jinými slovy,

prostřednictvím neziskových organizací jsou ve větším množství případů realizovány sociální služby.

Sociální služby dle zákona o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb.), zahrnují v § 32 sociální poradenství, služby sociální péče a také služby sociální prevence, které jsou pro tuto práci významným aspektem.

V sociálních službách v České republice se setkáme s různými formami neziskových organizací především v ústavní péči a v pečovatelských službách. Analýzou podle zřizovatelských kompetencí bylo zjištěno, že 100 % je nestátní nezisková organizace zastoupena v zařízení sociálních služeb SOS vesničky a charitní domov pro řeholnice. Neziskové organizace se podílí více jak polovinou v zajištění služeb, například v zařízení azylových domů, v domovech pro matky s dětmi či v domovech na půl cesty. (Novotný, Lukeš a kol. 2008:97-98)

V zahraničních zemích jsou sociální služby v různých etapách svého vývoje. Ne každý stát ale umí pracovat s dobrovolníky, jako to umí Velká Británie či Belgie. Například ve Spojeném království jsou organizace odpovědné za bezpečnost práce a pracoviště a jejich zdravotní nezávadnost. Zákon sice nezakotvuje povinnost organizacím sjednávat pro dobrovolníky úrazové pojištění a pojištění odpovědnosti za škodu, většinou tak však z výše uvedených důvodů činí. Neexistuje zde ani povinnost organizací hradit dobrovolníkům výlohy spojené s výkonem dobrovolnické služby, patří to však k dobrým mravům a většina organizací tak dělá. (Němec 2007:30-31)

Jako příklad práce s dobrovolníky uvádíme město Sunderland, které sídlí právě ve Velké Británii. Sunderland je považováno za město sociálních služeb, které je v současné době v top 10 sociálních služeb Inspektorátu Sociálních Služeb pro správnou praxi. Jejich vedoucí pracovníci byli přesvědčeni, že dobrovolníci přinášejí "přidanou hodnotu" k jejich hlavnímu proudu poskytovaných služeb. (Parish, Heath, Hassan 2003:37)

Z této kapitoly je zřejmé, že se s dobrovolnictvím můžeme setkat v různých sférách veřejného prostoru a ve většině případech jej ani nemusíme postřehnout. V této práci se ale jedná o dobrovolnictví, které je zcela zřejmé a podložené smlouvou se zaštiťující neziskovou organizací. Dobrovolníci mají svoji činnost většinou plánovanou dopředu a vykazují odpracované hodiny své organizaci. S klientem

se domluví na setkání a ve většině případů se zaběhne určitý čas i místo a stává se z něj tradice.

O dobrovolnictví se bude také hovořit ještě v kapitole třetí, kde jej pojmem ve formě doučování dětí. Předtím je ale nutné představit si právě děti jako cílovou skupinu dobrovolníků.

2 Socializační činitele dítěte

Ústředním tématem obou dotazovaných skupin ve výzkumné části práce je **dítě**. U obou skupin je nezbytné znát charakteristiku dětského vývoje, a proto je cílem této kapitoly blíže objasnit specifika dětí mladšího školního věku. Nejdříve uvedeme základní znaky z pohledu vývojové psychologie, a poté se zaměříme již na socializační činitele dětí v této etapě života.

2.1 Pohled vývojové psychologie

Pro práci je důležité nejdříve objasnit dítě jako hlavní subjekt obou dotazovaných skupin komunikačních partnerů.

Jak píše Večerka a jeho kolektiv (2000:141), v jejich výzkumu problémy jimi sledovaných dětí začínají v některých případech již v **mladším školním věku**. Jedná se však stále spíše o ojedinělejší výskyt. Kvantita i kvalita problémového chování se prudce mění s přechodem na 2. stupeň ZŠ (nástup pubertálního věku).

Ke komplexnějšímu pochopení tématu je tedy stěžejní se zorientovat právě v období dětí mladšího školního věku, neboť zde můžeme i dle slov Večerky a kol. zachytávat první náznaky potencionálních problémů dětí. Děti mladšího školního věku, nebo-li žáci prvního stupně, jsou taktéž středovým bodem rozhovorů u obou dotazovaných celků komunikačních partnerů. Jako první se na tuto sociální skupinu podíváme optikou vývojové psychologie.

Vstupem dítěte do školy nastává vývojová etapa mladšího školního věku dítěte. Zpravidla ji vymezujeme časovým úsekem od 6-7 let do 10-11 let. Psychosomatické vývojové změny nejsou bouřlivé ani převratné, vývoj je spíše plynulý, s pokrokem ve všech oblastech. Obecně lze říci, že jde patrně o nejstabilnější úsek v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá v přiměřených, zdravých podmínkách. Hodnotová orientace a sociální kontrola jsou zpočátku velmi labilní, závislé na situaci a autoritě. Morální vývoj je velmi ovlivněn výchovnými praktikami a způsobem interakce mezi členy rodiny. Dítě je silně citově vázáno na svou rodinu a přebírá její hodnotový systém i postoje. Autorita učitele nemá v tomto ohledu takový individuálně osobní význam jako rodičovská. Rozdílnost v postojích rodičů a učitelů je pro dítě problémem spíše emocionálním než kognitivním. (Šimíčková-Čížková, Binarová, Holásková, Petrová, Plevová, Pugnerová 2010:105, 110)

Vztah malého školáka k učiteli bývá v tomto období spíše osobního rázu. Emoční vazba posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Od učitele očekává obdobnou oporu, jakou má v rodině. Nezralé a infantilní děti se k učitelům chovají příliš familiárně. Takové chování není znakem nedostatku respektu k autoritě, ale signálem potřeby potvrzení citové akceptace. Normy, které musí žák respektovat, kladou důraz na potlačení aktuálních individuálních potřeb. Avšak motivace k jejich plnění zůstává individuálně emocionální, na počátku školní docházky je spojena s osobním vztahem k učiteli. (Vágnerová 2012:331-332)

Jak můžeme pozorovat, dítě je v tomto věku formováno dvěma hlavními činiteli – rodiči a učitelem. Jedinec má stanovenou autoritu jak v domovském prostředí, tak v prostředí školním, kterou by se měl naučit respektovat. Podrobněji o těchto činitelích se budeme zabývat v následující části.

2.2 Socializační činitelé

Rodina

Bezpečí, přirozenost, jistota, domov – tyto termíny jsou bezpochyby sklobeny se zdravou a fungující rodinou. Tato instituce by měla realizovat mnoho funkcí k dosažení harmonického soužití všech členů. V této práci ale zaměříme pozornost na ty funkce, které bývají často opomíjeny, a to i přesto, že jsou mnohdy více vyžadovány než funkce základní.

Jak píše Helus (2007:150-151), rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku **akční prostor** pro jeho projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými. Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí **vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty** jako něčeho samozřejmého. Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců a příbuzných rodina navozuje v dítěti **představu o širším okolí**, o společnosti a světě. Dítě si ujasňuje svět profesí, občanských povinností ale také svět problémů a pokušení, kterým je třeba čelit. V poslední řadě je rodina taky prostorem, kde se děti mohou **svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc** – je útočištěm v situacích životních bezradností. A právě tato funkce nabývá významu se vstupem dítěte do školy, kde zesiluje období nezdarů a krizí jako důležitý zdroj životní rovnováhy.

Samotní rodiče hrají významnou roli ve chvíli, kdy dítě nastoupí do školy. Jak dokazuje Vágnerová (2012:316-317), rodiče chápou školu především jako místo učení a výkonu, který potvrzuje i kvality dítěte. Mnohdy do ní projektují své vlastní zkušenosti, naděje i obavy, které si se školou spojili. Školní úspěšnost dítěte je většinou rodičů chápána jako potvrzení jejich vlastních kvalit, je jednou z variant uspokojení potřeby seberealizace. Názor dospělého, který představuje citově významnou autoritu, má v této době subjektivně mnohem hlubší význam než dosažený výsledek jako takový.

Podle Matějčka a kol. (1999:107), se rozvoj všech psychických vlastností dítěte odehrává právě v rodině. Často se však zapomíná na skutečnost, že i kvalita výchovného působení rodiny je spolupodmíněna **dědičností**. Je dílem rodičů, na jejichž chování i celkové sociokulturní úrovni se nezanedbatelnou měrou podílejí vrozené předpoklady. Separovat tedy vlivy dědičnosti od vlivů prostředí je velmi nesnadné.

Tento údaj je rovněž významný pro snadnější porozumění následujícího tématu a prostupuje taktéž do jednoho z faktorů ve výsledcích tohoto výzkumu.

Náhradní rodinná výchova

Jelikož drtivá většina z doučovaných dětí dotazovaných komunikačních partnerů pocházela z pěstounské rodiny, je nevyhnutelné se o této formě náhradní rodinné výchovy zmínit. Nejdříve si definujeme náhradní rodinnou výchovu jako celek a poté ji zkonkretizujeme právě na pěstounskou péči a v poslední řadě i na příbuzenskou pěstounskou péči.

Slovník sociální práce definuje **náhradní rodinnou výchovu** jako pojem „náhradní výchovné péče“. V ČR se tímto termínem rozumí formy náhrady rodiny u dětí bez vlastního funkčního rodinného zázemí, tj. kojenecké ústavy, dětské domovy, diagnostické ústavy, výchovné ústavy, ústavy sociální péče, pečovatelské rodiny, osvojitelské rodiny, svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodičů a poručenství. Náhradní výchovná péče má tedy zásadně dvě formy – ústavní a rodinnou (Matoušek 2003:115-116). Mnoho odborníků zastává názor, že by se ústavní forma péče měla rapidně snížit, či dokonce zcela odstranit. V dnešní době s ní však musíme počítat jako s jednou z alternativ výchovy.

Vzhledem k zániku Zákona o rodině z roku 1963 a přijetí nového Občanského zákoníku z roku 2012, je příhodné, abychom pěstounskou péči vymezili právě z tohoto zákonného pramene. **Pěstounství** je dle shrnutí paragrafů 958 a 962 definováno jako

stav, kdy o dítě nemůže osobně pečovat žádný z rodičů ani poručník, a tudíž může soud svěřit dítě do osobní péče pěstounovi. Taktéž důležitá je informace, že pěstounská péče má přednost před péčí o dítě v ústavní výchově. Stěžejním údajem pro toto téma je, že pokud se ujala osobní péče o dítě osoba příbuzná nebo dítěti blízká, dá jí soud přednost před jinou osobou, ledaže to není v souladu se zájmy dítěte. (Zákon č. 89/2012 Sb.)

Významnou úlohou v oblasti pomoci a podpory náhradním rodinám mají již řadu let nestátní organizace, v nichž se sdružují převážně pěstouni. Jsou to různá občanská sdružení¹, jako například: Sdružení pěstounských rodin v Brně, Fond ohrožených dětí, který má celostátní působnost a v Olomouci pracuje již desátý rok (nyní již pětadvacátý rok) spolek Isis, který se zaměřuje na pomoc všem dětem žijícím mimo vlastní rodinu. (Matějček, Koluchová, Bubleová, Kovařík, Benešová 2002:50)

Ke spolku Isis na chvíli upřeme pozornost, neboť jej Matějček a kol. věnují kapitolu ve své publikaci a můžeme jej tudíž pokládat za příkladnou v této sféře. Mimo to, jeden z komunikačních partnerů byl dobrovolník, který svou činnost vykonává právě v této instituci. Můžeme si tedy lépe imaginovat situaci v této neziskové organizaci.

Jak píše Matějček a kol. (2002:50-51) od začátku byla v Isis vyváženost složky rekreační a složky poradenské. Děti provádějí svá pestrá zaměstnání ve skupinkách podle věku i podle kamarádkých vztahů. Obvykle mají i svého staršího kamaráda, což je student, člen Isis. Studenti svou praxi hodnotí pro sebe jako velmi přínosnou. U pěstounů jsou pak žádaná témata mimo jiné v rámci speciálního školství a taktéž pedagogického poradenství.

Z těchto vět můžeme posoudit, jakou přikládají důležitost ke školskému systému náhradní rodiče, a taktéž si ověřit skutečnost, že přítomnost studenta v organizaci je zakořeněna již od počátku její existence. Nyní upřeme pozornost na charakteristiku organizace, jakou je i Isis a představíme si její hlavní činnosti.

Dle Karla Řezáče (2016:88-89), představitelé doprovázejících organizací pěstounských rodin vidí své poslání v podpoře a pomoci pěstounských rodin při vytváření bezpečného a harmonického prostředí pro zdravý vývoj dětí. Služby jsou poskytovány bezplatně a diskrétně přímo v domácnostech či v prostředí zařízení služby. Doprovázení pěstounských rodin prostřednictvím tzv. pověřené osoby získalo právní zakotvení v novele zákona o sociálně-právní ochraně dětí, která vešla v platnost v roce

¹ Dnes již dle zmíněného občanského zákoníku nesou název zapsané spolky.

2013. Každý pěstoun má tak do 30 dnů od chvíle, kdy daný rozsudek o umístění dítěte do péče pěstouna nabyde právní moci, uzavřít dohodu o výkonu pěstounské péče s příslušným úřadem nebo právně pověřenou osobou. Po uzavření této dohody je rodině přidělen sociální pracovník (tzv. klíčový pracovník) dané organizace, který s rodinou úzce spolupracuje a doprovází ji celým procesem pěstounství. Zjednodušeně lze náplň práce klíčového pracovníka pojmenovat pilíři: podpora, kontrola, koordinace. A právě pod pilíř podpory můžeme zařadit i doučování, o kterém se více dozvíme ve třetí kapitole práce.

Příbuzenská pěstounská péče

V poslední řadě je nezbytné vyjádřit se i k velmi typické formě náhradní rodinné péče, konkrétně k příbuzenské pěstounské péči. Na základě naší zkušenosti vyvozujeme, že se jedná o nejrozšířenější formu pěstounské péče, kdy pěstouny jsou příznačně prarodiče.

Naši domněnku potvrzuje i Pazlarová (2016:129, 134-135), která uvádí, že toto téma je velmi aktuální a celkově zhruba **dvě třetiny všech pěstounů tvoří příbuzní**, přičemž dlouhodobě tvoří zhruba polovinu pěstounů prarodiče. Příbuzní často těží z jedné zásadní výhody, kterou jsou již vytvořené vztahy s dítětem. Zatímco nepřibuzní pěstouni musí vztahy budovat od počátku, příbuzenští pěstouni svěřené dítě většinou znají. Rizikem zde mohou být potíže s nastavováním hranic pro rodiče. Výhoda neformálního styku se může snadno obrátit v nevhodné narušování života dítěte a rodiny.

Vztahy v rámci příbuzenské pěstounské péče, kdy nejběžnější formou je vztah: prarodič–vnouče, je zatížen: generační propastí, pocitem viny, selháním, problémem identifikace s biologickým rodičem v období dospívání dítěte a tabu v rodině. (Krtičková 2016:online)

V praxi se prarodiče často potýkají s **přípravou dětí do školy**. Obsah učiva se od doby jejich školní docházky značně změnil (jazyky, technologie) a mnoho prarodičů přestává být již záhy na základní škole schopno pomoci dětem s přípravou do školy. (Pazlarová 2016:138)

Škola

Děti, které se doposud nesetkaly s prací v kolektivu, se ve školním prostředí učí spolupracovat s druhými. Škola je jeden ze subjektů, kde můžeme hledat sekundární

socializaci, přičemž primární se odehrává samozřejmě v základní jednotce státu, již zmíněné rodině. Škola učí děti primárním dovednostem a znalostem, ale zastává taky funkci výchovnou, jinými slovy připravuje děti na vstup do života.

Jak píše taky Matoušek a Kroftová (2003:274), děti se mohou přímo ve škole učit sociálním dovednostem. Mohou si osvojit, jak se slušně o něco žádá, jak se dá neagresivně odvrátit agresivní jednání někoho druhého, jak se dá odmítnout něco, co se nemá dělat či přijímat atp.

V souladu s cílem práce jsme hledali v odborné literatuře bližší charakteristiku školy a neziskových organizací. Bohužel, tato problematika není probádaná ani v publikaci jako např. Bendl a kol. z roku 2016, která podle obsahu měla diskutovat právě i tuto problematiku.

Osobnost učitele

V obsahu tzv. *klíčových kompetencí* učitele se v oblasti kázně a rizikového chování žáků týká zejména kompetence **sociální a personální** (žák v případě potřeby poskytne druhému pomoc nebo o ni požádá, ovládá své chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení), **občanské** (žák respektuje přesvědčení druhých lidí) a **komunikativní** (žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů). (Bendl a kol., 2016:33-34)

Jak již bylo v úvodu této kapitoly nastíněno, škola je místem sekundární socializace. A jak potvrzuje Havlík a Kořa (2011:152), dítě je v průběhu tohoto procesu nuceno projít mnoha krizovými momenty, kdy je postupně přetvořena jeho raná zkušenost. I když autorita učitele obsahuje mnohé transformované prvky autority, s níž se dítě setkalo v rodině, nejde o tutéž autoritu.

Jak pojednává Šulová (2016:81), dítě se někdy může obtížněji přizpůsobovat autoritě učitele. Někdy i na základě zcela neutrálního upozornění ze strany učitele se může dítě domnívat, že jej učitel nemá rád. Dítě si teprve osvojuje schopnost porovnávat své výkony s ostatními a snadno pak může nabýt dojmu, že nebylo hodnocení pana učitele spravedlivé.

Jako důležitou součást osobnosti učitele je i vzhledem k výsledkům výzkumu nutné nastínit poněkud nefrekventované téma, a sice **schopnost empatie a naslouchání učitele**. Vcítění se do druhé osoby je přirozenou součástí osobnosti. Užíváme jej v takové míře a ve vztahu k takovým lidem, jak sami uznáme za vhodné. Je proto

logické, že čím je nám člověk bližší, tím více mu chceme porozumět, a tedy snadněji se dokážeme vcítit do jeho situace. Co ale když tuto schopnost potřebuje člověk ve své profesi? Jak se naučit, abychom byli empatictí i ke zcela neznámým lidem?

Jak míní Helus (2007:244), k vytváření důvěry napomáhá předpoklad učitele – způsobilost empaticky (vcítivě) naslouchat. Žák zpravidla neumí či se zdráhá adekvátně projevit své vnitřní problémy, ovlivňující přímo či nepřímo úspěšnost jeho učení. Třeba se nikdy nad tím nezamyslel, nenapadlo jej to. Učitel, který je svým vcítivým nasloucháním schopen žákovu sebevýpověď facilitovat, může být v tomto směru žákovi klíčovou oporou v jeho životě vůbec, v jeho učební úspěšnosti speciálně.

Nejpodstatnějším předpokladem pro vcítění je, že si uvědomujeme vlastní pocity. Naučme se opravdově vyjadřovat své pocity, aby měli ostatní šanci se do nás vcítit. Jedno z nejdůležitějších východisek pro umění vcítit se je aktivní naslouchání. Už když opakujete, co jste slyšeli, signalizujete svému protějšku, že o něj máte zájem. Eventuálně tím můžete vyloučit i možná nedorozumění. A jak můžeme podněcovat empatii u dětí? Pozorujme s dítětem okolí, kde sbírá zkušenosti, a pomozme mu chápat souvislosti a vmýšlet se do rozpoložení zúčastněných. (Například: „Co si myslíš, jak se to dítě cítí, když ztratilo klíče od domu? Nemohl bys mu pomoci?“) (Prekop 2004:125-126, 128)

Role učitele

Učitel není pouze zaměstnanec školské instituce. Jako každý občan má celou řadu dalších pozic a je nucen hrát i veškeré role, které z nich vyplývají. Jedinec se v moderní době dostává často do situací, kdy prožívá tzv. vnitřní konflikt rolí a cítí, že plnění jedné role narušuje plnění požadavků plynoucích z jiné role. Výkon povolání ve třídě přivádí učitele k tomu, že vykonávají segmentované rolové činnosti označované jako vychovatel, utěšitel, terapeut, opatrovník, poradce, konzultant, vůdce, posuzovatel, kontrolor, dozorce, soudce. Některé ze segmentovaných poloh role evokují výrok sociologa La Playe, který kdysi podotknul, že učitel má za úkol „zkrotit stádo barbarů, které vpadlo do lidské civilizace“. (Havlík, Kořa 2011:161-162)

Učitelova role je sice rolí vůdčího aktéra výuky, ale tuto svoji roli prosazuje dnes méně direktivně a více zprostředkovaně, cestou součinnosti s žáky, kteří jsou mu svého druhu partnery. Zvládnout přechod od postavení dominantního autokrata k postavení vnímavého organizátora spoluúčasti všech na výuce patří

mezi nejnáročnější úkoly nynější přípravy a celoživotního vzdělávání učitelů. (Helus 2007:219)

Role učitele se v poslední době hodně proměnila, vznikají nové trendy v oblasti výuky i výchovy ze strany vyučujícího. Taktéž ve vrcholné politice se více hovoří o rolích a kompetencích učitelů, které by měli naplňovat. Spolu s tím souvisí i plat, který by měl být odpovídající požadavkům a měl by paralelně plynout s českou ekonomikou. Tohle je už ale nad rámec této práce a není v našich silách se tímto fenoménem zabírat podrobněji.

Role vrstevníků (peer groups)

Potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou je jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí školního věku. V této etapě má vrstevnická skupina významný socializační vliv. Skupina je místem sdílení životní zkušenosti, ale i generačního stylu života, ideálů a způsobů řešení problémů. Děti se zde učí spolupráci, ohledu na druhé a sebeovládání. Role vrstevníka, spolužáka a kamaráda je základem sociální úspěšnosti jiného druhu než dobré známky. (Vágnerová 2012:338-339)

Zhruba od 10 let začíná vliv vrstevníků nad vlivem dospělých převažovat. Vrstevnická skupina plní důležité sociální funkce. Formuluje vzájemná očekávání bez zkreslení postoji dospělých, zkouší nové způsoby chování bez kontroly a sankcí ze strany dospělých, také zprostředkuje přechod od socializace v rodině k subjektům sekundární socializace či „řeší generační konflikty“ výměnami autorit. (Havlík, Kořa 2011:52-53)

Vrstevnická skupina však není pro nikoho jen neproblémovým zázemím. I pro dítě vychované funkční rodinou představuje vrstevnická skupina více nebo méně stresující nárok: obstat v očích vrstevníků jako někdo, kdo je „v pohodě“, kdo plně sdílí její hodnoty. U dětí frustrovaných nízkou podporou rodiny je pravděpodobné, že potřeba kladného přijetí vrstevnickou skupinou bude ještě silnější než u dětí s dobrým zázemím. (Matoušek, Kroftová 2003:83)

A jak jsme se mohli přesvědčit, protože vrstevníci mají v téhle části vývoje dítěte opravdu enormní vliv, vznikl nápad tzv. **vrstevnického vyučování**, neboli peer program.

Vzdělávání vrstevníků je založeno na jednoduché myšlence: podaří-li se naučit nejvlivnější žáky ve škole např. nenásilnému řešení konfliktů, budou tito žáci sloužit

spolužákům jako vzory a prostředníky při případných krizových situacích ve třídě. Programy byly nejdříve používány jako prevence drogových závislostí, dnes se jich využívá i k prevenci násilí ve třídách a školách. (Matoušek, Kroftová 2003:277)

V této kapitole jsme se dozvěděli o dítěti v mladším školním věku, a jak na něj pohlíží vývojová psychologie. Zjistili jsme, kdo přichází do kontaktu s dítětem, jak jej dítě vnímá a jaké chování můžeme od dítěte k těmto subjektům očekávat. Pro účely této práce je nezbytné orientovat se v sociálním prostředí dítěte, abychom byli schopni vnímat souvislosti mezi prací dobrovolníků a učitelů.

3 Význam dobrovolníků v práci s dětmi

Jak jsme již v první kapitole nastínili, v této části se zaměříme na dobrovolnictví, formou doučování dětí. Práce s dětmi je v mnoha ohledech velmi atraktivní, ušlechťující, na druhou stranu patří mezi psychicky náročnější povolání, kde často dochází k syndromu vyhoření. Pokud tuto práci dělá někdo dobrovolně, má proto jistě pádný důvod a těchto lidí je zapotřebí si vážit, a především předcházet zmíněnému stavu vyhoření díky supervizím či intervizím. Tohle je již nad rámec této práce, a proto se přesuneme k významu dobrovolníků v této činnosti s dětmi. V úvodu této kapitoly se dotkneme prevence u dětí proti rizikovému chování. Poté se přesuneme ke spolupráci dětí a dobrovolníků a v poslední řadě se zaměříme již konkrétně na doučování dětí vykonávané dobrovolníky.

3.1 Dobrovolnictví jako prevence

Prevence jako celek bývá mnohdy opomíjená, a proto je pak nutné zaměřovat se na represivní nástroje. Je tedy na místě zařadit tento instrument do kontextu práce, aby byl v neustálém povědomí. Prevence je užitečná především u dětí, kde se uplatní ve svém největším rozsahu díky jejich útlému věku.

Práci s rodinami a dětmi se v současné době věnují nejvíce orgány sociálně právní ochrany dětí. Úkoly a pravomoci těchto orgánů stanovuje zákon o sociálně-právní ochraně dětí. Vymezuje a upravuje mimo jiné **preventivní a poradenskou činnost**, opatření na ochranu dětí, zprostředkování osvojení a pěstounské péče, ústavní a ochrannou výchovu, dále péči o děti vyžadující zvýšenou pozornost, zařízení sociálně-právní ochrany, včetně zařízení pro výkon pěstounské péče a výchovně-rekreačních táborů pro děti. (Večerka, Holas, Štěchová, Diblíková 2000:61-62)

Primární prevence prošla na našem území po roce 1989 velmi rychlými a výraznými změnami. O určité stabilizaci a systematizaci můžeme mluvit až v posledních letech. (Miovský 2010:23)

Jednou ze změn, která se uskutečnila v roce 2001, je zajisté povinnost škol vytvářet školní programy prevence rizikového chování pod názvem *Minimální preventivní program*. Hlavním účelem by měla být ucelená řada koncepčních opatření, včetně dlouhodobých cílů spojených s prevencí rizikového chování ve škole. Není zde možné přehlížet asociální až antisociální chování žáků školy, byť k němu dochází

na ulici, v blízkém parku apod., i když to mnozí ředitelé přehlížejí a odvolávají se na některá právní posouzení. Zde skutečně není na místě vymezení „sfér vlivu“ mezi školou a volným časem žáka. (Jedlička a kol. 2015:367-368)

Můžeme vidět, že v oblasti prevence se promítá více subjektů, které se snaží posilnit tento institut. Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), základní škola jsou výše zmíněny, avšak nemůžeme opomenout jmenované neziskové organizace a sociální služby, které vyplňují mezery na tomto poli. Ovšem druhou stránkou je stav komunikace a spolupráce mezi těmito subjekty. V majoritě tuto funkci vykonává sociální pracovník, který celý proces koordinuje. V činnosti doučování dobrovolníků se jeví jako vhodný koordinátor mezi dobrovolníkem a školou nezisková organizace, konkrétně koordinátor dobrovolníků. Není to však pravidlem, neboť koordinátor má ve svých kompetencích primárně koordinaci dobrovolníků v organizaci a jejich hodnocení, případně řešení problémů. Otázkou je, zda je této koordinace vůbec potřeba, je-li po ní poptávka. I tento dotaz byl součástí výzkumného rozhovoru a budeme se mu věnovat v diskuzi.

3.2 Součinnost s dětmi

Spolupráce děti a dobrovolníků můžeme vnímat mnoha způsoby v různých rovinách. Dobrovolník může vystupovat jako „pan učitel“ a získat si pozici autority vůči dítěti. Z našich zkušeností ale vyvozujeme, že se nejedná o přístup, který by vedl k úspěšnému navázání vztahu mezi dobrovolníkem a dítětem, a tedy i ke zdárnému doučování. Nejčastější podobou je vztah dobrovolníka s dítětem, kdy si jsou oba dva rovni a jednájí spolu jako kamarádi. To znamená, že se dobrovolník pokouší o navázání rovnocenného vztahu, kde neprojevuje známky moci. Může však dítě tzv. mentorovat. Dítě si v dobrovolníkovi může najít svůj vzor, kterému by se chtělo podobat, ale přitom jej nebralo jako dospělého člověka, kterého musí poslouchat.

Mentoring v dobrovolnické činnosti je součástí organizací, ve kterých je práce s dětmi a mládeží založená na pravidelnosti, na individuálním a skupinovém přístupu ale i součástí organizací, jejichž cílem je předcházet sociálnímu vyloučení dětí. Důraz v mentorském přístupu se klade na rozvoj zájmů, potřeb a hodnot dětí a mládeže. Dobrovolník by měl vědět, co všechno působí na interakci mezi ním a mládeží, jak vytvořit příjemnou atmosféru, jak přizpůsobit aktivity potřebám dětí a mládeže a zároveň i jejich schopnostem. Potřebuje znát smýšlení mladého člověka, současně

významy i ve smyslu hodnot, které mládež připisuje jednotlivým skutečnostem. Tyto může ovlivňovat vlastním příkladem, svými názory, postoji, avšak vždy to musí být v souladu s pochopením a akceptací hodnot preferovaných mládeží. (Gabovičová 2012:68)

Setkávání s dobrovolníkem probíhá v rámci volného času dítěte. Je tedy vhodné volný čas definovat, abychom si ujasnili jeho základní charakteristiku. Volný čas se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností. Jako hlavní činnosti se uvádějí: odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (regenerace duševních sil), rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury). (Hofbauer 2004:13)

Jak z uvedené formulace pozorujeme, není zde žádné slovo, které by simulovalo jakoukoliv spojitost se školou jako vzdělávací institucí dítěte. Můžeme se ale pozastavit nad spojením – rozvoj osobnosti. Toto spojení je velmi široké, můžeme si pod ním představit každý něco jiného. Já osobně si pod tím dokáži vykreslit i čistou komunikaci s dobrovolníkem, který je starší než dítě. Dobrovolník může dítě inspirovat, vyvolat v něm zájem o nějakou aktivitu a tím napomáhat k jeho rozvoji. Odpovídající těmto nárokům je koncept, který se nazývá program Pět P.

Program Pět P

Pomoc, přátelství, podpora, péče a prevence – tak tohle je program pět P. Program pochází z USA, kde funguje již více než 100 let pod názvem Big Brothers, Big Sisters. Do ČR se dostal skrze občanské sdružení HESTIA v roce 1996. Postupně zdomácněl a následně byla vytvořena Asociace Programu Pět P, aby koordinovala úsilí jednotlivých center. Program je určen dětem ve věku 6-15 let, je zaměřen na řešení sociálních a komunikačních obtíží dětí a funguje na principu **přátelského vztahu** jednoho dítěte s jedním dospělým dobrovolníkem. Děti mohou mít například výchovné či **prospěchové problémy**, jejich rodina prochází krizí nebo je neúplná, rodiče na ně nemají čas, mohou si připadat izolovaně, nudí se. Klienti mohou přicházet i z **pěstounských rodin** a dalších druhů náhradní rodinné péče. Pro přijetí dítěte do programu je důležitá dobrovolnost všech tří stran (dobrovolníka, dítěte i rodiče). Dobrovolník je dítěti kamarádem, průvodcem, nikoli autoritou. Dítě tak má nového „člověka pro sebe“, který na něj má čas, má se komu svěřit, s kým si hrát, rozvíjet své dovednosti nebo získat nové. (Šimková 2011:53)

Program Pět P je nestátní **sociálně preventivní mentoringový program** pro děti ve věku 6-15 let založený na laické dobrovolnické pomoci. Program Pět P nesmí nahrazovat rodičovskou péči ani **se nesmí stát doučováním**. Mentoring pro děti a mládež je mimo jiné využíván: **v prevenci sociální patologie**, v rozvoji školních dovedností, pomoc mladým rodičům s malými dětmi či při práci s mladými delikventy. (Koubová, online:5-6)

Na základě naší zkušenosti vyvozujeme, že zorganizovat dítěti aktivitu v době jeho osobního volna, která by jej zároveň bavila, ale zároveň i něco naučila, je nadmíru těžká věc. Program pět P je proto skvělou alternativou, jak skloubit mnoho užitečného do jednoho celku. Nicméně jak míní Koubová, program se nesmí stát sám o sobě doučováním. V závěrečné části kapitoly se proto odděleně specializujeme na vzdělávací úsek dítěte, jakož i na koncept doučování.

3.3 Vzdělanost a doučování

Jak jsme již v úvodu práce avizovali, jedním z nástrojů pro prevenci rizikového chování může být doučování. Nyní si tento jev objasníme přímo v kontextu práce s dětmi.

Mnoho žáků nedokáže samostatně pracovat, aniž by přímo u nich naseděl pomocník, který udržuje jejich pozornost a dohlíží na plnění zadaných úloh. Máme zde několik tvořivých způsobů, jak zajistit dodatečnou pomoc při vyučování. Jedná se o pomocníky z řad spolužáků, děti se často nejvíce naučí od svých spolužáků, a proto by se mělo využívat právě této cenné formy pomoci problémovým žákům. Další alternativou jsou pomocníci z řad starších žáků, jak jsme zde již zmínili tzv. peer groups. V mnoha školách existuje praxe, že spolupracují také třídy různých ročníků. Žáci i díky tomu získají vděčné, okouzlené obecnstvo, kterému mohou předvést kreativní práci. Jako dodatečné zdroje pomoci bychom uvedli například dobrovolníky z řad rodičů, či spolupráce základní školy se střední školou, kdy do školy přijdou studenti nabídnout svůj volný čas a svou pomoc. (Riefová 1999:207-208)

Průcha (2015:131-32) míní, že podle výzkumu Saka a Sakové (2007) je nejzávažnějším výsledkem to, jak velký počet lidí přisuzuje vzdělávání vysokou důležitost (61 % respondentů odpovídá na danou otázku ano či spíše ano), nýbrž zjištění, že hodnota vzdělání je značně diferencována podle sociálních kritérií. Za prvé, že hodnota stoupá s dosaženým vzděláním jedince a taktéž, že hodnota je odlišná

podle věku a pohlaví. K těmto sociologickým nálezům o vysoké hodnotě vzdělání a vzdělávání prisuzované českými rodiči a veřejností je vhodné připomenout jeden častý, ale neprozkoumaný fenomén – **doučování dětí mimo školu**. Je známo, že někteří rodiče platí pro své děti soukromé hodiny, v nichž jsou děti vzdělávány, a to z různých důvodů. Někdy proto, že děti potřebují zlepšit svůj prospěch, nebo potřebují připravit na zkoušky, či proto, že byly delší dobu nemocné a potřebují „dohnat“ školní učivo apod. Tomuto typu vzdělávání – nazývaným někdy „šedým vzděláváním“, není v České republice věnována pozornost, chybějí empirické poznatky.

Höschlová (2012, podle Průchy, 2015, s. 132) přináší v rámci své diplomové práce nové informace. Dle jejího výzkumu jde nejčastěji o doučování v předmětech český jazyk, matematika, angličtina. Dále se dle výsledů výzkumu nepotvrdila hypotéza, že chlapci jsou doučováni častěji než dívky, poměr je vyrovnaný. Kromě toho také zjistila, že doučovateli dětí jsou nejčastěji jiní učitelé nebo studenti vysokých škol. A konečně nebylo možno zjistit (vzhledem ke struktuře vzorku dotazovaných rodičů), zda doučování dětí je v nějaké závislosti na úrovni vzdělání rodičů.

Nicméně dle zahraničních výzkumů se verifikuje, že soukromé doučování žáků souvisí se socioekonomickým statusem rodin, to znamená, že je využíváno častěji rodiči s vyššími příjmy a s vyšší úrovní vzdělání (Šťastný 2014:367)

České školství navíc vytváří obrovský tlak na děti i rodiče v podobě domácí přípravy, která dokáže dětem veškerou látku znechutit. Speciálně v momentě, kdy nemá dítě nikoho, kdo by mu probíraný problém vysvětlil. (Kloučková, Páleníčková 2017:neuveдено)

V České republice existují některé neziskové organizace, které poskytují sociálně znevýhodněným dětem individuální doučování přímo v jejich domovech. Do rodiny dochází dobrovolník nebo brigádník většinou podporovaný a řízený koordinátorem doučování. Sjednání takového doučování může dítěti, jemuž se od rodičů nedostává v učení dostatečné podpory, výrazně pomoci. Efektivitě doučování velmi napomůže co nejúžší možná spolupráce mezi doučovatelem a vyučujícím (vyučujícími) dítěte. Škola může rodině znevýhodněného dítěte doučování doporučit a zprostředkovat kontakt. Dá tak rodině velmi důležitý impuls pro vyhledání pomoci. (Bořkovec 2013:online)

Každý z dobrovolníků dochází do rodiny jednou týdně, v tuto dobu se vyžaduje přítomnost alespoň jednoho z rodičů v místě doučování. Dobrovolník však ve výsledku stráví doučováním více času, než se na první pohled může zdát. Komunikuje totiž nejen s rodinou dítěte a organizací, ale i se školou. Čas musí věnovat také domácí přípravě na základě požadavků dítěte. A platí, že dobrovolník není jen dalším učitelem. Ve většině případů také zprostředkuje dítěti jiný pohled na jeho situaci a snaží se mu ukázat, že při troše snahy je možné dosáhnout pokroku. (Kloučková, Páleníčková 2017)

V této kapitole jsme si mohli představit, jakou roli hrají dobrovolníci při práci s dětmi. Při doučování hrají dobrovolníci dvojroli – jsou učiteli, ale i kamarády. A je proto nutné dbát nastavení hranic a pravidel, ale zároveň nebýt autoritou.

4 Popis metodologické části

Ve druhé polovině práce si nejprve představíme cíl této práce. Poté se zaměříme na metody a techniky, které byly ve výzkumu využity a na závěr budou prezentovány výsledky zkoumání, které se prostřednictvím analýzy dat vykrytalizovaly.

CÍL PRÁCE

Cílem této práce je: *Lépe porozumět významu dobrovolnictví v doučování dětí z pohledu vzdělavatelů dítěte.*

K dosažení cíle budou nápomocny dvě skupiny respondentů – dobrovolníci a učitelé, kteří se snaží děti vzdělávat, jen každý jinou formou. Nás zajímá, jak jedna skupina figuruje v povědomí druhé skupiny, a naopak. Tento cíl je velmi abstraktně formulován, a proto je nutné pro něj zvolit kvalitativní analýzu za pomoci techniky polostrukturovaného rozhovoru, který nám umožní jistou variabilitu při dotazování komunikačních partnerů. Jistým limitem této práce je neinformovanost veřejnosti o dobrovolnictví v rámci doučování, potažmo i učitelů základních škol. Dále určitým záparem, ale i kladem může být má zkušenost, co by dobrovolník-doučovatel. Výhodou této osobní zkušenosti může být znalost problematiky, včetně reálného vcítění se do respondentů-dobrovolníků. Deficitem zde může být možná subjektivita, neboť ji i přes snahu nelze zcela odstranit.

Hlavní cíl zde bude doplněn dalšími 3 dílčími cíli:

Dílčí cíl č. 1: *Zjistit, jaké problémy musí dobrovolnictví řešit v rámci doučování.*

Dílčí cíl č. 2: *Zjistit, jakou roli hraje organizace, jenž dobrovolníka vysílá.*

Dílčí cíl č. 3: *Zjistit, zda je mezi dobrovolníky a učiteli zájem o vzájemnou spolupráci.*

Záměrem výzkumu je co nejvíce přiblížit situaci dobrovolníků učitelům a naopak. Zároveň se také pokusit o zmapování zájmu o spolupráci těchto dvou stran.

Tato práce je ojedinělá, neboť ji z pohledu obou vzdělavatelů dítěte doposud ještě nikdo nezkoumal. Vztah mezi učitelem a dobrovolníkem je zcela neprobádaná oblast, a proto si dovoluji tvrdit, že se jedná o novinku v této oblasti.

4.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání určitého sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří celistvý obraz, analyzuje různé texty, informuje o názorech účastníků výzkumu a uskutečňuje zkoumání v přirozených podmínkách. (Hendl 2016:46)

Právě pro proces hledání porozumění je vhodný kvalitativní výzkum, nikoli kvantitativní. Téma bakalářské práce si zaslouhuje být zkoumáno více do hloubky a metodou kvantitativní by cíl nemohl být zcela naplněn. Hlavní cíl obsahuje slovo vnímání, což vypovídá o jakési abstraktnosti, která by se pomocí kvantitativního výzkumu jen těžce hledala. Dle mého názoru je pro respondenty snadnější o těchto věcech mluvit nežli psát.

Pro kvalitativní zkoumání je typické, že základní otázky jsou doplňovány a modifikovány v průběhu zkoumání, během získávání informací a jejich analýz. Sbíráni dat probíhá simultánně s jejich hodnocením. Dle toho se výzkumník rozhoduje, jak bude dále postupovat, přičemž své dosavadní reflexe a závěry neustále přehodnocuje. (Reichel 2009:64)

Během zkoumání respondentky samy zmínily možné další informace, které jsem nepředvíдалa. Když jsem pak informaci zařadila i do dalšího rozhovoru, objevila se taktéž. Z toho vyplývá, že samy respondentky daly vzniknout dalšímu znaku jejich vnímání, který jsem já nepředpokládala.

4.2 Metoda výběru výzkumného vzorku a jejich představení

Do práce byl užitý typický nepravděpodobností záměrný postup, nazývaný **výběrem účelovým**, neboli **zaměřeným**. Tento postup se užívá převážně pro nevelké výběry. Výzkumník znalý kontextů zkoumané problematiky vybere prvky sám. (Reichel 2009:83)

Tuto metodou neztotožňujeme s obecným principem výběru vzorku, přestože je možné zjednodušeně říci, že jakákoli určená metoda či strategie je použita s určitým záměrem. Pracujeme s užším pojetím termínu, kdy za záměrný výběr výzkumného vzorku označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. (Mioviský 2006:135)

Na výzkumu se podílelo celkem 7 respondentů, z nichž 4 představovali dobrovolníky a 3 učitele základních škol. Dotazování bylo zahájeno již v půlce října, avšak všechny rozhovory byly hotové až na konci února. Dobrovolníky jsem vyhledávala v rámci mého okolí a dle mých možností. První dotazovanou dobrovolnicí byla má kolegyně z CARITAS. Další dobrovolnici jsem zkontaktovala pomocí organizace, kde byla na praxi moje spolužačka, a tak jsem se při emailové komunikaci odvolala na ni, a díky ní jsem taky obdržela další kontakty na dobrovolníky právě této neziskové organizace, ze které jsem následně zužitkovala pouze jednu respondentku. Následovně jsem využila svých osobních kontaktů a 2 z respondentek pocházely z organizace, kde i já vykonávám dobrovolnictví a jsem velmi ráda, že moji nabídku přijaly. Díky pracovníci této organizace jsem dostala taktéž kontakt na paní učitelku základní školy, která je se spolkem spjata a měla jsem tedy zajištěn alespoň základ respondentů – učitelů pro tento výzkum, jejichž vyhledávání bylo pro mě tou těžší částí výzkumu. Předposledním respondentem byla paní učitelka, jejíž konexi jsem obdržela od kamarádky z Olomouce a poslední respondentkou byla její kolegyně ze stejné školy.

Jak jsem již uvedla, výhodou pro výběr respondentů byly mé kontakty, které jsem získala hlavně díky studiu sociální práce, které bylo mým zdrojem pro moji praxi, potažmo dobrovolnickou činnost.

Představení komunikačních partnerů

Dobrovolníci

Nyní si stručně představíme jednotlivé respondentky. Jako první uvádíme výběr z řad dobrovolníků. Dobrovolnice pocházely z neziskových organizací Člověk v tísni, o. p. s., Isis – občanské sdružení pro pomoc náhradním rodinám, z. s. a taky Náruč dětem, z. s. Další data si pro lepší přehlednost zobrazíme pomocí tabulky, kde se seznámíme se základními údaji.

	Věk	Vzdělání	Délka činnosti	Věk a pohlaví doučovaného dítěte
Respondentka D1	22	Studentka psychologie	7 měsíců	Holčička – 11 let Chlapec – 12 let
Respondentka D2	23	Studentka sociální práce	14 měsíců	Holčička – 12 let
Respondentka D3	22	Studentka sociální práce	24 měsíců	Chlapec – 11 let
Respondentka D4	24	Studentka humanitární práce	18 měsíců	Holčička -10 let

Tabulka 1: Dobrovolníci

Zkratky „D“ jako dobrovolníci a následná čísla poslouží k lepšímu odlišení dotazovaných osob. Jak můžeme pozorovat, všechny dobrovolnice byly studentky vysoké školy, s věkovým rozmezím od 22. do 24. let. Taktéž všechny byly ve své činnosti aktivní alespoň půl roku, což dává tomuto výzkumu určitou reprezentativnost, neboť se nejednalo o dobrovolnictví krátkodobého charakteru.

Učitelé

V další tabulce jsou prezentováni komunikační partneři – učitelé. Vyhledání adekvátních učitelů bylo opravdu náročným úkolem, ale 3 respondenty se nakonec dokázalo sehnat k uskutečnění výzkumného rozhovoru.

	Ukončení vysoké školy	Motivace učit	Výuka tříd	Zkušenost s dobrovolnictvím
Respondentka U1	1988	Vzor ze základní školy	1.– 3. třída	NE
Respondentka U2	1995	Zájmy matematika a výtvarná činnost	6.– 9. třída	NE
Respondentka U3	2014	Praxe s dětmi	1.– 5. třída	ANO – 1 rok v Mozambiku

Tabulka 2: Učitelé

Nyní si blíže specifikujeme shora uvedenou tabulku o učitelích. Jak můžeme vidět, pro tyto komunikační partnery byla zkratka „U“ a dle jejich pořadí přiřazená i čísla. Respondentka U1 chtěla již od malička učit, vždy inklinovala právě k pedagogické práci a říká, že je to jejím posláním. Paní učitelka U2 tvrdí, že jejím hnacím motorem byly její zájmy – matematika a výtvarná činnost. Jelikož učitelství ji umožňovalo tyto dvě činnosti spojit, tak si jej vybrala i jako své zaměstnání. Dotazovaná U3 neměla tak přímou cestu k této profesi. Teprve před 3 lety si dodělala potřebné vzdělání a začala vykonávat pozici třídní učitelky. Dříve se více věnovala dětem spíše na brigádách a v rámci své dobrovolnické činnosti.

4.3 Technika sběru dat

Podle Hendla (2008:164), základní kategorii metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získání jejich odpovědí.

Vzhledem k dotazovaným otázkám na vnímání člověka a jeho subjektivní názory byla zvolena metoda rozhovoru, přesněji **polostrukturovaného rozhovoru**. Byl tedy ponechán možný prostor pro otázky, které by byly důležité pro dokreslení nečekané situace, která by během procesu pokládání otázek vznikla.

Disman (2002:124) uvádí, že rozhovor je technika, skrze kterou jsou vyžadované informace získávány prostřednictvím přímé interakce s respondentem. Rozhovor může být prováděn tváří v tvář nebo přes mobilní telefon.

Polostrukturované interview vyžaduje oproti nestrukturovanému rozhovoru náročnější technickou přípravu. Vytváří se schéma okruhů otázek a obvykle je možné zaměnit pořadí podle potřeby a možností a tím se maximalizuje využití rozhovoru. (Miovský 2006:159)

Rozhovory u respondentů – dobrovolníků probíhaly po vzájemné dohodě osobně v mém bytě. Dobrovolníci se zmínili, že to žádný problém není, protože neustále dojíždějí za dítětem, které doučují a chápou, že pro rozhovor na výzkumnou práci je nutné tišší prostředí, nikoli rušná kavárna. Čas setkání si respondenti vybrali sami a já jsem jim přizpůsobila, obvykle se jednalo o odpolední hodiny. Všechny rozhovory se konaly nejdéle 30 minut, aby bylo dosaženo co největší efektivity, kdy je potřeba dozvědět se podstatné informace, ale zároveň neunavit respondenta zbytečnými otázkami. Rozhovory s učiteli se odehrávaly na školách, v jejich více přirozeném prostředí. I díky prostředí si myslím, že se zachovala odbornost a formálnost, kterou učitelé do odpovědí vkládali. Zde bych ráda zmínila možnost spekulace, kdy učitelé mohli být ovlivněni skrze mou zkušenost jako dobrovolníka. Toto uvažování však může být spolehlivě vyloučeno, neboť učitelé tento fakt nevěděli a byli s tím obeznámeni až po skončení našeho rozhovoru.

4.4 Popis metody fixace a zpracování dat

Všechny rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a vznikly tak důležité **audiozáznamy**. Následně byly přepisovány metodou **doslovné transkripce** do počítačového programu Word a poté vytištěny pro lepší přehlednost a manipulovatelnost.

Miovský (2006:197-198) tvrdí, že audiozáznam zachycuje veškeré kvality mluveného slova, tedy sílu hlasu, délku pomlky, různé doprovodné zvuky či řečové vady. Tyto kvality nám záznam metodou tužka-papír neposkytne. Po technické stránce se snažíme, aby záznamové zařízení, v našem případě mobilní telefon, co nejméně narušovalo kontakt výzkumníka s účastníkem.

Jak dále hovoří Hendl (2008:207-208, 221), kvalitativní postupy vyžadují přesný a adekvátní popis dat. Ovšem redukce dat se děje současně během jejich analýzy, nejedná se o úkony oddělené od ostatních kroků analýzy. Zobrazení dat slouží k názorné organizaci a kompresi informací. Transkripce je velmi časově náročná procedura, pro podrobné vyhodnocení je však podmínkou. Hendl také zmiňuje, že správné zobrazení dat přináší mnoho výhod. Například prostě zobrazení na papíře může být posuzováno simultánně, což je obtížné provést na obrazovce počítače.

Při transkripci nelze zaznamenávat vše. Jak již bylo řečeno, dochází zde k jakési prvotní redukci dat. Základním principem je zde systematickosti, tedy aby k této redukci docházelo plánovitě a systematicky. Samotný audiozáznam je samozřejmě zcela nestranný a autentický. Procedury provádění při procesu transkripce již však podléhají systematickým i nesystematickým vlivům výzkumníka. (Miovský 2006:206)

4.5 Popis analýzy dat

Jako hlavní pomocná metoda k analýze dat výzkumu poslouží **rámcová analýza** a poté taky metoda **kontrastů a srovnávání**.

Hendl (2008:217-219) tvrdí, že cílem rámcové analýzy je především lepší organizace dat. Jde zde o pečlivé roztřídění a redukci dat. Celý postup je založen na tabulkové metodě a vychází z odhalených témat a kategorií, jež usnadňují klasifikaci dat. Před započítím se ale *musíme seznámit s materiálem* a jeho strukturou, poté se sestavují seznamy s počáteční strukturou témat, které budou sloužit pro základní klasifikaci. V dalším kroku je potřeba *označit jednotlivé části textu* pomocí vytvořených seznamů. Můžeme provést označení na papíře nebo pomocí softwaru v databázi dat. V tomto výzkumu bylo využito označování na papíru pro lepší přehlednost. Proces indexace může vést k zjemnění a propracování kategorizačního systému. Poté se využijeme poznatků z předchozí fáze a *vytváříme tematické tabulky*. Každé téma se svými podtématy se zachytí zvláštní tabulkou. V určité chvíli je zapotřebí zařadit klasifikovaná data do tabulek. Tento krok můžeme nazývat *zobrazení*. Klíčové prvky částí dat jsou umístěny do tabulek v závislosti na svém označení. Nejproblematictější pasáží bývá právě zobrazení, co se týče schopnosti vystihnout obsah a podstatu, aniž bychom ztratili ze zřetele kontext a použitý jazyk originálu.

Jak bylo již několikrát zmíněno, s organizováním dat a jejich analýzou se začíná většinou již ve fázi sběru dat. V tom je hlavní distinkce kvalitativního postupu od běžné

strategie kvantitativního výzkumu. V mnoha případech analýza výzkumníka směřuje k mnoha novým zdrojům dat, což se potvrdilo také v tomto výzkumu. (Hendl 2008:223)

Rozdělíme si tedy respondenty na dvě základní části – dobrovolníky a učitele. S každou skupinou budeme nadále pracovat odděleně a až ve finální fázi se pokusíme o sumarizaci všech zanalyzovaných dat. Nejdříve si vytvoříme tabulku pro 4 dotazované dobrovolníky a jejich vzniklá témata v průběhu rozhovorů. To samé poté provedeme i se třemi učiteli. Ze vzniklých tabulek nám vyniknou důležitá data, které následně podrobíme analýze, **metodou kontrastů a srovnávání**. Jak píše Miovský (2006: 223), kontrastování je velmi užitečná a důležitá technika, potřebujeme-li od sebe lépe odlišit dvě identifikované kategorie a upozornit na rozdíly mezi nimi, přestože mají zároveň mnoho společného. Stejně tak může být tato metoda významná při zdůraznění některých kontextuálních odlišností určitého fenoménu, který vlivem právě některých kontextuálních vztahů může mít různý charakter.

Již výše bylo řečeno, že prostřednictvím metodou rámcové analýzy se vyselektovaly důležitá témata tohoto výzkumu a následně porovnány taktéž metodou kontrastování. Tyto témata budou prezentována v kapitole 5. Analýza dat.

4.6 Etické zásady výzkumu

V této podkapitole reflektujeme některé etické aspekty, které jsou důležité zmínit v návaznosti na celý proces výzkumu

Jak píše Miovský (2006:282), výzkum musí být proveden v souladu s platným zákonem o ochraně osobních údajů. Všichni účastníci musí být před začátkem informováni, kdo a za jakým účelem bude mít přístup k získaným informacím. Současně by se však výzkumník měl zavázat jen k tomu, co je schopen reálně splnit.

Mnoho studií by se neuskutečnilo, kdyby výzkumníci zkoumaným osobám nezatajili větší či menší část pravdy o výzkumu. Obvykle postupujeme tak, že kdykoli je to možné, má výzkumník použít postup, který nevyžaduje zatajení skutečností. Jestliže ale musí výzkumník něco zatajit, pak o tom informuje účastníky dostatečným způsobem, jakmile to bude možné. (Hendl 2008:154)

Hendl (2008:153) se k etickým otázkám výzkumu vyjadřuje velmi věcně a srozumitelně. Proto byl dle něj zvolen následující postup při dodržování právě etického hlediska. Před zahájením každého rozhovoru byli respondenti obeznámeni

o anonymitě výzkumu a bylo jim taktéž vysvětleno, co všechno to obnáší. Poté představena práce a taky její cíle. Cíle byly ovšem známy jen dobrovolníkům, nikoli učitelům. Důležité je rovněž zmínit, že všichni dotazovaní nevěděli, že i tazatel sám vykonává činnost dobrovolníka. Tato skutečnost by mohla významně ovlivnit názory především učitelů, co se vnímání dobrovolníků týče. Dále byli dotazovaní poučeni o možných nástrahách a o tom, že můžou odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku. V poslední řadě byl každý respondent vyzván, aby vyjádřil svůj informovaný souhlas s výzkumem a je si vědom všech důsledků, které z něj můžou vyplývat.

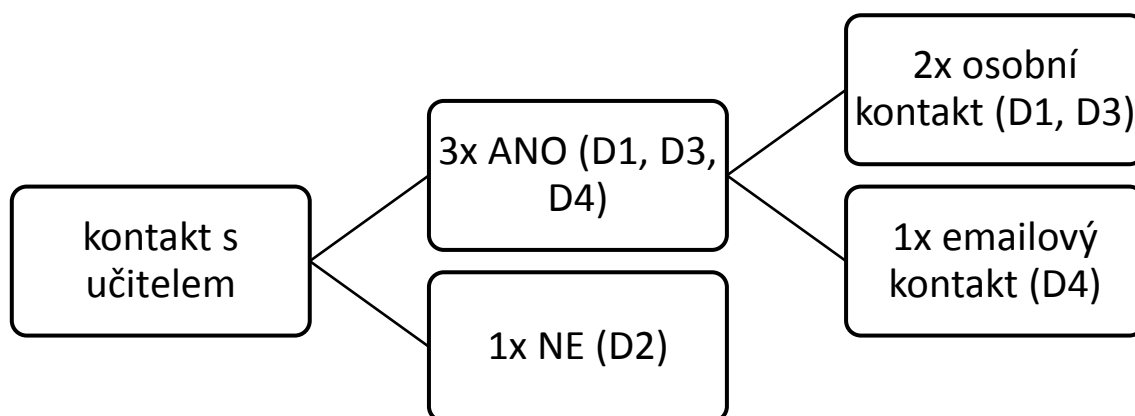
5 Analýza dat

Vzhledem ke zjištěným údajům výzkumu je nutné nejdříve shrnout limity, které se v průběhu procesu vyselektovaly. Za největší obtíž považujeme skutečnost, že učitelé ve většině případů bohužel neznali dobrovolnictví jako takové, natož pozici dobrovolníka-doučovatele. Ve dvou ze tří případů bylo potřebné tuto pozici objasnit a vysvětlit její náplň práce. Jelikož se ale jedná o poloviční část z cíle celé práce, bylo nevyhnutelné otázky pokládat hypotetickou formou a učitelé tak vůbec poprvé rozmýšleli nad tímto tématem. Již v úvodu bylo řečeno, že zde může být určitá známka subjektivity, jelikož i já vykonávám dobrovolnickou činnost. Tento fakt ovšem učitelé dopředu neznali, respektive se můžeme domnívat, že nad tím přemýšlet mohli, ale nemohli si tím být jisti. U rozhovorů s učiteli jsme se taktéž snažili, aby k dobrovolnictví, jakožto nástroji prevence před sociálně patologickými jevy, došli sami. Bohužel ani v jednom z případů jsme se k tomuto závěru nedopracovali.

V této kapitole provedeme analýzu zjištěných dat dle nejčastějších témat, která se v průběhu celého výzkumu vykrytalizovala jako důležitá. Pro lepší představivost budou témata podložena citacemi z interview. Budeme zde užívat zkratk komunikacních partnerů, jako již bylo provedeno při jejich představování, tedy u dobrovolníků zkratka „D“ s přidělením pořadí – 1, 2, 3, 4 a u učitelů zkratka „U“, taktéž s pořadovými čísly – 1, 2 a 3. Pro odlišnost mezi respondentem a tazatelem bude u tazatele užitá zkratka „T“. V citovaných pasážích se budou taktéž objevovat jména dětí, které jsou ale za účelem anonymity pozměněna.

5.1 Překážky dobrovolníků v doučování

Při každé dobrovolnické činnosti se najdou překážky, které dobrovolník musí řešit. V případě doučování dětí to může být o to složitější, neboť dobrovolník nejedná s osobou ve stejném věku, ale musí brát ohled na její nevyvinutou rozumovou vyspělost. Ve většině případů se do průběhu doučování zapojují i rodiče, v našem případě pěstouni. Samozřejmě zde hrají roli i pracovníci z neziskové organizace, kteří by případné překážky měli řešit spolu s dobrovolníkem. Důležitým znakem u této kategorie je i skutečnost, zda se komunikační partnerky dostaly do kontaktu s učitelem, či nikoli. Následující tabulka nám znázorní, které z dobrovolnic byly popřípadě nebyly v kontaktu s učitelem a o jaký kontakt se jednalo.



Tabulka 3: Kontakt s učitelem

Podrobněji o učitelích bude vedena podkapitola 7.4, kde dobrovolníci na základě kontaktu s učitelem budou posuzovat své postoje a své vnímání.

1) Vysoké nároky rodiče (pěstouna)

Respondentka D1 měla poněkud zarážející zkušenosti. Při dotazování na její dobrovolnickou činnost uvedla, že doučuje holčičku, která ale dle jejich slov doučování nepotřebuje a využívá služeb organizace jen proto, že její babičce (pěstounce) se nelíbí občasné známky dvojky.

D1: „Ne, ona s tím třeba ani nemá problém s tím předmětem. To se jenom babička prostě rozhodla, že se musí doučovat.“

Trochu paradoxně tedy můžeme tvrdit, že dobrovolnice měla problém, že holčička doučování vůbec nepotřebovala a jednalo se spíše o přání babičky.

Podobnou situaci zažila i respondentka D3, která doučovala chlapce s poruchou ADHD a babička (pěstounka) na něj vyvíjela permanentní tlak.

D3: „On třeba – my jsme dělali nějakou matiku a já jsem mu říkala nějaký příklad, on nad tím přemýšlel, ale ta babička prostě úplně – tak to řekni ne! Tak teda něco řekl – Tomáši, ježiši soustřeď se! Úplně po něm začne jako ječet, ať jako není roztěkaný, ať jako přemýšlí. A jeho to jako víc akorát stresuje.“

2) Žák s poruchami učení

Zde nastala situace, kdy komunikační partnerka D1 jako dobrovolnice Isis měla podstatně méně informací nežli v případě, kdy byla doučovatelem chlapce v rámci školní praxe. Ubírali jsme se proto směrem školní praxe, kde byla situace mnohem komplikovanější a pro účely této práce mnohem zajímavější. Jelikož se nejednalo o typickou dobrovolnickou činnost, můžeme doučování skrze školní praxi brát jako menší deficit této práce, avšak slečna nebyla nijak finančně odměněna, a proto si dovoluujeme tvrdit, že korektnost výzkumu zůstala zachovalá.

Komunikační partnerka D1 popisuje, že paní učitelka nebrala ohled na diagnózu dítěte z pedagogicko-psychologické poradny a rozhodla se to s ní řešit.

D1: „Protože ona nebrala ohled, že ten kluk měl různé ty poruchy učení a takové. On byl dysgrafik, dysortografik, dyskalkulik a pak měl ještě další dvě, ale teď nevím. A ona to prostě nezohledňovala, tak jsem to musela vždycky s ní řešit.“

3) Neakceptace poruch učení žáka ze strany vyučujícího

Komunikační partnerka D1 měla opravdu značné potíže v doučování dítěte a potažmo i s komunikací osob, které se kolem ní pohybovaly:

D1: „Protože ona nebrala ohled, že ten kluk měl různé ty poruchy učení a takové. A ona to prostě nezohledňovala, tak jsem to musela vždycky s ní řešit.“

Problémy vzniklé při doučování si v tomto případě studentka vyřešila sama. Uvedla, že má ráznější přístup, vše zařídila sama a nemusela skrze nikoho komunikovat. Při osobních kontaktech s učitelkou si vše vyjasnily a chlapec se svými poruchami byl mnohem vlídněji hodnocen, než tomu bylo do té doby.

4) Žák s diagnózou ADHD

Třetí doučující dobrovolnice docházela za chlapcem, kterému bylo diagnostikováno ADHD. Dobrovolnice tento rok dokonce zvýšila frekvenci doučování na dvakrát týdně, na požadavek babičky – pěstounky. Právě babička byla dle slov respondentky jednou z potíží, neboť kladla na chlapce příliš vysoké nároky, jak již bylo zmíněno v první kategorii.

D3: „Ale prostě, kluk má ADHD, on potřebuje víc času. Prostě já tam třeba přijdu a on ještě nemá nachystanou aktovku v kuchyni, nečeká tam. Tak ona prostě začne ječet, ať si pohne a dělá to a to. A teď tisíc věcí a on je z toho akorát nervózní.“

Z výšece rozhovoru můžeme dedukovat, že největší překážkou v doučování chlapce dobrovolnicí D3 bylo chování babičky – pěstounky a nikoli chlapcova porucha ADHD.

5) Váznoucí komunikace organizace z pohledu dobrovolníka

Komunikační partnerka D4 zápolila s váznoucí komunikací ze strany organizace. Neměla jednoho klíčového pracovníka, který by ji radil právě v různých překážkách dobrovolnictví, naopak se tato situace stala jednou z překážek pro dobrovolnici.

D4: „Co jsem trošku měla jako problém, tak jsem to cítila teda z jejich strany, že tam nebyla úplně taková osoba, která by to se mnou komunikovala. Některý věci se mnou komunikovala jedna pracovnice, některý druhá pracovnice.“

6) Nepříjemná situace v rodině doučovaného dítěte

D4 se také poté potýkala s nepříjemnou situací v rodině dítěte, kde zrovna zemřel manžel od pěstounky dítěte, a navíc se rodina neustále stěhovala, tudíž dítě nemělo jedno stabilní prostředí.

D4: „Ta holčička byla poměrně šikovná, ale tam byl problém toho prostředí doma, že byla zrovna špatná doba skrz to úmrtí dědečka a odráželo se to hodně na těch výsledcích, že se nedokázala pořádně soustředit no. A tam už to bylo takové, že už se to nechalo víc plavat, protože se vědělo, že se budou stěhovat. A možná ještě informace nad rámec, ta holčička už byla vlastně ve 4. škole, protože se hodně stěhovali a je ve 4. třídě jo. Takže to možná bylo i tím no.“

Komplexně bychom překážky dobrovolníků mohli pojmout na bázi vztahů mezi jednotlivými aktéry procesu doučování. Velké mezery nám vystupují především v komunikaci a také v nepochopení jedné strany stranou druhou. Je proto nepopíratelné, že na se na těchto oblastech musí zapracovat.

5.2 Postavení organizace

Postavení organizace, která vysílá dobrovolníka, bude prezentováno z pohledu obou zkoumaných celků. Z perspektivy dobrovolníků bylo kladeno více dotazů, neboť jim je fungování organizace bližší. Učitelé neměli ani v jednom případě osobní zkušenost s žádnou neziskovou organizací, a proto byl způsob získávání dat ve formě hypotetické. Tohoto deficitu jsme si vědomy, avšak můžeme jej pokládat i za zjištěný

údaj výzkumu, a sice takový, že učitelé nejsou nijak informováni o oblasti neziskových organizací a jejich využití. Proto by bylo vhodné na tento nedostatek upozornit a zařadit jej i mezi následná doporučení jako výsledek této práce.

Dobrovolníci

Ve výzkumném rozhovoru byly dobrovolníkům položeny otázky: „V jaké organizaci pracujete; zda máte nějakou směrnici, která by upravovala spolupráci mezi dobrovolníkem – doučovaným dítětem a učitelem ve škole; a s kým z pracovníků jste v kontaktu.“ Organizace, v nichž dobrovolníci pracují jsou uvedeny již v pasáži představení komunikačních partnerů. Další dva dotazy jsou blíže specifikovány níže.

Za směrodatnou otázku lze i z hlediska dílčího cíle brát, zda existuje nějaká strategie organizace, která upravuje komunikaci mezi jednotlivými subjekty.

1) Intervence organizace jen v případě problému

Dobrovolníci se k této problematice stavěli víceméně jednohlasně. Většina ve své výpovědi uvedla, že by nějaká intervence ze strany neziskové organizace byla zapotřebí jen v případě, kdy by nastal problém, který by bylo třeba řešit.

*D1: „Myslím si, že ne. U těch problémovějších, u toho kluka třeba jo, ale to bylo jinde. Ale s tou holčičkou v té organizaci jsem to nepotřebovala. **Jako oni o tom ti učitelé ví, že mají třeba ještě nějaké doučování navíc, ale nějak to jako neřeší.**“*

T: „Dobře, a ta organizace má nějaké pravidlo nebo něco, jak s těmi učiteli komunikuje, to nevíš náhodou?“

D1: „Nene, to vůbec netuším.“

*D2: „**Já osobně jsem nikdy ten problém neměla, nebo jsem to nevyžadovala. Já jsem neměla klienty, kteří by měli vyloženě nějakou poruchu. U mě to bylo vyloženě, že to bylo něco navíc. Ta maximální porucha, se kterou jsem se setkala, byla prostě lenost. (smích) A to ten učitel moc nevyřeší, že když to nevyřeší ve škole on, tak já už taky moc ne.**“*

*D3: „**Jako já osobně si myslím, že ta organizace se rve spíše za tu rodinu, než za učitele. Jako vím asi, že byl problém v té minulé škole, že učitelka byla asi**“*

*zasedlá na toho jako klučinu, nebo nevím přesně jak to bylo, mám to jenom z vyprávění. Ale jako vím, že ta sociální chodila i s tou babičkou do té školy, protože měla jako prostě pocit, že když tam je někdo jako ještě jinej, tak že si na tu babičku prostě nebude tak dovolovat. Nebo když něco řešili s ředitelem, tak jako taky s ní chodila jako doprovod. **Jo, jako podle mě jde jim hlavně o tu rodinu, než jako o školu.**“*

T: „Takže myslíš si, že nemají třeba nějaké normy nebo pravidla na komunikaci mezi tou rodinou a školou třeba?“

*D3: „Nee, to si myslím že ne. **Jako víš co, jsou to hlavně sociální pracovníci, takže až když je nějaký problém, tak by ho měli řešit, ale že by se sami jako nějak zajímali, to si nemyslím.**“*

2) Organizace jako koordinátor spolupráce

Výjimkou byla pouze dobrovolnice D4, která reagovala následovně:

*D4: „No nic takového jsem asi nezaznamenala no. Asi podle situace, jak to ta pracovnice vyhodnotí, jaké jsou ty potřeby no. Takže si spíš myslím, že reagují případ od případu no. **Ale jo, jako asi by to bylo fajn vědět no. Protože ta škola z toho byla taková vyloučená no. Jako z toho pohledu, kdo má teda doučovat, bylo to často tak, že ona teda přijde, tak to nějak uděláme. Ale nemělo to nějaký koncept. Že jsem si ho vytvářela vlastně já sama. A nevěděla jsem vlastně, jestli jdu vůbec správně no.**“*

Jak můžeme pozorovat, odezvy na dotazování se norem organizace, které by upravovaly kooperaci mezi učitelem, dobrovolníkem a organizací, byly jednotné. Ani jedna ze zmíněných organizací dle dotazovaných dobrovolníků nevedla žádná pravidla, která by tuto spolupráci modifikovala.

Z odpovědí dobrovolnic bylo také zjištěno, že tři ze čtyř mají tentýž názor, a sice, že zásah organizace do kontaktu mezi učitelem a dobrovolníkem by byl třeba jen v případech, kdy by se musel řešit nějaký spor. Odlišně zodpověděla pouze respondentka D4, která usuzuje, že koordinace ze strany neziskové organizace by byla vhodná, neboť se domnívá, že škola je z této spolupráce dobrovolník — dítě vyloučená.

Učitelé

U učitelů se bohužel jednalo o hypotetickou situaci, neboť se s dobrovolníkem v rámci své pedagogické praxe nikdy nesetkali. Otázka zde zněla, zda by uvítali záštitu organizace nad spoluprací mezi nimi a dobrovolníkem-doučovatelem. I když se jedná

o hypotézu, tak se i přesto domníváme, že toto hledisko může přispět k náhledu na tuto problematiku, zejména neziskovým organizacím, které nad myšlenkou koordinace kontaktu mezi dobrovolníkem a učitelem mohou uvažovat.

1) Koordinace NNO vítána

Paní učitelka U1 by se k tomuto stavu postavila nepochybně:

U1: „Myslím si, že jo, že by to mělo být. Prostě zodpovědnost za to... určitě jo!“

Respondentka U3 měla na věc velmi realistický názor. V této souvislosti se můžeme domnívat, zda nebyl ovlivněn její zkušeností s dobrovolnickou činností. Jedná se však pouze o spekulaci, tudíž tato domněnka nemůže být potvrzena.

U3: „Myslím si, že by to bylo fajn jak pro ty dobrovolníky, tak pro tu školu. Že by ta škola v případě potřeby, že by měla koho oslovit a ta neziskovka by byla schopná vlastně zkoordinovat, aby ta poptávka byla pokrytá. Je to určitě jednodušší cesta, než někde vyvěšovat lísteček někde na pedagogické fakultě, prosím Vás, hledáme doučovatele pro toho a toho.“

2) Koordinace NNO není potřeba

Její kolegyně U2 se k těmto okolnostem vyjádřila poněkud rozváženěji a rezervovaně.

U2: „To asi... nevím, přijde mi jednodušší bavit se přímo s tím člověkem, než ještě přes někoho, zprostředkovaně.“

T: „Jo, takže nepotřebovala byste nějakou „záruku“, která by zastřešovala tu vaši spolupráci.“

U2: „To asi ne.“

Z výčtu odpovědí všech pedagogů můžeme usuzovat, že ve dvou ze tří případů by přítomnost neziskové organizace a její „ochranou ruku“ nad celkovou spoluprací mezi učitelem a dobrovolníkem uvítali. U respondentky U2 by se dle jejich slov jednalo spíše o překážku a ráda by s dobrovolníkem jednala přímo, nikoli skrze organizaci. Zde ale musí být opět připomenuto, že se jedná o hypotetické dotazování a žádná z pedagogických pracovníků neměla osobní zkušenost s dobrovolníkem-doučovatelem z neziskové organizace, proto musí být na tento výsledek výzkumu pohlíženo se značnou rezervou.

5.3 Spolupráce dobrovolníka s pracovníkem NNO

V této podkapitole bude cíleno pouze na dobrovolníky a jejich zkušenosti s pracovníky organizace. U otázek směřovaných ke kontaktu dobrovolníka s pracovníkem, který mu byl „přidělen“, se odpovědi lišily. Při dotazování se mířilo především na pozice koordinátora dobrovolníků a sociálního pracovníka, a taky na způsob a četnost kontaktu.

1) Spolupráce s koordinátorem

U dobrovolnice D1 bylo nutné se na tuto otázku doptat pomocí emailové pošty, neboť se jednalo o první výzkumný rozhovor ze všech a tato mezera byla objevena až při provedení všech rozhovorů s dobrovolníky. Její odpověď na kontakt s pracovníkem organizace zněla:

D1: „*Nejčastěji jsem v kontaktu s **koordinátorkou dobrovolníků**, komunikujeme spolu nejčastěji e-mailem a osobním kontaktem. U osobního kontaktu se spíše potkáme např. když mi otevírá dveře, protože doučuju na pracovišti a pak se spolu bavíme o průběhu doučování, výchovně vzdělávacích skupinek a čas od času i o osobních věcech. Doučování je **pravidelně každý týden**, takže se většinou ozvu já jestli proběhne nebo ne, co se pak týče skupinek pošle mi e-mail první ona.*“

2) Spolupráce se sociálním pracovníkem

Komunikační partnerka D3 se střetává pouze se sociální pracovnící, a to velmi zřídka. Jak ale můžeme v následujících řádcích zhodnotit, nevidí to jako deficit ve své práci doučovatele.

D3: „*Já mám jakoby... mě má na starosti jedna **sociální pracovníce**. S ní jsem v kontaktu tak dvakrát do roka. No dejme tomu, dvakrát za rok se potkáme. A ona se mě vždycky ptá, jako jestli je všechno v pohodě, jestli nepotřebuju s něčím pomoci a tak. Ale jakože můžu ji prostě volat, psát a jako záleží jenom na mně. Ale já většinou žádný problémy nemám, takže jdu většinou jenom tak, jakože si pokecáme. A tak no.*“

3) Spolupráci nelze identifikovat

Dobrovolnice D2 a D4 neměly „svého“ člověka ve spolupráci s neziskovou organizací:

D2: „Tak jsme v kontaktu, ale **neřekla bych, že je pravidelný**. Jo, protože já teďka poslední dobou s něma spolupracuju spíše nárazově a vlastně ta organizace pořádá pravidelné meetingy... takže v rámci těch se spolu nějak kontaktujeme.“

T: „A s kým tak nejvíc komunikuješ?“

D2: „No tak teď byla jiná koordinátorka, s tou jsem byla nejvíc v kontaktu, ta teď odešla, takže teď tak střídavě. **Nemám vyloženě jednoho člověka, s kterým bych se kontaktovala, ale nejčastěji mi píše právě ta koordinátorka**, protože vlastně pořádá ty akce, kde ty dobrovolníky sbírá.“

D4: „Co jsem trošku měla jako problém, tak jsem to cítila teda z jejich strany, že tam **nebyla úplně taková osoba, která by to se mnou komunikovala**. Některý věci se mnou komunikovala jedna pracovnice, některý druhá pracovnice.“

Ze zjištěných dat můžeme vyvodit následující přehled: Každá z dobrovolnic má odlišný způsob komunikace se svou organizací. Respondentka D1 komunikuje výlučně s koordinátorkou dobrovolníků, zatímco D2 a D4 nemají jednotnou osobu a dobrovolnice D3 se střetává výhradně se sociální pracovnící, neboť pozice vyloženě koordinátora dobrovolníka, dle jejich slov, v organizaci není. I přesto, že roku 2014 byla pozice koordinátora dobrovolníků oficiálně uznána jako profese, z mého výzkumu a uvedených informací nelze jednoznačně identifikovat pozici, která by byla v komunikaci s dobrovolníky ta hlavní.

5.4 Spolupráce aktérů doučování

Možnost spolupráce mezi dobrovolníky a učiteli patří i mezi dílčí cíle této práce. Všem aktérům výzkumných rozhovorů byly pokládány dotazy, zda by tento nový koncept kvitovali, nebo by jej za přínosný ve sféře doučování nepokládali.

Zde opět použijeme způsob, kdy od sebe oddělíme názory dobrovolníků a učitelů, jako tomu bylo v podkapitole 7.2. Nejdříve budou prezentovány výroky dobrovolníků, a poté i učitelů.

Dobrovolníci

Jak již bylo řečeno, první dobrovolnice měla specifickou zkušenost. Doučovala holčičku v rámci organizace, ale její zkušenost s učitelem byla ze školní praxe. Když

jsme se tedy bavily o možnosti spolupráce mezi dobrovolníkem a učitelem, tak uvedla, že jelikož holčička nemá absolutně žádný problém s učením, tak to není vůbec nutné, ale že **v případě problému, by se na něj ráda obrátila**. Poté na otázku, zda by bylo vhodné mluvit s učitelem holčičky odpověděla:

Komunikační partnerka D2 na spolupráci s učitelem odpověděla:

*D2: „Nevím, jako takhle... ze své zkušenosti já to tak nemám. Nicméně si myslím, že u jiných dobrovolníků to nějak funguje, **pokud to je ale bezprostředně nutné**. Protože jako já vidím, jak to dítě pracuje. Je to sice hodina týdně, ale vidím, jak pracuje nebo nepracuje, tak je mi jasný, jak to vypadá, když sedí celý ten den v té škole.“*

U třetí respondentky jsme se nečekaně ocitly v situaci, kdy jsme nahlížely na práci dobrovolníka z pozice učitele, a to díky zkušenosti respondentky, která se s paní učitelkou setkala osobně.

*D3: „**Ona mi jako sama řekla, že jí se líbí, že doučuju**. A že je to jako fakt super. A hlavně, že jako vidí u Toma, že když něco nechápe, a pak já jdu za ním na to doučko, tak třeba další hodinu už jako ví, o co jde. **Že prostě jako já to umím vysvětlit**. A jako že to fakt pěkně ocenila, že se stane, že ty děti v hodině něco nepochopí, a že si to musí pak jako až doma v klídečku projít. Takže jako, že je to dobré.“*

V další části rozhovoru jsme již detailně probíraly kontakt s učitelem a následné řešení, které z něj vzniklo. Byly tedy položeny otázky, jak s tímto řešením pracovala/nepracovala organizace.

T: „Takže když si byla v té škole, tak si tam byla sama s tou paní učitelkou a sociální pracovnice o tom věděla. A potom když bylo po té schůzce, tak si nějak poreferovala té pracovnici, co se dělo?“

D3: „Hm, ne-e. Já jsem ji akorát psala, že jsem za tou učitelkou byla a pak jsem to nijak neřešila. Nebo možná s babičkou jsem to možná trochu řešila, nebo jako věděla že jsem tam byla. Protože vlastně na začátku musela ještě ta sociální se ptát té babičky, jestli teda tam můžu jít já za tou paní učitelkou.“

T: „Takže i jako babička to musela schválit jo?“

D3: „*No, tak jako víš co, de prostě o něj. Já jako sama si nemůžu říct, že zajdu za učitelkou a tak. No a pak vlastně se babička zajímala o to, co jsem tam zjistila. Na čem jsme se domluvily s učitelkou. Ale jako se sociální jsem to pak neřešila.*“

Zde vidíme, že dobrovolnice po setkání s učitelkou se o výsledku této schůzky s nikým z řad organizace nepodělila. Zájem projevila pouze babička, která chtěla být v obraze.

Čtvrtá komunikační partnerka taktéž popsala, jaký by měla podle jejího názoru zájem paní učitelka:

D4: „*Jaká byla, jako z té komunikace? No zaznívalo mi to, jakože má zájem o spolupráci.*“

Stejně jako v případě respondentky D3 zde pozorujeme, že se pohled na spolupráci přetočil ze strany dobrovolníka na pohled ze strany učitele, respektive jak dobrovolník popisuje vnímání učitele na spolupráci. U obou ukázek vidíme, že paní učitelky by spolupráci uvítali.

Učitelé

Zde opět narážíme na deficit, kdy učitelé neměli žádnou zkušenost s dobrovolníky. I přesto jim ale byly kladeny otázky na možnou spolupráci s dobrovolníky, na navázání kontaktu, zda by tuto možnost uvítali.

Paní učitelka U1 byla zároveň i preventistou na základní, a proto na následující otázku odpověděla dle svých znalostí:

T: „*A v rámci Vaší profese, setkala jste vůbec někdy s tou pozicí toho dobrovolníka? Víte, jak to funguje, nebo kde ten dobrovolník může působit?*“

U1: „*Ne, jen z hlediska prevence jako ten preventista vím, že existují ty **peer-programy**, kdy tomu problémovému žákovi je přidělen ten starší student a ten ho vlastně nějakým způsobem provází tím volným časem. Ale zahrnuje to vlastně i to doučování a i to trávení toho volného času. Takže o tom vím, ale že by to bylo čistě na doučování, tak to nevím.*“

Po objasnění pozice dobrovolníka-doučovatele, jaká je jeho náplň práce, co vše se od něj dá očekávat, byla položena otázka, zda by u některého z žáků tohoto dobrovolníka uvítala.

U1: „Myslím si, že některé děti by o to určitě stály. I třeba ve své třídě bych si to dokázala představit, že některé děcka mají výkony ve škole, jaké mají. Ještě mají problémy třeba vztahový, tak by třeba takového kamaráda uvítaly. **Možná by ho uvítali jako takového důvěrníka, svěřit se.** Jako myslím si, že ta myšlenka je dobrá. Teď je otázkou výběru toho jedince, který by toto dokázal. Ale jinak si dokážu představit, že by některé děti to ve třídě uvítaly a bylo by to pro ně strašným přínosem.“

Z repliky vyplývá, že by paní učitelka viděla dobrovolníka jako důvěrníka, a až v druhé řadě jako doučovatele. Dále také uvedla, že by spolupráci s dobrovolníkem v důležitých chvílích určitě neodmítla, pokud by to bylo **částečně i na půdě školy.**

U paní učitelky, která učí na druhém stupni jsme narazily na dva žáky, kteří by dle jejího názoru potřebovali nějakou prevenci z hlediska rizikového chování, ale jen u jednoho by doučování shledala jako možnou alternativu.

U2: „Jo, tam určitě ano. Že rodiče taky, když už mu v podstatě teče do bot před pololetím, když mu hrozí nějaká pětka, tak oni prostě zorganizují širokou dalekou rodinu, aby mu každý ten předmět někdo dovysvětlil. A jakoby ne že by na to úplně kašlali, ale není to prostě pravidelná příprava a celý školní rok. Je to vždycky až je nějaký problém, pak teprve se něco začne dít. **Takže tam pokud by to byla systematická příprava s dobrovolníkem, nějaká dlouhodobá, tak tam by to asi efekt mohlo mít.**“

T: „Dobře, kluk už teda spolupracuje s dobrovolníkem, ten ho doučuje, tráví s ním volný čas. Přemýšlela byste nad nějakou komunikací s ním, ať už třeba telefonicky, nebo jen skrze email.“

U2: „**No proč ne, určitě.**“

Paní učitelka dále uvedla, že by práci dobrovolníka uvítala spíše **u problémových dětí**, ve své třídě by si jej v u jednoho žáka dokázala i představit. Spolupráci s dobrovolníkem by se taktéž nevyhýbala.

Před sdělením respondentky U3 je důležité připomenout, že se jednalo o jedinou paní učitelku se zkušeností s dobrovolnictvím, avšak neznala koncept dobrovolníka-doučovatele. Byla tedy položena otázka, zda by přijmula cizího člověka, který by se dítěti věnoval.

U3: „**Určitě by záleželo na tom, kdo by to byl.** Já jsem se třeba za své praxe setkala s tím, že kroužek angličtiny vedl žák 5. třídy. A musím říct, že to naprosto

výborně fungovalo, děcka tam chodily moc rádi. A myslím si, že takové to vrstevnické učení táhne ty děti mnohem víc, než když učí dospělí. Takže věřím, že děti se dobře učej i takhle s vrstevníky nebo s cizíma lidma. Určitě všechny tyto alternativní možnosti jsou fajn. Nehledě na to, že vlastně každý další člověk vlastně rozšiřuje repertoár toho dítěte o známé lidi a myslím si, že děti prostě kamarády a přátele prostě potřebují a vlastně každý, kdo jich něco učí, je taky kromě jiného jejich potencionální přítel.“

Přesuneme se nyní do pozdější fáze rozhovoru, kde jsme se již s respondentkou bavily přímo o dobrovolníkovi-doučovateli, ptala jsem se jí, zda by se s doučovatelem i ráda zkontaktovala.

U3: „No tohleto by bylo úplně skvělé, bohužel takhle to teda zatím nefunguje. Takže já to zatím řeším tak, že dětem píšu do notýsku. A píšu „Bylo by moc fajn, zopakovat si...a teďka tam napíšu to, co konkrétně je potřeba si zopakovat. Ale určitě by to bylo rychlejší, kdyby ten kontakt existoval.“

U3: „No, myslím si, že pokud existují dobrovolníci, tak by byla strašná škoda toho nevyužít! A jestliže existuje organizace, která je schopná něco takového zaštitit, tak je to asi ta nejlepší cesta, jak tento zájem podchytit a nenechat ho prostě uplavat, protože je to určitě přínos. Jak pro děti, tak doufám, že i pro ty dobrovolníky. A myslím si, že pokud to ten dobrovolník dělá, tak ví proč. A já osobně si myslím, že pokud někdo dělá něco dobrovolně, tak je to v mnoha případech větší kvalita té práce, než když je to vynucené.“

Ze slov paní učitelky jde poznat, že má velmi kladný vztah k dobrovolnictví jako takovému. I sama uvedla, že rok působila v Mosambiku jako dobrovolník. Vidíme zde taky skutečnost, že stejně jako komunikační partnerka U1 uvedla jako vhodnou alternativu **vrstevnické vzdělávání**. Spolupráci mezi dobrovolníkem a učitelem vidí paní učitelka velmi pozitivně, stejně jako pozici dobrovolníka velmi vřele vítá.

5.5 Postoj k učitelům z pozice dobrovolníka

Tato a následující podkapitola patří mezi nejpodstatnější, neboť z nich vychází odpověď na hlavní cíl celé práce. Zde bude představeno několik faktorů, které se promítli do postoje dobrovolníka k učiteli doučovaného dítěte. Patří mezi ně fakt, zda se dobrovolníci o učitelích s dětmi povídali, zda proběhl nějaký kontakt s učitelem a pakliže proběhl, tak jak učitel na dobrovolníka zapůsobil. Kteří dobrovolníci

v kontaktu s učitelem byli, a pokud ano, tak jak tento kontakt vypadal, bylo již znázorněno v grafu na začátku této analýzy dat.

5.5.1 Postoj k učiteli skrze komunikaci s dítětem

Všechny komunikační partnerky uvedly, že se alespoň někde při rozhovoru s dítětem bavily o jejich učitelích. Dobrovolnice D1 sdělila, že se s dítětem o učitelce bavily vždy v dobrém, ale on sám na ni neměl vlastní názor. Při zmínění její osoby chlapec jen tlumočil slova učitelky.

D1: „Jo, to jsme se bavili vždycky. To vždycky paní učitelka toto a paní učitelka tamto. Jako vždycky to bylo v dobrém, ne že by měl nějaké špatné výtky nebo tak.“

Ostatní dobrovolnice se shodly, že si vždy o paní učitelce s dítětem povídaly v souvislosti s nějakou překážkou či nejasností, která se aktuálně vyskytla. D4 navíc uvedla, že se jednalo o věci kázeňského rázu.

*D2: „Většinou samozřejmě, když **byl nějaký problém** žejo... když byla nějaká písemka a řešili jsme, jak třeba definoval učitel ty podmínky, nebo když jsme potřebovali něco vyřešit, tak jsem se snažila vyjít z toho, ať si vzpomene, jak to říkal ten učitel a tak podobně.“*

*D3: „Jo, občas se bavíme o učitelích, když **má třeba malej nějaký problém**, nebo když dostane nějakou poznámku nebo nějakou špatnou známku, tak se třeba jako... se snaží to na někoho jako svést žejo.“*

*D4: „Ale určitě tam něco bylo, ale myslím si, že to bylo **spíš ve spojitosti s kázeňskými věcmi**, nebo kázeňský... že vyrušovala a vysvětlovala mi, proč vyrušovala a že se učitelce snažila vysvětlit, proč vyrušuje, a tak no.“*

Zde je vidno, že děti s doučovateli hovořili o učitelích převážně v negativních situacích, kromě respondentky D1. Jedná se tedy o tři komunikační partnerky ze čtyř dotazovaných. Tyto okolnosti vznikaly bez ohledu na jakýkoliv kontakt s učitelem, pouze ze zprostředkování informací od dítěte. Z reakcí dobrovolníků můžeme dedukovat, že bez kontaktu s učitelem, a jen skrze komunikaci s dítětem, si dobrovolník s velkou mírou pravděpodobnosti na učitele neučiní příliš optimistický názor.

Tyhle názory respondentek byly zjištěny na začátku každého z rozhovorů. Po zhruba patnácti minutách byla dobrovolnicím položena otázka, zda si myslí, že je názor dítěte ovlivňuje, případně jak učitele skrze dítě vnímají.

Dobrovolnice D1 doučovala chlapce, který měl různé poruchy učení a neustále dostával špatné známky. Z této skutečnosti vyvodila, že paní učitelka jeho hendikep zřejmě nebere v potaz a výslednou zprávu z pedagogicko-psychologické poradny očividně neakceptuje.

*D1: „No, spíše jsem si jen jako říkala, že je blbá, že **nezohledňuje prostě ten papír**. Ale tak jako já jsem se snažila ho to učit tím svým stylem, kdy on to potřebuje vidět, s tím, že když mu to půjde aspoň tímto stylem, tak že bych to pak domluvila s tou učitelkou, když teda ta matka o to neměla zájem to nějak řešit. Že už tam prostě byla milionkrát a že učitelka pořád žádá změna.“*

Naopak Dobrovolnice D2 odvětila, že učitele bere spíše jako zprostředkovatele informací a že celkový dojem na učitele je nejspíš pozitivní.

Dotazování komunikační partnerky D3 nevyústilo v pozitivní či negativní závěr. Respondentka odmítla dotaz se stanoviskem, že si nemyslí, že by ji názor dítěte na učitele ovlivňoval.

Poslední dotazovaná respondentka uvedla, že názor dítěte je jedno z hledisek, a tudíž ji určitě ovlivňuje. Jedním dechem ale také dodala, že si uvědomuje, že učitelka nemůže zvládat všechno.

*D4: „Dobrá otázka! Nó, asi jo. Samozřejmě je to ten úhel pohledu, jak to vykreslovala ta holčička, ty situace, když se jí dělo něco, kde neměla šanci vysvětlit to, jak to vnímala, samozřejmě tam bylo více účastníků té situace, ale já to vidím z toho jejího pohledu, takže **určitě to ovlivňuje můj pohled na věc**. Ale zároveň si uvědomuju, že ta **učitelka není všemohoucí** a často nemá tolik času a prostoru zjistit, jak to ve skutečnosti bylo žejo.“*

Z nazírání dobrovolníků na učitele skrze vyprávění dítěte vyplynulo, že téma konverzace mezi dítětem a dobrovolníkem nelze brát za směrodatné. Díky přímé otázce – zda dobrovolníka ovlivňuje názor dítěte na učitele, byly zjištěny naprosto jiné názory. Proto tento postup při rozhovorech, a i vzhledem ke zkoumané kategorii, můžeme označit za velmi přínosný.

5.5.2 Postoj k učiteli bez navázání kontaktu

Jako jediná se s učitelem nekontaktovala respondentka D2. Ta popisovala učitele jen skrze vyprávění od dítěte. Na základě této odpovědi ji byla položena otázka, zda tedy učitel alespoň ví, že je dítě doučováno.

D2: „Tím si ted' nejsem jistá, vlastně šlo asi o to, pokud se to dítě samo zmínilo. Ale nebylo to nějak tak, že by to ta organizace oznamovala nebo tak, toho si nejsem vědoma.“

Z odpovědi je možno říct, že dobrovolnice D2 věděla o učiteli dítěte minimum informací a totéž se dá povědět i o učiteli dítěte. Dá se zde také tvrdit, že v tomto případě se žádná spolupráce mezi aktéry, která byla uváděna již v bodě 7.4, nekonala. Při kontaktu s učitelem by se jej ale snažila vnímat neutrálně, jako někoho, kdo již má nějaké zkušenosti a nechala by se jím inspirovat.

5.5.3 Postoj k učiteli skrze navázaný kontakt

Zbývající tři dobrovolnice se vždy alespoň nějakým komunikačním kanálem s učitelem spojily.

1) Negativní postoj

Komunikační partnerka D1 i podle předchozí kategorie analýzy měla velmi nepříjemnou zkušenost s učitelkou doučovaného dítěte. Kdyby ji ovšem nepoznala osobně, tak by si o ní údajně nemyslela nic špatného.

D1: „Jako kdybych jí neviděla, tak si asi řeknu, jo... je to učitelka prostě, tak ona ví, co dělá. No a očividně neviděla.“

T: „Takže, kdyby ses s ní třeba nesetkala, tak skrz to vyprávění s tím klukem, tak by si o ní řekla...“

D1: „Tak bych si řekla, no tak je to učitelka, tak asi ví, co dělá.“

Následně ale musela projevit iniciativu a zkontaktovala se s paní učitelkou, aby se domluvily na setkání. Schůzky se odehrávaly ve školní třídě a uskutečnily se dokonce třikrát.

D1: „Úplně poprvé jsem si říkala, že je to pěkná megera. Ale jako napodruhé, když už začala přistupovat na to, co jsem jí navrhla, tak už se začala chovat i jinak. Že už nebyla taková protivná, byla taková normálnější. Jako nejdřív měla takové

nepříjemné vystupování, že prostě já jsem jenom studentka 1. ročníku a nemám jí co kecat do toho, co dělá už nevím – 25 let nebo kolik.“

D1: „Jako v tu chvíli jsem ji brala úplně neformálně, že je to pěkná kráva, která neumí nejspíš ani učit.“

2) Pozitivní postoj

Dobrovolnice D3 měla z paní učitelky zcela odlišný dojem. Taktéž se s ní setkala osobně a opět schůzka probíhala na půdě školy. Během rozhovoru často zmiňovala, že paní učitelka je „zcela v pohodě“ a že se k ní chovala opravdu hezky. Učitelka i sama od sebe řekla, že se jí doučování líbí, a hned další hodinu jde vidět, že to Tom chápe.

D3: „Jako já mám pocit z té učitelky, že ona ho má fakt ráda. Takže jako myslím si, že ona je s ním docela v klidu. Tom ji má taky rád.“

Po nadnesení otázky, zda by mohla popsat, jak na ní paní učitelka působí odvětila velice rozvážným způsobem.

D3: „No jako víš, já jsem ji zas jako neviděla, jak ona se chová k malýmu víš... jako já vím, jak o něm mluví, ale úplně nevím, jakože neviděla jsem je dva spolu.“

Komunikační partnerka D4 osobní zkušenost s učitelkou neměla, ale spojila se s ní prostřednictvím e-mailu. Skrze psanou formu na ní učitelka působila pozitivně.

D4: „No zaznívalo mi to, jakože má zájem o spolupráci. Jako z toho mála, co jsem s ní byla v kontaktu, tak ji vnímám určitě pozitivně. Už jenom to, že odepsala na email docela rychle a poměrně obsáhle, aspoň na ty otázky, co jsem se ptala. A komunikovala na všechny strany, jak mohla no.“

5.6 Postoj k dobrovolníkům z pozice učitele dítěte

Pro lepší orientaci znovu uvádíme informaci deficitu v podobě nulové zkušenosti pedagogů s pozicí dobrovolníka-doučovatele. I přesto byla učitelkám položena otázka, co by od dobrovolníka očekávaly? Jaké by byly na něj kladeny požadavky? Většina respondentek samozřejmě uváděla mladšího člověka, který by měl k dětem věkově blíže. Co se týče zkušeností dobrovolníka, tak na straně učitelek nepanovala jednoznačná odpověď. Spíše převažovala reakce „nevím“. Učitelka U1

uváděla jako stěžejní bod především navázání důvěry s dítětem a poté se teprve věnovat doučování.

U1: „No tak určitě takovou největší pomocí by bylo navázat takový ten vztah důvěry, tzn. můžeme si popovídat, můžeme si spolu zanádat. Prostě dát ven to, co potřebuju a co mě tíží. A jakmile nastane ta důvěra, tak určitě se věnovat té školské problematice. Protože když si věří, tak si myslím, že by nebyl problém se vzděláváním. Navíc se říká, že nejvíce se člověk naučí tím, co předává sám druhým.“

Jedna z otázek v rozhovoru byla, zda by učitelé k dobrovolníkovi přistupovali spíše formálněji nebo neformálněji. Všechny zněly podobně, a sice, že by se volil neformální způsob.

U1: „Spíš asi neformálněji.“

U2: „Tak asi spíše neformálněji. Pokud to bude nějaký mladý člověk, který chce dobrovolně někomu pomoci, tak asi bych se snažila ... co nejpřístupněji jako.“

Komunikační partnerky se po seznámení s pozicí dobrovolníka nadchly. Závěrečný dotaz u učitelek byl směřován k využitelnosti a potřebnosti této pozice. Všechny dávaly souhlas s dodatkem, že pokud tu něco takového existuje, byla by velká škoda toho nevyužít.

U3: „Prostě už to jo, že ty děcka mají nějakou tu změnu, pořád nehledí na tu stejnou tvář. I oni už jsou z nás unaveni a i my učitelé už jsme z těch dětí unaveni, takže mnohdy už je to prostě... že myslím si, když přijde čerstvá tvář, čerstvý člověk, který není vtažený do těch každodenních problémů, že si myslím, že může dokázat dokonce víc, než ten učitel. Nechci shazovat roli učitele, ale myslím si, že je to o tom navázání toho kontaktu. A může to být prospěšnější, než když jim tady šestou hodinu, když jsou děcka totálně už unavení, tak já jich mám teda na doučování, protože někdy jindy to prostě nelze. Takže je to teda i o organizaci.“

6 Výsledky výzkumu

Ze vzniklých kategorií v analýze dat bude v této kapitole provedeno celkové zhodnocení výzkumu a stanovených cílů této práce.

Cílem této práce je **lépe porozumět významu dobrovolnictví v doučování dětí z pohledu vzdělavatelů dítěte**. K tomuto cíli nám vypomohly dvě cílové skupiny, a to skupiny dobrovolníků a učitelů. Každé uskupení mělo své otázky formou polostrukturovaného rozhovoru.

Všichni dobrovolníci docházeli do pěstounských rodin, děti byly ve věkovém rozmezí od 10 do 12 let. Jedná se tedy o děti, které přechází z mladšího školního věku do věku staršího. A jak bylo zmíněno v teoretické části, tak právě u dětí mladšího školního věku by se měla začít praktikovat prevence rizikového chování. Jedním z nástrojů prevence je i doučování dětí a v našem výzkumu jsme zkoumaly doučování vykonávané dobrovolníky.

K porozumění významu dopomohly i dílčí cíle práce, které budou v následujících řádcích shrnuty.

Dílčí cíl č. 1: Zjistit, jaké problémy musí dobrovolnictví řešit v rámci doučování

Z kategorie *překážky dobrovolníků v doučování* analýzy dat můžeme vyčíst několik problémů, které dotazovaní dobrovolníci museli řešit. Výše je již zmíněno, že všechny děti pocházely z pěstounské péče, konkrétně z příbuzenské pěstounské péče. Jedinou výjimku tvořila holčička od dobrovolnice D1, která byl řečena jen okrajově, neboť jsme se více zabývaly chlapcem, kterého dobrovolnice doučovala v rámci školní praxe. Pěstounem ve všech případech byla babička. A zvláště **chování babičky** (pěstounky), bylo jedním z problémů, které musely dobrovolnice řešit. Nejčastěji se jednalo o přemrštěné nároky na dítě, které dítě nebylo schopno naplnit.

Respondentka D1 si musela počínat s opravdu velkým problémem, který se stal tíživým tématem celého rozhovoru. **Učitelka dítěte neakceptovala jeho poruchy učení**, které byly navíc doloženy z pedagogicko-psychologické poradny. Dítě si tak třeba v matematice nemohlo psát výpočty bokem, což by mu pomohlo ve vizuálním znázornění příkladu. Dobrovolnice se tak musela dle jejich slov s učitelkou i hádat, aby si kluk výpočet mohl napsat. Po prokázání výsledků, že metoda od dobrovolnice

funguje, paní učitelka ustoupila ze svých striktních pravidel a nechala chlapce psát výpočty vedle.

Samotné **poruchy učení** a taktéž vývojová mozková porucha **ADHD** byly jedny z dalších problémů, se kterými se komunikační partnerky setkaly. Na poruchy učení dítěte se dobrovolnice D1 stačila obrnit trpělivostí, nastavit vyšší míru empatie, a především se zkoncentrovat na pozorování jednotlivých chyb, které dítě při doučování tvořilo. Se syndromem ADHD dobrovolnice D2 žádný výrazný problém neměla. Jednalo se spíše o přidružený problém, díky kterému právě babička nedokázala zachovat svoji trpělivost. Tento syndrom se stal spouštěčem účinného jednáním pěstounky vůči dítěti a dobrovolnice tak měla více starostí s pěstounkou nežli s dítětem.

Neadekvátní přirozené prostředí dítěte dobrovolník ani organizace neovlivní. V takto nepříjemné situaci se ocitla dobrovolnice D4, která vstupovala do rodiny v okamžiku, kdy **pěstounce zesnul manžel**. Dítě ani nikdo z rodiny se jí tak nemohl dostatečně věnovat. Dodáme-li, že se k této situaci připojil ještě problém, kdy **komunikace ze strany organizace vážla**, je potřeba nad prací dobrovolnice opravdu smeknout. Danou potíží bylo, že v organizaci neměla jednu konkrétní osobu, na kterou by se mohla kdykoli obrátit.

Komunikaci s organizací se bude věnovat i následující dílčí cíl, kde bude zhodnocena role organizace, která dobrovolníka vysílá.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jakou roli hraje organizace, jenž dobrovolníka vysílá

Z výroků dobrovolníků je patrné, že žádná ze jmenovaných organizací nedisponuje pravidlem, které by upravovalo vztah mezi doučovatelem, organizací a učitelem dítěte. Přičemž každý z doučovatelů by jistou strategií pro pohodlnější komunikaci uvítal. Je tedy na místě jistá kritika organizací a jedno z doporučení této práce je mířeno právě k organizacím, zda by nebylo vhodné tuto oblast formálně uspořádat a nastavit této kooperaci subjektů určitý řád.

Na konkrétní a trvalé řízení organizace při kontaktu s učitelem už ale dobrovolnice reagovaly jinak. Jen komunikační partnerka D4 by tento koncept uvítala, neboť se jí zdá, že je škola z procesu doučování dítěte vyloučená. Všechny ostatní respondentky by koordinaci ze strany NNO přijmuly jen v případě nějakého problému. Přetrvával dojem nepotřebnosti intervence organizace a dobrovolnice D3 dokonce

uvedla, že to není hlavním úkolem organizace, že by se na to měla zaměřovat až v situaci, kdy nastane problém.

U výpovědí učitelů to již tak jasný výsledek nebyl. Dvě pedagožky by organizaci, co by koordinátora spolupráce mezi nimi a dobrovolníkem přivítaly. Považovaly by to za přenesení zodpovědnosti spolupráce právě na organizaci, což by jim vyhovovalo. Výjimkou byla komunikační partnerka U2, která by upřednostnila spolupráci přímo s dobrovolníkem nežli zprostředkovaně přes další subjekt.

Komplexně z výsledků rozhovorů můžeme vyvodit, že NNO by se mohla pokusit o nastolení norem, které by korigovaly spolupráci mezi dobrovolníky a učiteli. Poté už by záleželo na každé spolupráci zvlášť, která by tento koncept uvítala, či nikoli.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit, zda je mezi dobrovolníky a učiteli zájem o vzájemnou spolupráci

Z analýzy dat vyplynulo, že aktuální spolupráce mezi subjekty příliš nefunguje. Dobrovolníci by o spolupráci měli zájem jen v případě potíží, což se poloviny z nich netýkalo. Komunikační partnerka D1 vykonávala doučování v případě holčičky jenom kvůli přání babičky a respondentka D2 uvedla jako největší potíž lenost dětí. Pak se dvou výzkumných rozhovorů v rámci tématu o spolupráci obrátila pozornost z pozice zájmu dobrovolníka o spolupráci na popis dojmu dobrovolníka, zda by o spolupráci měl zájem učitel. A to se dle dotázaných potvrdilo.

Zde již naposledy bude vyzdvihnuta neznalost problematiky doučování dobrovolníky ze strany vyučujících. Po vysvětlení se všechny 3 učitelky ke spolupráci s dobrovolníky velmi pozitivně přikláněly. Respondentka U3 dokonce dodala, že pokud tady ta možnost je a ještě existuje organizace, která by to zašitovala, tak je velká škoda toho nevyužít.

Generalizovat vnímání osobností učitelů dobrovolníky, a naopak dobrovolníků učiteli je velmi náročný úkol a nelze jej takto uchopit. Proto závěrečné výsledky hlavního cíle budou rozčleněny. U dobrovolníků se vše odvíjelo od skutečného/neuskutečného kontaktu s učitelem.

Dobrovolnice D1 po zkušenosti s paní učitelkou nešířila optimismem. Poznamenala, že paní učitelka z ní nejspíše měla pocit, že jí někdo „fušuje do řemesla“

a podle toho se k ní taky chovala. Z toho vplynuly i její pocity, kde nešetřila ostřejšími výrazy. A protože byla tato zkušenost ze všech dobrovolnic nejsilnější, opět je zde umístěna citace pro větší autentičnost.

„Úplně poprvé jsem si říkala, že je to pěkná megera. Ale jako napodruhé, když už začala přistupovat na to, co jsem jí navrhla, tak už se začala chovat i jinak. Že už nebyla taková protivná, byla taková normálnější.“

Dobrovolnice D3 měla z paní učitelky mnohem lepší dojem. Paní učitelka jí ochotně ukazovala učebnice a vysvětlovala styl její výuky. Vyznívalo jí, že zájem o spolupráci zde je a taktéž ji paní učitelka dokola vychvalovala.

Respondentka D2 měla nulovou zkušenost s učitelem a komunikační partnerka D4 se s ní spojila jen prostřednictvím elektronické pošty, kde na ní paní učitelka působila ochotně.

V hypotetické formě uvažovala druhá zkoumaná skupina. Učitelky by k dobrovolníkovi přistupovali spíše neformálněji, samozřejmě by záleželo přímo na konkrétním člověku. Komunikační partnerka U3 zdůraznila, že doučování někým jiným, nežli pedagogem může být velkým ziskem pro ni i pro dítě. Změna tváře v pozici vzdělavatele by mohla vyvolat i větší zájem o látku u dítěte a zvýšit tak jeho pozornost.

„Myslím si, když přijde čerstvá tvář, čerstvý člověk, který není vtažený do těch každodenních problémů, že si myslím, že může dokázat dokonce víc než ten učitel.“

Jako osobní postřeh je zde přidán fakt, že dobrovolníci vykonávali svoji činnost v pěstounských rodinách především kvůli babičkám, které neumí cizí jazyky a taktéž jsou již dlouho ze školy.

7 Diskuze

V této kapitole se pokusíme o srovnání výsledků výzkumu s jinými tematicky obdobnými výzkumy.

K problematice, kdo vykonává roli doučovatele se vztahuje výzkum Marie Höschlové z roku 2012. Pro účely této práce je významná pasáž, kde se Höschlová zmiňuje o lidech, kteří doučování vykonávají:

„Co se týče doučujících, tak nejčastěji žáky doučovali jiní u učitelé ze školy, kterou žáci navštěvují, vysokoškolští studenti, nebo u učitelé z gymnázií, na která se děti hlásily. Rodiče vybírali převážně na doporučení známých, kteří již s doučujícím měli zkušenost. Při výběru se zajímali o kvalifikaci doučujícího, o jeho přístup k dítěti a také schopnost dítě zaujmout. Při rozhodování nehrála hlavní roli cena.“ (Höschlová 2012:78)

Ze seznamu doučovatelů nebyla žádná zmínka o dobrovolníkovi nebo nějaké neziskové organizaci. Mohli bychom ještě polemizovat, zda se právě mezi studenty mohl nějaký dobrovolník skrývat, avšak podle dalších vět, kdy si rodiče doučovatele pro dítě vybírali dle různých faktorů, můžeme tuto spekulaci vyvrátit. Cena tu nehrála hlavní roli, jde tedy o doučování placené čili soukromé. V mnoha ostatních případech si ale rodiče nemůžou doučování dovolit financovat. Co mají tedy v této situaci dělat? Pro tento výzkum je to další signál toho, že dobrovolnictví v oblasti doučování není ve veřejnosti známým faktem a mohlo by právě na této koncepci doučování více zapracovat.

Dále jsme vycházeli z analýzy, kterou provedla společnost Sociofaktor s. r. o. pro Ministerstvo práce a sociálních věcí vypracovalo podklad k návrhu optimalizace řízení a financování systému péče o ohrožené děti a rodin s názvem: *„Analýza sítě služeb pro práci s rodinami a dětmi“*. Z něj můžeme porovnat situaci, která se vyskytla i v tomto výzkumu. Z podkapitoly: *„Nestátní nezisková organizace a program podpory vzdělávání (samostatný program doučování)“* jsou vytrženy dva úryvky, které popisují situaci v doučování po organizační stránce věci.

Jako největší překážka je označován ze strany pracovníků této služby nedostatek financí pro koordinátory doučování: *„Pro nás je největší bariéra nedostatek financí pro ty koordinátory doučování. Je velké množství dětí, které by tu službu potřebovaly a mají o ni zájem a my celý školní rok musíme ty klienty odmítat, že většinou hned*

během září se to naplní, případně několik dětí nabere v lednu. Zájem o tu službu je veliký.“ (Sociofaktor 2014:540)

Spolupráce se školou probíhá také v průběhu poskytování služby doučování. Koordinátor konzultuje doučování žáka také s učitelem. Například bylo uvedeno, že: *„Máme připravený dotazník pro komunikaci s učitelem, kde se zjišťují právě informace ohledně toho, jak funguje v třídním kolektivu, jestli je aktivní, jestli nosí úkoly, pomůcky, jestli nechodí pozdě.*“ (Sociofaktor 2014:540)

Z citací je zřejmé, že zde existuje koordinátor, který usměrňuje komunikaci v doučování dítěte. Sám koordinátor taktéž konzultuje stav dítěte ve škole přímo s učitelem. Z této práce žádný takový výsledek nevzešel, ba naopak, dva dobrovolníci byli z nekomunikace pracovníků organizace nahněvaní. Kompetence koordinátorů podle dotazovaných komunikačních partnerů zdaleka neodpovídají tak, jak ji společnost Sociofaktor vykreslila v jejích výzkumu. V této oblasti tedy shledáváme velké rezervy. Možnou odpovědí, proč žádný pracovník z NNO tuto funkci nevykonává, může být nedostatek financí NNO. To také potvrzuje již zmiňovaný výzkum. Jedná se ale jen o domněnku a nemůžeme ji tedy brát jako reprezentativní výsledek výzkumu.

Závěr

Dnes žijeme ve světě, kde se orientujeme převážně na výkonnost každého z nás. Na děti je vyvíjen neustálý tlak jak ze strany rodičů, tak ze strany společnosti. Některé zvládají požadavky plnit dobře, jiným se musí pomoci. Doučování samo o sobě je v dnešní době rozsáhlým fenoménem. Obvykle se ale jedná o doučování soukromého charakteru, kdy si rodič „najme“ doučovatele pro dítě a za jeho službu mu poté zaplatí. Pro případy, kdy se rodina ocitne ve finanční tísní, je tu i dobrovolnické doučování. O tomto konceptu již ale veřejnost málokdy ví, tedy alespoň u učitelů se nám tato myšlenka potvrdila. A protože se mnohdy jedná o děti ze sociálně znevýhodněných rodin, tak právě doučování jim může pomoci zvýšit jejich sociální úspěšnost.

Výsledky výzkumu také naznačují, že obě dotazované skupiny spolu málokdy spolupracují. A pokud k této spolupráci dojde, tak iniciativa vzejde od samotného dobrovolníka, nikoli od učitele ani od vysílající organizace. Doporučení, které může přispět k lepší kooperaci všech subjektů, směřuje k organizacím pracující s dobrovolníky. Bylo by vhodné vypracovat metodickou příručku pro komunikaci mezi učitelem, dobrovolníkem a organizací. Tato možnost se ve výsledcích výzkumu prokázala jako velmi žádaná, jak ze strany dobrovolníků, tak i učitelů. Poté už je to o individualitě každého člověka, jak tento velmi praktický manuál využije.

O doučování se toho z pohledu odborníků příliš nenapsalo, a pokud ano, jednalo se o typ soukromého doučování. Přidanou hodnotu této práce můžeme najít právě v jejím ojedinělém pojetí optikou dobrovolníků a učitelů. Je velmi alarmující, že existuje koncept, který je tak atraktivní, ale přitom není v povědomí lidí. Onu atraktivitu spatříme především v její finanční stránce, neboť se jedná o bezplatné službu vykonávanou dobrovolníkem. A možná právě to může být největším poutačem pro nás, žijící v České republice.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Dobrovolníci.....	31
Tabulka 2: Učitelé.....	32
Tabulka 3: Kontakt s učitelem.....	38

Seznam použitých zdrojů:

1. BACHMANN, P., (2011). *Management neziskové organizace*, Hradec Králové: Gaudeamus.
2. BENDL, S., HANUŠOVÁ, J., LINKOVÁ M., (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*, Praha: TRITON.
3. BOŘKOVEC, M., (2013): Individuální doučování v rodinách [cit. 1. 3. 2017]. Dostupné 30. 4. 2013 z http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf
4. DISMAN, J., (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Praha: Karolinum.
5. FISCHER, S., ŠKODA, J., (2009). *Sociální patologie*, Praha: Grada.
6. FRIČ, P., POSPÍŠILOVÁ, T., (2010). *Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století*, Praha: Agnes.
7. GABOVIČOVÁ, N., (2012). Dobrovolnická činnost s dětmi a mládeží vo výskume. In MATULAYOVÁ, T. (Ed.), *Dobrovolnictvo ako výskumná téma sociálnej práce a sociológie* (s. 65-71). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
8. HAVLÍK, R., KOŤA, J., (2011). *Sociologie výchovy a školy*, Praha: Portál.
9. HELUS, Z., (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha: Grada.
10. HENDL, J., (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, Praha: Portál.
11. HENDL, J., (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, Praha: Portál.
12. HESTIA [online]. „Osvědčení o profesní kvalifikaci koordinátora dobrovolníků“. [posl. akt. nevedeno] Dostupné z: <http://www.hest.cz/cs-CZ/pro-organizace/zkouska-profesni-kvalifikace-koordinatora-dobrovolniku> [cit. 21. 3. 2017].
13. HLOUŠEK, J., (2006). Dobrovolnictví jako prevence sociálně-patologických jevů. In TRUHLÁŘOVÁ, Z., SMUTEK, M. (Eds.), *Riziková mládež v současné společnosti* (s. 180-183). Hradec Králové: Gaudeamus.
14. HOFBAUER, B., (2004). *Děti, mládež a volný čas*, Praha: Portál.
15. HÖSCHLOVÁ, M. (2012). *Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ*, Univerzita Karlova v Praze Dostupné z: https://ckis.cuni.cz/F/E68QTL9YY5S5BKUJT1XIV1X4SELIYT8DE9S7BF421YXHIQLRS3-30807?func=full-set-set&set_number=020015&set_entry=000001&format=999

16. JEDLIČKA, R., a kol. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*, Praha: Grada.
17. KLOUČKOVÁ, R., PÁLENÍČKOVÁ, N., (2017): Ztraceni v systému: Jak se potýkají se školou děti z nejchudších rodin [cit. 5. 3. 2017]. Dostupné 26. 2. 2017 z <http://student.e15.cz/agora/ztraceni-v-systemu-jak-se-potykaji-se-skolou-deti-z-nejchudsich-rodin-1328677>
18. KOUBOVÁ, Š., *Manuál dobrovolníka programu Pět P*, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: http://petp.cz/dokumenty/manual_dobrovolnika_pet_p.pdf
19. KRTIČKOVÁ (2014): Příbuzenská pěstounská péče [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné 28. 7. 2014 z <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/dite-mimo-vlastni-rodinu/pestounska-pece/pribuzenska-pestounska-pece.shtml#udelat-pestouni>
20. LABÁTH, V. a kol., (2001). *Riziková mládež*, Praha: Slon.
21. MATĚJČEK, Z., a kol. (1999). *Náhradní rodinná péče*, Praha: Portál.
22. MATOUŠEK, O., (2003). *Slovník sociální práce*, Praha: Portál.
23. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A., (2003). *Mládež a delikvence*, Praha: Portál.
24. MATOUŠEK, Z., KOLUCHOVÁ, J., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J., BENEŠOVÁ, L., (2002). *Osvojení a pěstounská péče*, Praha: Portál.
25. MIOVSKÝ, M., (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada.
26. MIOVSKÝ, M., (2010). Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. In MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P., (Eds.), *Primární prevence rizikového chování ve školství* (s. 13-28). Praha: SCAN.
27. NĚMEC, J., (2007). *Právní úprava dobrovolnictví ve vybraných zemích Evropské unie*, Parlament České republiky: Parlamentní institut. [cit. 15.3.2017]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?d=1&t=38>
28. NOVOTNÝ, J., LUKEŠ, M. a kol., (2008). *Faktory úspěchu nestátních neziskových organizací*, Praha: Oeconomica.
29. *Občanský zákoník*. Zákon č. 89/2012 Sb. v účinném znění ke dni 1. 1. 2014.
30. PARISH, A., HEATH, J., HASSAN, M., (2003). *Changing the face of social services – volunteers adding value in service delivery*, London: The National Centre for Volunteering.

31. PAZLAROVÁ, H., (2016). Příbuzenská pěstounská péče. In Pazlarová, H. (Ed.), *Pěstounská péče* (129-151). Praha: Portál.
32. PREKOP, J., (2004). *Empatie – vcítění v každodenním životě*, Praha: Grada.
33. PRŮCHA, J., (2015). *Česká vzdělanost*, Praha: Wolters Kluwer.
34. REICHEL, J., (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, Praha: Grada.
35. RIEFOVÁ, S. F., (1999). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*, Praha: Portál.
36. ŘEZÁČ, K., (2016). „Dopady diskurzů sociální práce na doprovázející organizace pěstounské péče“. *Sociální práce/Sociální práca*. č. 6, s. 86-96.
37. SOCIO.FACTOR s. r. o., (2014). *Analýza sítě služeb pro práci s rodinami a dětmi*, Ministerstvo práce a sociálních věcí. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/17905/analyza.pdf>
38. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., PUGNEROVÁ, M., (2010). *Přehled vývojové psychologie*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
39. ŠIMKOVÁ, S., (2001). *Dobrovolníci mění svět*, Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT 2001.
40. ŠŤASTNÝ, V., (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, č. 3, s. 353–374. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1690>
41. ŠULOVÁ, L., (2016). „Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník“. *Psychologie pro praxi*. č. 3-4, s. 71-84. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=53599691-dee0-4089-a865-381ecd69e2c0%40sessionmgr4009&vid=0&hid=4213>
42. TOŠNER, J., SOZANSKÁ O., (2002). *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*, Praha: Portál.
43. VÁGNEROVÁ, M., (2012). *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum.
44. VEČERKA, K., HOLAS, J., ŠTĚCHOVÁ, M., DIBLÍKOVÁ, S., (2000). *Sociálně patologické jevy u dětí*, Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
45. *Zákon o dobrovolnické službě*. Zákon č. 198/2002 Sb. v účinném znění ke dni 1. 1. 2003.
46. *Zákon o sociálních službách*. Zákon č. 108/2006 Sb. v účinném znění ke dni 1. 1. 2007.

Přílohy

Příloha č. 1: Otázky na dobrovolníky

- 1) Jak dlouho vykonáváte činnost dobrovolníka? Koho doučujete?
- 2) Jak jste se k této činnosti dostala? Prostřednictvím koho jej vykonáváte?
- 3) Jak často vykonáváte dobrovolnickou činnost, myslím konkrétně doučování? – V jaké intenzitě se to uskutečňuje (časová náročnost)?
- 4) Mluvíte někdy v rámci vaší práce o učiteli dítěte?
 - a. S DĚTMI – za jakých okolností, co bylo podnětem k této komunikaci? Jak jste to vnímala, když o něm dítě mluvilo?
 - b. V RÁMCI ORGANIZACE – za jakých situací probíhala komunikace? Jak vnímáte tuto komunikaci? Působilo to na vás pozitivně nebo negativně?
 - c. Od koho dalšího slýcháte o učiteli dítěte?
 - d. NEMLUVÍ VŮBEC – myslíte si, že je to důležité mluvit s nimi? Nebo to není potřeba? co si myslíte, že je příčinnou
- 5) Setkala jste se někdy s učitelem dítěte? NEBO komunikovala jste s ním prostřednictvím emailu či telefonu?
 - a. Nesetkává – přes jaké kanály je vnímáte? (již zmíněné děti, organizace – něco jiného?)
 - b. Setkává – v čem spočívá vaše setkávání?
- 6) Existuje nějaké pravidlo či norma v organizaci, která určuje komunikaci mezi učitelem, organizací, dobrovolníkem a dítětem? – pokud NE – Myslíte si, že by to něčemu pomohlo? - v čem? Myslíte si, že by to bylo vhodné toto zavést?
 - a. Je nějak ošetřená spolupráce mezi Vámi – neziskovou organizací a učitelem?
 - b. Jsou učitelé informováni o doučování dítěte dobrovolníkem? Ví vůbec o doučování?
- 7) Závěrem, jak byste zhodnotila vaše vnímání učitele dítěte?
 - a. Pozitivně, negativně?
 - b. Jako profesionála nebo jen neformálně?
 - c. Skrze koho nejvíce pociťujete, že je vaše vnímání ovlivněno? (děti, neziskovku)
- 8) Jaké máte vzdělání či profesi?

9) Kolik je Vám let?

10) Máte jako dobrovolník nějaký cíl, co se týče doučování?

Příloha č. 2: Otázky na učitele

- 1) Jak dlouho jste v pedagogickém prostředí? Jak dlouho vyučujete?
- 2) Jak Vás napadlo povolání učitele? Kdy přišel tento impuls?
- 3) Můžete mi v krátkosti přestavit Vaše žáky ve třídě? Mají nějaké těžkosti či problémy? Něco, čeho jste si všimla?
- 4) Jak Vy vnímáte tyto problémy, co si pod tím můžu představit?
- 5) Jak v současné době řešíte tyto těžkosti dětí? Máte nějaké možnosti?
- 6) Jaké alternativy byste navrhovala jako řešení těchto problémů? Je nějaký nástroj, který by se mohl zavést? (dojít k možnosti zapojení dobrovolníka)
- 7) Vykonávala jste někdy činnost dobrovolníka?
 - a. Jednorázově/krátkodobě/dlouhodobě
 - b. V jakém oboru? V rámci nějaké organizace?
- 8) V rámci Vaší práce, setkala jste se s pozicí dobrovolníka jako doučovatele některého z Vašich dětí? Jestli víte, že některý z žáků má svého doučovatele?
 - a. ANO: Jak to probíhalo?
 - b. NE: A dokážete si tuto pozici představit u některého z vašich žáků?
 1. ANO – proč? Proč vnímáte důležitost doučování tohoto žáka?
 2. NE – aha – znáte pozici dobrovolníka – doučovatele? Jak to funguje, kdo tuto pozici zprostředkovává? (popřípadě vysvětlit) - Nepomohlo by to některému z Vašich žáků?
- 9) Máte ve své třídě nějaké děti, kde byste uvítala doučovatele mimo školní výuku? – alternativy:
 - a. jsou to děti s problémovým chováním NEBO
 - b. mají udělenou diagnózu z pedagogicko-psychologické poradny?
 - c. jsou nějak jinak znevýhodněny od ostatních dětí?
- 10) Byla jste někdy v kontaktu (telefonickém, písemném, či osobním) s dobrovolníkem?
 - a. Jaký jste z něho měla pocit?
 - b. Byla vaše spolupráce nějak ošetřena v rámci organizace?
- 11) Jak si představujete práci dobrovolníka-doučovatele, co by podle Vás měl umět/dělat? Nastaly by nějaké změny u dítěte pozitivní/negativní?

- 12) Jak vnímáte pozici dobrovolníka? Jak byste k němu přistupovala?
(profesně/neformálně?)
- 13) Je této pozice (profese) vůbec potřeba?