

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Vychovatelé dětských domovů a jejich profesní příprava

Bakalářská práce

Autor: Andrea Kadlecová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Andrea Kadlecová

Studium: P14P0449

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii

Název bakalářské práce: **Vychovatelé dětských domovů a jejich profesní příprava**

Název bakalářské práce The Educators of Children's Houses and Their Professional
AJ: Preparation

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zanalýzovat s oporou o odbornou literaturu pracovní náplň vychovatelů dětského domova. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak studijní obory určené pro vychovatele dětského domova odpovídají reálným potřebám výkonu práce vychovatele v dětském domově. Kapitoly se věnují charakteristice dětského domova, klientům dětských domovů z hlediska jejich potřeb a vychovatelům z hlediska nároků, které jsou na ně kladeny, a které si vyžaduje samotný výkon této práce. Praktické šetření je realizováno s využitím metody rozhovoru s vychovateli dětského domova.

MATĚJČEK, Z. LANGMEIER, J. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5. ČÁP, J. MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíce potřebují. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-398-8. KOPŘIVA, K. Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0528-9.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 15. 6. 2017

.....

Poděkování

Mé velké poděkování patří Mgr. Ivě Junové, Ph.D. za velmi vlídné přijetí a vedení bakalářské práce a za její cenné rady. Dále patří poděkování mým respondentkám za sdílení svých zkušeností a názorů. A v neposlední řadě musím poděkovat také svým blízkým za podporu a pomoc při závěrečných úpravách práce.

Anotace

KADLECOVÁ, Andrea. *Vychovatelé dětských domovů a jejich profesní příprava*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 60 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá připraveností vychovatelů dětských domovů na svou profesi ze škol. Kapitoly se věnují nejdříve charakteristice dětského domova a jeho „klientům“ z hlediska důvodů jejich umístění do dětského domova a jejich potřeb. Poté už samotnému profilu vychovatelů dětských domovů z pohledu nároků na ně kladených ve sféře kvalifikační, pracovních činností, osobnosti a kompetencí a psychického i fyzického zdraví. Cílem práce je s oporou o odbornou literaturu zanalyzovat pracovní náplň vychovatelů dětského domova a nároky na ně kladené a ve výzkumném šetření zjistit, jak získané vzdělání potřebné k výkonu profese vychovatele dětského domova odpovídá reálným potřebám výkonu práce vychovatele dětského domova. Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor. Data jsou následně analyzována za využití prvků zakotvené teorie prostřednictvím otevřeného kódování.

Klíčová slova: vychovatel, dětský domov, kvalifikační příprava, pracovní náplň.

Annotation

KADLECOVÁ, Andrea. *The Educators of Children's Houses and Their Professional Preparation*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 60 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelors thesis focuses on preparedness of children's houses educators for their profession from schools. Firstly, the chapters occupy the characteristic of children's houses and their „clients“ from the point of view of reasons for placing to children's house and their needs. Next chapters follow the profile of educators of children's houses including the demands in the qualification, work activities, character, competencies and psychical and mental health. The aim of thesis is to analyse the work content of educators of children's houses and demanded requirements with appropriate literally sources. The research part discovers how the education for career of children's houses educators meets the real requirements of children's houses educators work content. The data are collected by semi-structured interviews and further analysed by using elements of grounded theory specifically open coding.

Keywords: educator, children's house, qualification preparation, work content.

Obsah

Úvod.....	8
1 Dětský domov a jeho „klienti“	10
1.1 Charakteristika dětského domova	10
1.2 Důvody umístění dětí do dětského domova.....	11
1.3 Potřeby dětí v dětském domově.....	13
2 Profil vychovatele dětského domova.....	16
2.1 Charakteristika pracovní pozice vychovatele	16
2.2 Kvalifikační příprava vychovatele.....	17
2.3 Pracovní činnosti vychovatele	19
2.4 Nároky kladené na osobnost a kompetence vychovatele.....	22
2.5 Rizika práce vychovatele	25
3 Výzkumné šetření	29
3.1 Cíl výzkumného šetření	29
3.2 Metoda výzkumného šetření	31
3.3 Průběh výzkumného šetření a charakteristika respondentů	32
3.4 Analýza výsledků výzkumného šetření	33
3.5 Diskuze výsledků k výzkumným otázkám	50
Závěr	55
Seznam použité literatury	57

Úvod

Bakalářská práce se věnuje vychovatelům dětských domovů, jejich vzdělávání a skutečným podmínkám výkonu jejich profese. Díky praxi jsem měla možnost krátce vhlédnout do práce vychovatelů a vůbec do organizace dětských domovů. Jelikož bych i po absolvování studovaného oboru mohla pracovat jako vychovatelka dětského domova, rozhodla jsem se využít příležitosti a skrze bakalářskou práci zjistit o tomto povolání více.

Česká zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy jsou dlouhodobě kritizována za velký počet dětí a mládeže v nich umístěných (Doležalová, 2010, s. 8). Vztáhneme-li to jen na dětské domovy, nachází se v nich velký počet dětí a mládeže, kteří potřebují specifickou péči. Což je dáno i tím, že převažujícím důvodem pro umístění dětí do dětského domova není osiřené, jak uvádí Vocilka, ale naopak je častou příčinou stručně řečeno nevhodné prostředí, které dítě ohrožuje na jeho fyzickém či psychickém zdraví. Proto je bezesporu důležité, aby v dětském domově pracovali takoví lidé, kteří jim dokáží specifickou péči poskytnout.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy si je toho vědomo a snaží se zkvalitňovat péči o tyto děti a mládež. Skrze novely zákona o pedagogických pracovních mimo jiné upravuje, za jakých podmínek může člověk pracovat na pozici vychovatele v zařízení pro výkon ústavní výchovy. V jedné z novel, které v minulosti ministerstvo vydalo, změnilo kvalifikační podmínky, a právě na to bakalářská práce reaguje.

Cílem bakalářské práce je s oporou o odbornou literaturu zanalyzovat pracovní náplň vychovatelů dětského domova a nároky na ně kladené. Na teoretický základ navazuje výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, jak získané vzdělání potřebné k výkonu profese vychovatele dětského domova odpovídá reálným potřebám výkonu práce vychovatele dětského domova.

Vzhledem k tomu, že se jedná o problematiku ryze českých dětských domovů a českých škol, práce se příliš neopírá o zahraniční zdroje. Práce čerpá především z knižních zdrojů a článků z časopisu *Vychovávatel*. Konkrétně z monografií je zastoupen například Sekera, Škoviera či Dosoudil. Autory článků představují například Federová, Kratochvílová a Vocilka. Nedílnou součástí představuje také legislativa, které ve velké míře ošetřuje problematiku dětských domovů.

Práce je rozčleněna do tří kapitol. První kapitola se věnuje dětským domovům a „klientům“ dětských domovů. Nejprve se zaměřuje na charakteristiku dětských

domovů. Nastiňuje, pro koho je dětský domov určen, jaké funkce plní a jak je vnitřně organizován. Poté přechází na důvody a možnosti umístění dětí do dětského domova a v závěru se věnuje potřebám dětí a mládeže v dětském domově z pohledu různých autorů.

Druhá kapitola pojednává již o vychovatelích (nejen) dětských domovů. Po definování pracovní pozice vychovatel a jeho role v dětském domově pokračuje kapitola nároky na kvalifikaci vychovatelů, výčtem pracovních činností s důrazem kladeným na realizované výzkumy a nároky na osobnost a kompetence vychovatelů. Závěrem se kapitola věnuje rizikům práce vychovatele, protože se bezesporu jedná o velmi psychicky, ale také fyzicky náročnou profesi.

Třetí kapitola představuje výzkumné šetření. Za výzkumný problém se považuje připravenost vychovatelů dětského domova na své povolání z absolvovaných škol. V souladu se stanoveným výzkumným cílem a výzkumným problémem je stanovena hlavní výzkumná otázka následovně: Jak hodnotí vychovatelé dětských domovů svou kvalifikační přípravu na profesi? Výzkumnou otázku sytí dílčí otázky, které zní: Jaké motivy vedly vychovatele k výběru profese vychovatele dětského domova? Jak jsou vychovatelé připraveni pracovat s dětmi s některou ze speciálně-pedagogických diagnostik? Jaké je skladba pracovních činností vychovatelů? Jak vychovatelé vnímají svou připravenost na profesi vychovatele dětského domova ze školy?

K dosažení cíle výzkumného šetření je zvolen kvalitativní přístup. Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor. Následně jsou získaná data zpracována s využitím prvků zakotvené teorie prostřednictvím otevřeného kódování.

Práce by mohla přispět ke zlepšení studijních/vzdělávacích programů určených pro vychovatele dětských domovů.

1 Dětský domov a jeho „klienti“

První kapitola se věnuje obecně dětským domovům a jeho „klientům“ neboli dětem a mládeži, kteří se z nejrůznějších prostředí a důvodů dostávají do tohoto zařízení pro výkon ústavní výchovy. Pro účely této práce je použit jednotný výraz pro zmíněnou věkovou skupinu, a to děti. Tím jsou myšleny osoby mladší 18 let. Cílem kapitoly je popsat zařízení, ve kterém vychovatelé pracují, a děti, které také ovlivňují práci vychovatele.

1.1 Charakteristika dětského domova

Dětský domov patří, podle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné činnosti ve školských zařízeních, spolu s diagnostickými ústavy, dětskými domovy se školou a výchovnými ústavami mezi **školská zařízení pro výkon ústavní výchovy**. Na rozdíl od ostatních jmenovaných zařízení dětské domovy neslouží pro děti s uloženou ochrannou výchovou nebo se závažnými poruchami chování. Je určen dětem od 3 do 18 let, popřípadě i zletilé osobě do 19 let, nezletilým matkám společně s jejich dětmi (MŠMT, 109/2002) a dětem se zdravotním postižením v závislosti na druhu a stupni postižení (MŠMT, 438/2006). Na základě smlouvy s ředitelem domova může být pobyt prodloužen i po překročení výše uvedené věkové hranice nezaopatřené osobě, která se připravuje na budoucí povolání, maximálně však do věku 26 let.

Dětský domov má dle zákona několik funkcí. Poskytuje dětem zázemí a plné materiální zabezpečení. Konkrétně jim hradí ubytování, stravu, oblečení, veškeré učební potřeby a další náklady spojené s dojížděním do školy a vzděláváním, zdravotní péči, která není součástí zdravotního pojištění. Dále dostávají kapesné, jehož výše je zákonem daná podle věku, věcné dary a finance pro své koníčky, zájmy a aktivity ve svém volném čase. Zletilý získává také při odchodu z domova věcnou podporu (MŠMT, 109/2002). Vyhláškou č. 438/2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních, jsou dány standardy pro prostorové podmínky a vybavení, které musí mít každý jednotlivý byt v rámci dětského domova, včetně zajištění osvětlení, vytápění a přívodu vody (MŠMT, 438/2006).

Další funkce, které dětský domov plní dle zákona, je **výchovná, vzdělávací a sociální**. Vše se řídí dle individuálních potřeb obyvatelů domova. Mělo by se s nimi

zacházet takovým způsobem, který vede ke zvyšování sebedůvěry, harmonického rozvoje osobnosti a citové stránky s cílem zapojit jedince do společnosti tak, aby byl jejím aktivním členem (MŠMT, 109/2002).

Szabová vidí hlavní funkci dětského domova právě v přípravě dětí na reálný, samostatný život po jejich odchodu. Konkrétně by je měli vychovatelé vést k snadnému zapojení se do pracovního, společenského a rodinného života (Szabová, 2011, s. 25). Jiný pohled na funkci dětského domova přináší Pasternáková a Romanovská: „*Posláním dětských domovů je vytvořit trvalé prostředí, kde by si dítě mohlo uspokojit základní citové potřeby, také prostředí, které by utvářelo podmínky na formování vědomostí, zručnosti a návyků s ohledem na společenské i osobní potřeby, jako také na zájmy a osobitost jednotlivce.*“ (Pasternáková, Romanovská, 2007, s. 36). Stejně to vnímá Janský. Zásadní úkol všech zařízení náhradní výchovy vidí v tvorbě kvalitního a bezpečného prostředí na základě kladných emočních vztahů, díky kterému dítě zažije pocit důvěry s dospělým (Janský, 2014, s. 117). Pohled Pasternákové a Romanovské se zdá nejvíce komplexní a vystihující potřeby dětí v dětském domově.

Děti v dětském domově rozdělují do **rodinných skupin** podle jejich výchovných, vzdělávacích a zdravotních potřeb. Platí však, že sourozenci se zařazují společně, pokud neexistují závažné, především výchovné, důvody, které by to nedovolovaly. Rodinné skupiny tvoří 6–8 jedinců různého věku a pohlaví (MŠMT, 109/2002). Chod rodinné skupiny se snaží přiblížit k fungování rodiny. O děti v rodinné skupině pečují zpravidla 3 pedagogičtí pracovníci, kteří se během dne střídají. Ti pomáhají dětem při ranním vypravování do školy a při sebeobsluze, starají se o nemocné děti, doprovází je k lékaři. Všichni společně mohou chystat snídaně, svačiny a o víkendech a státních svátcích i obědy a večere jako je běžné v rodinách. Děti starší patnácti let mohou kromě přípravy na výkon povolání docházet na brigádu. Pro děti starší šestnácti let může být v domově zřízena samostatná bytová jednotka za účelem přípravy na odchod z domova a na budoucí samostatný život. Stejně tak u dětí po ukončení povinné školní docházky, které se dále nepřipravují na budoucí povolání, v rámci tréninku na výkon povolání nebo pracovní činnost (MŠMT, 438/2006).

1.2 Důvody umístění dětí do dětského domova

Do dětského domova se děti dostávají na krátkodobý či dlouhodobý pobyt třemi způsoby. První způsob je na základě **soudního rozhodnutí o ústavní výchově** (MŠMT,

109/2002), „... jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit“ (Slovník sociálního zabezpečení, 2016, Ústavní výchova). Soud nařizuje ústavní výchovu v nejzazších případech a s ohledem na vyjádření orgánu sociálně-právní ochrany dětí, když žádné přechozí kroky nespěly k nápravě poměrů, či pokud není v okolí žádná vhodná fyzická osoba, která by se o dítě postarala. Maximální délka výkonu ústavní výchovy může být stanovena na tři roky s tím, že každých šest měsíců musí soud prověřit, zda důvody, kvůli kterým je nařízena ústavní výchova, přetrvávají. Pokud ano, soud může opakovaně rozhodnout o prodloužení nařízení, opět maximálně na dobu tří let (Slovník sociálního zabezpečení, 2016, Ústavní výchova).

Druhý způsob, jak se mohou děti ocitnout v dětském domově, představuje **nařízení soudu o předběžném opatření** (MŠMT, 109/2002), které se ustanovuje před samotným začátkem procesu kvůli provizorní úpravě poměrů účastníků nebo pokud je pochybnost, že by mohl být výkon soudního rozhodnutí ohrožen (Zákony pro lidi, 99/1963).

Třetí možnost nastává, ocitne-li se nezletilá osoba v závažné situaci, potažmo prostředí, kde může být ohrožen nebo narušen její život, normální vývoj, základní práva a jiné důležité zájmy. Dále v situacích, kdy se jí nedostává přiměřené nebo žádné péče, anebo je-li tělesně či psychicky týrané, umisťuje se nezletilá osoba v **zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc**, kterým může být i dětský domov. Pobyt v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc se uskutečňuje na základě rozhodnutí soudu či žádosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí, zákonného zástupce nebo samotné nezletilé osoby (MPSV, 359/1999). Délka pobytu je závislá na konkrétní situaci. Zákon stanovuje maximálně 3 nebo 6 měsíců s tím, že smí být prodloužena, ale zároveň nesmí přesáhnout dobu dvanácti měsíců (Slovník sociálního zabezpečení, 2016, ZDVOP).

Za umístěním dětí do dětských domovů se konkrétně dle Vocilky většinou skrývá více důvodů. Ztráta jednoho či obou rodičů není však převládající příčinou. Mezi nejčastější důvody patří: alkoholismus rodičů a zneužívání jiných návykových látek, prostituce matky, zneužívání a týrání dětí, nezvládnutá výchova, nízká sociální úroveň rodiny a trestná činnost rodičů. Stále častěji se objevují případy, kdy za umístěním dětí do dětského domova stojí nedostatek času a zájmu o výchovu dítěte v dobře situovaných rodinách, nezvládnutí výchovných nároků u dětí handicapovaných nebo s vícečetnými

vadami, výskyt agresivity a výchovných poruch, nepřípravenost rodičů na rodičovství a vidina ekonomického vylepšení situace rodiny (Vocilka, 2000a, s. 16-18).

Šípošová doplňuje další časté důvody umístění dětí do dětského domova. Oproti Vocilkovi navíc uvádí psychické nebo fyzické postižení či nemoc rodičů, špatnou péči rodičů vyrůstajících ve výchovném zařízení nebo ve špatném rodinném prostředí a nízký věk matek, které se nemohou spolehnout na svou rodinu (Šípošová, 2008, s. 31).

1.3 Potřeby dětí v dětském domově

Uvedené příčiny umístění dětí do dětských domovů evokují domněnku, že se do dětských domovů dostávají děti, které potřebují specifickou péči. I samotný odchod z rodiny, ať už je jakákoliv, může dítěti působit trauma. Domněnku potvrzuje Škoviera a říká, že přichozí dítě bývá emocionálně a sociálně narušené a prožívá trauma. Traumatický pro dítě může být už průběh těhotenství (nevhodné chování matky), poté nevhodné rodinné prostředí a následně příchod do nového prostředí. To vše se negativně zapisuje na zdravém vývoji dítěte. Zvrátit nebo alespoň snížit dopady na vývoji mohou vychovatelé hlavně **profesionálními a cílenými přístupy** k dítěti a **navázáním dlouhodobého kladného emocionálního vztahu** s dítětem. Důležité je také pomoci dítěti se vypořádat s vlastní vývojovou psychosociální krizí (Škoviera, 2007, s. 49-50).

Dle Pávkové a kolektivu se většina dětí přicházejících do dětských domovů na začátku pobytu potýká s adaptačními obtížemi. Projevy adaptačních obtíží jsou individuální. Dítě nemusí spolupracovat s vychovateli, ani s ostatními dětmi v rodinné skupině, může být nedůvěřivé. V emocionální sféře může být nevyvážené, často střídat nálady, plačtivé, úzkostné, neklidné, ale i agresivní či vzdorovité. Ve volném rozvoji je typický nedostatek samostatnosti a vytrvalosti. Vychovatelé by měli hned od začátku pracovat na **důvěře** s dítětem a ukázat, že se jim dostane **porozumění**. „*Důležitou pedagogickou zásadou je, aby požadavky kladené na děti byly přiměřené jejich možnostem, odpovídaly jejich potřebám i zájmům a respektovaly dosavadní životní zkušenosti.*“ (Pávková et al, 2008, s. 137). Vychovatel by měl být připraven na možný výskyt negativní návyků, vlastností a vzorců chování, které děti přebírají ze svého původního rodinného prostředí. Práce s dítětem by měla být zaměřená na objevování a posilování kladných stránek osobnosti dítěte, a tak děti motivovat k aktivitě, posilovat jejich důvěru k prostředí dětského domova, ale také důvěru v sebe sama (Pávková et al, 2008, s. 137).

Kubíčková staví jako základ potřeb dětí v institucionální péči **vztah a jeho jistotu**. Základem pro vznik pevného vztahu mezi dítětem a vychovatelem staví pochopení příčiny problémů dítěte a jeho přijetí i s negativními projevy (Kubíčková, 2011, s. 6). Svou myšlenku dále rozvíjí: „*Budeme-li na děti dlouhodobě nahlížet jako na nepřizpůsobivé a špatně zvladatelné jedince s vrozenými dispozicemi k páčání deliktů, může se stát, že přesně takovými budou. Přijímáme-li však děti se všemi jejich projevy, v přístupu k nim aplikujeme pedagogický optimismus, tzn., že věříme v pozitivní působení výchovy, kvality dítěte se dříve nebo později objeví.*“ (Kubíčková, 2011, s. 8).

Dle Skaskové by měla být péče o děti v zařízeních ústavní výchovy založena na **individuálním a empatickém přístupu**. Pozornost by měla být věnována odchylkám ve vývoji dítěte, významným faktorům ovlivňujících vývoj, potencionálním rizikům ve vývoji a hlavně potřebám dětí a jejich naplňování (Skasková in Žufníček, 2012, s. 50).

Matějček s Langmeierem stanovují **5 základních psychických potřeb**, které byly formulovány na základě výzkumů v dětských domovech. Jejich uspokojování (ve správný čas) představuje důležitou roli ve vývoji dítěte v psychicky zdravou a zdatnou osobnost. Jsou jimi:

- 1) potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů,
- 2) potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech neboli „smysluplný svět“,
- 3) potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů,
- 4) potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty,
- 5) potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy (Matějček, 1994, s. 37-38).

Existuje řada dalších potřeb, které má každý člověk, a jejichž uspokojení je klíčové pro zdravý psychický, fyzický i sociální vývoj. Cílem podkapitoly 1.3 je vytyčit specifika potřeb dětí v dětských domovech. Proto se podkapitola dále nevěnuje obecným zákonitostem vývoje dítěte a jeho potřebám.

Na jedné straně stojí potřeby dětí a názory odborníků, kteří přicházejí s ideálními koncepty fungování dětských domovů. Na druhé straně stojí vychovatelé, kteří mají omezené možnosti k uspokojování potřeb dětí. Limituje je samotné prostředí dětského domova, legislativa a možná i jejich nejasné postavení vůči dětem.

Dle Guľáše nelze v dětských domovech uspokojit (kvantitativně ani kvalitativně) všechny potřeby dětí, zvláště psychické potřeby, kvůli nepřekonatelným rozdílům mezi rodinou a dětským domovem (Guľáš, 2010, s. 34).

S problémy znesnadňujícími činnost dětských domovů přichází i Vocilka. Z jeho výzkumu v dětských domovech v roce 2000 vzešly následující problémy. Jistě není chybou domnívat se, že některé z nich přetrvávají do dneška: „*Obtíže při získávání ubytování a pracovního uplatnění pro svěřence s ukončenou ústavní výchovou, vymáhání příspěvků na náhradu nákladů ústavní výchovy od rodičů, nedostatek finančních prostředků na provoz DD, nedostatky v legislativě, zvyšující se procento dětí s poruchami chování v DD, pozdní umísťování dětí do DD, nezáměr o spolupráci ze strany rodiny, velký počet dětí ve výchovné skupině, feminizace, fluktuace pedagogického personálu, nižší nebo neúplná kvalifikace pedagogů, zdlouhavá a nekvalitní práce soudů, špatný technický stav budov, nezáměr místních podnikatelů o sponzorství, práce s romským etnikem, klesající úroveň přijímaných dětí, atd.*“ (Vocilka, 2000b, s. 32).

Shrnutí

Dětský domov slouží pro děti od 3 do 18 (popřípadě 26) let, které se ocitly nezaopatřené anebo v prostředí, které negativně působí na jejich (psychické, fyzické) zdraví. Dítě může být umístěno do dětského domova na různě dlouhou dobu na základě soudního rozhodnutí o výkonu ústavní výchovy, předběžného opatření anebo v rámci umístění v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Zákon vymezuje čtyři hlavní funkce dětského domova – zabezpečovací, sociální, výchovnou a vzdělávací. Odborníci se však různí v názorech na poslání dětských domovů. Někdo například upřednostňuje přípravu na samostatný život, jiní zas tvorbu bezpečného prostředí pro dítě, ve kterém se může rozvíjet a zažívat plnohodnotné vztahy.

Do dětských domovů přichází děti s různými osudy a různými potřebami. Existuje řada názorů, jak a jaké potřeby dětí uspokojovat. Těžko říci, jaká cesta je správná. Základem by měl být individuální přístup vychovatelů, pro který jsou nutné široké znalosti dotýkající se různých vědních oborů. Podrobněji se profilu vychovatele věnuje následující kapitola.

2 Profil vychovatele dětského domova

Druhá kapitola se věnuje vychovatelům dětských domovů. Cílem této kapitoly je definovat profesi vychovatele a následně poukázat na požadavky, které jsou na něj kladeny v rámci legislativních podmínek k samotnému výkonu práce, pracovní náplně, nároků na osobnost a kompetence. Za důležitou součást profese vychovatele v dětském domově se pokládají i možná rizika plynoucí z psychické zátěže.

2.1 Charakteristika pracovní pozice vychovatele

Vychovatel se dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (platného od 1.9.2016), řadí mezi pedagogické pracovníky. **Pedagogický pracovník** je charakterizován jako osoba, která vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného/vychovávaného. Zároveň musí splňovat několik podmínek, kterými jsou: plná způsobilost k právním úkonům, odpovídající odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka (MŠMT, 563/2004).

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, nařizuje dále podmínku psychické způsobilosti, která se zjišťuje psychologickým vyšetřením (MŠMT, 109/2002). **Psychologické vyšetření** se zaměřuje hlavně na anamnestické údaje, intelekt, pozornost, strukturu a dynamiku osobnosti, hodnotovou a zájmovou orientaci, postoj k výkonu profese a motivaci pro práci ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči (MŠMT, 60/2006). Potřeba psychologického vyšetření před uzavřením pracovního poměru značí psychickou náročnost této profese a zároveň požadavek na osobnost vychovatele, která by měla být zralá a zdravá (Dosoudil in Žufníček, 2012, s. 27).

Z hlediska praxe není pozice vychovatele tak jednoznačná. Vyvstává otázka, jakou roli má vychovatel plnit. Dokládá to například úvaha Škoviery, který definuje profesi vychovatele podle toho, z jakého úhlu pohledu se na ni díváme. Sám vychovatel se vidí jako kvalifikovaná osoba, která chce své znalosti a dovednosti v praxi tvořivě využívat, a řídit se vlastním instinktem, nikoli plnit představy někoho jiného. Ředitel zařízení naopak předpokládá, že vychovatel bude svolný ke všem předloženým úkolům

a povede svou rodinnou skupinu tak, aby byly děti bezproblémové. Zřizovatel dětského domova vidí ideálního vychovatele s nižším vzděláním, protože se tak stává „levnější pracovní silou“. Děti „*chtějí vychovatele, který je zaujme, získá, může být jejich oporou a „neohrožuje“ jejich pohodlí svými nároky. Děti školního věku neočekávají a adolescenti ani nechtějí, aby byl jejich „náhradním“ rodičem.*“ (Škoviera, 2007, s. 104). Ostatní personál domova vidí pozici vychovatele obdobně jako ředitel s tím rozdílem, že výchovnou činnost spatřují v udržení čistoty a pořádku v rodinné skupině. I rodiče mají různé představy o roli vychovatele, které jsou velmi rozdílné v závislosti na projevovaném zájmu o dítě, a hlavně míry přijetí faktu, že je jejich dítě umístěno v dětském domově (Škoviera, 2007, s. 104).

Dosoudil zase poukazuje na dva rozpory v chápání role vychovatele. První střet představuje pojetí vychovatele jako terapeuta versus pracovníka odpovědného za dodržování režimu. Druhý střet naproti sobě staví pojetí vychovatele jako náhradního rodiče a vychovatele profesionála (Dosoudil in Žufníček, 2012, s. 34–37).

2.2 Kvalifikační příprava vychovatele

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, udává, že v dětském domově může pracovat vychovatel, který získal svou odbornou kvalifikaci:

- a) **„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku,**
- b) **vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku, nebo“** (MŠMT, 563/2004).
- c) **vzděláním stanoveným pro vychovatele obecně, ale doplněním o vzdělání v programu celoživotního vzdělávání realizované vysokou školou se zaměřením na speciální pedagogiku** (MŠMT, 563/2004).

Vychovatelé, kteří nemají výše uvedené vzdělání (většinou jim chybí právě zaměření na speciální pedagogiku), mají povinnost si ho doplnit. Zákon však připouští i tři výjimky, kdy si ho doplňovat nemusí:

1. **„pokud ke dni účinnosti tohoto zákona (tj. 1. 1. 2005) dosáhla 50 let věku a dlouhodobým výkonem přímé pedagogické činnosti na příslušném**

*druhu nebo typu školy **nejméně po dobu 15 let** prokázala schopnost výkonu požadované činnosti,*

2. *jestliže v době vzniku základního pracovněprávního vztahu neuskutečňovaly vysoké školy pro výuku odborných předmětů ve střední a vyšší odborné škole akreditovaný magisterský studijní program příslušného studijního oboru; v tomto případě se získáním nejvyššího dosažitelného vzdělání v příslušném oboru považuje předpoklad odborné kvalifikace pro pracovněprávní účely za splněný nebo*
3. *pokud **ke dni 1. ledna 2015 dosáhla alespoň 55 let věku** a pokud **vykonávala přímou pedagogickou činnost** na příslušném druhu školy **nejméně po dobu 20 let.***“ (MŠMT, 563/2004).

Pokud vychovatel **do deseti let** od nabytí účinnosti zákona 563/2004 (tj. od 1. 1. 2005) ne zahájí studium, kterým si potřebné vzdělání doplní, nemůže nadále vykonávat přímou pedagogickou činnost. Samozřejmě musí započaté vzdělání i úspěšně dokončit.

Vyvstává otázka, zda je speciální pedagogika pro vychovatele dětského domova stěžejním oborem.

Absolvováním výše uvedených vzdělávacích programů by vzdělávání vychovatelů nemělo končit. Zákon také uvádí, že: „*Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si **obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci***“ (MŠMT, 563/2004). Ředitel zařízení plánuje a organizuje další vzdělávání svých zaměstnanců. Měl by se řídit jejich studijními zájmy, potřebami, ale i rozpočtem zařízení.

Existuje několik možností, jak povinnost dalšího vzdělání plnit. První možností je získávání, zvyšování či rozšíření kvalifikace na vysokých školách, v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo v jiných zařízeních, které získaly akreditaci udělovanou ministerstvem. Druhou možností je samostudium (MŠMT, 563/2004).

Za třetí možnost dalšího vzdělávání by se dala považovat **supervize**. Supervize není uvedena v zákoně č. 563/2004 jako způsob dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale zdá se, že svou podstatou plní smysl dalšího vzdělávání.

Supervize začala pronikat do školských zařízení od roku 2004, kdy se poprvé začala uplatňovat pod záštitou Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR ve vybraných zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. V té době se nepodařilo supervizi legislativně ukotvit ve školství především z důvodu nedostatku financí a neznalosti pojmu supervize. V roce 2008 proto vznikla Asociace supervizorů ve

školsství, které se podařilo v roce 2010 ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR vytvořit Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče (Doležalová, 2010, s. 97-98).

2.3 Pracovní činnosti vychovatele

Výčet pracovních činností vychovatelů můžeme čerpat ze dvou zdrojů. První zdroj představuje legislativa a vnitřní dokumenty dětských domovů, které podle Sekery nepřinášejí ucelený pohled na pracovní náplň vychovatele (Sekera, 2009, s. 11) a spíše dle Dosoudila nabízí obecný pohled (Dosoudil in Žufníček, 2012, s. 26). Konkrétně se této problematice věnuje vnitřní nařízení ředitele zařízení, které není jednotné pro všechny dětské domovy; Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (její příloha č. 4), Vyhláška č. 412/2006, kterou se mění vyhláška č. 317/2006 Sb. (Sekera, 2009, s. 11) a Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě (Dosoudil in Žufníček, 2012, s. 27).

Druhý zdroj vytváří doposud realizované výzkumy, které jsou pro účely práce přínosnější svou jasnou výpovědní hodnotou. Z výzkumu Škoviery vychází devět hlavních činností vychovatele, které jsou řazeny od nejčtetnějších po nejméně zastoupené:

- příprava na školu a vyučování,
- příprava pokrmů,
- sebeobslužné činnosti, které tvoří úklid a osobní hygiena,
- administrativní činnosti,
- relaxační a zábavné činnosti spojené s poslechem hudby, sledováním televize, procházkami apod.,
- dozor nad dětmi,
- činnosti, které děti aktivně rozvíjejí typu tvořivých her, zpěvu, tance, kreslení, manuálních činností apod.,
- společensky prospěšná činnost, kterou je myšlena práce v prostorách zařízení a jeho okolí,
- a tzv. jiné pomocné činnosti, které zastřešují doprovod dítěte mimo zařízení, např. k lékaři apod. (Škoviera, 2007, s. 106).

Výsledky výzkumu ukazují, že činnosti, které jsou spojeny s výchovou, tvoří jen zhruba 31 % ze všech zjištěných činností. Zhruba 32 % činností tvoří jen administrativa, ve které jsou zahrnuty i porady (Škoviera, Bohunická, 2013, s. 51).

Druhý, mnohem podrobnější výzkum téměř potvrzuje již řečené. **Sekera** zjišťuje a do 11 skupin řadí následovné činnosti vychovatele, které jsou seřazené dle četnosti:

1. **Hlavní činnosti rozvíjející osobnost klienta (zhruba 27,9 %).** Do této kategorie řadí kontrolu, hodnocení, zpětnou vazbu, což je uplatňováno nejvíce. Poté příprava do školy a vysvětlování, organizace činností a rozdělování úkolů. Dále rozvoj koníčků, vědomostí, kreativity ve sféře pracovní, tělesné, intelektuální a estetické a „správných“ životních hodnot a morálních postojů, včetně snahy o začlenění do společnosti. Nejméně praktikované činnosti v rámci první vymezené kategorie je péče o zdraví, včetně posilování k sportovním činnostem a vůbec motivování k činnostem.
2. **Činnosti, jejichž hlavním cílem je dozor a dohled (zhruba 23,2 %).** V rámci této kategorie probíhá aktivní sledování nad probíhajícími činnostmi dětí a následné přiměřené vyhodnocení situace.
3. **Aktivity organizačně-technického charakteru (zhruba 22,5 %).** V této kategorii převládají hlavně činnosti technické, kterými je myšlen výdej nejrozumnějších věcí k potřebám „klientů“ (jídlo, hry, čisticí prostředky, ...), vaření, opravy. Organizační činnosti souvisí s plánováním výletů či procházek.
4. **Administrativní činnosti (zhruba 6,4 %).** Tato kategorie spočívá ve vyplňování dokumentů apod.
5. **Profesní komunikace (zhruba 6,1 %).** V této kategorii je zahrnuta komunikace s rodiči „klientů“, s „klienty“ samotnými, ostatními pracovníky dětského domova či jinými odborníky všemi formami (komunikace „tváří v tvář“, telefonická, e-mailová, ...) i soukromá komunikace vychovatelů v rámci pracovní doby nesouvisející s prací.
6. **Činnosti, jejichž hlavním cílem je doprovod (zhruba 4,1 %).**
7. **Podpůrné činnosti terapeutického charakteru (zhruba 3,9 %).** Autor dále konkrétně neuvádí, které konkrétní formy terapeutických činností vychovatelé využívají.

8. **Činnosti vykonávané v pracovní době nesouvisející s profesními činnosti (zhruba 2,4 %).** Tím je myšlena např. osobní hygiena a potřeby vychovatelů (stravování, kouření, relaxace, ...).
9. **Činnosti mající charakter pedagogické diagnostiky (zhruba 1,5 %).** Opět ani zde není dále rozvedeno, co se tím konkrétně myslí u vychovatelů dětského domova. Dá se předpokládat, že minimem bude studium dokumentů přicházejícími společně s „klienty“ informujících o jejich stavu.
10. **Konstatování, udělování příkazů a pokynů (zhruba 1,3 %).**
11. **Specializované činnosti (zhruba 0,6 %),** jejichž příkladem je logopedické cvičení apod.

Zajímavé je, že v rámci výzkumu nebyla zjištěna sebevzdělávací nebo rozvíjející činnost (četba odborných zdrojů, zákonů, ...) u vychovatelů (Sekera, 2009, s. 108-115).

Jiný pohled přináší **Dosoudil**, který práci vychovatele v zařízení ústavní výchovy charakterizuje pěti základními sférami, kterými jsou: péče, zajišťování bezpečnosti, administrativa, profesionální rozvoj a vlastní výchovná činnost s jednotlivcem a skupinou.

Péči jsou myšleny všechny činnosti, jejichž cílem je uspokojení základních biologických potřeb dětí (vaření, úklid, dohled nad osobní hygienou dětí, oblékáním apod.). Řada vychovatelů i odborníků považuje tento typ činností za podřadné a nedůležité v souvislosti s profesní kvalifikací a rozvojem „klientů“. Avšak správné uchopení těchto základních činností může přinést výchovný aspekt v podobě tvorby návyků a dovedností, potažmo formování osobnosti dítěte, protože bez uspokojení základních potřeb nemůžeme směřovat k vyšším složkám osobnosti. Pokud vychovatel věnuje dostatek času nácviku se všemi podstatnými složkami, může rozšířit škálu svých výchovných metod a zvýšit možnosti působení na dítě.

Zajišťování bezpečnosti nesouvisí jen s dohledem/dozorem a předcházením možných úrazů, ale i se zajišťováním bezpečnosti před nebezpečími, které může přinést rizikové chování, jako je například šikana. Proto ani v dětském domově by neměly chybět vypracované krizové postupy a krizové plány, jak je tomu ve školách. Vychovatel by měl dbát na skupinovou atmosféru a vztahy. Nezbytnou součástí je spolupráce všech vychovatelů.

Administrativa je neodmyslitelnou a časově náročnou součástí práce vychovatele. Její technická rovina, kdy vychovatel zaznamenává například příjem

čisticích a hygienických prostředků nebo přiděl učebních pomůcek v rámci rodinné skupiny, se zdá být zbytečná. Na druhou stranu její druhá rovina, která mapuje samotné děti (diagnostika, hodnotící zprávy, záznam podstatných projevů dětí, ...) je velmi důležitá kvůli předávání informací mezi vychovateli, kteří se střídají v jedné rodinné skupině, a směřování výchovné práce. Proto by měla být vedena pravdivě a svědomitě, nikoli za účelem splnění povinnosti na obecné rovině.

Profesní rozvoj ve smyslu dalšího vzdělávání bývá často ve smlouvě obsažen a dán jako povinnost. Pak by se vychovatel měl účastnit supervizí a zároveň sám hledat oblasti, ve kterých se chce rozvinout, i možnosti vzdělávání.

Vlastní výchovná činnost s jednotlivcem a skupinou v sobě skýtá:

- volnočasové, sportovní a zájmové aktivity,
- aktivity tréninkové a rozvoje sociálních kompetencí (tréninkové aktivity probíhají jak v rámci osobnostních vlastností, tak i na úrovni nácviku návyků),
- vzdělávací aktivity,
- terapeutické a reedukační aktivity, které se modelují podle osobnostních problémů dětí,
- aktivity komunitní a režimové terapie, čímž jsou myšleny pravidelná setkávání celé skupiny za účelem reflexe pobytu v zařízení (Dosoudil in Žufníček, 2012, s. 27-30).

2.4 Nároky kladené na osobnost a kompetence vychovatele

Existují rozličné názory na pojetí osobnosti. Například Vágnerová definuje osobnost jako „*relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím*“ (Vágnerová, 2004, s. 215). Jiný pohled přináší Čakrt, který říká, že „*Osobnost tedy vyjadřuje soubor trvalých rysů, jimiž se jeden člověk odlišuje od jiných.*“ (Čakrt, 2015, s. 14). Pedagogický slovník uvádí osobnost jako: „... *každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 183).

Ani pro vysvětlení pojmu (klíčové) kompetence neexistuje jednotná definice, jednotný přístup. Kraus vysvětluje kompetence jako „... *požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností, určitou*

profesionálně etickou identitu.“ (Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 35). Naopak Belz vnímá klíčové kompetence následovně: *„Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.*“ (Belz, Siegrist, 2011, s. 166). Americká agentura personálního managementu zase chápe kompetence jako *„soubor vědomostí, dovedností, schopností, chování a ostatních charakteristik, které jedinec potřebuje k úspěšnému vykonávání pracovní pozice či zastávání funkce“* (Competencies, 2017).

Na základě uvedených definic se zdají pojmy osobnost a (klíčové) kompetence v kontextu nároků na vychovatele dětských domovů jako pojmy se prolínající. Proto nejsou v této podkapitole rozlišeny a užívá se pouze pojem osobnost.

Osobnost vychovatele hraje při výkonu profese důležitou roli. Sekera se domnívá, že úspěšným absolvováním potřebného vzdělání se z vychovatele nestane kvalitní pedagog, a dodává: *„Mimo jiné je důležité, aby člověk tak intenzivně ovlivňující a formující děti a mládež byl kvalitní a vyzrálou osobností.*“ (Sekera, 2009, s. 40). Kouteková domněnku potvrzuje. Osobnost vychovatele vnímá jako klíčový faktor určující kvalitu a účinnost výchovy (Kouteková, 2003, s. 14). Schmidbauer vnímá postavení osobnosti ve výkonu profese stejně: *„Ve všech sociálních povoláních je vlastní osobnost tím nejdůležitějším nástrojem; hranice možností jejího zatížení a její flexibility jsou zároveň hranicemi našeho konání.*“ (Schmidbauer, 2000, s. 7). Pávková a kolektiv doplňuje, že se na výsledném efektu výchovy také podílí hloubka vztahu mezi vychovatelem a dětmi (Pávková et al, 2008, s. 139).

Osobnost vychovatele je vnímána jako důležitý faktor jeho působení. *„Požadavky na osobnostní kvality vychovatele ... jsou natolik vysoké, že vytvářejí až nereálný model ideálního člověka se samými pozitivními vlastnostmi.*“ (Škoviera, 2007, s. 103). Žejdl potvrzuje požadavek výhradně kladných charakterových vlastností vůči vychovatelům a konkretizuje, že by vychovatel měl mít rád děti a být schopen navázat kontakt a následně vztah s druhými lidmi (Žejdl, 1976, s. 67).

Dle Federové by měl v dětském domově pracovat kvalitní vychovatel, který má jasně stanovený hodnotový žebříček, byl pro děti pozitivním vzorem a dokázal s nimi navázat blízký vztah, což vyžaduje i vytrvalost. Dále je zapotřebí, aby představoval pro děti pocit jistoty, bezpečí a lásky. Měl by svým působením zvyšovat zdravé sebevědomí dětí, a také je připravovat na možný návrat do rodiny či jiné formy náhradní výchovy. Vychovatel by měl být empatický, asertivní, kreativní, flexibilní, upřímný, spravedlivý, tolerantní, nestranný, schopný pracovat v týmu a důsledný ve všech činnostech. Měl by

mít smysl pro humor a sportovního ducha. Měl by být ztotožněn s demokratickými zásadami a v jejich duchu vést výchovu. Měl by se ovládat, respektovat zavedená pravidla ve skupině, být pro děti dobrým poradcem, ale zároveň také předávat dětem zodpovědnost za svá rozhodnutí. V neposlední řadě je zapotřebí odpovídající vzdělání, výborná orientace ve výchovných metodách a jejich vhodné užití, vysoce vyvinutá schopnost individuální práce a tendence neustále rozvíjet své poznatky. V zásadě by měl vychovatel cítit výchovu dětí jako poslání, kterému dává hodnotu svou osobností, vědomostmi, zručností a odborností (Federová, in Vychovávateľ, 2006, s. 35–36).

Swaton člení nároky na osobnost vychovatele dětského domova do tří skupin, které ve vzájemné propojenosti tvoří kvalitního vychovatele.

První skupinu označuje jako základní (odborné) nároky. Za základní nároky považuje kvalitní požadované vzdělání a základní vědomosti v ekonomické sféře, zejména znalosti související s vedením dokumentace. Zároveň si je vědom, že samotné vzdělání není dostačující. Důležitá je také osobnost vychovatele, jeho osobité kvality, schopnosti, povahové vlastnosti, životní hodnoty a postoje.

Druhá skupina nese název nadstavbové (osobností a morální) nároky. Jako základní požadavek staví schopnost naplňování potřeb dětí (základní, vývojové, emocionální, interpersonální, společenské a další plynoucí z následků nevhodného chování k dítěti v původním prostředí), k čemuž je důležitá empatie, akceptace osobnosti dětí a vůbec vědomosti v oblasti práce s dětmi různého věku. Pokud chce vychovatel dětem pomáhat, musí začít u sebe. Měl by představovat silnou osobnost, emocionálně zralou/stálou, vyrovnanou se ztrátami a optimistickou. Měl by být pro děti pozitivním vzorem. Dále by měl mít dobré komunikační schopnosti, sebeovládání, organizační schopnosti, teamové ducha i schopnosti pro individuální práci, schopnost motivovat a posilovat děti. Měl by umět hodnotit a hodnocení přijímat, přijmout za dítě zodpovědnost, pomoc při překonávání ztrát dětí, používat vhodné formy pedagogických metod, a hlavně rád vykonávat své povolání.

Poslední třetí skupinu nároků na osobnost vychovatele představují praktické a manuální návyky a zručnosti, spojené s kreativitou a kladným vztahem k domácím pracím, sportu, kultuře a umění (Swaton in Vychovávateľ 2004, s. 8-10).

Pohled na osobnostní nároky na vychovatele jako takové, nikoli jen na vychovatele působících v dětských domovech, přináší Kratochvílová. Vytyčuje hlavní tři požadavky, kterými jsou:

- všeobecné vzdělání a kulturní rozhled

- profesionálně-odborná, pedagogicko-psychologická a metodická připravenost
- osobnostní předpoklady.

Všeobecné vzdělání a kulturní rozhled v sobě zahrnuje všeobecný přehled, znalost a orientaci v oblasti kulturní historie, současného dění a aktuálních společenských tématech, která se dotýkají zájmu dětí.

Profesionální a odborná připravenost pramení z kvalitní kvalifikace na poli výchovy a vzdělávání. K výchově je nutné přistupovat kreativně v duchu nejnovějších poznatků. Vychovatel by měl mít dobré komunikační a organizační schopnosti a příjemné společenské vystupování. Vychovatel by měl být schopný dokázat zhodnotit prostřednictvím základních metod pedagogického výzkumu výsledek své činnosti. A své schopnosti, znalosti a dovednosti by měl celoživotně rozvíjet v rámci dalšího vzdělávání či sebevzdělávání.

Osobnostní předpoklady tvoří mnoho pozitivních stránek osobnosti člověka. Základem je kladný vztah k lidem (dětem) a víra v dobro v každém z nás, což vyžaduje pedagogický optimismus. Nesmí chybět kladné charakterové vlastnosti jako například smysl pro spravedlnost, zodpovědnost, pracovitost, taktnost, poctivost, slušné chování, důslednost. Důležité je vystupovat autenticky ke svým slovům, aktivně, chtít pomáhat (s porozuměním) neboli být nějakou dobu průvodcem na životní cestě vychovávaného a mít široký okruh zájmů a dostatečné schopnosti na tvorbu výchovně-vzdělávací činnosti. Dále by měl vychovatel být empatický, tvořivý, flexibilní, asertivní, schopný sebereflexe a autodiagnostiky (a následné úpravy svých nedostatků).

Výchova není jednoduchý proces. Jsou k ní třeba mnohé znalosti a dovednosti. Vychovatelem by proto měl být opravdový expert, který dokáže při své činnosti využít nejen získané vzdělání, ale i svou osobnost a stát se pro děti přitažlivým vzorem, který je dokáže upoutat, přimět k aktivnímu podílení se na činnorodých aktivitách i na rozvoji své osobnosti (Kratochvílová in Vychovávateľ, 2003, s. 2-6).

2.5 Rizika práce vychovatele

Práce vychovatele (jako takového, nikoli jen vychovatele působícího v dětském domově) je podle Kudláčové specifická tím, že se vychovatel denně setkává s množstvím dětí (lidí), kterým nabízí své zkušenosti, vědomosti a svou jedinečnou osobnost. Zároveň čelí neustálým pohledům, které hodnotí každý aspekt jeho chování, a kritice. Popsaná

skutečnost sebou nese jisté psychologické faktory, které se mohou během výkonu profese objevit – přetaženost, strach a nejistota z přijetí u dětí/mladých lidí, ztráta motivace (vyhoření), poznání vlastních hranic a jejich přijetí.

Přetaženost vzniká v důsledku narůstání povinnosti, převážně administrativního rázu. Nápor se časem zákonitě objeví ve formě únavy, vyčerpání, ztráty veselosti a vlastní iniciativy.

Strach a nejistota z přijetí u dětí/mladých lidí je normální při začátcích v novém zaměstnání. Pokud však strach a nejistota přetrvávají, mohou přerůst ve **frustraci**, čímž se znemožňuje osobnostní růst vychovatele.

Ztráta motivace (vyhoření) může potkat jak začínající, nezkušené vychovatele plné ideálů a nápadů na změny, kteří naráží na překážky v jejich realizaci, tak i zkušené, úspěšné a v kolektivu oblíbené vychovatele po několika letech praxe.

Poznání vlastních hranic a jejich přijetí přichází, až když se smíříme se svými pozitivními i negativními stránkami osobnosti. Poznat a respektovat vlastní hranice je důležité, jak pro samotnou výchovnou činnost, tak i pro profesní a osobnostní růst a psychickou hygienu. Pokud si vychovatel nepřipustí své limity, může se mu zdát, že jeho působení na děti nemá žádné výsledky, když nevidí znatelný pokrok. Poznání vlastních limitů by mělo také vychovatele vybízet k jejich posunu v podobě soustavného osobnostního a odborného růstu. Zároveň by je měl vnímat jako ukazatel toho, na co stačí. Při soustavném překračování svých sil může dojít k **celkovému vyčerpání, syndromu vyhoření**.

Základní prevencí před negativními aspekty práce vychovatele by měla být včasná informovanost o základních zátěžových situacích, získaná již během studia. Člověk má tak větší předpoklad, že rozpozná včas jejich příznaky sám na sobě a pokud to bude v jeho silách, zmírní nebo eliminuje negativní dopady (Kudláčová, 2000, s. 8-9).

Kraus pracuje s pojmem „sociální pedagog“. Jedná se o doposud nerespektovanou profesi, která není přes veškeré vynaložené snahy součástí katalogu prací (Kraus, 2008, s. 198). Zásadní úkoly sociálního pedagoga vystihují dvě slova: integrace a rozvoj (Kraus, Poláčková, 2001, s. 34). Širokou škálu činností sociálního pedagoga obecně charakterizují tři hlavní okruhy jeho zájmu:

1. výchovné působení na jedince ve volném čase,
2. poradenská činnost, které předchází diagnostika a sociální analýza problému či životní situace,
3. reedukace, resocializace, včetně terénní práce.

Kraus se domnívá, že na pracovních místech, které zastávají zaměstnanci pod označením vychovatel, by sociální pedagog našel své uplatnění. A to v mnoha rezortech/oblastech. Své místo by našel i v dětském domově (Kraus, 2003, s. 198, 205). Proto je usouzeno, že rizika vyplývající na sociálního pedagoga korespondují s riziky vyplývající na vychovatele dětských domovů.

Vysoké požadavky a náročnost profese zanechává stopy na psychickém i fyzickém zdraví pedagogických pracovníků. Kvůli každodennímu kontaktu s lidmi a stálé komunikace s nimi přichází **sociální únava**, která se projevuje i v soukromém životě prostřednictvím touhy po samotě, i **fyzické nemoci** vzniklé v důsledku přetížení hlasového aparátu a přímého kontaktu s infekcí.

Nepravidelná pracovní doba (noční směny, časté změny biorytmu, překračování pracovní doby kvůli dodělávání restů) negativně ovlivňuje výkonnost a zároveň zasahuje i do fyzické sféry skrze **podráždění nervového systému**.

Psychickému zdraví nepřidávají ani časté stresové situace a nemožnost jasně zhodnotit úspěšnost působení pedagogických pracovníků na jedince. Časem se může dostavit **pesimismus a pocity zbytečnosti** (Kraus, Poláčková, s. 37-38). Dopadem všech zmíněných negativních aspektů práce může být tzv. **syndrom vyhoření** (Kraus, 2008, s. 203).

Shrnutí

Vychovatel dětského domova se řadí dle zákona mezi pedagogické pracovníky. Zařazení mezi pedagogické pracovníky, ale i samotná společnost, klade na vychovatele vysoké požadavky v mnoha oblastech. V první skupině (legislativních) nároků na vychovatele se vyžaduje plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, odpovídající vzdělání, zdravotní a psychická způsobilost. S psychickou způsobilostí úzce souvisí i druhá skupina nároků na vychovatele, které jsou mířeny na jeho osobnost a kompetence. Samotná osobnost vychovatele je mnoha odborníky považována za hlavní nástroj jeho působení. Vychovatel by měl být takovou osobností, která v sobě skýtá všechny kladné charakterové vlastnosti a hodnoty, které jsou popsány v podkapitole 2.4. Neodmyslitelnou součástí představuje také široká škála znalostí a vědomostí z mnoha různých oborů, jejich vhodná aplikace v praxi a neustálá tendence je dále rozšiřovat. Důležitou složku tvoří jak schopnost individuální, tak i týmové práce.

I přesto, že má zákon jasnou představu o postavení a roli vychovatele, ukazuje se, že to v praxi tak jednoznačné není. Každý člen pracovního týmu dětského domova i jeho

okolí očekává od vychovatele něco jiného. Také z výzkumů vychází, že činnosti přímo spojené s výchovným působením na klienty tvoří zhruba třetinu ze všech činností, které vychovatelé vykonávají ve své pracovní době. Z podrobnějšího výzkumu realizovaného Sekerou vyplývá, že jen zhruba na polovinu pracovních činností potřebují vychovatelé odborné znalosti. Praxe jiných zase ukazuje, že právě ty pracovní činnosti, které jsou obecně vnímané jako podřadné či nevýznamné, mají důležitou roli při správném uchopení vychovatelem. Zajímavým faktem je, že z výzkumu Škoviery ani Sekery nebylo zjištěno, že by se vychovatelé dále vzdělávali.

Všechny zmíněné požadavky a okolnosti výkonu profese sebou nesou i velkou psychickou zátěž, která může mít důsledky jak v psychické, tak ve fyzické sféře. Proto si myslím, že součástí studia by měly být předměty zaměřené na psychohygienu a zvládání stresu.

V oblasti vzdělání zákon udává, že vychovatelé dětského domova musí mít vzdělání získané na vysoké nebo vyšší odborné škole ve studijním/vzdělávacím programu zaměřeném na speciální pedagogiku. Na základě informací z první a druhé kapitoly si nemyslím, že speciální pedagogika (nebo spíše všechny její subdisciplíny) představuje klíčový obor pro vychovatele dětského domova. Pevné místo ve vzdělávacích programech pro vychovatele dětského domova by měla zastávat ze všech subdisciplín speciální pedagogiky především etopedie, případně psychopedie. Avšak stěžejnějšími obory pro práci vychovatele dětského domova vnímám pedagogiku a psychologii, nikoliv speciální pedagogiku s důrazem kladeným na všechny její subdisciplíny.

3 Výzkumné šetření

Třetí kapitola představuje výzkumné šetření, které bylo realizováno na základě teoretických východisek popsaných v předchozích kapitolách.

Práce se zaměřuje na popis pracovní náplně vychovatelů dětského domova a nároků na ně kladených. Na teoretickou část navazuje výzkumné šetření, ve kterém je v praxi ověřováno, zda kvalifikační příprava vychovatelů dětského domova odpovídá nárokům na ně kladeným.

3.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je **zjistit, jak získané vzdělání potřebné k výkonu profese vychovatele dětského domova odpovídá reálným potřebám výkonu práce vychovatele dětského domova.**

Výzkumný problém práce je připravenost vychovatelů dětského domova na své povolání z absolvovaných škol.

V souladu se stanoveným výzkumným cílem a výzkumným problémem byla stanovena hlavní výzkumná otázka (HVO) a čtyři dílčí otázky (DO):

HVO: Jak hodnotí vychovatelé dětských domovů svou kvalifikační přípravu na profesi?

DO1: Jaké motivy vedly vychovatele k výběru profese vychovatele dětského domova?

DO2: Jak jsou vychovatelé připraveni pracovat s dětmi s některou ze speciálně-pedagogických diagnostik?

DO3: Jaká je skladba pracovních činností vychovatelů?

DO4: Jak vychovatelé vnímají svou připravenost na profesi vychovatele dětského domova ze školy?

K dosažení cíle je zvolen kvalitativní přístup. Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor. Každou dílčí otázku sytí několik tazatelských otázek, jejichž celkový počet činí 25. V případě potřeby jsou některé tazatelské otázky vynechávány, pokud jsou již zodpovězené v rámci jiné otázky, anebo naopak doplňovány o další v případech, kdy respondent odpovídá stručně a otázku zcela nezodpoví:

1. Jak dlouho pracujete jako vychovatel/ka v dětském domově?
2. Jaký vztah máte k této profesi?
3. Kdy jste se rozhodl/a pro práci vychovatele/ky dětského domova?

4. Co Vás vedlo k výběru profese vychovatele/ky dětského domova?
5. Co jste udělal/a pro to, abyste mohl/a pracovat jako vychovatel/ka dětského domova?
6. Kolik dětí je v rodinné skupině, ve které působíte?
7. Jaké je věkové složení dětí ve Vaší rodinné skupině?
8. Do dětského domova by měli být umisťovány děti bez závažných poruch chování. Jak si myslíte, že se to v praxi dodržuje. Jaké máte zkušenosti?
9. S jakými diagnózami přichází děti a mládež do dětského domova, kvůli kterým potřebují speciální zacházení? (Od tělesného, mentálního handicapu, přes specifické poruchy učení, poruchy chování a emocí, ...)
10. Máte dítě s některou zmíněnou diagnózou ve Vaší rodinné skupině?
11. Jaký vliv mají děti v rodinné skupině na skladbu Vašich pracovních činností?
12. Můžete mi popsat, jak vypadá Váš běžný pracovní den v týdnu, z jakých činností se skládá?
13. A jak vypadá Váš běžný pracovní den o víkendu?
14. Jaká je Vaše pracovní náplň dle pracovní smlouvy? V čem vnímáte odchylky oproti činnostem, které jsme mi doteďka popisoval/a, že vykonáváte?
15. V mnoha realizovaných výzkumech se objevovala administrativa na horních příčkách vykonávaných činností vychovatelů dětského domova. Jaký na to máte názor?
16. V čem Vy sám/sama vidíte rezervy, co by podle Vás mělo být jinak? Jsou některé činnosti, které vykonáváte, a které by podle Vás měl vykonávat někdo jiný než vychovatelé?
17. Než jste nastoupil/a jako vychovatel/ka dětského domova, jistě jste měl/a o této profesi nějaké představy. Jak se Vaše představy naplnily?
18. Jaké školy jste vystudoval/a po základní škole?
19. Myslíte si, že Vás samotné studium dobře připravilo na práci vychovatele/ky dětského domova?
20. Když se zamyslíte, co Vám škola dala ve vztahu k výkonu profese vychovatele dětského domova? V čem vás dobře připravila? Na co vás připravila?

21. Naopak, co Vám na škole chybělo, když víte, jaké požadavky si žádá profese vychovatele dětského domova? Co by Vám pomohlo, abyste byl/a lépe připravený/á na výkon profese?
22. Podle zákona o pedagogických pracovnících mají vychovatelé povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Jak to funguje ve vašem dětském domově? Máte povinnost dalšího vzdělávání danou ve smlouvě? Pokud ano, jak probíhá?
23. Jak si Vy sám/sama udržujete krok s novými poznatky?
24. Myslíte si, že je to ve Vás nebo Vás takhle nasměrovala škola? Jakou roli v tom sehrála škola?
25. Jak celkově hodnotíte svoji přípravu na profesi vychovatele/ky dětského domova?

První dílčí otázku sytí tazatelské otázky 1-5. Druhou dílčí otázku sytí tazatelské otázky 6-11. Třetí dílčí otázku sytí tazatelské otázky 12-17. Čtvrtou tazatelskou otázku sytí tazatelské otázka 18-25.

3.2 Metoda výzkumného šetření

K dosažení cíle práce je zvolen kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkum je charakterizovaný tím, že badatel vstupuje do terénu, aniž by byl jeho výzkum zatížen předem stanovenými základními proměnnými, hypotézami či již vzniklými teoriemi. Díky tomu má badatel možnost zkoumat široce definovaný jev do hloubky a dozvědět se o něm nejvyšší množství informací. Až po nasycení množství dat badatel hledá mezi daty souvislosti a formuluje závěry (Švaříček, Šed'ová et al, s. 24).

Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor, kdy jsou předem stanoveny témata a otázky dotazování. Jedná se o nestandardizované dotazování pomocí několika otevřených otázek (Švaříček, Šed'ová et al, s. 159), „*jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů*“ (Kvale in Švaříček, Šed'ová et al, s. 159).

Designem kvalitativního výzkumu je zakotvená teorie. Zakotvená teorie je tvořena třemi kroky, kterými musí badatel projít, ale které jsou zároveň prostupné. Jsou jimi:

- 1) „*Sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů,*

- 2) *kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií – proměnných budoucí teorie,*
- 3) *konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi – proměnnými.*“ (Švaříček, Šedřová et al, s. 86).

3.3 Průběh výzkumného šetření a charakteristika respondentů

Respondenty výzkumného šetření představovaly čtyři vychovatelky dětského domova. Domluva na spolupráci s dětským domovem proběhla již v období, kdy se odevzdávaly přihlášky k tématu závěrečných prací. Mile mě překvapilo, že mi hned první oslovený dětský domov vyšel vstříc.

Rozhovory s respondentkami se uskutečnily na konci února, všechny v jeden den. Domluva s ředitelem zařízení probíhala přes email. Snažila jsem se domluvit alespoň dvě návštěvy a osobní setkání s panem ředitelem. Kvůli pracovní vytíženosti ředitele jsme se nakonec nemohli v domluvený den setkat a já jsem do dětského domova s tím, že jsem nevěděla, kolik rozhovorů budu realizovat. Nakonec mi pan ředitel domluvil rozhovor se všemi vychovatelkami, které měly ten den odpolední směnu, takže jsem neměla možnost uskutečnit předvýzkum. Nemilým překvapením bylo také, že všechny vychovatelky byly o mém příjezdu informovány až v den mého příjezdu při příchodu na odpolední směnu s tím, že nevěděly, proč a na jaké téma bude rozhovor vykonáván. Důsledkem bylo, že je některé otázky, týkající se jejich vzdělávání zaskočily a myslím si, že bylo pro ně obtížné si na vše rozpomenout a v tu chvíli odpovědět.

Na začátku každého rozhovoru jsem se tedy představila, krátce seznámila respondentky s účelem mé bakalářské práce a rozhovorů a požádala, zda můžu náš rozhovor nahrávat. Kvůli zachování anonymity neuvádím jména respondentek a budu užívat pro jejich rozlišení označení respondentka 1, respondentka 2, respondentka 3 a respondentka 4.

Respondentky měly za sebou praxi v dětském domově od 5 do 12 let (R1 5, R2 12, R3 10 a R4 11 let). Pouze jedna z respondentek (respondentka 3) nastoupila do dětského domova rovnou po dokončení studia. Zbylé tři se pro práci vychovatelky v dětském domově rozhodly v pozdějším věku. Respondentka 1 před nástupem do dětského domova jako jediná nepracovala v oblasti výchovy. Celý život podnikala, vlastnila svůj krámk.

Výhodou pro mé šetření bylo, že si 3 respondentky dodělávaly v nedávné době v rámci celoživotního vzdělávání speciální pedagogiku kvůli novele zákona o pedagogických pracovnících. Výhodu vnímám v tom, že mi mohly podat „čerstvé“ informace ze svých studií. Respondentka 1 si ještě před speciální pedagogikou dodělávala pedagogické minimum, které bylo potřeba, aby mohla vykonávat v dětském domově pozici nočního vychovatele. Respondentka 2 si dodělávala speciální pedagogiku již dříve v rámci tříletého bakalářského studia speciální pedagogiky.

Absolvované vzdělání jednotlivých respondentek po základní škole až po dobu absolvování speciální pedagogiky (jak v rámci celoživotního vzdělávání, tak i v rámci bakalářského studia) je následující: respondentka 1 absolvovala gymnázium, respondentka 2 také gymnázium, respondentka 3 Střední zemědělskou školu a poté Vyšší odbornou školu s tělovýchovným zaměřením a respondentka 4 gymnázium, poté jednoleté, nadstavbové, denní, pomaturitní studium a na závěr čtyřletý bakalářský obor vychovatelství – pedagogika volného času.

Respondentka 3 jako jediná nepracuje v jedné rodinné skupině, ale svou službu vykonává tam, kde je to zrovna potřeba. Ostatní respondentky jsou kmenovými vychovatelkami v jednotlivých rodinných skupinách.

3.4 Analýza výsledků výzkumného šetření

Na základě zvoleného designu výzkumu zakotvené teorie a využití jejich prvků jsou data následně analyzována prostřednictvím otevřeného kódování. Text z rozhovorů je nejprve rozdělen na kódy. Kód může být tvořen slovem, větou či celým odstavcem. Vytvořené kódy jsou poté členěny do kategorií (Švaříček, Šed'ová et al, 2007, s. 211). Vzešlé kódy jsou rozděleny do 15 kategorií. V textu jsou kurzívou vyznačeny přímé citace z rozhovorů. Rozhovory jsou přepisovány doslovně.

Kategorie 1: Motivy vedoucí k volbě povolání vychovatelky dětského domova

- Touha po změně
- První krok
- Stereotyp jako příčina změny
- Touha po práci s dětmi
- Nový začátek
- Práce korespondující se vzděláním

Většina respondentek nastoupila do dětského domova až později v průběhu života. Respondentka 1 uvádí, že chtěla změnit zaměstnání, a tak se přihlásila na konkurz. Její motivací byl zájem o děti v dětském domově: „...vždycky mě to zajímalo, jaký děti tady jsou vůbec ...“. Příčinou změny povolání respondentky 2 byl stereotyp v předešlém zaměstnání: „Já jsem dělala předtím ve speciální mateřské školce a mě už to tam prostě nebavilo. Jednak se mi střídaly děti, a jednak mi to přišlo dokolečka pořád takový čím dál stejný.“. Respondentka 3 jako jediná nastoupila do dětského domova hned po dokončení studií. Hlavním důvodem, proč si zvolila práci vychovatelky dětského domova, byla touha po práci s dětmi: „Já jsem vždycky chtěla být u dětí ... Zrovna se naskytlo nějaké místo, tak sem to vzala a od té doby jsem tady, no.“. Respondentka 4 musela změnit zaměstnání, protože se s rodinou stěhovali. Vybírala takové pracovní nabídky, které korespondovaly s jejím vzděláním: „No, tak pro práci vychovatelky dětského domova jsem se rozhodla, když jsme se přestěhovali, protože v podstatě je to můj obor a práce se mi tady po přestěhování naskytla, takže jsem se do toho pustila.“.

Myslím si, že je pozdější nástup na pozici vychovatele v dětském domově běžnější než nástup ihned po dokončení studií v mladém věku. Může to být způsobeno tím, jak uvádí respondentka 4, že pracovní doba vychovatelů začíná hlavně s příchodem dětí z mateřské nebo základní školy, a právě v tu dobu by měla matka nejvíce fungovat.

Kategorie 2: Kladný vztah k profesi

- Dobrý pocit z rozhodnutí
- Práce snů
- Čistá hlava díky změně práce
- Spokojenost s volbou
- Kladný vztah k práci

Všechny respondentky uvádí, že mají svoji práci rády, což si myslím, že je základem pro dobrý pracovní výkon i psychickou spokojenost. Respondentka 1 je ráda za rozhodnutí změnit nejen zaměstnání, ale i obor: „Zkusila jsem to a vyšlo to. Jsem ráda za to, že jsem to udělala ... Jsem spokojená, kde jsem a neměnila bych.“. Respondentka 2 zastává podobný postoj a změnu práce hodnotí kladně: „Já jsem prostě chtěla jít někam jako v oboru školství a už jsem prostě nechtěla být v té školce a tohle bylo, co se mě naskytlo, takže jsem kupodivu od toho ani nic neočekávala, takže jsem nebyla ani zklamaná, nic prostě. Bylo to v pohodě, za mě prostě v pohodě ta práce. Jako já jsem tady

ráda.“. Respondentka 3 a respondentka 4 hodnotí svůj vztah k práci slovy dobrý či kladný.

Kategorie 3: Klíčové vlastnosti vychovatelek

- Empatie
- Pokorný přístup k práci
- Přizpůsobení
- Možnost volby
- Učení se novým věcem
- Mateřský pud
- Prozření

V dětském domově se vyskytuje velmi specifická skupina dětí a každé z nich potřebuje něco jiného. Všechny respondentky jsou tu pro ně a snaží se přistupovat ke každému individuálně. Například respondentka 1 uvádí: *„A tady docela bych řekla, že se zkusím vždycky vcítit do toho dítěte, co prožilo vlastně v tom svém životě, jak vlastně, proč se sem dostaly a snažím se jim pomáhat, jak to jde“*. Dále respondentka 1 říká, že je stále se čemu učit. I přesto, že má léta praxe v tom, jak k dětem přistupovat, tak s příchodem nového dítěte se může přijít na něco, v čem má mezery a jejich doplnění je důležité, aby věděla, jak se má k dítěti postavit.

Všechny respondentky se také shodují, že své denní plány upravují podle potřeb dětí ve své rodinné skupině. Respondentka 3 říká: *„... každá skupina vyžaduje něco jiného, jsou jak věkově rozdělený po domě, tak i na tom bytě jsou různě. Musíme právě přemýšlet o tom, o té únavnosti, o té hyperaktivitě a takhle postupně přemýšlet, jako co každé dítě vyžaduje individuálně a připravovat se na každého.“*. Respondentka 1 vzpomíná na jednoho z klientů, který špatně mluvil a trpěl nedoslýchavostí. Vychovatelky se tak společně s ním učily znakovou řeč a upravovaly denní režim, aby ho mohly vozit do vzdálenější specializované školy. Mimo to v dětském domově funguje i logopedie pro děti, které špatně mluví. Stejný přístup potvrzuje i respondentka 2, která má ve své rodinné skupině dvě děti se specifickými poruchami učení. Říká, že mají děti na skladbu pracovních činností podstatný vliv: *„No to jako, změni to hodně, protože se mu musím samozřejmě víc věnovat. Takže víc procvičujeme v tom, v čem chybí.“*

Všechny respondentky se také snaží dát dětem určitou volnost a často zdůrazňují, že v běžných rodinách také nemají děti vše předem nalinkované. Dokreslují to např. slova

respondentky 2: „*Tak skládá se z činností, jak přijdou ze družiny po obědě, napíšu si úkoly, pak si tak jako sednem, pohovoříme, co bylo novýho, když jsem tady nebyla nebo tak něco, co mají v plánu, nebo co já mám v plánu. Tak se dohodnem na nějakým tom programu no a pak musím ...*“. Respondentka 4 přímo uvádí: „*...my jsme tady vlastně suplující matky, a tohle je taková suplující rodina, protože my jsme dětský domov rodinného typu ...*“. Proto si také myslím že není náhodou, že většinový podíl vychovatelů dětských domovů tvoří právě ženy, a že ženy do dětských domovů přináší také své mateřské vlohy. Respondentka 3 uvádí: „*No určitě to bylo víc, že člověk jakoby asi ty děti hodně litoval nebo bylo to takový jako víc emoční. A pak, když člověk přijde na to, že to jsou vlastně úplně normální děti jako děti v rodinách, tak asi není nějaký problém v tomhle. Snažíme se jim jako nahrazovat ty rodiče, co to nejvíc jde*“. Také respondentka 1 uvádí, že ze začátku děti hodně litovala.

Kategorie 4: Charakteristika současných dětí v dětském domově

- Častý výskyt poruch učení
- Malá četnost postižení
- Relativní dodržení zákona
- Růst nevhodného chování
- ADHD/ADD častý výskyt
- Malý výskyt závažných poruch chování
- Špatné rodinné zázemí

Všechny respondentky odpovídají, že hlavně specifické poruchy učení se u dětí v dětském domově objevují často. Každá z nich má dítě se specifickou poruchou učení ve své rodinné skupině. Také jednotně odpovídají na otázku týkající se četnosti výskytu dětí s postižením, kdy se dozvídám, že je to méně častý jev v jejich dětském domově a shodně vzpomínají jen na jeden případ, na již zmiňovaného hochy s nedoslýchavostí.

Dle zákona smí být umístěna do dětského domova i nezletilá matka s dítětem. Respondentka 1 reaguje: „*U nás ne, to je zase. Jsou, teda vím, že je dětský domov v Broumově. Tam vím, že maj přímo oddělení pro matky s dětma. To je jako v zákoně, to víme, ale je to určitej dětskej domov, není to v každým dětským domově.*“.

Dle respondentek přibývá počet dětí s poruchami chování a emocí. Respondentka 2 vidí situaci následovně: „*Tak půl na půl. No jako některý děti sem patří, některý sem nepatří, asi tak. A je to zrovna 50 % ku 50 %. Řekla bych, že u výjimečných případů to*

jsou závažné poruchy. Myslím konkrétně jako užívání drog, krádeže, záškoláctví a takový věci.“ Respondentka 3 má na situaci stejný názor: „Přijde mi, že to je rok od roku horší jakoby, že ty děti začínají být víc problémový v dětských domovech.“. Přítomnost ADHD/ADD u dětí v jejich dětském domově potvrdily všechny respondentky. Respondentka 4 vnímá, že se zákon (týkající se nařízení, že by se měly do dětského domova umisťovat děti bez závažných poruch chování) dodržuje v rámci možností a za příčiny nevhodného chování dětí označuje špatné rodinné zázemí, ze kterého děti přišly: „S jakýma diagnózama, to bych spíš řekla, že to jsou jejich sociální podmínky, ze kterých jako vzešly, z domova, nevyhovující domácí prostředí, sociální podmínky ... Jo, ty jsou tady hodně častý (poruchy chování a emoce). To je v podstatě svázaný a navázaný na to domácí prostředí, na to, kde vyrůstaly a z tohohle všeho, takže víceméně takové problémy tady samozřejmě jsou“.

Kategorie 5: Organizace života dětí

- Plán
- Víkendová povinnost dětí
- Vyšší princip
- Řízená integrace

Všechny respondentky se každý den při práci s dětmi řídí plánem. Respondentka 1 zmíněný plán přibližuje následovně: *„Máme plány na každý den a může se to teda odvíjet od počasí nebo no, protože se to dělá, třeba já nevím, 14 dní dopředu. Ta vedoucí bytu, to naplánuje a já se můžu od toho odchýlit. Můžu si udělat sama po svém, se mě to zrovna jako hodí udělat něco jinýho. Takže do těch papíru napíšu změnu a podepíšu se do protokolu, protože to máme každý den, píšeme, co děláme s téma dětma.“*. Všechny respondentky shodně popisovaly každodenní vzorec, kdy děti přijdou ze školy, udělají si úkoly, poté následují individuální rozhovory a pak už samotná činnost s dětmi. Děti mají dvakrát v týdnu zákonem stanovené vycházky (středa a sobota), kdy si mohou dělat co chtějí, i opustit areál dětského domova. Po návratu následuje večeře a po večeři si děti plní podle rozpisu své povinnosti týkající se úklidu bytu rodinné skupiny. Poté následuje opět osobní volno a večerka. O víkendu dětem přibývají povinnosti, protože si každá rodinná skupina některá z denních jídel vaří sama na bytě, a ještě k tomu probíhá velký úklid celého bytu.

Vyšším principem je myšlen zákon, který určuje spoustu věcí v životě dětí v dětském domově, např. vycházky dvakrát týdně uvedené v odstavci výše. Respondentka 1 uvádí také, že dle zákona mohou děti od 7 let jít ven sami nebo, že je zvykem, že se dávají sourozenci k sobě. Respondentka 4 zase poukazuje na zákonem stanovený počet dětí v rodinné skupině, či popisuje postup umístění dětí do dětského domova, kdy rozhodne soud, popřípadě diagnostický ústav.

Řízená integrace vyjadřuje slova respondentky 1, kdy vypraví o době, kdy zrušili speciální školy a děti byly začleněny do normální základní školy. Děti dostaly asistenty, ale i tak byl začátek složitý kvůli posměchu ostatních dětí.

Kategorie 6: Principy ústavní péče

- Model rodiny
- Spolupráce
- Kolektivní práce
- Znalost dětí
- Rodina je základ života

Z výpovědí respondentek vychází, že dětský domov funguje na několika principech, které se snaží předat dětem. V první řadě se snaží režim dětí napodobit režimu, který je v běžných rodinách. Například respondentka 3 uvádí: „*Tak ráno (o víkendu) necháváme děti spát, jak chtěj nebo alespoň já, protože vím, jak v rodině vždycky jsme si rádi pospali.*“ Už samotné rodinné skupiny jsou tvořeny dětmi různého věku a pohlaví, jak dokládá respondentka 1: „*A jsou právě holky, kluci, aby to bylo dohromady, protože doma jsou taky kluci, holky, že jo, dohromady.*“.

Dále se snaží děti naučit spolupracovat a předat jim do života praktické znalosti, díky kterým se dokáží o sebe dobře postarat v budoucnu. Respondentka 4 říká: „*...v pět hodin se vrátí, měly by se vrátit, na byt no a pak nastává ta večerní příprava, kdy je večere, když je středa, řekněme studená večere, tak ta je na bytě, kde se samozřejmě společně podílejí na přípravě té večere a my dozorujeme nebo radíme, protože se to všechno musí naučit, pak by si v životě neuměly namazat ani chleba no ...*“ . To dokládá i samotné nastavení denního režimu, který v sobě skýtá, jak povinnosti, tak i osobní volno.

Zároveň je respondentka 1 názoru, že i když dítě přichází ze špatného prostředí, a i samo řekne, že v dětském domově je to lepší než doma po strážce finanční či po strážce

zabezpečení, tak i přesto jí je jasné, že rodiče, mámu s tátou, dítěti nikdo nenahradí. „*Jsem ráda, když ty děti jdou domů, že se můžou vrátit, jo.*“.

Kategorie 7: Pracovní činnosti vychovatelů

- Dozor/dohled nad dětmi
- Kontrola nad dětmi
- Výchovná činnost
- Příprava na život
- Názorná ukázka
- Doprovod dětí
- Zodpovědnost
- Resty ve volném čase
- Dělbá práce vychovatelů
- Vlastní iniciativa
- Nastavení hranic

Převládajícími činnostmi, které uvádí všechny respondentky jsou dozor/dohled nad dětmi při různých povinnostech a aktivitách a následná kontrola. Dále to je samotná výchovná činnost typu osobních rozhovorů s dětmi či výtvarné aktivity. Smyslem veškerých manuálních aktivit, typu úklid, vaření, praní a podobně, je příprava na budoucí samostatný život. Respondentky při výkonu takových činností nad dětmi nejen provádí dohled/dozor, ale také to dětem předvedou, poradí jim, když si neví rady. Respondentka 1 říká: „*Dělej to sami, ale samozřejmě je kontrola nad nima, jo. Vždycky se to musí zkontrolovat. A samozřejmě noví třeba nevědí, tak se jim to normálně jde nejdřív ukázat, pojd' já ti to ukázu, pojd' si to zkusit.*“. Respondentka 3 jako příklad uvádí: „*O víkendu se třeba i slavěj, když má někdo narozeniny, svátky, tak tohle všechno se s nima slaví. Pečou se třeba i dorty, je učíme tak nějak.*“.

Další častou činností je doprovod dětí. Respondentka 1 uvádí, že děti smí chodit sami ven od 7 let, do té doby děti doprovází vychovatelé. Respondentka 2 zase uvádí, že chodí vyzvedávat nejmenší holčičku z mateřské školy. Respondentka 4 říká, že v případě potřeby jdou s dětmi k lékaři.

Respondentka 1 říká, že je na ní, jestli pustí děti ven nebo ne. Samozřejmě záleží na jejich chování, výsledcích ve škole. Každopádně vždy musí vychovatelé vědět, kde se děti nachází. Takže jistě i zodpovědnost je jedna z důležitých činností vychovatelů.

Respondentka 1 dále dodává, že když se náhodou stane, že odejdou úplně všichni a zůstane sama na bytě, může si dělat přípravu na další den, co s dětmi bude dělat.

Respondentka 1 ještě zmiňuje, že na bytě jsou dvě vychovatelky, které se střídají u dětí. Vedoucí bytu má na starosti více administrativy a ta druhá má na starosti zase něco jiného: „*Já třeba konkrétně ošacení, jo, ošacení a za mnou děti jdou, teto nemám tohle, musíme dokoupit tohle ...*“.

Respondentka 3 uvádí, že v dětském domově vede kroužek keramiky. Celkově se dětský domov snaží děti všestranně vést a dopřávat jim mnoho zážitků. Jako příklad respondentka 3 uvádí: „*No a pak to závisí právě na tom počasí, na tom ročním období. Ted' třeba se jezdí na bruslení nebo byli i na plavání. O Vánocích, když jsme tady byli o těch prázdninách, tak jsme třeba byli v mini Zoo ve Styžerách. Co zrovna, co jako snažíme se sledovat nějakou nabídku aktuální v okolí a teda ted' jedou v sobotu třeba na hory.*“ I ostatní respondentky hovoří o mnoha možnostech, které dětem nabízí samotný areál dětského domova či hřiště, které dětskému domovu patří.

Respondentka 4 ještě hovoří o nastavování hranic dětem, opět s návazností na špatné podmínky, ze kterých děti do dětského domova přichází: „*...a podle toho ty děti potřebujou v podstatě nastavit, aby vůbec věděly, co je normální jako v životě, co má být, jak to má být, protože právě tím, že to je více méně ze sociálně slabých nebo slabších rodin, neznají standard normálního života.*“.

Kategorie 8: Administrativa jako zátěž

- Hodně administrativy
- Odpor k administrativě
- Papírování na úkor dětí

Respondentka 1, respondentka 2 a respondentka 3 vnímají administrativu jako velmi časově náročnou. Respondentka 1 vysvětluje, že se v rámci jedné rodinné skupiny střídají dvě vychovatelky. Jedna z nich je vedoucí bytu a má na starosti více administrativy. Konkrétně říká: „*...a ta druhá právě má víceméně těch papírů, jo, kde se musej psát zprávy na děti, takový jednou za půl roku, pak celoroční hodnocení se musí psát, jako tohle je všechno navíc. My dennodenně píšeme něco, píšeme do toho protokolu, co teda každý den děláme, to musíme zapsat. Samozřejmě nějakou docházku, prostě tohle se píše normálně každý den, ale tahleta administrativa navíc je právě na tu vedoucí bytu. Píše třeba i pro sociálku, když chtějí napsat zprávu za nějakou dobu, jak se*

to dítě tady chová ... Je toho docela dost těch papírů. “. Respondentka 2 udává pohled na administrativu z pozice vedoucí bytu. Potvrzuje, že administrativy je opravdu hodně, a že zabere dost času, protože nemá dostatečné vybavení, a protože se musí jakákoliv maličkost sepisovat. Zabírá i čas, který by jinak mohla věnovat dětem. Respondentka 3 potvrzuje její slova: *„Určitě, papírování je hodně, na úkor kolikrát jakoby občas tady těch dětí.* “.

Kategorie 9: Spokojenost s pracovními činnostmi

- Spokojenost s pracovní náplní
- Téměř žádná odchylka od pracovní smlouvy
- Žádný rozpor s pracovní smlouvou
- Úměrnost administrativy

Všechny respondentky jsou spokojené s pracovními činnostmi, které jako vychovatelky dělají a ani žádná z nich nevnímá znatelné rozdíly vykonávaných činností oproti jejich pracovní smlouvě. Respondentka 1 to komentuje následovně: *„Já si myslím, že v té pracovní smlouvě to tak jako je, víceméně žádné odchylky tam nejsou“.* K vykonávám činnostem nemá žádné připomínky. Respondentka 2 si také není vědoma žádných odchylek od pracovní smlouvy a stejně tak si ani nemyslí, že by se něco v rámci vykonávaných činností mělo změnit. Respondentka 4 se k otázce pracovní smlouvy versus vykonávané činnosti vyjadřuje následovně: *„Já si myslím, že tady se všechno dělá operativně v rámci momentálního stavu, možností, potřeb a tak dále. Takže pracovní smlouva je pestrá a my jsme tady vlastně suplující matky, a tohle je taková suplující rodina, protože my jsme dětský domov rodinného typu, takže to se od toho odvíjí. Jestliže je potřeba jít na lékařskou prohlídku k zubaři, tak samozřejmě s nima jdeme na preventivní prohlídku k zubaři ...“.* Co se týče jen vykonávaných činností, tak si myslí, že tak, jak to mají nastavené v jejich dětském domově, je v podstatě celkem dobré a je to tak, jak má být. Jako jediná z vychovatel také nevnímá administrativu jako nadměrnou: *„Já si myslím, že zas taková ta administrativa tady extra velká není, je tady to nejnútnejší, co musí bejt a hlavně je to rozdělený tak, že vždycky na bytě jsou dvě kmenové vychovatelky, z toho jedna je vedoucí bytu, která teda právě toho papírování, jak říkáte, má víc, o trošičku, ale je to všechno tak, jak to má být.“.* Respondentka 3 nevnímá žádné odchylky v pracovní smlouvě od skutečně vykonávaných činností, se kterými je také spokojená a říká, že je to tak, jak to má být, včetně administrativy.

V podkapitole 2.3, která se věnuje pracovním činnostem vychovatelů, přináší Dosoudil zajímavý pohled na činnosti, které jsou obecně vnímané jako „podřadné či nevýznamné“. A i zde se ukazuje, že každá z respondentek vnímá administrativu jinak.

Kategorie 10: Faktory omezující vliv vychovatelů

- Nedostatečná příprava na život
- Nedostatečné pracovní nástroje
- Zákon jako překážka
- Špatně zvolená cílová skupina
- Rodič jako příčina problémů

Respondentka 1 vnímá jako zásadní problém špatnou finanční gramotnost dětí odcházejících z dětského domova. I přesto, že děti chodí na různé semináře a přednášky během pobytu v dětském domově. Hlavní příčinu vidí v nevědomosti dětí o cenách potravin, ale také běžných věcí: *„Když si něco tyhle ty větší koupí sami, já jim dám peníze, oni si teda vyberou něco podle sebe, oni mi přinesou účtenku, tak samozřejmě vědí, kolik za to zaplatili. Ale myslím si, že v tomhle je problém, že třeba kdybychom si mohli dojet na nákupy alespoň na tu sobotu, na neděli. Bychom dostali balíček peněz a z toho jsme si nakoupili, aby ty děti alespoň věděly, co stojí, že vlastně, já nevím, když jsme tady osm lidí jako, že se musíme všichni stravovat, kolik peněz to je, jo. Tohle oni si myslím, že jako nemají zažitý a docela je to problém, pak jakoby do budoucna, jo. Nezahrnuju do toho třeba jenom jídlo, ale i to oblečení, drogerii a takovýchle věci. Tohle je už mimo ně, oni vlastně přijdou a teta nemáme tohle, dej nám, jo tohleto a tohleto a vůbec jako nevnímaj, že všechno stojí peníze.“*

Respondentka 2 hovoří o nedostatečných pracovních nástrojích v rámci administrativy, která sama o sobě zabere dost času: *„Teď ještě vlastně, když k tomu nemáte potřebný vybavení a mám tady myš a počítač, který slouží jako prohlížeč, protože už je v takovém stavu, že se na něm nic jiného dělat nedá. Nemám tiskárnu, nemám vlastně funkční počítač, všechno napsat ručo, takže si to tahat domů nebo stravovat kolegyně s tím, který to maj, takže. To je jako no, tohle mě ubíjí, tohle mě fakt ubíjí.“*

Respondentka 4 vnímá jako velkou překážku svého působení samotný zákon: *„50 % z toho, co v rodině normálně funguje, vám tady ruče svazuje zákon.“* Své zkušenosti dále rozvádí ve vztahu k dětem, kdy říká, že vychovatelé nemají donucovací prostředky, jak děti přimět, aby si udělaly domácí úkoly/připravovaly se na vyučování, když nechtějí.

Další zásadní nedostatek, který respondentka 4 vnímá je fakt, že dnes už není převládající příčinou umístění dětí do dětského domova osiření, a že děti, které v jejich dětském domově jsou, mají rodiče, kteří stále zůstávají zákonnými zástupci i přesto, že se o své dítě nestarají: „... a pak se teda dostáváme do tření toho, že když náhodou se rodič vzpomene, že má tady dítě, náhodou ušetří nějakou korunu a sociální pracovníci povolí, tak si vezme dítě domů na víkend, kde si ho prostě užije a dítě přijde nadšený z toho, jak doma prostě skvělý, a my jsme úplně nemožný. Takže rodina versus my a k tomu bych ještě řekla nešťastný zákon, které spoustu věcí znemožňují.“. Kromě toho je velkým problémem rozdíl mezi hodnotami, které se snaží vychovatelé dětem v dětském domově vštěpovat a mezi hodnotami, které vidí ve své rodině: „... nějakým způsobem ty děti korigovat, protože bohužel díky naší společnosti a tím, jak je to nastavený, tak ty děti mají čím dál tím horší zvyky, návyky a jednání, takže jako tohle usměrnit a snažit se jim vysvětlit, že tak, jak se chovaj, že to není běžný a pro jejich život normální, je těžký. Protože pak když jdou zpátky do té rodiny nebo si tam jdou na prázdniny, na víkend, tak vidí, že tam ta rodina tak funguje a funguje furt a my se jim tady snažíme vštěpovat něco a oni nejsou schopni si mezi tím, to prostě zredukovat a nějakým způsobem se do toho života postavit.“.

Kategorie 11: Užitečnost absolvovaných škol pro výkon profese

- Všeobecný přehled
- Důležitost teoretických znalostí
- Teorie je dobrá pro nováčky
- Užitečnost psychologie
- Spokojenost se školní přípravou
- Poznatky využitelné v praxi

Respondentka 1 uvádí, že ji absolvovaná speciální pedagogika v celoživotním vzdělávání dala všeobecný rozhled, i proto, že předtím pracovala v úplně jiném oboru. Stejně tak hovoří i respondentka 3 o speciální pedagogice v rámci celoživotního vzdělávání: „Máme nějaký přehled o něčem, jako o nějakých těch postiženích a takovýhle. Třeba dokážeme si představit, když se třeba mluví na poradě, mohlo by sem přijít dítě s Aspergerovým syndromem, je taková ta, zvládneme to, nezvládneme nebo takovýhle, protože si člověk dovede asi představit, co zhruba ho čeká.“. Respondentka 4 poukazuje na důležitost všeobecného přehledu a vůbec teoretických znalostí, především pro mladé,

nezkušené lidi: „*Jako já rozhodně nezatracuji vzdělání, abychom věděli, jaký poruchy jsou, jak může to dítě reagovat, co všechno může, co to všechno může obnášet, abychom prostě věděli, že když má tuhle a tuhle poruchu, bude mít takovýhle a takovýhle náladu a tohle a tohle mu musím tolerovat, to samozřejmě ano.*“. Také říká, že teoretická příprava mladých lidí, kteří do praxe teprve půjdou, je v pořádku.

Další často zmiňovaným přínosem vzdělávání je psychologie. Respondentka 1 hovoří o přínosu psychologie v rámci celoživotního vzdělávání: „*...když se děti dostanou do nějaký amoku nebo tak, tak jsem si i vzpomněla, jak třeba s nima jednat. Že člověk nesmí nějak vybuchnout, že musí rozvážně dávat jim na výběr třeba, co jsme se učili, tak to jsem si jakoby na něco vzpomněla, jak bych se měla zachovat a vlastně podle toho jsem se i zachovala a asi to bylo i dobrý.*“. Dále hovoří o užitečnosti psychologie ve vztahu k psychickým problémům, které se u dětí v dětském domově občas vyskytují: „*... bylo to takový vodítko, jak se k těm dětem chovat nebo co udělat, jak s nima mluvit.*“. Také říká, že ji ve škole naučili zamýšlet se nad pohnutkami chování dětí – když se například straní a nechce chodit do školy, tak se zajímá, proč tomu tak je a hned jeho chování neodsoudí. Respondentka 4 říká, že ji připravilo studium vychovatelství dobře na to, aby uměla vůbec jednat a zacházet s dětmi a nějakým způsobem se vžít do jejich situace. Celkově si myslí, že ji bakalářské studium vychovatelství dobře připravilo na práci vychovatelky.

Respondentka 2 vnímá, že ji samotné studium (bez uvedení určité školy) velkou měrou připravilo na práci vychovatelky dětského domova. Konkrétně říká: „*No, mě určitě tak povšechně, když to vezmu, tak styk s lidma, vyjadřování ...*“. Na otázku, zda ji něco chybělo ve škole, tak kromě jediné věci nevytkla nic.

Kategorie 12: Na profesi vychovatelky dětského domova se připravit nedá

- Vlastní potenciál
- Vlastní snaha v dalším vzdělávání
- Relativní připravenost na profesi
- Různá praxe v různých dětských domovech

Respondentky 1 a respondentka 2 pokládají za důležité při kvalifikační přípravě nebo při samotném výkonu profese vlastní potenciál. I když respondentka 2 vnímá, že ji samotné studium velkou měrou připravilo na práci vychovatelky, zároveň zdůrazňuje, že je důležitý přirozený lidský faktor: „*prostě, buď to tam je nebo to tam není, že jo.*“.

Respondentka 1 říká: „*Jo, všeobecnej rozhled, aby člověk věděl, ano, to ano, to mě dalo jako mě osobně docela dost. Ale pak v tý praxi se málo použije z toho. Fakt se musí v té realitě udělat něco podle svého rozumu jako plus teda něco.*“.

Stejného názoru je i respondentka 4 v souvislosti s dalším vzděláváním, kdy říká, že v tomto směru nemůže nikoho nasměrovat škola, ale musí to mít v sobě: „*Pokud nějakou práci vykonává a nechodí do ní jenom jako do práce, odsedět si svých já nevím 8,5 hodiny, tak pokud mě zajímá a chci, aby z toho dítěte něco bylo, tak asi si musím někde něco přečíst, najít, zjistit.*“.

Vlastní iniciativu v rámci dalšího vzdělávání potvrzuje i respondentka 3: „*Snažíme se co nejvíce dělat, samozřejmě, snažíme se alespoň navštěvovat nějaký tadyty kurzy, co jsou, co nabízí, kde jaký zařízení poradenský nebo takovýhle se snažíme takovýhle věci navštěvovat a i třeba v rámci toho, že dělám tu keramiku, tak se snažím nějakým způsobem zdokonalovat jako takovýhle ... nebo někdo třeba se snaží na tělocviky třeba, aby uměl více nějaký ty míčový hry nebo takovýhle ... Snažíme se, co to jde. I třeba takový ty workshopy jak jsou, i třeba kolem Vánoc, Velikonoc nebo takovýhle, abychom měli pořád nějaký nápady ...*“.

Respondentka 3 a respondentka 4 vyslovují názor, že se vlastně na profesi vychovatelky dětského domova připravit nedá. Respondentka 3 uvádí: „*Já si myslím, že v těch školách se to člověk nenaučí, no. Že tam je fakt jenom samá teorie a tím, jak je každý dětský domov jiný, tak si myslím, že se na to nedá prostě připravit. Spíš to hození do vody a člověk si v tom musí najít to své.*“.

Respondentka 4 to komentuje následovně: „*A co se týče toho dětského domova, tak tady v podstatě supluju matku, takže na to vás nepřipraví nikdo.*“.

I když uvedla, že ji studium bakalářského oboru vychovatelství dobře připravilo na profesi, zároveň si také myslí, že v té době připravení na práci vychovatele dětského domova nebyli, protože bylo a stále je velmi náročné vyrovnat se s tím, z jakých poměrů a s jakými problémy děti do dětského domova přicházejí.

Osobnost vychovatele hraje při výkonu profese důležitou roli, jak je uvedeno v podkapitole 2.4. Pak tedy vyvstává otázka, do jaké míry dokáže škola připravit budoucí vychovatele dětských domovů na profesi. Myslím si, že z 11. kategorie vychází, že škola dá vychovatelům jistý všeobecný přehled v dané problematice, nabídne jim různé možnosti řešení různých problémů a možná v nich rozvine jisté vlastnosti, které by jako vychovatelé měli mít.

Kategorie 13: Nedostatky ve vzdělání

- Vzdělání jako povinnost

- Negativní psychická zkušenost
- Nedostatek ve vzdělání
- Absence odborníků a specifičnosti
- Speciální pedagogika (v rámci celoživotního vzdělávání) ve vztahu k práci zbytečná
- Nesouhlasí cílová skupina ve vzdělání s praxí
- Neužitečné studium pro zkušené vychovatele
- Nediferencovanost speciální pedagogiky pro různé obory
- Nesmyslnost praxí v rámci celoživotního vzdělávání
- Absence návštěv dětských domovů při studiu

Respondentka 1 a respondentka 4 vnímají své studium speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání jako povinnost kvůli získání „papíru“, který jim nadále umožňuje pracovat jako vychovatel v dětském domově. Obě také uvádí, že při studiu nepanovalo ve škole dobré klima. Respondentka 1 zdůrazňuje, že do školy všichni jezdili ve své vlastním volnu, a že studium bylo pro ni velmi náročné v jejích letech a nikdo na nikoho nebral žádné ohledy. Respondentka 4 hovoří o špatném přístupu učitelského sboru vůči nim, studentům, a o tom, že studovala s odporem.

Respondentka 2 jako jedinou výtku ke studiu uvádí, že jí chyběl předmět, který by byl zaměřený právě na administrativu: *„Asi nějaký takovej předmět, kde by se vyučovalo jako dělání těch různých papírů všelijakých a tohohle.“*

Dalším nedostatkem, který vnímají respondentky 1, 3 a 4 je, že speciální pedagogika nemá velký význam pro práci vychovatelů. Respondentka 4 dále říká: *„Co se týká specky, tak absolutně, ne. Pro nás jako pro vychovatele v dětském domově je potřeba mít vopravdu konkrétní odborníky, jak bych to řekla, na tu specifiku dětských domovů a dětí, který jsou v nich umístěný. Nikoliv obecně speciální pedagogiku, ta nám tady nepomůže.“*. Respondentka 3 potvrzuje slova respondentky 4: *„Ale tady většinou takový děti nejsou jako třeba autistickýho spektra a podobně a jako jsou tady jiný děti. Nebo nějaké tělesně postižení, to tady není.“*. Respondentka 1 má stejnou zkušenost: *„Nikdy se tady nesetkáme s nějakýma dětma, který maj nějakou tuhle vadu, jo.“*. Respondentka 4 dodává, že absolvovali stejnou speciální pedagogiku jako učitelé, kteří učí na speciální škole, což vnímá za neadekvátní, protože si myslí, že v jejich profesích je rozdíl.

Respondentka 4 dále uvádí, že studium speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání nebylo uzpůsobené pro zkušené vychovatele, kteří přichází z praxe: „*No, můžu Vám říct, že jsem to teda dělala s odporem, protože ještě o to hůř pro mě nebo vůbec pro nás, který jsme byli z praxe, kterou jsme dělali a děláme a ztotožnit se s tím, co jsme slyšeli z teorie, přes kterou nejede vlak. A odříkávat jim tam na zkouškách a na testech to, co voni tam chtějí slyšet, né to, co se děje v praxi, ale to, co je v knížkách, a to, co voni prostě prezentují ...*“. Jinými slovy jí chyběli odborníci z praxe, se kterými by bylo možné konzultovat konkrétní příklady, rady apod.: „*To by tam musely být asi dva lektorský sbory, jeden ten teoretiků, který připraví toho člověka, který teprve do toho zaměstnání půjde a další sbor praktiků, který už nějaký zkušenosti mají a můžou nám v tomhle pomoci a poradit, a to tam prostě není.*“.

Dalším problémem zmiňovaným respondentkou 1 a respondentkou 4 je nesmyslnost praxí v rámci studia speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání. Respondentka 1 říká, že jí praxe nebyly v ničem užitečné: „*Všichni lidi chodili do práce, dělali to kvůli nějakému papíru, který musí být a vlastně třeba tam byli, tu praxi tam měli daleko větší než já, x let v tom dělali, tak to bylo podle mě zbytečný.*“. Stejně to hodnotí i respondentka 4: „*...když jsme dělali ten kurz celoživotního vzdělávání na ty dva roky, tak jsme museli mít tři praxe a každou na jiným zařízení. Proč, já, která dělám v dětském domově, chci tam dělat a budu tam dělat, musím mít od nich doloženou několikahodinovou praxi v jiném zařízení než v dětském domově? Na co?*“.

Naopak respondentce 3 praxe v dětském domově nebo vůbec návštěvy dětských domovů chyběly. Je to dané také tím, že žádná ze studovaných škol respondentky 3 se netýkala vychovatelství: „*Asi nějaký návštěvy těch dětských domovů víc v rámci těch různých praxí nebo něčeho a možná, aby nebo já jsem teď kon tu specku dělala, když už jsem byla tady, takže to už pro mě bylo, ale s tou voškou, to jsme vůbec žádné děcák nenavštívili, nic takovýdlehého, takže to jsme vůbec neměli představu, jako jak dětský domov funguje nebo co je výchovná/rodinná skupina, to jako pořádně jsme nevěděli, o co jde.*“.

Kategorie 14: Praxe je praxe

- Praxe je praxe
- Praxe je víc než teorie ze školy
- Odlišnost teorie od praxe
- Důležitost „praktična“ ve vzdělání

- Komplexnější praxe při studiu mladých

Respondentka 1 uvádí: „... *ale praxe je praxe. Praxe je úplně jiná, než co se učí ve škole, jo, protože fakt ke každému se musí přistupovat. Samozřejmě návody tam jsou, ale pak je ta realita, takže to je trošku jiný, né, že by se podle toho řeklo aha, my jsme se to učili tahle a musím to dělat takhle, nene.*“. Respondentka 3 zaujímá k věci stejný názor: „*No tak teorie je něco jinýho než praxe, to je asi všude jako.*“.

Respondentka 1 říká, že příklady z praxe byly pro ni na pochopení látky velmi nápomocné. Na otázku, co ji při studiu chybělo odpověděla: „*Ta praxe, protože to není vždycky tak nalinkovaný, jak se to učí. Já narazila na docela dobrý kantory, že nám právě spoustu věcí říkali z praxe, to bylo daleko jednodušší na pochopení něčeho, že právě měli tu praxi a vlastně nám všechno přeříkávali na praxi, jo. ... Tohle si myslím, že bylo docela dobrý, no. Dostat do toho „praktično“.*“. I respondentka 4 zdůrazňuje, že je pro ni mnohem užitečnější školení v rámci dalšího vzdělávání, kdy se teorie demonstruje na konkrétním případě, než absolvování studia speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání, kde z té praxe slyšela málo: „... *protože ty lidi, který přijdou a maj tady ten obor, tak nám na tom školení alespoň něco daj a my víme o čem mluví, protože on tam mluví o konkrétním případě a my si ho můžeme napasovat na konkrétní dítě, na konkrétní situaci nebo mu říct naši situaci a on nám poradí, řekne co a jak. To je pro nás větší přínos než prostě tadyhle za 25 000 Kč dva roky k ničemu, kdy každé chce slyšet, jen to, co je v nějaký knížce napsaný ...*“.

Respondentka 4 také vyslovuje myšlenku, že se jí nelíbí, jak jsou praxe při studiu mladých nastavené. Často ji na praxi přijdou studentky, které nejeví příliš vlastní iniciativy při práci s dětmi. Naopak, ale také zažila šikovné praktikantky, které si pro děti připravily na vlastní popud různé aktivity a rády se do dětského domova vrací. Tyto praktikantky také ve školství pracují.

Kategorie 15: Další vzdělávání jako nařízená složka práce s volností

- Nařízené další vzdělávání
- Svobodný výběr dalšího vzdělávání
- Alibismus v dalším vzdělávání
- Možnosti dalšího vzdělávání
- Vlastní zájem v dalším vzdělávání
- Praxe jako výuková složka dalšího vzdělávání

Žádná z respondentek neuvedla další vzdělávání v rámci pracovních činností, které vykonává. K této otázce se vyjádřily, až když jsem se jich přímo zeptala.

Respondentka 1, 2 a 4 hovoří o dalším vzdělávání jako o povinnosti, avšak všechny připouští, že mají svobodný výběr z mnoha možností. Respondentka 1 uvádí: „*Určitě, máme školení, povinný školení plus musíme teda vždycky sami, co si vybereme nějaký školení. Takže si musíme vybrat za rok alespoň dvě školení. Jedno pololetí, druhý pololetí, musíme to vlastně absolvovat, musíme přinést papír.*“. Dále říká: „*Jo, tohle jako, já si vybírám víceméně, co bysme tady mohly využít. Plus něco, co teda pro nás pan ředitel udělá pro všechny najednou, jo, to jako je, ale jinak si vybíráme podle toho, co chceme vlastně sami se dozvědět.*“. Také hovoří o tom, že ředitel zařízení vyžaduje po vychovatelkách seznam přečtené literatury každý rok: „*Jednou za půl roku víceméně chtěj, abychom odevzdali, co za ten rok jsme přečetli a my to víme už dopředu, že to tak – vypůjčila jsem si knížku o tomhle problému a přečetla jsem si ji, tak si to zapíšu, o čem, prostě, co to bylo, od jakého autora*“. Zároveň říká, že není stanoven žádný určitý počet knih, který musí za rok přečíst a ani žádné určité tituly. Přečte si, co ji zaujme.

Respondentka 4, stejně jako respondentka 1, uvádí pana ředitele jako hlavního strůjce dalšího vzdělávání: „*Samozřejmě, že pan ředitel to po nás vyžaduje a každým rokem nám sem chodí nabídky, to je o čem jsem mluvila, o těch kurzech, určitéch, školeních. Takže si prostě podle toho, co nás zaujme a samozřejmě třeba i podle problémů mé výchovný skupiny, ne každá výchovná skupina je stejná.*“. Dále hovoří, že pokud je více zájemců na školení, pan ředitel se snaží zařídit, aby školení proběhlo přímo v dětském domově, a tak odpadne vychovatelkám povinnost dojíždět. Na otázku, jak ona sama udržuje krok s novými poznatky odpovídá, že ve svém volném čase odpočívá a věnuje se rodině, protože rozvržení pracovní doby ji bere mnoho času, který by mohla jinak věnovat rodině. Vzápětí však dodává: „*Takže jako já se udržuje jednak si samozřejmě čas od času přečteme nějaký odborný článek, který vyběhne na internetu nebo někde jinde, učitelské noviny sem choděj, takže v nich taky můžeme si další věci najít, jak jsem říkala, nějaký ty kurzy, školení ...*“.

Respondentka 2 hovoří o jednom povinném školení ročně, s tím, že si vybírají podle svých zájmů z široké nabídky. Dále říká, že si občas přečte nějakou odbornou literaturu, když se jí něco dostane do ruky anebo, když si potřebuje něco vyhledat. Zároveň přiznává, že jen tak nárazově, protože už vlastně v dětském domově nemusí pracovat, protože je již v důchodu, a tak ji to tolik nenutí, jako dříve.

Dle slov respondentky 3 si myslím, že její vlastní zájem představuje hlavního strůjce dalšího vzdělávání, nikoliv nařízení ředitele, jak to vypadá u ostatních respondentek. Část z rozhovoru s respondentkou 3, týkající se forem dalšího vzdělávání, jsem již uvedla v rámci 12. kategorie, pod kódem „Vlastní snaha v dalším vzdělávání“. K tomu bych chtěla ještě dodat další možnosti dalšího vzdělávání, které respondentka 3 uvedla, že využívá: „... *Ale jako hodně si myslím pomáhá internet, teďkon, že je takhle, že se dá na tom internetu hodně najít. Jakoby různých inspirací nebo takovýchle věcí, tak si myslím, že tohle se dá taky zahrnout do toho sebevzdělávání, vyhledáváme si na internetu. I to, jak jsme chodily do té školy, tak jsme furt v kontaktu tak nějak s těma kolegyněmi z těch jinech těch, takže se docela jako navštěvujeme.*“. Dále říká, že sleduje i Učitelské noviny a podobné věci. Ale zároveň také uvedla, že tím, jak nedávno dodělala speciální pedagogiku v rámci celoživotního vzdělávání, tak má klid.

3.5 Diskuze výsledků k výzkumným otázkám

Pro vyhodnocení výzkumného šetření si opět pokládám hlavní výzkumnou otázku (HVO) a čtyři dílčí otázky (DO): (HVO) Jak hodnotí vychovatelé dětských domovů svou kvalifikační přípravu na profesi? (DO1) Jaké motivy vedly vychovatele k výběru profese vychovatele dětského domova? (DO2) Jak jsou vychovatelé připraveni pracovat s dětmi s některou ze speciálně-pedagogických diagnostik? (DO3) Jaká je skladba pracovních činností vychovatelů? (DO4) Jak vychovatelé vnímají svou připravenost na profesi vychovatele dětského domova ze školy?

První dílčí otázku (DO1) sytí následující kategorie: Motivů vedoucích k volbě povolání vychovatelky dětského domova, Kladný vztah k profesi a částečně Klíčové vlastnosti vychovatelek. Druhou dílčí otázku (DO2) sytí následující kategorie: Klíčové vlastnosti vychovatelek a Charakteristika současných dětí v dětském domově. Třetí dílčí otázku (DO3) sytí následující kategorie: Pracovní činnosti vychovatelů, Administrativa jako zátěž, Spokojenost s pracovními činnostmi, Faktory omezující vliv vychovatelů a Další vzdělávání jako nařízená složka práce s volnostmi. Čtvrtou dílčí otázku (DO4) sytí následující kategorie: Užitečnost absolvovaných škol pro výkon profese, Na profesi vychovatelky dětského domova se připravit nedá a Praxe je praxe. Hlavní výzkumnou otázku (HVO) sytí následující kategorie: Nedostatky ve vzdělání a Užitečnost absolvovaných škol pro výkon profese.

(DO1) Jaké motivy vedly vychovatele k výběru profese vychovatele dětského domova? Většina respondentek se pro práci vychovatelky dětského domova rozhodla v průběhu života. Příčinou změny povolání byla touha po změně či přímo nutnost změny. Konkrétně respondentka 1 úplně změnila svůj obor, ve kterém do té doby pracovala, protože ji delší dobu lákala práce v dětském domově. Respondentka 2 zase odešla ze své práce kvůli stoupajícímu pocitu stereotypu. Respondentka 4 musela změnit zaměstnání, protože se s rodinou stěhovala. Jen jedna z respondentek, respondentka 3, začala pracovat v dětském domově hned po dokončení studií v mladém věku, protože se jí zrovna naskytla pracovní příležitost a vždy chtěla pracovat s dětmi. Touhu pro práci s dětmi vnímám u všech respondentek. Respondentka 1 se přímo svěřila, že ji vždy zajímalo, jaké děti v dětském domově jsou. U respondentky 2 tak soudím, protože její předešlé zaměstnání bylo s dětmi se speciálně-pedagogickými potřebami. A respondentka 4 už své vzdělání směřovala pro práci s dětmi a jak uvedla, tak si své nové zaměstnání při stěhování vybrala tak, aby korespondovalo s jejím vzděláním.

Do dětského domova je umisťovaná specifická skupina dětí a mládeže, a tak se zde nejedná úplně o standardní práci s dětmi, jaká probíhá například v družinách, ve školkách či volnočasových zařízeních. Proto si myslím, že do dětského domova nepřivedla respondentky jen touha po práci s dětmi, ale také jejich mateřský pud. Respondentka 3 přímo uvádí, že se jim snaží nahrazovat rodiče, co to nejvíc jde. Respondentka 4 zase říká, že jsou suplující matky. Respondentka 1 uvedla, jak jí ze začátku bylo dětí velmi líto a nejraději by si je vzala domů. A u respondentky 2 tak soudím podle toho, že již ve svém předešlém zaměstnání pracovala s dětmi se specifickými potřebami a jako nové zaměstnání si zvolila právě práci v dětském domově.

Se svou volbou zaměstnání jsou všechny respondentky spokojené a svou práci mají dle výpovědí rády. Například respondentka 2 už by mohla do důchodu, ale stále v práci zůstává.

(DO2) Jak jsou vychovatelé připraveni pracovat s dětmi s některou ze speciálně-pedagogických diagnostik? Ze 4. kategorie, která popisuje děti, které se v dětském domově nachází, vychází, že všechny respondentky pracují s dětmi se speciálně-pedagogickými diagnostikami. Všechny mají zkušenost s dětmi se specifickými poruchami učení, s dětmi s ADHD, ADD. Respondentky 2 a 3 dokonce vyslovily názor, že přibývá v dětském domově dětí se závažnými poruchami chování. Jinak žádná jiná speciálně-pedagogická diagnóza se dle výpovědí respondentek v dětském domově nevyskytuje. Dle zákona smí být do dětského domova umístěno i dítě

se zdravotním postižením v závislosti na druhu a stupni postižení. Respondentky shodně uvedly, že v jejich dětském domově to je velmi ojedinělé a vzpomínaly jen na jeden případ hoča s tělesným handicapem, který byl nějakou dobu v jejich dětském domově.

Myslím si, že respondentky jsou schopné dobře pracovat s dětmi s některou ze speciálně-pedagogickou diagnóz díky vlastnostem, které všechny respondentky vykazují. Konkrétně jde o empatii, přizpůsobení se potřebám dětem a schopnost a chuť učit se novým věcem. Respondentka 1 přímo uvedla, že je stále čemu se učit i po letech praxe, a že kvůli chlapci s tělesným handicapem se učily znakovou řeč. Dále ředitel podporuje flexibilitu respondentek svobodným výběrem tématu kurzů/školení a literatury v rámci dalšího vzdělávání. Respondentky si tak mohou zvolit takové školení/kurz či přečíst takovou literaturu, která koresponduje s aktuálními potřebami dětí v rodinné skupině.

(DO3) Jaká je skladba pracovních činností vychovatelů? Z rozhovorů vyplývá, že pracovní náplň respondentek koresponduje s výzkumy uvedenými v podkapitole 2.3. Činnostmi, které vykonávají všechny respondentky jsou: dozor/dohled nad dětmi, kontrola nad dětmi, výchovná činnost formou individuální rozhovorů a nastavení hranic dětem, příprava dětí na život prostřednictvím nácviku praktických dovedností, pomoc dětem s učením manuálních činností i školní přípravou formou ukázek a rad, doprovod dětí až už do školy/ze školy či k lékaři a podobně podle potřeb rodinné skupiny. Další společnou složkou práce všech respondentek je také administrativa, která nedoléhá na všechny respondentky stejnou měrou. Dle výpovědi respondentky 1 se každá z vychovatelek každý den potýká s administrativou ve formě denních protokolů, kde uvádějí, co s dětmi dělaly. Dále říká, že vedoucí bytu má na starosti více administrativy týkající se různých zpráv o dětech, ale druhá vychovatelka v rámci jednoho bytu má na starosti zase jiný úkol. Všechny respondentky mají také povinnost dalšího vzdělávání, na kterém trvá ředitel zařízení. Všechny respondentky, kromě respondentky 3, hovoří o dalším vzdělávání jako o povinnosti, avšak říkají, že si mohou zvolit taková témata školení a literatury, která je zaujmou. Poslední složkou práce, kterou jsem z rozhovorů zaznamenala, je vlastní iniciativa vychovatelů, kterou uvedla respondentka 3. Respondentka 3 vede v dětském domově kroužek keramiky.

Všechny respondentky jsou se skladbou svých pracovních činností spokojené, a myslí si, že je to tak, jak to má být. Konkrétně jsem se respondentek také ptala, jak vnímají administrativu. Respondentky 1, 2 a 3 odpověděly, že je administrativy opravdu hodně, hlavně pro vedoucí bytu a dokonce respondentky 2 a 3 vyslovují, že čas strávený

nad administrativou je také často na úkor dětí. Respondentka 4 vnímá administrativu jako úměrnou s tím, že se vyplňuje to nejnnutnější.

Respondentky 1, 2 a 4 jsou sice spokojené se svou pracovní náplní, zároveň však vyslovily, že výkonu jejich práce brání několik překážek. Respondentka 1 hovořila o nemožnosti změnit určité zvyklosti, které se jí zdají nedostatečné v rámci přípravy dětí na budoucí, samostatný život. Zdá se jí nedostatečný rozvoj finanční gramotnosti dětí, který je podle ní způsoben tím, že nemají dostatečně vžitě podvědomí o ceně jídla a běžných věcí, které používají. Respondentka 2 si stěžovala na nedostatečné pracovní nástroje při vyřizování administrativy, což ji stěžuje práci. Respondentka 4 zase hovořila o nastavené legislativě a rodičích dětí umístěných v dětském domově jako o bariéře výkonu profese v některých z jejích oblastí. Respondentka 4 potvrdila, že opravdu většina dětí umístěných v dětském domově, ne-li všechny, mají své rodiče a často se právě rozcházejí hodnoty a návyky, které se dětem snaží vychovatelé předat s hodnotami a návyky, které získávají od svých rodičů.

(DO4) Jak vychovatelé vnímají svou připravenost na profesi vychovatele dětského domova ze školy? Všechny respondentky se shodly, že škola nedokáže, či jen z malé části dokáže připravit člověka na profesi vychovatele dětského domova. Respondentky 1, 3 a 4 uvedly, že jim studium speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání dalo teoretický základ ve formě všeobecného přehledu. Dále respondentky 1, 2 a 4 hovoří o nabytí psychologických a sociálních dovedností ve škole, konkrétně zmínily přístup k dítěti při amoku či při psychickém problému a vůbec bezpředsudkový přístup k dětem, jednání s dětmi a vžití se do jejich situace, styk s lidmi a vyjadřování. Na druhou stranu si však myslí, že škola nemůže zcela či vůbec připravit vychovatele na tuto profesi. Respondentka 1 a respondentka 2 hovoří o nutnosti vlastního potenciálu při výkonu profese či kvalifikační přípravě, respondentky 1 a 3 o rozdílnosti teorie s praxí a respondentky 3 a 4 přímo vyslovily, že se na tuto profesi připravit nedá.

(HVO) Jak hodnotí vychovatelé dětských domovů svou kvalifikační přípravu na profesi? Vnímání kvalifikační přípravy respondentek na profesi je rozličné, ale převážně negativní. Jediná respondentka 2 uvedla, že je spokojená se svou kvalifikační přípravou, a kromě jedné věci si není vědoma žádných jiných nedostatků ve vzdělávání. Konkrétně uvedla, že ji při studiu chyběl předmět, který by ji připravil na vyplňování dokumentů v rámci administrativy. Respondentka 4 uvedla svoji spokojenost s absolvovaným bakalářským oborem vychovatelství – pedagogika volného času.

Zbylé respondentky, včetně respondentky 4, hovořily už více kriticky, hlavně o absolvované speciální pedagogice v rámci celoživotního vzdělávání. Respondentka 3 před absolvováním speciální pedagogiky navštěvovala školy, které nebyly primárně určené pro vychovatele, proto vyslovila, že ve vztahu k práci byly neužitečné a chyběla jí tam problematika dětských domovů a praxe v dětských domovech. Tím nevylučuji, že byla jinak s absolvovanými školami spokojena.

Respondentka 1 i respondentka 4 mluvily o studiu speciální pedagogiky jako o povinnosti kvůli „papíru“, díky kterému mohou i nadále pracovat v dětském domově. Respondentka 1 se vyslovila, že studium bylo pro ni velmi náročné a nikdo nebral na nikoho ohledy a respondentka 4 zase zažila špatné chování pedagogů vůči nim. Respondentky 1, 3 a 4 se shodly, že speciální pedagogika nemá velký význam pro práci vychovatelů dětských domovů. Respondentka 4 postrádala zkušené odborníky (na problematiku dětských domovů) z praxe a vůbec „praktično“ ve vzdělávání, protože celé studium probíhalo na teoretické bázi. Respondentka 1 potvrzuje důležitost „praktična“ ve vzdělávání, protože v praxi není vše tak nalinkované, jak se to učí. Respondentce 4 se také nelíbilo, že není studium speciální pedagogiky diferencované podle potřeb jednotlivých profesí, takže defacto absolvovaly stejnou speciální pedagogiku jako například učitelé ze speciálních škol. I respondentky 1 a 3 potvrzují, že s většinou speciálně-pedagogických diagnóz se v dětském domově nesetkají. Posledním kritizovaným aspektem ve vzdělávání respondentkou 1 a 4 bylo povinné absolvování několika praxí v různých zařízeních.

Pozitiva ve vzdělávání, které respondentky vnímají, jsou uvedené v rámci zodpovězení 4. dílčí otázky. Avšak i navzdory pozitivům, které respondentky uvedly, soudím, že negativa převažují.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo s oporou o odbornou literaturu zanalyzovat pracovní náplň vychovatelů dětského domova a nároky na ně kladené a ve výzkumném šetření zjistit, jak získané vzdělání potřebné k výkonu profese vychovatele dětského domova odpovídá reálným potřebám výkonu práce vychovatele dětského domova.

V první kapitole jsem se věnovala nejdříve charakteristice dětských domovů, z čehož vyšlo ve vztahu k práci vychovatelů, jaké poslání by měli svou činností naplňovat. Ve výzkumném šetření jsem mimo jiné zjistila, že se některé z principů v praxi skutečně realizují (více v kategorii Principy ústavní péče, popřípadě v kategorii Organizace života dětí). Ve druhé a třetí podkapitole jsem se zabývala důvody umístění dětí a mládeže do dětského domova a jejich potřebami. Jak vyšlo i z výzkumného šetření, děti a mládež v rodinné skupině mají vliv na práci vychovatelů, kteří se k nim snaží individuálně přistupovat. Druhá kapitola se již celá věnovala vychovatelům dětských domovů. Po definování pracovní pozice vychovatele jsem se věnovala nárokům na ně kladeným v oblasti kvalifikační přípravy, pracovních činností, osobnosti a kompetencí a psychické a fyzické odolnosti.

Původním záměrem výzkumného šetření bylo zkombinovat dvě metody. Kromě rozhovorů s vychovateli dětského domova ještě analyzovat vybrané studijní obory a podle studijních sylabů hodnotit, jak odpovídají potřebám profese vychovatele dětského domova. Nakonec jsem se rozhodla pro jednu metodu kvůli obtížnému získávání dat. Také jsou sylaby psány, dle mého názoru, obecněji a samotná výuka může být pestřejší a trochu se odchylovat od sylabů. A proto rozhovory přináší hlubší pohled do zkoumané problematiky.

Výzkumné šetření probíhalo metodou polostrukturovaných rozhovorů. Realizovala jsem 4 rozhovory s vychovatelkami dětského domova. Jako limit výzkumného šetření vnímám nepřípravenost respondentek na téma rozhovoru ve smyslu, že respondentky předem neznaly oblasti, kterých se bude rozhovor týkat a za jakým účelem bude vykonáván.

Z výzkumného šetření vzešlo, že respondentky neočekávají, že by je škola měla plně připravit na profesi vychovatele dětského domova, některé z respondentek dokonce vyslovily, že se na tuto profesi připravit nedá. Velký důraz přikládají vlastnímu potenciálu, rozumu, vlastní snaze, jak při kvalifikační přípravě, tak při samotném výkonu profese. Respondentky shodně uvedly, že jim škola dala všeobecný přehled, jakési

návody, jak k dětem při různých situacích přistupovat a rozvinula jejich sociální dovednosti. Kriticky se respondentky vyjadřovaly k absolvovanému studiu speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání a z více příčin vnímají studium za zbytečné ve vztahu k jejich profesi. Jako příčiny uvedly například nedostatek „praktična“, nedostatečnou diferenciaci pro různé profesní obory a neúčinnost celé speciální pedagogiky ve vztahu k dětem, které se v dětském domově nachází, protože z mnoha diagnózami, o kterých se učily, se v dětském domově nesetkají.

V oblasti vykonávaných činností se zjištění výzkumného šetření shoduje s činnostmi plynoucími z výzkumů, které jsou uvedené v podkapitole 2.3. Z toho soudím, že absolvované vzdělání respondentek se opravdu nedá plně v praxi využít. O to důležitější se zdají vlastnosti vychovatelek, které se ukázaly i v rámci výzkumného šetření jako velmi důležité při práci s dětmi.

Práce může být inspirativní a přínosná jak pro zákonodárce jako malá sonda do výsledků, které přináší jejich nařízení, tak i pro univerzity, které nabízí a tvoří studijní programy určené pro budoucí vychovatele dětských domovů.

Přes uvedené limity považuji cíl práce za splněný.

Seznam použité literatury

Monografie

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.

ČAKRT, M. *Typologie osobnosti: přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. 2. vydání. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-358-8.

DOLEŽALOVÁ, P. *Sborník z mezinárodní konference k problematice ústavní a ochranné výchovy*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-86620-29-9.

JANSKÝ, P. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-534-9.

KOUTEKOVÁ, M. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: PdF, Univerzita Mateja Bela, 2003. ISBN 80-8055-802-7.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KUBÍČKOVÁ, H. *Dítě – rodina – instituce aneb jak neztratit budoucnost*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.

MLČÁK, Z., et al. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: FF OU, 2005. ISBN 80-7368-129-3.

PÁVKOVÁ, J., et al. *Pedagogika volného času*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

SCHMIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.

ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

ŽEJDL, J. *Práce vychovatele ve specializované skupině*. Praha: SPN, 1976. ISBN neuvedeno.

ŽUFNÍČEK, J., et al. *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Národní ústav pro vzdělání, 2012. ISBN 978-80-87652-59-6.

Články

FEDOROVÁ, M. Osobnost vychovatele v detském domove. *Vychovávateľ*, červen 2006, roč. 53, č 10, s. 35-36. ISSN 0139-6919.

GULÁŠ, M. Základné rozdiely v životných podmienkach medzi deťmi vyrastajúcimi v detských domovoch a deťmi žijúcimi v primárnych rodinách. *Vychovávateľ*, březen 2010, roč. 58, č 7, s. 34-39. ISSN 0139-6919.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. Osobnost vychovatele (očekávaná a reálna podmienky). *Vychovávateľ*, prosinec 2003, roč. 49, č 4, s. 2-6. ISSN 0139-6919.

KUDLÁČOVÁ, B. Psychologické faktory vplývajúce na vychovateľa. *Vychovávateľ*, únor 2000, roč. 44, č 5-6, s. 8-9. ISSN 0139-6919.

PASTERŇÁKOVÁ, L., ROMANOVSKÁ, V. Najčastejšie výchovné problémy v detských domovoch. *Vychovávateľ*, listopad 2007, roč. 55, č 3, s. 8-10. ISSN 0139-6919.

SWATON, A. Osobnosť výchovného pracovníka v detskom domove rodinného typu. *Vychovávateľ*, říjen 2004, roč. 51, č 2, s. 8-10. ISSN 0139-6919.

SZABOVÁ, E. Ako vnímajú bývalí klienti detských domovov svoju pripravenosť na reálny život (1. časť). *Vychovávateľ*, listopad-prosinec 2011, roč. 59, č 3-4, s. 25-31. ISSN 0139-6919.

ŠÍPOŠOVÁ, I. Detský domov nie je ozajstný domov. *Vychovávateľ*, duben 2008, roč. 56, č 8, s. 30-31. ISSN 0139-6919.

ŠKOVIERA, A., BOHUNICKÁ, M. Profesiogram vychovávateľa v detskom domove. *Vychovávateľ*, září-říjen 2013, roč. 62, č 1-2, s. 48-52. ISSN 0139-6919.

VOCILKA, M. Příčiny umístění dětí do dětských domovů. *Vychovávateľ*, únor 2000a, roč. 44, č 5-6, s. 16-18. ISSN 0139-6919.

VOCILKA, M. Současnost a prognóza vývoja dětských domovů v ČR – II. část. *Vychovávateľ*, prosinec 2000b, roč. 45, č 4, s. 32 – 33. ISSN 0139-6919.

Internetové zdroje

Competencies [online]. Washington: U.S. Office of Personnel Management [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <https://www.opm.gov/policy-data-oversight/assessment-and-selection/competencies/>

Slovník sociálního zabezpečení [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, © 2016 – 2017 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://slovník.mpsv.cz/>

Vyhláška 60/2006. o postupu při zajišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zajišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků) [online]. Praha: MŠMT, 2006. [cit. 2017-01-15]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/38841/>

Vyhláška 438/2006. Vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních [online]. Praha: MŠMT, 2006. [cit. 2017-01-22]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/38842/>

Zákon 99/1963. Občanský soudní řád [online]. Zákony pro lidi, 1963. [cit. 2017-01-24]. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-99>

Zákon 109/2002. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné činnosti ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. Praha: MŠMT, 2002. [cit. 2017-15-1]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/38848/>

Zákon 359/1999. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí [online]. Praha: MPSV, 1999. [cit. 2017-01-24]. Dostupný z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=48272&fulltext=&nr=359~2F1999&part=&name=&rpp=15#local-content>

Zákon 563/2004. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Praha: MŠMT, 2004. [cit. 2017-01-15]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>