

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Renáta Konečná

**Kvalifikace vychovatelů v dětských domovech
a její vliv na osobnostní vývoj dětí**

Olomouc 2013

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 17. června 2013

.....
Bc. Renáta Konečná

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za metodickou pomoc, odborné vedení, ochotu a vstřícnost při zpracování diplomové práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Renáta Konečná
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Kvalifikace vychovatelů v dětských domovech a její vliv na osobnostní růst dětí
Název v angličtině:	Qualifications of educators in children's homes and its impact on personality development of children
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá kvalifikací vychovatelů v dětských domovech a jejím vlivem na osobnostní vývoj dětí. Cílem práce je identifikovat, jak kvalifikovaní jsou vychovatelé ve vybraných dětských domovech a jak ovlivňují vzdělanostní růst dětí v dětských domovech. V teoretické části je popsána ústavní péče, pedagogický pracovník – vychovatel jako zástupce pomáhající profese, dále pojmy výchova, vzdělávání a učení. V empirické části je výzkumné šetření metodou případové studie instituce pro zjištění situace v oblasti vzdělávání vychovatelů ve vybraných dětských domovech a výzkumná zpráva tohoto šetření.
Klíčová slova:	pomáhající profese, vychovatel, kvalifikace, vzdělávání, dětský domov, ústavní výchova
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the qualifications of educators in children's houses and its influence on the personality development of children. The aim is identification how competent educators are in selected children's houses and affect the educational growth of children in children's houses. The theoretical part describes the institutional care, teaching staff - educator as a representative of the helping professions, as well as the concept of upbringing, education and learning. In the empirical part of the research is the investigation of case study institutions to determine the situation in the education of educators in selected children's houses and research report of this investigation.
Klíčová slova v angličtině:	helping professions, tutor, qualification, training, children's home, institutional education
Přílohy vázané v práci:	Arch rozhovoru
Rozsah práce:	60 stran + 2 stránky příloh
Jazyk práce:	Čeština

OBSAH

ANOTACE	1
ÚVOD	3
1 ÚSTAVNÍ PÉČE	5
1.1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA	5
1.2 ZARÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	5
1.3 PRÁVNÍ RÁMEC FUNGOVÁNÍ DĚTSKÉHO DOMOVA	9
1.5 PŘÍČINY UMÍSTĚNÍ DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ	11
1.4 FUNKCE DĚTSKÉHO DOMOVA	14
2 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK - VYCHOVATEL	15
2.1 PEDAGOG JAKO ZÁSTUPCE POMÁHAJÍCÍ PROFESE	15
2.2 KVALIFIKACE VYCHOVATELE A UČITELE	17
2.3 PROFESNÍ PŘÍPRAVA A MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ PEDAGOGA	25
2.4 DŮSLEDKY VÝKONU PROFESE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA	26
3 VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ, UČENÍ	29
3.1 VÝCHOVA VERSUS VZDĚLÁVÁNÍ	29
3.2 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	30
3.3 UČENÍ	33
4 EMPIRICKÁ ČÁST - VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	38
4.1 METODA PŘÍPADOVÁ STUDIE	38
4.2 PŘÍPADOVÉ STUDIE A JEJICH ANALÝZA	42
4.3 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA Z PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ	50
ZÁVĚR	52
LITERATURA A ZDROJE	54
PŘÍLOHA: ARCH ROZHOVORU	2

Úvod

„Vzdělání není ničím jiným než individuální kulturou ... Vzdelání nemůže být vzhledem k vlastní podstatě nikdy ukončeno. Vzdeláváme se po celý život a není určitého okamžiku v něm, kdy bychom mohli říct, že jsme rozřešili problém svého osobního vzdělání“.

S. Hessen

Citát ruského filozofa jsem si na úvod své práce vybrala záměrně. I když je jeho obsah starý několik desítek let, je jeho aktuálnost příznačná i v současnosti. S dětmi pracuji už 25 let, a to po celou dobu s dětmi v dětském domově a s postupem času zjišťuji, že pedagogická práce je stále více náročnější. Ať už je to mým přibývajícím věkem, tak i zvyšujícími se požadavky společnosti na znalosti, dovednosti a schopnosti dítěte a budoucího dospělého člověka a jeho co nejhodnotnější uplatnění v životě. Nároky se zvyšují i na vzdělávání dětí, které vychovávám v dětském domově. S těmito dětmi se připravuji i do školy, plním s nimi úkoly zadané školou, a shledávám, že úkoly jsou stále více náročnější než dříve. V minulých letech jsem pedagogicky vedla adolescenty středního a vyššího věku, tedy již studenty středních škol a odborných učilišť, a i své děti mám již dospělé. Ale v letošním školním roce mám na skupině i děti ze základních škol a zjistila jsem, že mám někdy problém pomoci dítěti při nějakém úkolu z důvodu, že jsem již dané učivo zapoměla nebo je to úplně něco nového, co jsem se na základní škole neučila. Při konzultaci s kolegy jsme se společně shodli na tom, že opravdu tento problém mají i oni, a jsou nuceni si vyhledávat informace v odborné literatuře, od svých dětí, jiných kolegů, učitelů apod.

Proto cílem práce je identifikovat jak kvalifikovaní jsou vychovatelé ve vybraných dětských domovech a jak ovlivňují vzdělanostní růst dětí v dětských domovech. Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. V teoretické části se na úvod zabývám charakteristikou ústavní výchovy, legislativy, příčinami umístění dětí v dětském domově. Další kapitolou a z mého pohledu nejdůležitější, je kapitola věnující se pedagogickým pracovníkům jako zástupcům pomáhajících profesí, tedy vychovatelům, kteří jsou zaměstnáni v dětském domově, kde se zabývám jejich profesní přípravou, kvalifikací a důsledky vykonávání této profese. V poslední kapitole

teoretické části jsou vysvětleny pojmy výchova, vzdělání, vzdělávání, učení, systém vzdělávání v České republice a profesní příprava pedagoga a jeho možnosti uplatnění.

V empirické části jsem zvolila jako metodu výzkumného šetření případovou studii instituce, resp. případové studie ze čtyř zařízení pro výkon ústavní výchovy, kdy jsem jako výzkumné otázky zvolila strukturu zařízení, charakteristiku pedagogických pracovníků, možnosti dalšího vzdělávání. Jejich pomocí jsem se pokusila zjistit, zda tato zařízení mají podobné problémy při školní přípravě dětí, zda tuto přípravu ovlivňuje věk, pohlaví, dosažené vzdělání vychovatelů a jejich další možnost vzdělávání. V neposlední řadě jaké děti jsou v současné době umístěny v dětských domovech, jejich zařazení do sítě škol, pomoc při přípravě do školy.

1 Ústavní péče

Problematika ústavní péče souvisí s ústavní výchovou, kterou zabezpečují diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a dětské domovy, jež jsou vymezeny českou legislativou. Blíže se zaměřím na dětský domov. Příčiny umístění dětí v dětském domově pak úzce souvisí s funkcemi dětského domova.

1.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova je institutem rodinného práva. Jde o výchovné opatření ukládané podle § 46 zákona č. 94/1963 Sb. o rodině (ČSSR, 1963). Podle tohoto ustanovení může soud nařídit ústavní výchovu, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Jestliže je to v zájmu nezletilého nutné, může soud nařídit ústavní výchovu i v případě, že jiná výchovná opatření nepředcházela. Z důležitých důvodů může soud prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti (Motejl, Černá, Panovská, Matyášová 2007). Tímto důležitým důvodem může být nedokončené střední vzdělání, popř. nedokončené vysokoškolské vzdělání, kdy pak zletilý může být v dětském domově na tzv. Smlouvu o pobytu až do věku 26 let. Opatření je ustanoveno z důvodů sociálních nebo výchovných. Ústavní výchova trvá po dobu nezbytně nutnou a zrušit ji může opět pouze soud. O zrušení mohou zažádat zákonní zástupci, pokud již dané opatření splnilo své výchovné účely či pominuly důvody, pro které byla ústavní výchova nařízena (Vojtová, 2006).

1.2 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou zřizována pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a zajišťují základní práva každého dítěte na výchovu a vzdělání. S dítětem musí být podle našeho ústavního principu a podle smlouvy o lidských právech a základních svobodách zacházeno v zájmu plného

a harmonického vývoje jeho osobnosti. V těchto zařízeních je poskytována péče nezletilým od 3 do 18 let, případně do ukončení přípravy na povolání. Mezi zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy patří dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a diagnostický ústav, právní rámec těchto zařízení vymezuje zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (Česko, 2002) a dále novela tohoto zákona č. 333/2012 Sb. (Česko, 2012). Miluše Hutýrová (2006) doplňuje, že zařízení mohou být diferencována podle věku, mentální úrovně, zdravotního postižení, stupně obtížnosti výchovy a podle pohlaví svěřenců. Zařízení náhradní výchovné péče (tedy zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy) má právo zakládat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ale také jiná právnická nebo fyzická osoba s výjimkou diagnostických ústavů.

Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je vstupním zařízením, kterým by měl projít každý jedinec, kterému je nařízena ústavní nebo ochranná výchova. Pouze v odůvodněných případech může být dítě umístěno do jiného zařízení bez diagnostického pobytu v tomto zařízení. Stává se tak např., pokud jde dítě rovnou z kojeneckého ústavu či nemá žádné poruchy chování. V diagnostickém ústavu jsou hlavně děti po rozhodnutí soudu, ale mohou tu nastoupit i dobrovolný pobyt na základě žádosti rodičů nebo zákonných zástupců.

Diagnostické ústavy plní tyto úkoly:

- diagnostické,
- výchovně vzdělávací,
- terapeutické (v oblasti psychologické, sociální, pedagogické),
- organizační (souvisejí s umístěním dítěte do zařízení),
- metodické,
- koncepční

Vnitřně se člení na čtyři pracoviště, v podstatě samostatná oddělení. Jsou to pracoviště diagnostické, výchovně vzdělávací, sociální práce a záchytné. Jsou zde zřizovány nejméně tři výchovné skupiny po čtyřech, maximálně šesti dětech.

Diagnostický ústav má určenou oblast působnosti – územní obvod. Rozmístění dětí do odpovídajících dětských domovů a výchovných ústavů probíhá na základě jejich komplexního odborného vyšetření (Hutýrová, 2006).

Výchovný ústav

Miluše Hutyrová (2006) spojuje tato dvě zařízení (tedy dětský domov se školou a výchovný ústav) pro výkon ústavní a ochranné výchovy pod jednu kapitolu, protože spolu souvisí. Výkon ústavní výchovy pro děti zpravidla starší deseti let s vážnými poruchami chování nebo výkon ochranné výchovy zajišťují dětský domov se školou pro děti do 15 let věku a výchovný ústav pro děti od 15 let do 18 let, případně do 19 let. Základní organizační jednotkou ve výchovném ústavu je výchovná skupina, v níž mohou být umístěni děti různého věku a pohlaví. Výchovná skupina by měla mít pět až osm dětí, opět v návaznosti na jejich mentální úroveň a zdravotní stav nebo na míře obtížnosti výchovného působení.

Ve výchovném ústavu lze zřizovat od dvou do šesti takových skupin. Rozpracovává se specifikace a diferenciaci těchto ústavů, např. léčebně výchovný ústav pro klienty s drogovou závislostí, výchovný ústav s ochrannou výchovnou péčí apod.

Dětský domov se školou

Dětský domov se školou má za úkol zajišťovat péči zejména o děti ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky, které mají závažné poruchy chování. Součástí dětského domova je i škola, kterou děti navštěvují. Do tohoto zařízení mohou nastupovat i matky s dětmi, které nesplňují podmínky pro přijetí do dětského domova. Děti jsou zde stejně jako v dětském domově rozděleny do rodinných skupin od pěti do osmi dětí (Procházková, 2004).

Dětský domov

Dětské domovy jsou zařízení, kde je postaráno o děti, které nemohou být vychovávány ve vlastních rodinách ani v jiné formě náhradní rodinné péče. Děti zde nemají žádné poruchy chování. Vzdělávají se ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Dětské domovy nahrazují prostředí výchovné i sociální. Děti často přicházejí z domovů, kde nebyly zajišťovány primární lidské potřeby (teplo, jídlo), ale často bývají přidruženy i problémy výchovné a osobnostní. Děti mohou do dětského domova přijít i z kojeneckého ústavu (Janský, 2004).

Dětský domov patří mezi školská zařízení pro výkon ústavní výchovy. Toto zařízení pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Děti jsou zde od 3 let do 18 let, či v případě studia až do 26 let. V některých případech sem mohou být přijímány i nezletilé matky s dítětem. Do dětského domova

mohou být přijaty i děti zdravotně či mentálně postižené. Povinností dětského domova je poskytnout dítěti vhodné podmínky včetně úpravy denního režimu a vybavení. Musí také vypracovat vzdělávací, terapeutický a sociálně rehabilitační program. Děti se zařazují v domově nejčastěji do rodinných skupin po šesti až osmi dětech. Těchto skupin může zřídit dětský domov od dvou do šesti a sourozenci se snaží být umístěni na stejnou rodinnou skupinu. V běžném dětském domově není škola. Děti chodí do školy v obci.

Vocilka (1999) dělí dětské domovy na domovy dvojího typu – rodinný dětský domov a internátní dětský domov. U prvního typu se předpokládá, že dítě bude v zařízení umístěno dlouhodobě. U institucionálního typu se nejčastěji jedná o krátkodobé umístění dítěte.

Dětský domov rodinného typu se snaží co nejvíce přiblížit prostředí běžné rodiny. U tohoto typu tvoří základní jednotku rodinná skupina. Ta je tvořena různě starými dětmi, kterých může být od šesti do osmi. Sourozenci se zařazují do jedné rodinné skupiny; výjimečně je možné zařadit je do různých rodinných skupin, zejména z výchovných důvodů. V dětském domově lze v jedné budově či ve více budovách v jednom areálu zřídit nejméně dvě a nejvíce šest rodinných skupin. Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.

Dětský domov internátnímu typu se od rodinného prostředí nejvíce odlišuje. Režim, prostředí i způsob výchovy se podobá běžnému internátu, který bývá u středních škol. Rozdíl ovšem je v tom, že z běžného internátu se děti vrací o víkendů domů k rodičům, z domova se bohužel nemají kam vracet. Základní jednotkou je zde výchovná skupina, která může být věkově a podle pohlaví homogenní nebo heterogenní. Počet dětí ve skupině se pohybuje od 8 do 15 dětí. Výchovných skupin je v domově od tří do šesti.

Albín Škoviera (2007) se zabývá pojmem domov více. Slovo domov podle něj zahrnuje minimálně čtyři linie. První význam slova domov je budova. Jedná se o prostředí, kde žijeme. Ve druhé linii vnímáme domovem lidi, kteří s námi žijí ve společné domácnosti. Jedná se o rodiče, sourozence a další příbuzné, kteří s námi sdílí obydlí. Třetí význam vyjadřuje širší sociální prostředí, zejména přátelé, sousedy a lidi, se kterými se často setkáváme. V poslední linii jde o to, co znamená domov v našem

vědomí. Nejčastěji je to rodičovský dům, se kterým je spjato naše dětství, a poté je v dospělosti vytvářen nový domov spolu s partnerem a dětmi. S touto poslední linií se pojí potřeba někam patřit a někomu patřit. Škoviera (2007) přirovnává také dětský domov, internátního i rodinného typu, k těmto pojetím domova. Opravdový domov charakterizuje zejména emocionální vztah rodiče a dítěte, ale důležité je také společné bydliště. Podle něj dětský domov vytváří pouze iluzi reálného domova. Více se blíží pojetí rodiny v SOS vesničkách. Matky – vychovatelky s dětmi i žijí a vzniká mezi nimi velmi blízký vztah. Problémem těchto zařízení je však absence mužské role. Závěrem Škoviera podotýká, že nejbliže k opravdové rodině mají adopce a pěstounská péče a že bychom neměli hledat pro děti zlaté klece (dětské domovy), ale odborně připravené a milující lidi.

1.3 Právní rámec fungování dětského domova

Fungování dětského domova se řídí několika zákony, které je třeba znát. Důležitým zákonem je zákon č. 109, který nabyl účinnosti dne 1. července 2002. Jedná se o Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Tento právní předpis obsahuje mnoho informací o dětských domovech a je velmi cenným přínosem nejenom pro moji diplomovou práci. Zákon nejprve obsahuje všeobecné informace o ústavní a ochranné výchově, zejména jaký je účel ústavní a ochranné výchovy a komu je určena. Také se v zákoně dozvíme, na co mají děti nárok při plném zaopatření a jaké jsou v zařízeních organizační jednotky. Dále jsou v zákoně uvedena zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Poté ke každému zařízení (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav) jsou uvedeny základní informace o charakteristice zařízení, jaké děti jsou do zařízení přijímány, funkce příslušného zařízení a informace o plnění školní docházky v určitém typu zařízení. V zákoně je uvedena informace i o preventivně výchovné péči, více se tu dozvíme o středisku výchovné péče. V tomto právním dokumentu jsou rovněž uvedeny informace o pracovnících ve středisku, právech a povinnostech dětí a ředitele zařízení, informace o úhradě péče, kapesném a povinných dokumentech. Dále je nutné připomenout novelu tohoto zákona, a to zákon č. 333/2012 Sb., který nabyl účinnosti dne 1. 11. 2012.

Důležitým právním dokumentem je i vyhláška č. 438 ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. Ve vyhlášce nalezneme informace o obsahu a rozsahu činnosti, organizaci a podmínkách školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Najdeme zde i informace k zajišťování pořádku a bezpečnosti, nejnižší počty žáků v jednotlivých druzích škol, ve třídách a skupinách. Dozvíme se zde i více o přijímání, umístování a propouštění dětí z ústavní a ochranné výchovy a informace o organizaci v těchto zařízeních.

Dalším je zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999, o sociálně-právní ochraně dětí. Zákon právně zajišťuje ochranu a bezpečnost dětí, dbá na příznivý vývoj a řádnou výchovu. Zákon uvádí, kterých dětí se tato ochrana týká a jaké instituce tuto ochranu zajišťují. Sociálně - právní ochrana se týká zejména dětí, jejichž rodiče:

- zemřeli,
- neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti,
- nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti.

Dále se tato ochrana týká dětí,

- které byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodičů,
- které vedou zahálčivý nebo nemravný život,
- které se dopouští opakovaných útěků,
- na kterých byl spáchán trestný čin.

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí se také zabývá tím, že každý, kdo zjistí zanedbávání dítěte či jiné závadové chování, má na tuto skutečnost upozornit orgán sociálně - právní ochrany dětí. Také dítě má právo upozornit na tuto skutečnost příslušný orgán a má mu být zajištěna ochrana. Dále zákon řeší preventivní a poradenskou činnost, opatření na ochranu dětí, činnost orgánů sociálně-právní ochrany při svěřeni dítěte do péče jiných fyzických osob než jsou rodiče, zprostředkování osvojení a pěstounské péče, ústavní a ochranná výchova, péče o děti vyžadující zvýšenou pozornost a sociálně-právní ochrana ve vztahu k cizině. Opět i tento zákon byl novelizován zákonem č. 401/2012 Sb., který nabyl účinnosti 1. ledna 2013.

Zákon, který má také velký vliv na dětský domov, je zákon č. 94 z roku 1963. Zákon o rodině se od tohoto roku již dočkal mnoha změn. V tomto zákoně je důležité vymezení práv dítěte. První část zákona se věnuje manželství, druhá část vztahu mezi rodiči a dětmi, poté výživné a nakonec závěrečná ustanovení. Pro moji diplomovou práci je nejdůležitější druhá část o vztazích mezi rodiči a dětmi. Nejprve zde zákon

definuje rodičovskou zodpovědnost. Jedná se o souhrn práv a povinností při péči o nezletilé dítě, při zastupování dítěte a při správě jeho jmění. Při výkonu rodičovských práv a povinností by měl rodič dbát všech práv dítěte, chránit jeho zájmy a řídit jeho jednání. Rozhodující úlohu mají při výchově dítěte samozřejmě rodiče. Rodičovská zodpovědnost náleží oběma rodičům. Vyžaduje-li to zájem dítěte, může soud učinit ve výchově dítěte výchovná opatření. Brání-li rodiči k výkonu jeho rodičovské zodpovědnosti závažná překážka, může soud pozastavit výkon rodičovské zodpovědnosti. Pokud rodič nevykonává své rodičovské povinnosti řádně, může soud jejich rodičovskou zodpovědnost omezit. Zneužívá-li rodič svou rodičovskou zodpovědnost, může jí soud zbavit. Žádným z těchto soudních rozhodnutí nezaniká vyživovací povinnost rodiče vůči dítěti. Zmíním se i o vyhlášce č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých (Česko, 2005). Přitom platí, že aplikace uvedených právních předpisů musí být v souladu s ústavním pořádkem a mezinárodními smlouvami o lidských právech a základních svobodách (Motejl, Černá, Panovská, Matyášová 2007).

1.5 Příčiny umístění dětí v dětském domově

Dítě se do dětského domova či jiného zařízení ústavní péče může dostat z mnoha různých příčin. Největší vliv má samozřejmě rodina. Rodina například neplní některou ze svých funkcí či trpí poruchou. Zieglerová (1997 in Vocilka, 1999) uvádí šest hlavních příčin, které se objevují jako důvod pro umístění dítěte do dětského domova:

- Alkoholismus a jiné návykové látky

Alkohol jako příčina umístění dítěte do dětského domova se objevuje velmi často. Alkohol patří mezi nebezpečné drogy, ale v naší společnosti je často tolerován a jeho nebezpečnost bývá přehlížena. Je lehce dostupný a alkoholikovi nečiní větší obtíže ho obstarat. Člověk se stává brzy na alkoholu závislý a soustavným pitím nepoškozuje pouze své tělo, ale i psychiku. Alkoholik brzy propadne pití natolik, že ztrácí zájem o svoji rodinu, dítě, práci, zájmy. Rodič se pak stává špatným vzorem pro dítě. O dítě se nezajímá a často způsobí rozpad celé rodiny. Mnohdy rodič – alkoholik své dítě zanedbává či týrá. Poté je nutný rychlý zásah a odebrání dítěte. Závislost na ostatních návykových látkách, zejména tvrdých drogách, není jako příčina odebrání

dítěte moc častá. Pokud se ale v rodině tvrdé drogy vyskytnou, jedná se většinou o užívání drog sourozenci.

- Prostituce

Prostituce matky se může stát také příčinou umístění dítěte do dětského domova. Prostituce znamená poskytování sexuálních služeb za úplatu. V České republice vzrostla prostituce po roce 1990 se zrušením zákona o příživnictví. Důvody k prostituci jsou různé. Nejčastěji se jedná o špatné sociální podmínky, hlavně chudobu a morální rozvrat rodiny. Prostitutkami se stávají i dívky, které utekly z některého zařízení pro výkon ústavní výchovy, které byly v minulosti týrány či sexuálně zneužívány. Poslednímu typu dívek přináší prostituce pocit úlevy a stává se pro ně únikovým mechanismem. Žena, která prostituci provozuje, „pracuje“ zejména v noci a celý den prospí. Pokud má žena dítě, tak to se pak stává bezprizorní, nikdo si ho nevšímá, cítí se samo. V horším případě si matka vodí klienty domů a dítě se stává svědkem veškerého dění. Tyto zážitky pak mohou poškodit jeho morální a psychický vývoj.

- Zneužívání a týrání dětí

Zneužívání a týrání dítěte se projevuje tím, že mu někdo fyzicky či psychicky ubližuje. Důsledkem toho jsou výchova a celkový vývoj dítěte vážně ohroženy. Důležité je urychlené odejmutí dítěte z rodiny a zabránění dalšímu ubližování.

- Nezvládnutá výchova

Mezi základní příčiny umístění dítěte do dětského domova patří také nezvládnutá výchova. Ta se vyskytuje zejména u dětí s nižší či průměrnou sociální úrovní. Novým jevem se nyní stává, že do dětského domova se dostávají děti z podnikatelských rodin. Rodiče nemají na dítě čas, nevšímají si ho a dítě je téměř nezajímá. Často se u něj poté vyskytují projevy problémového chování, což teprve donutí rodiče k zájmu. V mnohých případech však výchovu nezvládnou a dítě končí v dětském domově.

- Nízká sociální úroveň rodiny

Častým důvodem pro odebrání dítěte z rodiny je nízká sociální úroveň rodiny. Děti mnohdy žijí v hrozivých podmínkách, které mohou narušit jeho vývoj. Základní potřeby dítěte zde nebývají splněny. Dítě strádá často nejen po tělesné, ale také po psychické stránce. Důležitý je samozřejmě také přístup rodičů, jejich láska k dítěti a zájem o něj, ale nepříznivé životní podmínky dítě potlačují v rozvoji. Mnoha výzkumy bylo zjištěno, že dítě, které bylo odebráno ze špatných socioekonomických podmínek a dáno do lepších podmínek ústavní výchovy, dokázalo udělat obrovský pokrok ve

fyzickém vývoji (chůze, váha), komunikaci a emočním vyjadřování. Děti, které žijí ve špatných podmínkách, bývají fyzicky oslabené a psychicky zanedbávané. Velkým problémem je u těchto dětí komunikace, často trpí poruchami. S nízkou sociální úrovní rodiny bývá spojován i alkoholismus rodičů, který bývá často příčinou nízké ekonomické situace rodiny.

- Trestná činnost

Trestná činnost rodičů negativně působí na dítě a jeho rozvoj. Pro každé dítě jsou jeho rodiče vzorem a rodiče s trestnou činností narušují morální vývoj dítěte. Někteří rodiče dokonce používají svého dítěte k páchaní trestné činnosti. Nejčastěji se jedná o drobné krádeže. Kriminalita se též pojí s alkoholismem, což může mít opět jako následný dopad nízkou sociální úroveň rodiny. Často dochází k posláním rodiče do nápravného zařízení a poté k rozpadu rodiny.

Konkrétní údaje o nejčastějších důvodech pro umístění dětí v ústavní výchově můžeme nalézt ve Zprávě ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy za rok 2011 (Veřejný ochránce práv: Ombudsman, 2011). Z kapitoly IV. o soudním rozhodování jsem vybrala z více údajů, že nejčastějšími důvody pro nařízení ústavní výchovy jsou nejrůznější výchovné problémy dětí (Veřejný ochránce práv: Ombudsman, 2011, s. 40–44). Tento důvod byl použit ve 304 rozsudcích. Hned na druhém místě jsou to sociální důvody, které se v nějaké formě (nevhodné bytové podmínky, nezaměstnanost, zadluženost apod.) objevily ve 201 rozhodnutích. Třetím důvodem je záškoláctví a s tím spojené zhoršení prospěchu ve vyučování, které bylo jako důvod uvedeno ve 166 rozhodnutích. Následuje užívání alkoholu, cigaret či jiných drog dětmi (118), protiprávní činy mládeže či drobné krádeže (114) a neschopnost rodičů postarat se o dítě (104). Dalším častým důvodem nařízení ústavní výchovy jsou poruchy chování, včetně agresivity dítěte (100) a zanedbaná či nedostatečná péče o dítě, která se objevila v 88 rozsudcích. V 67 rozhodnutích byl důvodem nezáměr rodičů o dítě. Méně častý byl případ, kdy by o ústavní výchovu žádal sám nezletilý (24). Týrání či nepřiměřené fyzické trestání se objevilo pouze v 19 rozhodnutích. Z pěstounské péče byla dítěti nařízena ústavní výchova v 18 rozhodnutích. Zneužití dětí se objevilo v 15 rozsudcích. Zejména u starších dětí se objevily i případy, kdy byla ústavní výchova nařízena na žádost rodičů, resp. kdy návrh na nařízení ústavní výchovy či podnět k uložení předběžného opatření podávali rodiče – celkem u 87 rozhodnutích. Je nutné poznamenat, že u většiny rozhodnutí není jen jeden důvod pro nařízení ústavní výchovy, ale téměř vždy kumulace několika (např. nestačí

pouze záškoláctví nezletilého, ale navíc nerespektuje výchovnou autoritu a dopouští se drobných krádeží). Počet použití jednotlivých důvodů je tak vyšší než počet rozhodnutí o ústavní výchově a jednotlivé důvody jsou často vzájemně provázané.

1.4 Funkce dětského domova

Matoušek (1999) řadí dětský domov mezi ústavy. Ústav je podle něj do jisté míry světem pro sebe, který má svá vlastní pravidla a uspořádání. Plní několik základních funkcí, které jsou důležité pro jeho fungování. Tyto funkce plní i dětský domov. Jedná se zejména o následující funkce:

- Podpora a péče

Tato funkce je v popředí v zařízeních, které poskytují chybějící nebo nefunkční rodinné zázemí. Tato zařízení poskytují chybějící zázemí a péči jedincům, kteří by bez těchto ústavů nebyli schopni své základní potřeby samostatně zajistit, či by kvalita jejich života byla velmi nízká. Jedná se zejména o kojenecké ústavy, dětské domovy, zařízení pro matky s dětmi, domovy důchodců, domovy pro bezdomovce atd.

- Léčba, výchova a resocializace

S touto funkcí se můžeme setkat hlavně v nemocnicích, léčebnách a rehabilitačních ústavech nebo v zařízeních pro rizikovou mládež. V těchto zařízeních usilují o změnu stavu, snaží se, aby jedinec odešel odtud v jiném stavu, než do něho vstupoval.

- Omezení, vyloučení a represe

Tato funkce zajišťuje ochranu společnosti před lidmi s rizikovým chováním, kteří mohou ohrožovat naši společnost. Jedná se zejména o věznice a psychiatrické zařízení.

Další funkcí může být funkce rekreační, která převažuje v zařízeních typu lázní a ozdravoven.

2 Pedagogický pracovník - vychovatel

V dětských domovech pracují různé profese. V této kapitole se zaměřím především na profesi pedagoga, a to z perspektivy pomáhající profese, z pohledu jeho kvalifikace, zvláště pak u vychovatele a učitele. Opomenuta nemůže být ani profesní příprava uvedených pedagogických profesí a důsledky z jejich výkonu vyplývající.

2.1 Pedagog jako zástupce pomáhající profese

S pojmem ústav, který byl zmíněn v předchozí kapitole, úzce souvisí práce lidí, kteří jsou zde zaměstnáni. Obecně je lze nazvat jako osoby v pomáhajících profesích, kdy jejich tzv. altruismus, tedy ochota pomáhat někomu bez očekávání odměny, je něco navíc mimo peněžní ohodnocení.

Jitka Géringová (2011) však upozorňuje na to, že očekávání, která má společnost vůči pracovníkům v pomáhajících profesích neodpovídají struktuře institucionálně poskytovaného vzdělání. V institucích, které se zabývají vzděláváním budoucích pracovníků v pomáhajících profesích, téměř nebo úplně chybí vzdělávání zaměřené na rozvoj a budování osobnosti, jako je např. učení se zvládat stres a krizové situace, komunikovat ve skupině, pracovat v týmu, předcházet vyhoření. Dále chybí propracovaná koncepce, která by reagovala na potřeby a zátěže, která práce přináší. Pomáhající pracovník by měl být ochotný, klidný a vyrovnaný, empatický, „zapálený“ pro věc, měl by mít rád svou práci, mít odpovídající znalosti a dovednosti. Pomáhající jsou takové profese, jejichž cílem a náplní je poskytování pomoci jiným lidem, kteří tuto pomoc zpravidla potřebují a vyžadují. Mezi tzv. pomáhající profese můžeme řadit poměrně širokou skupinu povolání, která se zaměřují na různé problémy, pracují pro různé skupiny lidí a pracují také odlišnými metodami a technikami. Jsou to mimo jiné i pedagogové, kteří vzdělávají a vychovávají.

Vychovatel patří svým posláním a zaměřením práce do tzv. pomáhajících profesí. Jedná se o profese, pro které je charakteristický vztah k bezprostřední práci s lidmi, s jejich problémy a emocemi. Ve školství jsou vykonávány zejména pedagogickými pracovníky školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, školských zařízení preventivně výchovné péče a školských poradenských

zařízení. U těchto profesí nacházíme určitá specifika, k nimž neodmyslitelně patří nároky nejen na odborné, ale i na osobnostní kompetence pracovníků.

Blahoslav Kraus (2008) uvádí, že tedy musí splňovat požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně – etickou identitu.

- V první řadě lze předpokládat vědomosti širšího společensko – vědního základu (obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie) včetně vědomostí biomedicínských (biologie člověka, somatologie, zdraví a nemoc) a poznatků z oblastí sociální pedagogiky, práce a práva. Vědomostní výbava musí dále zahrnovat speciální znalosti (sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase). Vědomostní profil doplňují poznatky z oblasti managementu.

Pokud jde o dovednosti, základem je bohatá výbava v sociální komunikaci a diagnostice (prostředí, ze kterého dítě pochází i dítěte samotného), vychovatel musí umět vést dokumentaci, využívat metod sociálně – pedagogické prevence, terapie, ale také asertivně řešit problémy, tvořit projekty a využívat kompetencí ve sféře určitých zájmů.

K této vědomostní a dovednostní výbavě je třeba připojit určité vlastnosti osobnosti, a to nejen psychické. Důležité jsou totiž i jisté fyzické předpoklady. Jako specifické požadavky na psychiku lze uvést především vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, celkovou vyrovnanost, emocionální stabilitu, schopnost sebekontroly. Podstatné jsou také morální požadavky. Na pomáhajících profesích se nejvíce cení vlastnosti projevující se ve vztahu ke klientovi: empatie, trpělivost, vlídnost, neobejde se ani bez kreativity, originality a celkové aktivity.

Profese vyžaduje pro výkon podmínky dvojí povahy:

- Materiální – potřebné prostory a takové vybavení, aby bylo možné v nich uskutečňovat příslušné činnosti
- Sociálně – psychologického charakteru – dobré interpersonální vztahy na pracovišti na všech úrovních, odpovídající způsob řízení a pracovní režim.

S prací vychovatele, a s tím, jak ji vykonává, souvisí i prostředí, ve kterém výchovný proces probíhá. Podle Krause (2008) má prostředí ve výchovném procesu dvě role:

- a) Situační – každá výchovná situace, výchovný zásah se odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí (ve školní třídě, v klubovně, na hřišti, doma v kuchyni),

keré vytváří vnější podmínky pro výchovu, tedy jakousi „kulisu“ (po stránce věcné, prostorové i osobnostně – vztahové), jež působí shodou okolností ve směru výchovného úsilí, tj. v souladu s výchovnými cíli, a tedy pozitivně. Poměrně často však působí v rozporu s těmito cíli, proti záměrům vychovatele, a tedy negativně. Samozřejmě, že může nastat i situace, kdy prostředí zůstává víceméně irelevantní a působí neutrálně.

- b) Výchovná – jde o to, že stále nedoceňujeme známé skutečnosti, že právě konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti. Jednání dětí i dospělých se mění právě podle toho, jak střídají prostředí.

Jestliže víme o tomto manipulačním účinku prostředí, o jeho moci ovlivňovat jednání lidí, pak bychom měli této síly využít. Svou roli hraje i to, že výchovné působení je, jak víme, organizované, záměrné, jakoby uměle navozené, zatímco působení prostředí je spontánní, přirozené, což může přinést výhody. Víme, že čím méně si vychovávaný uvědomuje, že je vychován, tím lepší výsledný efekt můžeme očekávat. To znamená, že se jeví jako účelné rozlišit přímé (intencionální) výchovné působení (přímý vliv vychovatele na osobnost vychovávaného), které je ve výchovné praxi typické a nejčastější, a nepřímé (funkcionální) výchovné působení, při němž vychovatel sám do situace nevstupuje, ale vytváří (ovlivňuje) podmínky v prostředí, jimiž na vychovávaného působí.

2.2 Kvalifikace vychovatele a učitele

Nejdůležitějším pracovníkem v dětském domově je vychovatel. Vychovatel tráví s dítětem nejvíce času mimo školu a má na dítě největší vliv. Patří mezi pedagogické pracovníky a zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (Česko, 2004) uvádí, jaké předpoklady by měl splňovat. Vychovatel musí být plně způsobilý k právním úkonům, mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, být bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázat znalost českého jazyka.

Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy

nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro vychovatele nebo sociální pedagogiku, nebo
- vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku (zákon č. 563/2004 Sb., § 16).

Situace v praxi je však poněkud odlišná, kdy v dětských domovech jsou i vychovatelé, kteří požadovanou kvalifikaci nemají, jako příklad můžu uvést výsledky výzkumu, který se uskutečnil na podzim roku 2009 a probíhal pod názvem „Monitoring institucionální výchovy“ (MŠMT ČR, 2009a, 2009b, 2009c). Respondenty byli zástupci čtrnácti diagnostických ústavů v ČR, z nichž každý měl podat informace o vzdělávacích potřebách pracovníků pomáhajících profesí v různých typech školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče ve své spádové oblasti. Pro moji práci jsem vybrala získané údaje za dětské domovy, za ně odpovědělo 8 respondentů.

- Ve všech typech zařízení je sice pozice vychovatele z pracovníků dětského domova nejvíce zastoupena (asi v 60 %), ale přitom v rámci dětských domovů není ani jedna spádová oblast, která by vykazovala náležitě kvalifikovaných vychovatelů, a jen v polovině zařízení jich jsou dostatečně kvalifikovaných tři čtvrtiny a více.
- Výše zmiňovaný výzkum byl rozšířen o podrobnější zprávu přímo za dětské domovy, ve které je monitorováno více témat týkajících se kvalifikace a dalšího vzdělávání mimo jiných pracovníků i vychovatelů v dětských domovech. Jako jeden z respondentů se výzkumu zúčastnil i Dětský diagnostický ústav, středisko výchovné péče, základní škola a školní jídelna Brno Hlinky, kam spádově (mimo jednoho) patří i dětské domovy zařazené do mé případové studie v empirické části. Celkově pod tento DDÚ je spádově zařazeno 12 dětských domovů, v oblasti dostatečně splněné kvalifikace vychovatelů se v roce 2009 řadily mezi zařízení s nejvyšším procentuálním zastoupením, a to 75 – 99%, tato spádová oblast patřila mezi nejlepší 4 spádové oblasti zařazené do výzkumu. Překážek pro další vzdělávání a příčin nedostatečných odborných schopností pedagogických

pracovníků, v našem případě vychovatelů, může být více. Již výše zmiňovaný Monitoring institucionální výchovy zjišťoval tyto příčiny a v hlavních závěrech výzkumu se jako nejčastější důvody objevují informace, že nejvyšší podíl spádových oblastí se všemi druhy zařízení, tedy nejen dětské domovy, pocítují alespoň do jisté míry problémy finanční, nedostatečný zájem odborníků o danou problematiku (v případě vzdělávacích kurzů a seminářů) a v neposlední řadě vůbec zájmem pracovníků v pomáhajících profesích se dále vzdělávat.

Kvalifikace je pro vychovatele určitě jeden z rozhodujících fenoménů, které jeho pedagogickou práci ovlivňují, ale k tomu, aby svou práci vykonával dobře, musí vykazovat i další kvality. Škoviera (2007) se zabývá podrobně prací vychovatele. Nejprve uvádí požadavky, které jsou na ně kladeny. Odborná kvalifikace je dána zákonem, ale požadavky na osobní kvality posuzuje každý člověk jinak. Všeobecně však platí, že vychovatel by měl být ideální člověk se samými pozitivními vlastnostmi. Jedná se minimálně o šest oblastí, které se týkají očekávání a představ o této práci. Vychovatelova očekávání se týkají naplnění jeho odborného i osobního potencionálu. V práci nechce jen mechanicky konat, ale chce být tvořivý. Naproti tomu chce vedení domova, aby vychovatel plnil jeho požadavky a děti byly vzorné. Zřizovatel by měl nejraději vychovatele bez vysokoškolského vzdělání, aby byl levnější pracovní silou. Děti chtějí vychovatele, který je zaujme, je jim oporou, ale neklade na ně žádné nároky. Ostatní personál chce, aby vychovatel dělal i všechny domácí práce. Často se stává pro ostatní špatně využitou pracovní silou. A poslední skupinou jsou požadavky rodičů. Ti mají různá očekávání – od apatie až do kladení nároků na vychovatele.

Škoviera (2007) si dále pokládá otázku, jaký by tedy měl vychovatel být. Je zřejmá snaha o to, aby byl co nejvíce podobný rodině. V praxi to znamená, že by měl vytvořit odpovídající životní prostor a zastat všechny činnosti sám. Odbouraly by se tak veškeré služby a v domově by nemusely pracovat kuchařky, švadleny, pradleny ani uklízečky. Takový model je však velmi náročný a vychovateli nezbývá čas ani síla na děti, které by měly být v centru jeho zájmu. Často se stává, že vychovatelé pracují v dětském domově jen krátkou dobu a domov opustí. Jedním z důvodů je náročná pracovní doba, která se obtížně slučuje s vlastní rodinou. Jako další důvod se objevuje nedostatečné naplnění odborných ambicí. Jedná se zejména o vysokoškolsky vzdělané vychovatele, kteří nechtějí věnovat spoustu času na nepedagogické činnosti. Příčinou se

stává i psychická vyčerpanost z práce, kterou vychovatel provádí jak v dětském domově, tak doma. Posledním důvodem jsou časté interpersonální problémy.

Práce vychovatele je velmi náročná a společnost by měla tuto profesi více docenit. Důležitost v jeho profesi by mělo hrát vzdělání. Odborně připravený pedagog si dokáže poradit s výchovou dětí a rozumí projevům jejich chování. Vychovatel by měl organizovat skupinový život, přijmout dítě i s jeho individualitou a snažit se ho co nejvíce pochopit. Vychovatel by měl doprovázet dítě v těžkých i příjemných chvílích jeho života a být mu nápomocen jak po profesní stránce, tak po stránce lidské.

Pro všechny tyto požadavky je důležité, aby vychovatel byl osobnost, která stejně jako učitel plní společenskou funkci, přispívá tedy k rozvoji osobnosti dětí a mládeže, připravuje je pro jejich uplatnění ve společnosti.

Pro srovnání a určitou návaznost cítím potřebu se zmínit i o osobnostech učitelů, protože se s nimi setkávám jako vychovatelka téměř každodenně a navazuji na jejich pedagogickou činnost ve školách, kdy s dětmi plním jimi zadané úkoly. Také jejich přístup a požadavky výrazně ovlivňují postoj dětí ke školním povinnostem, a tak i mé přizpůsobení se dané náladě a chuti dítěte se učit. Je nutné říci, že vztah učitele k žákům významně ovlivňuje sociální a kognitivní vývoj od počátku školní docházky přinejmenším až do adolescence. Podle Davisové (2003, in ed. Macek, Lacinová, 2006) fungují učitelé jako socializační činitelé a z této funkce mohou ovlivňovat kvalitu sociálních a intelektuálních zkušeností žáků vštěpováním hodnoty vzdělání, motivováním k učení se, vytvářením pozitivního, motivujícího učebního klimatu ve třídě, pomáháním žákům naplnit svou potřebu někam patřit, spolupráci na formování sociální identity a poskytováním opory pro vývoj emočních, behaviorálních a akademických dovedností. Pianta (1997, ed. Macek, Lacinová, 2006) zdůrazňuje důležitost role učitele v procesu regulace emocí; učitelé mají možnost pomáhat svým žákům označovat, zvládat a vyjadřovat své emoce v sociálním prostředí třídy.

Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena. Učitel plní významnou společenskou funkci, přispívá k rozvoji osobnosti dětí a mládeže, připravuje žáky pro jejich uplatnění ve společnosti. Konkrétní postavení učitele ve společnosti a jeho úloha ve výchově se měnily a také v následujícím vývoji se budou měnit (Vorlíček, 2000).

Naopak Macek (2003) oponuje, že se velmi pomalu a komplikovaně měnilo a mění chování učitelů a dalších výchovných pracovníků. Generační obměna probíhá jen

zvolna, učitelské povolání stále nemá potřebnou prestiž a finanční ocenění. Také změna vztahů mezi učitelem a studentem není jednoduchá, učitelé střední a starší generace jen obtížně mění své stereotypy a návyky, a to i v případě, že se s novým přístupem k žákům identifikovali.

Petr Macek (2003) pokračuje svoji úvahu, že učitelé vnímají studenty v daleko větší míře jako podřízené než jako možné partnery pro dialog. Nelze jim přitom zřejmě upírat dobré úmysly – předat žákům, co sami považují za důležité a potřebné, stejně jako je i přesvědčovat o tom, že to s nimi myslí dobře. Takové úmysly studenti mnohdy vnímají a nehodnotí negativně. Co jim však více schází, je respekt k jejich názoru a projeveným potřebám.

Toto zjištění se ukazuje jako oprávněné tvrzení i v případě výchovy dětí v dětském domově, kdy se vychovatelé snaží dětem pomoci výroky, že to s nimi myslí dobře a často tak dochází ke komunikačním střetům a postupné ztráty autority vychovatele. Souvisí to i s typem vychovatele, jeho přístupem a osobnostními rysy, stojí tedy za zmínku i typologie učitelovy osobnosti, kterou můžeme s určitými změněnými detaily aplikovat i na osobnost vychovatele. Typem se rozumí skupina jedinců, kteří mají společný určitý soubor znaků, jimiž se odlišují od jiné skupiny. Uvnitř daného typu se mohou jeho příslušníci lišit v ostatních vlastnostech, např.:

- *logotrop* (řecky= slovo, tropos = zaměření, povaha) je učitel zaměřený převážně k obsahu a k problematice vyučovacích předmětů, vědecké disciplíny
- *paidotrop* je učitel, který se zajímá spíše o žáka samého.

Vorlíček (2000) dále dělí typy učitelovy osobnosti na:

- *typ autoritativní*, který chce všechno do nejmenších podrobností řídit
- *typ sociální*, ten ponechává žákům větší volnost, snaží se probouzet jejich samostatnost a odpovědnost
- *typ vědecko-systematický* má schopnost při vyučování logicky vyvozovat závěry
- *typ umělecký* se svým podáním uplatňuje zejména v literatuře a v dějepisu
- *typ praktický* má velké vlohy pro organizaci práce

Přiřazením učitele k jednotlivým typům se pouze přibližně označují jeho převládající dispozice, neprovádí se přesnější charakteristika jeho osobnosti. Přiřazení k určitému typu rovněž nelze chápat jako hodnocení z hlediska předpokladů úspěšnosti ve výchově. Negativní důsledky mají krajnosti v projevu některých dispozic, například přílišná autoritativnost, ale i přílišný liberalismus, přílišné soustředění na učivo a přehlížení žáka, přílišná systematická atd. I když nemůže být cílem vymezit ideální vlastnosti

nebo stanovit optimální typ učitele, je stálým problémem školských úřadů, pedagogických teoretiků a školní praxe připravit učitele tak, aby jeho profesionální kvalifikace mu umožnila úspěšně řešit úkoly, s nimiž se ve své činnosti setká.

S tímto názorem nelze než souhlasit, je aplikovatelný i na odbornost a pedagogickou činnost vychovatele, pouze pro upřesnění doplňuji, že v současné době již školské úřady nahradily odbory pro školství a sport při krajských úřadech.

Matějček (1994) poukazuje na to, že nejhluběji a nejpodstatněji rozhoduje o vychovatelském chování celá naše osobnost, postoje k výchovným metodám ovlivněné dosavadní výchovou, temperament, nadání a inteligence, schopnost citového prožívání. Dalším rysem osobnosti je jeho autorita a životní filozofie, kterou se v životě řídí.

Dalším faktorem pro práci vychovatele v dětském domově je jeho výchovné působení, které je jednou z důležitých oblastí pedagogické činnosti a je rozhodující pro dobré klima mezi dítětem a dospělým.

Pro výchovnou praxi uvádí Levi (in Čačka, 2000) obecné požadavky na výchovné působení:

- Dopřejme si čas rozmyslet, oč nám jde (váhavost působí sugestivně).
- Dopřejme mu čas. Respektujete osobní tempo. Ledacos vyžaduje lhůtu na opakování a upevnění. Až to v dítěti dozraje, všechno dožene. Nebud'te netrpěliví.
- Nepůsobte záporně. Nechápe, nevěří, nereaguje, zapomene – avšak strachu, hrůzy a nenávisti z přehnaných varování se jen obtížně zbavuje.
- Působte kladně.
- Nevštěpujte nereálné věci.
- Bud'te přesvědčení. Všechno je nekonečně složité, ale bez přesvědčení o sobě a o své pravdě nejde nic, ani výchova. Nejde o předstírání, ale o skutečnost.
- Dopřejte dítěti odpočinek od jednotvárného výchovného působení. Přestaňte rozkazovat, domlouvat a obviňovat.
- Příklad – s otazníkem. Bud'te vzorem, ale ne bezúhonným.
- Mějte úctu k tajemství.
- Berte v úvahu momentální stav.

Všichni vychovatelé mají přímo povinnost jasně stanovit pravidla soužití, přiměřeně regulovat způsob součinnosti, určovat, co je důležité a kde je možné ponechat větší svobodu. Nedovedou – li prosadit svoji autoritu a nechají se znejistit vystupováním zejména dospívajících, naučí se teenageři brzo zastrašovat a vymáhat na nich cokoli vztekem, podrážděností, ignorováním apod. (Čačka, 2000).

V neposlední řadě co ovlivňuje vztah mezi vychovatelem a vychovávaným je komunikace. Komunikace je proces, při němž si v přímém i nepřímém sociálním kontaktu sdělujeme informace a významy. Představuje veškeré spojení člověka se světem, umožňuje získat informace o dějích, vzájemné dorozumívání a výměnu emocionálního obsahu. Ve výchově je komunikace, a zejména komunikace pedagogická významným prostředkem pedagogické interakce. V pedagogické komunikaci jsou přesně dány časové a prostorové podmínky a určení jsou rovněž účastníci. Jde o komunikaci zaměřenou na dosažení určitých výchovných cílů. Je stanoven její obsah a pravidla interakce mezi vychovatelem a vychovávaným (Kraus, 2008).

Učitel, a tedy i vychovatel, by si měl osvojit a rozvíjet dovednosti komunikační, tj. naučit se formulovat a vyjádřit své myšlenky a pokyny pro žáky, umět vyslechnout odpovědi žáků a adekvátně na ně reagovat. Vedle dovedností verbálních mají pro praktickou činnost učitele značný význam i dovednosti nonverbální, např. využívat gest, mimiky apod.

Šimoník (2005) uvádí, že k základní profesní výbavě učitele patří schopnost kultivovaného slovního projevu a taktního jednání s žáky, rodiči, spolupracovníky i veřejností. Každé pronesené slovo, výraz tváře, gesto, pohyb, čin, událost – téměř vše, k čemu dochází při pedagogickém kontaktu učitele, mistra nebo vychovatele s žáky (ale i s jejich rodiči a dalšími subjekty) – je součástí pedagogické komunikace, tj. vzájemné výměny informací (poznatků, názorů, pocitů a postojů), probíhající mezi všemi účastníky pedagogického procesu. Pedagogická komunikace není jen výměnou informací, předáváním sociální zkušenosti či organizačních pokynů, ale zprostředkovává také emocionální stavy, mezilidské vztahy a postoje.

Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, má zpravidla vymezený obsah, probíhá s ohledem na sociální role účastníků a respektuje stanovená komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole a ve výchovných zařízeních, ale i v rodině, v sportovních a zájmových zařízeních, v kulturně výchovných institucích a i v pracovním prostředí. Úroveň pedagogické komunikace výrazně ovlivňuje efektivitu veškeré pedagogické práce. Způsob, jakým pedagogičtí pracovníci (zejména učitelé a vychovatelé) komunikují a jednají s žáky, se výrazně podílí nejen na atmosféře výuky, odborného výcvik, zájmové či jiné pedagogické činnosti, ale i na celkovém pedagogickém klimatu školy, učiliště či výchovného zařízení. Kultivované vyjadřování a především citlivé a taktní jednání a vystupování pedagogických pracovníků pozitivně ovlivňuje následnou reakci a činnost žáků.

Jiří Mareš a Jaro Krivohlavý (in Šimoník, 2005) rozlišují podle míry připravenosti komunikace a míry očekávanosti jejího průběhu tři typy pedagogické komunikace:

- komunikace, kterou si může pedagog předem dobře promyslet a detailně připravit, tzv. naprogramovaná komunikace
- komunikace, která se dá připravit jen orientačně, na základě zkušenosti pedagogického pracovníka s obdobnými, do určité míry se opakujícími pedagogickými situacemi, východiskem je tzv. rámcová příprava
- nepřipravená komunikace, odehrávající se v jedinečných a neopakovatelných situacích, které lze jen stěží předvídat.

Pedagogickou interakci a komunikaci by měl v každé situaci charakterizovat:

- klid
- takt
- citlivý přístup
- pohoda
- vzájemná důvěra
- orientace na pozitivní jevy a stránky a vlastnosti
- tolerance
- snaha o porozumění ostatním
- trpělivost a
- objektivita.

Dobrý pedagog

- vytváří pro komunikaci vhodné podmínky,
- umí naslouchat jiným,
- je schopen „zvládnout“ hlasem, zrakem a sluchem prostor, v němž výchovně – vzdělávací činnost probíhá
- a odpovídajícím verbálním i neverbálním způsobem citlivě a taktně reagovat na každý pedagogický významný podnět (Šimoník, 2005).

Příkladem pedagogické komunikace nemusí být jen typické spojení učitel – žák (žáci, vychovatel a jeho svěřenci), rodiče – děti, ale také vztah mezi učiteli a vychovateli, mezi učiteli a rodiči, ředitelem zařízení a výchovným personálem, mezi lektorem a účastníky dalšího vzdělávání apod. Souhrnně řečeno, pedagogická komunikace je procesem, na němž především záleží, zda bude výchovné působení efektivní, či nikoli (Kraus, 2008.)

2.3 Profesní příprava a možnosti uplatnění pedagoga

Co se týká struktury vzdělání, musí být koncipováno zaprvé jako kontinuální, celoživotní, a zadruhé jako široký obor, který zahrnuje všechny odpovídající oblasti s možností další specializace. Jednotlivé stupně vzdělávání tedy na sebe musejí navazovat (vyšší odborné, bakalářské, magisterské a doktorské studium). Dále je nutné umožnit pokračování ve vyšších stupních vzdělávání, současně však i ukončit negraduální přípravu na zvoleném stupni tak, aby to odpovídalo kvalifikaci požadované v dané profesní oblasti. To nevylučuje jistou vnitřní specializaci či diferenciaci přípravy s ohledem na cílové skupiny (děti, mladiství, dospělí) nebo nejednotlivé institucionální oblasti možného působení (střediska pro mládež, centra volného času, dětské domovy, výchovné ústavy apod.) – to vše při zachování společného širokého základu.

S tím souvisí druhý princip, který předpokládá dostatečnou nabídku specializačních kurzů a atestací v rámci dalšího vzdělávání. To by mělo vždy reagovat na změny v terénu a reflektovat sociální realitu – pracovníci by měli mít možnost účastnit se doškolování, inovačních programů apod. Obsah vzdělávání by měl respektovat určité (minimální) standardy:

- profesionální, které vycházejí z analýzy činností a kompetencí pracovníka;
- vzdělávací, tzn. určité normy odpovídající statusu profesionála v dané oblasti nebo neurčité úrovni vzdělání potřebného pro dané pracovní zařazení;
- zaměstnavatelské, tj. podmínky, za jakých je pracovník zařazen do jisté profese, rejstřík potřebných pracovních úkonů apod.;
- klientské, které „definují“ sami klienti svými požadavky a představami, do nichž většinou zahrnují nejen odbornost, ale též lidské kvality (Kraus, 2008).

Ve Zprávě ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy za rok 2011 (Veřejný ochránce práv: Ombudsman, 2011, kapitola č. VI s názvem Dítě v zařízení, část 11 – Personál), je uvedeno, citují: „Zařízení musí respektovat ustanovení § 230 a § 231 zákoníku práce, ve spojení s ustanovením § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a umožňovat prohlubování a zvyšování kvalifikace, jakožto i další vzdělávání svým zaměstnancům. Zařízení musejí své zaměstnance podporovat v dalším vzdělávání, aby mohli poskytovat péči dětem nejen dle nejaktuálnějších poznatků pedagogiky a ostatních věd, ale aby byli schopni reagovat na specifické potřeby celého spektra dětí, které se ve školských zařízeních nacházejí (poruchy

chování, děti s mentálním postižením, děti s poruchami autistického spektra atd.)“ Pro to, aby tento bod *Zprávy ombudsmana* byl plněn v odpovídající míře a kvalitě, je nutné, aby spolupracovala i druhá strana, tedy pedagogičtí pracovníci. Jaký je zájem o vzdělávací aktivity a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v dětských domovech ukazují údaje z Monitoringu institucionální výchovy (MŠMT ČR, 2009a, 2009b, 2009c), který je uveřejněn na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a který byl již zmiňován v předchozí kapitole. Z těchto údajů vyplývá, že stoprocentní zájem o další vzdělávání je formou krátkodobých psychoterapeutických výcviků nebo kurzů, dále o vzdělávání v oblasti sociálně – právní a vzdělávání v oblasti ITC (informačních a komunikačních technologií). Naopak nejmenší zájem, jen 25 %, byl v dětských domovech v roce 2009 o vzdělávání v oblasti výchovného poradenství. Zajímavé údaje nabízí i tabulka, ve které jsou zpracovány informace o tom, do jaké míry jsou využívány jednotlivé typy institucí k zajištění dalšího vzdělávání. Dětské domovy v roce 2009 nejvíce při dalším vzdělávání svých pedagogických pracovníků spolupracovaly s NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání), zařízeními pro DVVP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) a vysokými školami, tedy vysokoškolským studiem svých zaměstnanců.

2.4 Důsledky výkonu profese pedagogického pracovníka

Pracovní podmínky, požadavky a i celková náročnost profese pedagogického pracovníka se nutně odrážejí v jeho psychice a zdravotním stavu. Vedle běžné fyzické a psychické únavy se u všech pedagogických pracovníků dostavuje sociální únava, která pramení z přesycenosti sociálními kontakty a z neustálé komunikace. Ta se pak promítá i do soukromí a rodinného života, a to třeba i snahou izolovat se a uniknout dalším kontaktům, byť s členy vlastní rodiny.

Nepříznivě se může projevat i nepravidelná pracovní doba, kterou pedagogický pracovník, jmenovitě vychovatel v dětském domově má. Pracovník je vystaven neustálým změnám životního rytmu. Někdy se povinnosti kumulují do pozdně odpoledních a večerních hodin (např. u vychovatelů, jichž se někdy týkají i noční služby), a je tak v rozporu s výkonnostní křivkou. To se vše odráží ve výsledné produktivitě a také v podrážděnosti nervového systému.

Zanedbatelná není ani skutečnost, že pedagogičtí pracovníci jsou často vystavováni přímému styku s infekcí (opakované záněty horních cest dýchacích apod.). Mimořádně je zatíženo a namáháno hlasové ústrojí. Jeho poškození je v tomto případě typickou nemocí z povolání.

Stres je způsoben i tím, že daná profese postrádá zřetelná kritéria hodnocení, resp. sebehodnocení. To často vede k pesimismu a pocitům marnosti v profesionálním počínání. Důsledkem všech těchto negativních okolností a mimořádného zatížení je tzv. syndrom vyhoření (Kraus, 2008).

Pomocníkem pro předcházení těchto důsledků výkonu profese je sebevýchova vychovatele. Smolková (2008) udává, že jedním z nároků na osobnost vychovatele je jeho schopnost proměny, vývoje, sebevýchovy. Sebevýchova je tvůrčí proces vyžadující vysokou soustředěnost na cíl a určitou efektivitu při cestě k němu, uskutečňuje se s určitým záměrem. Ve výchovném úsilí je jediné skutečně účinné pouze to, co je výsledkem naší práce na sobě. Jenom tomu je dnešní dítě schopno při vzájemném setkání uvěřit.

Důležitými faktory, které ovlivňují možnosti našeho výchovného působení jsou dědičnost a prostředí. Dědičnost nás spojuje s našimi předky – vděčíme jim za to, jak je naše tělo vybaveno a uspořádáno. Obdrželi jsme od nich určité tělesné a psychické předpoklady a možnosti vykonávat nebo naopak nevykonávat různé věci. Je to svým způsobem prostor, ve kterém se bude odvíjet hra budoucího života a který má své předem dané zákonitosti. Tyto zákonitosti můžeme ovlivňovat velmi málo. Druhým faktorem, který má vliv na formování osobnosti dítěte a možnosti výchovy, je prostředí. Prostor není jenom souhrnem věcí, které nás obklopují, ale je celkem, množstvím všech různých vlivů, jímž jsme vystaveni v průběhu života. V rámci působení prostředí vrůstáme do světa, který má určitá pravidla vytvářející současnou společenskou normu. S těmito pravidly se více či méně ztotožňujeme a přijímáme je za svá. Jako vychovatele nás nejvíce zajímá otázka, jak rychle tento proces bude probíhat a jak bude efektivní.

Táňa Smolková (2008) pokračuje, že jsme často svědky toho, jak naše dobře míněná rady podepřené zkušeností dítě odmítá přijmout. V myšlence dále uvádí, a já se s ní ztotožňuji, že jediné, čeho je dětem dnes skutečně třeba, je to, aby u nás dospělých mohly zažívat, jak my ve svém běžném každodenním praktickém životě toto celé vědění skutečně žijeme. Dítě na nás zajímá ne to, co víme a známe, ale kdo jsme. Umí nám odpustit mnohé naše chyby, neodpustí však, pokud nebudeme opravdoví a životem zaujatí, přestaneme je zajímat, pokud budeme účeloví, líní nebo lhotejní.

S tímto názorem sice zčásti souhlasím, ale zčásti mu oponuji, kdy si myslím, že k tomu, aby člověk a tedy i vychovatel byl opravdový a žil opravdový život, tak by měl na sobě pracovat, realizovat se, zvyšovat si své sebevědomí. A jednou z možností této seberealizace je i profesionální a osobnostní růst, k němuž mu může pomoci další vzdělávání, které rozeberu v další kapitole.

3 Výchova, vzdělávání, učení

Procesem, který pedagogické pracovníky v dětských domovech spojuje s dětmi, mladistvými či případně mladými dospělými je výchova, vzdělávání a učení, jež jsou předmětem následující kapitoly, a to jak v rovině školní, tak mimoškolní.

3.1 Výchova versus vzdělávání

Pojem výchova je v pedagogice používán ve spojení s pojmem vzdělávání. Na jedné straně se obecně přijímá, že výchova a vzdělávání jsou úzce propojené jevy, na druhé straně se rozeznává, že vzdělávání představuje něco specifického, co se nekryje s pojmem výchova. Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Teoretici pedagogiky se zde střetávají s velkým problémem: zatímco pro účely teoretického výkladu lze „výchovu“ a „vzdělávání“ oddělit, v praxi je to zcela nemyslitelné. Zřetelně se to projevuje ve školním vyučování – každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává a zároveň vychovává. Z toho se odvozuje termín „výchovně vzdělávací proces“, jenž má vyjadřovat tuto propojenost (Průcha, 2000).

Výchova ve státních školách České republiky, jež zahrnuje většinu žákovské populace, je interakce mezi učiteli, určitým obsahem výchovy a vzdělání a žáky, jejímž cílem je připravit žáky s přihlédnutím k jejich schopnostem pro jejich životní uplatnění v demokratické společnosti.

Vzdělání je v širokém významu proces záměrného formování člověka, rozvoje jeho schopností, vědomostí atd. Školy, které žáky všestranně vychovávají, se nazývají školy všeobecně vzdělávací. Obsah veškeré výchovné práce při vyučování se označuje jako obsah vzdělání. Vzdělání je proces všestranné humanizace člověka, je to přetváření a zdokonalování všech jeho schopností, zatímco výchova vštěpuje především základní návyky, určitou citovou orientaci a je činností podstatně jednodušší, která do vzdělání organicky vplývá.

Pojmů vzdělání, vzdělávání se užívá také v užším významu, vzdělávání je činnost učitelů, kteří vedou žáky k tomu, aby si osvojili určité poznatky, učili se myslet atd. učitelé vzdělávají žáky. Současně s činností vzdělávací je vychovávají mravně,

esteticky aj. Jde o výchovu v užším významu. Termínem vzdělávání se označuje proces osvojování poznatků obsažených v humanitních, přírodních a technických vědách, osvojování dovedností a návyků (žák se vzdělává). Jde o především o proces poznávací. Vzděláním se rozumí dosažený výsledek. Žák, který si osvojil stanovené učivo, má určité vzdělání, je vzdělaný. V tomto významu je vzdělání chápáno jako dílčí výsledek celkového působení na žáka, výchovy. Je možné, že je vzdělaný, ale není vychovaný morálně aj. (Vorlíček, 2000).

Vzdělávání se dělí na formální a neformální. Formální vzdělávání se uskutečňuje ve vzdělávacích institucích (školách), jejichž cíle a organizace jsou definovány a legislativně upraveny. Vzděláváním neformálním nebo informálním se rozumí spontánně probíhající učení. Ve formálních vzdělávacích systémech jedinci získávají dovednosti a schopnosti, které jsou pro ně nutné, aby mohli v učení pokračovat. Formální a neformální vzdělávání se vzájemně obohacují.

3.2 Systém vzdělávání v ČR

Každý vzdělávací systém má svá pravidla, která jsou dána zákony daného státu a která jsou závazná pro všechny obory vzdělávání. Nejvyšší státní normou je nejenom v České republice ústava. V naší ústavě ale nenalezneme informace o školství. Součástí naší ústavy je Listina základních práv a svobod, kde nalezneme základní informace o našem školství. Listina základních práv a svobod zaručuje zejména:

- Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.
- Občané mají právo na bezplatné vzdělání na základních a středních školách.
- Zřizovat jiné než státní školy lze za podmínek stanovených zákonem. Na těchto školách se může vyučovat za úplatu (Průcha, 2000).

Hlavním zdrojem informací o vzdělávání v České republice je zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vybraný zákon upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních a stanovuje podmínky, za kterých se výchova a vzdělávání uskutečňuje.

Dalším důležitým dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání (NPRV) – tzv. Bílá kniha z roku 2001. Jedná se o dlouhodobý projekt, který ukládá Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy realizovat tento program prostřednictvím dlouhodobých

záměrů vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy. Národní program rozvoje vzdělávání stanovuje základní oblasti rozvoje vzdělávací politiky.

- Rozšiřování vzdělávacích příležitostí a přístup ke vzdělávání všem.
- Proměna cílů a obsahu vzdělávání, včetně změny vzdělávacích institucí.
- Vytváření podmínek pro zlepšení kvality vzdělávání a podpora práce učitelů.

Díky Bílé knize došlo k provázanosti cílů, obsahů a kompetencí. V popředí stojí čtyři pilíře vzdělávání:

- učit se poznávat,
- učit se být,
- učit se žít společně s druhými,
- učit se jednat (Čábalová, 2011).

V tomto dokumentu se objevuje pojem kurikulum. „*V úzkém pojetí znamená kurikulum určitý psaný dokument nebo plán vzdělávání, který obsahuje i způsoby, strategie dosahování formulovaných cílů vzdělání. Naopak kurikulum v širším pojetí zahrnuje vše, co získáváme během vzdělávání, tj. i naši zkušenost.*“ (Čábalová, 2011).

Kurikulum můžeme vnímat v několika rovinách:

- zamýšlené, plánované kurikulum (oficiální dokumenty),
- realizované kurikulum (vazba ke konkrétní škole, třídě, plánované kurikulum se mění v konkrétních podmínkách školy),
- skryté kurikulum (souvislost se životem třídy, celkové klima školy, třídy, vztahy),
- osvojené, dosažené kurikulum (týká se jednotlivých žáků, vypovídá o výsledcích vzdělávání ve škole).

Kurikulum můžeme chápat i jako vzdělávací program nebo plán, obsah studia a průběh nebo obsah veškeré získané zkušenosti žáků ve škole (Čábalová, 2011).

NPRV vymezil nové směry vzdělávací politiky a na jeho základě se od roku 2000 připravují nové dokumenty na dvojí úrovni – státní a školní.

Na státní úrovni se připravují Státní program vzdělávání (SPV), který vymezí hlavní zásady vzdělávací politiky státu, obecné cíle vzdělávání, oblasti vzdělávání, zásady pro tvorbu rámcových a školních vzdělávacích programů a další legislativní a organizační podmínky a Rámcově vzdělávací programy (RVP) pro předškolní, základní a gymnasiální a střední odborné vzdělávání.

Školní úroveň budou tvořit školní vzdělávací programy, které si školy sami vypracují podle rámcových vzdělávacích programů s přihlédnutím ke konkrétním

potřebám žáků a podmínkám škol na základě pomocných dokumentů, tzv. manuálů pro tvorbu školních vzdělávacích programů (Šimoník, 2005).

Čtyři cykly vzdělávání – primární, sekundární, terciární a další vzdělávání (profesní, občanské a zájmové) - by měly být vzájemně kurikulárně a legislativně propojeny a měla by být zajištěna jejich návaznost a prostupnost. Jednotlivé stupně jsou prezentovány:

- primárním vzděláváním – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro lehké mozkové postižení, resp. vlastní školní vzdělávací programy,
- sekundárním vzděláváním – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání, resp. vlastní školní vzdělávací programy,
- terciárním vzděláváním – národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání (zahrnující tři stupně: bakalářské, magisterské a doktorské)
- dalším vzděláváním – účast dospělých na formálním vzdělávání ve školách; kurzy a programy celoživotního vzdělávání vysokých škol; další odborné (profesní) vzdělávání; rekvalifikační, firemní (podnikové), zájmové a občanské vzdělávání; neformální a informální vzdělávání; další vzdělávání pedagogických pracovníků; vzdělávání seniorů (univerzity třetího věku) aj. (Veteška, Tureckiová, 2008)

Vzdělávání probíhá ve vzdělávacích školských zařízeních, která jsou rozdělena do několika stupňů, a to:

1. Předškolní výchova, která probíhá v mateřských školách pro děti od ve věku od tří do šesti let.
2. Povinná školní docházka pro děti od 6 do 15 let, která probíhá na prvním a druhém stupni základních škol, škol speciálních (např. základních škol praktických a speciálních).
3. Další vzdělávání (výše zmiňované sekundární, postsekundární a terciární), které probíhá v gymnáziích, středních odborných školách – ta jsou ukončena maturitou, středních odborných učilištích – ta jsou ukončena buď maturitou nebo závěrečnou zkouškou s výučním listem a odborných učilištích zakončena závěrečnou zkouškou s výučním listem. Dále může následovat studium na vyšší odborné škole, vysoké škole bakalářským nebo magisterským, popř. doktorským studiem.

O těchto formách studia se zmiňují z důvodu, že je mám použity ve svém výzkumném šetření a pro ujasnění pojmů.

Do systému vzdělávání patří i celoživotní vzdělávání a kvalifikace, kdy podle evropského rámce se pojmem kvalifikace rozumí „formální výstup hodnocení a validace, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle daných standardů“. Nástrojem pro klasifikaci kvalifikace podle souboru kritérií pro určité stupně dosaženého vzdělání je národní rámec kvalifikací. Výstupem z národního rámce kvalifikací by měly být profesní kvalifikace založené na kompetencích osvojených v rámci primárního a sekundárního vzdělávání a dále rozvíjené v etapě terciárního vzdělávání. Tyto kompetence (tj. znalosti, dovednosti a schopnosti) pokrývají všechny „základní hlediska jednotlivých profesí, včetně současné nejlepší praxe, schopnosti adaptovat se na budoucí požadavky a znalosti a porozumění situacím, které umožňují kompetentní výkon“ (Veteška, Tureckiová, 2008).

3.3 Učení

Vzdělávání musí být založeno na čtyřech základních typech učení. Učit se poznávat znamená naučit se učit, osvojit si schopnost koncentrace, rozvinout paměť a myšlení. Učit se jednat znamená osvojit si komplex dovedností odborné přípravy, sociální chování, způsobilost pro práci v týmu, iniciativnost a ochotu brát na sebe riziko. Učit se žít společně předpokládá, že se učící jedinec naučí spolupracovat s ostatními a bude se moci podílet na všech lidských činnostech. Formulací učit se být se podle Mezinárodní komise UNESCO rozumí, že vzdělávání musí přispívat k všestrannému rozvoji každého jednotlivce (Vorlíček, 2000).

Učení má pro člověka životní význam, působí na všechny druhy psychických jevů. Výsledkem učení je osvojení vědomostí, dovedností, návyků a postojů, ale také změna psychických procesů a stavů i změna psychických vlastností (Čáp in Kosíková, 2011).

Oldřich Šimoník (2005) uvádí, že učení zahrnuje všechny situace, do kterých se člověk v průběhu života dostává, jejichž výsledkem je

- osvojování poznatků (osvojeným poznatkům říkáme vědomosti),
- osvojování činnosti (osvojenou činnost, „přípravenost“ organismu vykonávat určitou činnost nazýváme dovednost),

- utváření vztahů k sobě, k společnosti, k přírodě, k věcem a jevům, které člověka obklopují, přijímání určitých „hodnot“, „ztotožňování se“ s těmito hodnotami a projevující se v chování a jednání (tyto vztahy nazýváme postoje).

Učení se v nejobecnější rovině chápe jako proces, ve kterém si organismus osvojuje individuální zkušenost. Učení patří spolu s prací a hrou k základním lidským činnostem. Učení člověka může být přímé, intencionální, záměrné (např. učení žáka ve škole) nebo nepřímé, neúmyslné, funkcionální (učení hrou, získávání zkušeností ve společnosti jiných lidí apod.) Z hlediska procesů a mechanismů, které se při učení účastní, je možno rozlišovat tyto druhy učení:

- Podmiňování – podstatou je vytváření dočasných nervových spoju, dělí se na klasické (pavlovovské) a na instrumentální (skinnerovské).
- Percepčně motorické – v průběhu tohoto učení si osvojujeme návyky a dovednosti, např. psaní.
- Verbální – nejrozšířenějším učení u člověka, spočívá v tom, že člověk si při něm osvojuje sled odpovědí, které mají slovní povahu.
- Pojmové (myšlenkové) – osvojování si odpovědi na podněty, které při své odlišnosti vykazují některé společné rysy.
- Učení řešením problémů – nejsložitější druh učení, lze ho charakterizovat jako samostatné odhalování vztahů mezi předměty nebo pojmy, resp. zjištění určitého principu nebo pravidla, podle něhož jsou tyto předměty uspořádány.

Zdeněk Helus (1997) ve výčtu druhů učení má ještě zařazené následující druhy:

- Učení pokusem a omylem; učení postupnou aproximací – postupné směřování stávajícího, běžného chování ke konečnému chování cílovému.
- Učení nápodobou – sehrává významnou roli zejména v dětství, člověk si všímá a pozoruje chování druhých lidí, připodobňuje se jim.
- Učení v životních souvislostech – učení sociální, tj. učení vyvolávané vzájemným stykem mezi lidmi, hledáním svého vlastního sociálního postavení, soutěží i partnerstvím druhými, nastolováním řádu lidské pospolitosti.

V praxi se všechny výše uvedené druhy učení často kombinují a vzájemně se překrývají (Kohoutek, Štěpaník, Ocetková, 1996). Autoři dále připomínají, že by bylo nesprávné pokládat učení za děj omezený pouze na školu. Člověk se učí tím, že si hraje, že pracuje, že koná rozmanité činnosti. Na učení se spolupodílí vedle paměti také vnímání, myšlení, vůle, city, motivy, charakter, celá psychika, celá osobnost člověka, a ta se také učením rozvíjí. Lidské učení je velmi složité a mnohotvárné. Někdy se

setkáváme s formulací, že učení záleží v osvojování vědomostí, dovedností a návyků. To však je zjednodušená formulace, jde pouze o učení v užším slova smyslu. Ve skutečnosti se při učení vedle získávání vědomostí, dovedností a návyků mění také naše zájmy: náš zájem o osvojovanou látku se může prohlubovat, ale také může slábnout, zejména když se učíme nevhodným způsobem. Učením se mění také schopnosti člověka, i když změna ve schopnostech bývá patrná až delší době. Učením se také utvářejí rysy osobnosti člověka, jeho povahové vlastnosti. Učení např. formuje vůli žáka, protože žákům musí překonávat různé překážky. Učením si také člověk navyká na různé způsoby trávení volného času atp. Jde o tzv. sociální učení. V různých případech učení vystupuje do popředí vždy jiná složka, je však mezi nimi těsná souvislost. Určité zákony učení jsou společné pro všechny formy a složky od získávání vědomostí až po utváření rysů osobnosti.

Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová (2008) uvádějí, že každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stadiích života v souladu s jeho možnostmi, potřebami a zájmy. Proto je nutné pro všechny souvislosti zmínit se i celoživotním učením. Tito autoři celoživotní učení chápou veškeré učení jako nepřerušovanou kontinuitu „od kolébky do zralého věku“. Vysoce kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny, od nejtělejšího dětství, je jeho základnou. Mělo by zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení pozitivní postoj.

Celoživotní učení lze členit do dvou základních etap, které jsou označovány jako počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání zahrnuje:

- základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň, které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky,
- střední vzdělávání (vyšší sekundární stupeň), který má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. Součástí středního vzdělání je v ČR i tzv. nástavbové studium pro absolventy střední vzdělání s výučním listem ukončené maturitní zkouškou,
- terciární vzdělávání zahrnuje široké spektrum vzdělávací nabídky následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované univerzitami a vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.

Další vzdělávání potom probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce. Může být zaměřeno na různorodé

spektrum vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském, ale i osobním životě. Patří sem vzdělávání profesní, občanské a zájmové.

O celoživotním učení se zmiňují proto, že zejména pedagog se musí, nebo tedy by se měl, stále se učit, vzdělávat se, aby se vyrovnal jak požadavkům doby, tak požadavkům dětí, které buď učí nebo vychovává.

Pro úplnost problematiky učení připomenu i poruchy učení. Je známou zkušeností, že různí lidé se učí nesterjně rychle nesterjně kvalitně. Je to tím, že každá osobnost je jiná, každá má jiné schopnosti, jiné povahové a volní vlastnosti atd. Proto také způsob učení by měl být individualizovaný. Dalším faktorem, který může ovlivnit učení je jeho porucha, tedy odborně nazývané specifické vývojové poruchy učení, což je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Olga Zelinková (2003 sem řadí tyto poruchy:

- dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností,
- dysgrafie – porucha osvojování psaní,
- dysortografie – porucha osvojování pravopisu,
- dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností,
- dyspraxie – porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volních pohybů,
- dysmúzie – porucha v osvojování hudebních dovedností.

Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového či sluchového vnímání i další obtíže. Použití tohoto pojmu ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch učení (Zelinková, 2003).

Otto Čačka (2000) doplňuje, že specifické vývojové poruchy školních dovedností, tedy poruch učení jsou sice přítomny od raných vývojových stadií, avšak výrazněji se projeví teprve při zvýšení nároků ve škole, většinou se však v průběhu dospívání postupně samy zmírňují.

K výčtu výše probraného učení přidám k úplnosti vzdělávání dítěte v ústavní výchově, což má svá specifika a také velmi ovlivňuje práci a zejména přípravu do školy vychovatele s dítětem.

Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy patří mezi školská zařízení a jsou v kompetencích ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Vzdělávání dětí s nařízenou ústavní výchovou probíhá ve školách podle typu zařízení, ve kterém je dítě umístěno. Pokud je dítě v dětském domově, vzdělávání probíhá v běžné škole v místě dětského domova. Děti navštěvují mateřskou školu, základní školu, základní školu praktickou, základní školu speciální a podle schopností a zaměření různé typy středních, popřípadě vysokých škol. Děti umístěné v dětských domovech se školou, diagnostických ústavech a výchovných ústavech navštěvují školu v daném zařízení.

Vstup do školy představuje pro děti velkou změnu, která je pro ně značně psychicky náročná. Děti jsou odtrženy z jejich primární sociální skupiny a školní vzory jednání jim jsou často cizí. Škola je po rodině další socializační skupinou, kde se dítě učí novým věcem, jako disciplinovanosti, emoční zdrženlivosti atd. Každé dítě má ale pro vstup do školy rozdílné startovní podmínky. Dítě, které pochází ze sociálně slabé rodiny, často tyto podmínky nemá příliš optimistické. Nebývá příliš dobře připraveno na vstup do školy a můžeme u něj mluvit o jisté formě diskriminace. Jedná se např. o jazykovou vybavenost, kdy děti často nerozumí základním pokynům, nedokážou správně komunikovat s pedagogem, ostatními spolužáky. Již v počátcích svého vzdělávání se setkávají s neúspěchy, které negativně ovlivňují další školní proces (Kraus, 2008).

Problémem bývá překonávání adaptačních potíží a zapojení do činností. Děti často nemají dostatečnou vůli a je problémem je naučit samostatné práci. Pravidelné plnění školních povinností se stává také velkým problémem. Musí postupně přivyknout povinnostem a zvyknout si na určitý režim a řád. Důležitou pedagogickou zásadou je klást na dítě přiměřené požadavky, které odpovídají jejich potřebám a zájmům (Vocilka, 1999).

Předchozí zařazenou pasáž považuji pro další vývoj práce a výzkumné šetření vhodnou k zařazení, aby bylo zřejmé, co vše ovlivňuje práci pedagoga, tedy vychovatele v dětském domově. Ve výzkumném šetření se právě zabývám vlivem prostředí, umístěním dětského domova, skladbou vychovatelů a dětí, možnostmi dalšího vzdělávání pedagogů, pomocí jiných vzdělávacích forem na vzdělání dětí umístěných v dětském domově a jejich osobnostní rozvoj.

4 Empirická část - výzkumné šetření

Výzkumem se snažím odpovědět na otázku, zda jsou mezi dětskými domovy rozdíly v oblasti jejich charakteristiky jako zařízení, dále rozdíly v kvalifikaci vychovatelů zde pracujících a v neposlední řadě rozdíly v pomoci dětem při školní přípravě. Zjištěné informace mi pak pomohou identifikovat, jak kvalifikovaní jsou vychovatelé ve vybraných dětských domovech a jak ovlivňují vzdělanostní růst dětí v dětských domovech.

4.1 Metoda případová studie

Jako formu výzkumného šetření jsem si zvolila metodu případové studie, kterou odborníci řadí mezi metodu kvalitativního výzkumu. Roman Švaříček a Klára Šedřová (2007) uvádějí, že v pedagogických vědách podobně jako v ostatních společenskovedních disciplínách patří případová studie k základním výzkumným designům. Detailní studium jednoho nebo několika případů je tradičně považováno za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům. Tímto případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události nebo instituce. Tato metoda má určité znaky, a to, že porozumění případu probíhá v přirozeném prostředí a badatel využívá kromě více informačních zdrojů veškeré metody sběru dat (pozorování, rozhovory, analýza dokumentů apod.).

Případová studie patří k stále frekventovanějším postupům v pedagogickém výzkumu. Obvyklé jsou zejména při hledání odpovědí na otázky, jak a za jakých podmínek efektivně pracují vzdělávací zařízení nebo proč dochází k určitým pedagogickým jevům a jaké další dopady tyto fenomény způsobují. Výzkumným případem se však může stát i mnoho dalších úkazů spjatých se vzděláváním a výchovou.

Případové studie se liší nejenom svým zaměřením, ale také svými výstupy. Yin (2003 in Švaříček, Šedřová 2007) rozlišuje případové studie deskriptivní poskytující narativní (vyprávěcí) zprávy, dále studie exploratorní, jejichž cílem je průzkum neznámého případu a jeho struktury. Zprávy z exploratorních studií vytvářejí podklady pro další výzkumy nebo mohou sloužit jak pilotní projekty. Třetím typem jsou

explanatorní studie podávající komplexní vysvětlení případu tím, že rozkrývají příčinné řetězce a důležité kontextové podmínky. Studie testují a rozvíjejí stávající teorie nebo vytvářejí zcela nové. Poslední variantu představují evaluační případové studie, jejichž smyslem je hodnotící analýza samotného případu nebo určité intervence, která je do podmínek případu implantována. Příkladem může být například evaluace (vyhodnocení) vzdělávacího programu.

V případové studii se vždy jedná o záměrnou volbu případu, která je nezbytná proto, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat. Klíčovým faktorem výběru jsou výzkumné cíle a otázky. Pokud například výzkumník usiluje o rozkrytí principů a dopadů sdíleného rozhodování ve školách, musí si v prvé řadě vybrat takovou školu (školy), kde k participaci na rozhodovacích procesech vůbec dochází. V dalších krocích badatel například může život první školy porovnávat s jinou, ve které se uplatňují jiné rozhodovací mechanismy, nebo svoje závěry a zobecnění z první studie konfrontovat v dalších šetřeních. Badatel musí vybrat nejenom takové jedince (jednotlivé osoby, komunity, instituce apod.), kteří vyhovují jeho výzkumným záměrům, ale zároveň mají zájem a ochotu podstoupit celé "martyrium" šetření. Důležitou a nezbytnou součástí výzkumné zprávy je zdůvodnění tohoto výběru (Švaříček, Šedřová, 2007).

V předloženém výzkumu je použita exploratorní případová studie, jejíž cílem je odkrývat méně známé nebo dosud neznámé vztahy a struktury daného případu, analyzovat jejich charakter, identifikovat příčiny a důsledky.

Prostředí dětského domova je mi blízké, pracuji v takovém zařízení již 25 let a zajímalo mě, zda i v jiných dětských domovech se potýkají s menšími či většími problémy při školní přípravě dětí, pokud ano, čím jsou způsobeny, zda kvalifikací vychovatele, jeho dosaženým vzděláním, lokalitou dětského domova, zda má vychovatel možnost dalšího vzdělávání apod. Proto jsem si vybrala jako metodu šetření právě případovou studii exploratorní, abych se jí pokusila odkrýt tyto skutečnosti, které jsou viditelné v každém dětském domově, ale vlastně se nikdo nezamýšlí, co problémy při školní přípravě dětí může způsobovat.

Fáze případové studie

Případové šetření lze rozfázovat do několika kroků, které však nepojímá jako nepřekonatelná dogmata. Zdůrazněno je naopak vzájemné prolínání jednotlivých fází.

Fáze případové studie dle Romana Švaříčka a Kláry Šed'ové (2007) jsou:

1. Určení výzkumného tématu a definování otázek bádání – badatel vytyčuje oblast zájmů, vyhledává problematický jev, událost apod. V rámci stanovení tématu by měl výzkumník také vysvětlit, proč je plánované šetření potřebné, jaký výzkumný účel studie má naplnit.
2. Výběr zkoumaného případu, sběr dat – součástí je konkrétní vymezení metod sběru dat. Obě úvodní fáze jsou propojeny, kdy klíčem pro výběr případu je výzkumné téma a záměr šetření.
3. Vytvoření výzkumné zprávy o případové studii – závěrečná zpráva má přiblížit zkoumaný problém, výzkumný postup, zdůvodnění výběru případu a také vyložit příběh případu.

Stanovení otázek bádání

Podle výše popisované teorie budu postupovat i v mém výzkumném šetření. Jako první jsem si vytyčila oblastí mého zájmu bádání instituci dětského domova, tedy zařízení pro výkon ústavní výchovy. Zvolila jsem čtyři zařízení stejného typu každý v jiné lokalitě, kdy každé zařízení je označeno číslicí od I. do IV. Jako výchozí případovou studii jsem zvolila zařízení označené číslo I. Dotazováním jsem se snažila odpovědět na otázky bádání, které korespondují s výše uvedenými okruhy výzkumného tématu.

Otázky bádání

- Má vliv množství školských vzdělávacích zařízení, zejména počet základních a středních škol v určité oblasti, městě na úroveň vzdělávání dětí v daném dětském domově?
- Ovlivňuje vzdělávání dětí v daném dětském domově struktura vychovatelů, jejich věk, pohlaví, dosažené vzdělání?
- Má vliv na úroveň vzdělávání dětí v dětském domově další vzdělávání vychovatelů, pomoc dalších osob nebo organizací?

Výběr zkoumaných případů, sběr dat

Zvolila jsem si pro svoji práci jako zkoumané případy čtyři dětské domovy regionu Zlínského a Jihomoravského kraje, tedy zařízení pro výkon ústavní výchovy, které se musejí řídit stejnými zákony, vyhláškami a nařízeními. Co však může být odlišné, a to jsem se právě snažila zjistit, jaké jsou rozdíly mezi těmito dětskými domovy v oblasti kapacity, umístění zařízení, struktury vychovatelů, možnostmi jejich dalšího vzdělávání a tedy těmito faktory ovlivňující osobnostní růst dětí umístěných v těchto dětských domovech. Ve zmiňovaných zařízeních jsem oslovila buď ředitele či jeho zástupce, od kterých jsem pomocí strukturovaného rozhovoru získala potřebná data. S vysvětlením, že výzkum je anonymní, jsem jim položila otázky potřebné ke sběru dat, které jsem pro hlubší analýzu dle potřeby během dotazování doplňovala.

Stanovila jsem si tři okruhy výzkumného tématu:

1. Popis dětského domova – regionální geografie, kapacita, koedukace dětí, výskyt vzdělávacích institucí v daném místě.
2. Struktura vychovatelů v dětském domově, zastoupení žen, mužů, dosažené vzdělání, věk.
3. Možnosti pomoci dalších osob nebo organizací při vzdělávání – zástupci organizací, škol, popř. další vzdělávání vychovatelů.

Jako metodu ke sběru dat jsem zvolila otevřené otázky rozdělené do tří sad otázek, postihující výše uvedené výzkumná témata a otázky bádání. Otázky jsem položila zástupcům dětského domova.

AD 1) První sada otázek se týkala popisu, charakteristiky dětského domova, což koresponduje s prvním výzkumným okruhem a první otázkou bádání.

AD 2) Druhá sada otázek souvisí s druhým výzkumným okruhem a druhou otázkou bádání. Zaměřuje se na kvalifikaci vychovatelů v dětském domově.

AD 3) Třetí sada otázek se orientovala na pomoc dětem se školní přípravou a to jak vychovatelů, tak případně dalších osob, což odpovídá třetímu výzkumnému okruhu a třetí otázce bádání.

Otázky rozhovoru jsem měla poznamenané v archu rozhovoru, který je uložen v příloze práce.

Analýza šetření pro tvorbu výzkumné zprávy

Analýza a interpretace dat je dalším krokem procedury případové studie. Švaříček, Šed'ová (2007) dále uvádějí, že v kvalitativním výzkumu je obvyklé, že

analytická fáze je úzce propojena se sběrem dat, která se kombinují. Smyslem analýzy je podobně jako v jiných kvalitativních designech dávat případu smysl, ozřejmovat souvislosti, vysvětlovat, interpretovat a také dokládat naše zjištění o příčinách a okolnostech dotýkajících se zkoumaného případu. Analýza dat znamená v případových studiích zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni nalézt odpovědi na výzkumné otázky. Analýza a interpretování dat je proto úzce provázáno jak s tématem, tak s cíli celého šetření.

4.2 Případové studie a jejich analýza

V následujícím textu se zaměřím na vytvoření čtyř případových studií podle postupu, který jsem uvedla v předešlé subkapitole.

PŘÍPADOVÁ STUDIE ZAŘÍZENÍ Č. I

Na úvod charakteristika zařízení:

Tento dětský domov rodinného typu se nachází v klidnější části města v řadové zástavbě, dům sousedí s dalšími domy s nájemníky. Dětský domov zde funguje od roku 1996, kdy byl přestěhován ze zámečku na vesnici. Budova má suterén, přízemí a čtyři podlaží. Ve dvou patrech jsou 2 rodinné skupiny, zvláštností dětského domova jsou 4 tzv. garsoniery, které tvoří třetí rodinnou skupinu. Tyto garsoniery jsou určeny pro děti starší 16 let, děti se tu připravují na samostatný život – samy si za pomoci vychovatelů nakupují, vaří, perou, uklízejí apod. Jinak chod dětského domova mimo pedagogické pracovníky zajišťují provozní zaměstnanci – ekonomka, sociální pracovníce, 2 hospodyňky, kuchařka a údržbář. Externě probíhá spolupráce s psychologem, za kterým se dojíždí v případě potřeby s dětmi do města vzdáleného 30 kilometrů.

K okruhu č. 1 jsou tyto zjištěné údaje:

Zařízení je umístěno v obci s počtem 29 070 obyvatel, ve kterém se nachází:

- 6 základních škol
- 1 ZŠ praktická a speciální
- 11 středních škol a odborných učilišť
- 2 vyšší odborné školy
- 1 škola vysoká.

Kapacita dětského domova je 24 dětí, v současné době je zde umístěno 19 dětí, z toho 10 chlapců a 9 děvčat.

- základní školu navštěvuje 10 dětí
- základní školu praktickou 1 dítě
- střední školu a střední odborné učiliště 4 děti
- odborné učiliště 3 děti
- školu vysokou 1 dítě

Spolupráce při umístování nově přijatých dětí do školy základní není vždy dobrá, ne vždy je dítě přijato. V polovině případů musí dětský domov zvolit základní školu dále od lokality, pak se setkává s vyšším rizikem problémů s docházkou dětí do školy a ze školy, zejména se problém vyskytuje u dětí s poruchami chování. Ve spolupráci se školami středního vzdělávání problémy nejsou, dítě je vždy přijato.

K okruhu č. 2 jsou zjištěné informace:

V tomto dětském domově pracuje 9 vychovatelů, z toho 6 žen a 3 muži ve věkovém složení:

- od 31 – 40 let 4 vychovatelé
- od 41 - 50 let 3 vychovatelé
- od 51 – 60 let 2 vychovatelé

Střední školu pedagogického zaměření mají 2 vychovatelé, střední školu jiného typu 4 vychovatelé a 3 vychovatelé mají dokončenou vysokou školu pedagogického zaměření.

K okruhu č. 3 jsou zjištěné informace:

Při školní přípravě s dětmi nejvíce využívá vychovatel:

- vlastních znalostí a učebnic (30 %) a učebnic, skript (30 %),
- na dalším místě jsou to internetové odkazy (20 %)
- a jako poslední na stejné úrovni je to pomoc kolegů (10%)
- a spolužáků dětí (10 %).

Jinou formu pomoci využívá dítě ve čtyřech případech doučování s kamarády, ve třech případech doučování ve škole a po dvou případech doučování externí a prohlubování znalostí v zájmových kroužcích.

Další vzdělávání vychovatelů probíhá ve dvou případech studiem na vysoké škole, šest vychovatelů navštěvuje vzdělávací semináře a tři vychovatelé využívají k prohloubení vzdělání samostudium.

Ředitel volí formu pomoci vychovateli v dalším získávání znalostí vysláním na odborný seminář, který hradí zařízení a nákupem odborné literatury do učitelské knihovny.

Výzkumným šetřením metodou rozhovoru v dětském domově č. I jsem došla k závěru, že počet škol jak základních, tak středních ovlivňuje značně vzdělávání dětí v tomto zařízení, u škol základních je sice možnost umístění v jiné než původně zvolené, ale negativně může ovlivnit docházku dětí vzdálenost školy od dětského domova. V případě středních škol jejich počet zajišťuje vždy umístění dítěte a tedy studium na zvolené škole.

Věkové složení vychovatelů může ovlivňovat jejich školní přípravu s dětmi, protože je sice uvedeno, že nejvíce využívají vlastních vědomostí a učebnic, ale jen ve 30 %, tedy ani ne z poloviny nabízených možností. Další vzdělávání vychovatelů může mít vliv na osobnostní růst dětí, protože více než polovina dětí, a to 11 z 19 dle současného počtu umístěných dětí se snaží své znalosti prohlubovat různými formami doučování.

Jak již bylo citováno výše, může badatel konfrontovat svoje závěry a zobecnění v dalších šetřeních. Proto dále uvedu zjištěné informace ze šetření v dalších třech dětských domovech.

PŘÍPADOVÁ STUDIE ZAŘÍZENÍ Č. II

Na úvod charakteristika zařízení:

Dětský domov rodinného typu se nachází v klidné lokalitě obce v řadové zástavbě. Má dvě patra pro dvě rodinné skupiny a přestavěné půdní prostory pro třetí rodinnou skupinu. Toto zařízení má bohatou historii, kdy v této budově sídlí už od doby po první světové válce až do současnosti. Za toto období prošla budova řadou rekonstrukcí, poslední byla v roce 2003, právě pro zbudování rodinné skupiny z půdních prostor. Mimo pedagogických pracovníků se o chod zařízení stará ekonomka, sociální pracovnice, kuchařka a údržbář. Externě dochází nepravidelně do dětského domova psycholog, dle aktuálních potřeb řešení výchovných problémů dětí.

K okruhu č. 1 jsou zjištěné údaje:

Zařízení je umístěno v obci s počtem 5 800 obyvatel, ve které se nacházejí jen 2 základní školy a 3 střední školy a odborná učiliště.

Kapacita dětského domova je 24 dětí, současný stav je 24 dětí, z toho 14 chlapců a 10 dívek.

- základní školu navštěvuje 9 dětí
- základní školu praktickou 2 děti
- střední školy a střední odborná učiliště 13 dětí

Problémy s umístováním dětí do škol jak základních, tak středních nejsou, vzdálenost škol od dětského domova nehraje žádnou roli. Spolupráce se základními školami a středními školami je na stejné úrovni.

K okruhu č. 2:

V dětském domově pracuje 9 vychovatelů, z toho 8 žen a 1 muž. Věkové složení je.

- do 30 let 2 vychovatelé
- od 31 – 40 let 1 vychovatel
- od 41 – 50 let 4 vychovatelé
- od 51 – 60 let 1 vychovatel
- nad 60 let 1 vychovatel.

Střední školu pedagogického zaměření mají 3 vychovatelé, 1 vychovatel má střední školu jiného zaměření a 5 vychovatelů má vysokou školu pedagogického zaměření.

K okruhu č. 3:

Při školní přípravě dětí vychovatelé nejvíce využívají:

- vlastních znalostí (60 %)
- pak jsou to učebnice a skripta (25 %)
- následují internetové odkazy a pomoc kolegů (po 10 %)
- jako poslední je pomoc spolužáků (5 %).

Jinou formu pomoci při doučování využívají děti nejvíce externím doučováním, a to ve 4 případech, následuje doučování ve škole a prohlubování si znalostí v zájmových kroužcích (po 3 případech) a jako poslední v jednom případě je doučování s kamarádem.

Další vzdělávání vychovatelů probíhá formou vzdělávacích seminářů a kurzů a sebevzděláváním, a to v 9 případech, jiná forma není uvedena.

Ředitel pomáhá vychovatelům v dalším vzdělávání vysláním na odborný seminář či nákupem odborné literatury do učitelské knihovny.

Závěr této případové studie metodou rozhovoru zařízení č. II, při porovnání s případovou studií zařízení č. I, je takový, že spolupráci tohoto dětského domova se školami v dané obci ovlivňuje jejich počet, nelze děti umístit jinam, problémy s umístováním nově přijatých dětí tedy nemohou nastat.

Úroveň vzdělávání dětí v zařízení může ovlivňovat věk vychovatelů a jejich vysokoškolské studium, kdy bylo uvedeno, že vychovatelé nejvíce využívají vlastních znalostí (60 %) a v zařízení pracují 2 vychovatelé do věku 30 let. Další vzdělávání vychovatelů na úroveň vzdělávání dětí zřejmý není, nejvíce děti využívají formu externího doučování.

PŘÍPADOVÁ STUDIE ZAŘÍZENÍ Č. III

Charakteristika zařízení:

Tento dětský domov rodinného typu je umístěn v městské vile, která stojí samostatně ve velké zahradě, která patří do majetku DD, děti zde mají k dispozici pro zájmovou činnost i hřiště, přitom je v blízkosti mateřská i základní škola. Dětský domov byl založen v roce 1951, rekonstrukce proběhla roku 2007. Jsou zde dvě rodinné skupiny dětí, o které se stará mimo pedagogické pracovníky provozní zaměstnanci, a to ekonomka, hospodyňka, vedoucí kuchyně, kuchařka a údržbář. Zvláštností tohoto zařízení je pravomoc k umístování dětí vyžadující okamžitou pomoc.

K okruhu č. 1 jsou zjištěné údaje:

Zařízení se nachází ve městě s počtem 77 000 obyvatel, v obci je:

- 14 základních škol
- 3 základní školy praktické a speciální
- 11 středních škol a středních odborných učilišť
- 3 školy vyšší odborné
- 1 škola vysoká.

Kapacita dětského domova je 16 dětí, v současné době je zde umístěno 15 dětí, z toho je 8 chlapců a 7 děvčat.

- 1 dítě navštěvuje MŠ
- 8 dětí navštěvuje základní školu
- 2 děti jsou na střední škole a středním odborném učilišti
- 4 děti na odborném učilišti.

S umístováním nově přijatých dětí do základních či středních škol nebo odborných učilišť problémy nejsou, vzdálenost školy od dětského domova nehraje roli, školy jsou v blízkosti dětského domova, rozdíly mezi spoluprací základních škol a škol středních s dětským domovem nejsou.

K okruhu č. 2:

V dětském domově pracuje 7 vychovatelů, z toho 6 žen a 1 muž, jejich věkové složení je:

- od 31 – 40 let 3 vychovatelé
- od 41 – 50 let 3 vychovatelé
- od 51 – 60 let zde pracuje 1 vychovatel.

Jejich dosažené vzdělání je následující – 4 vychovatelé mají střední školu s pedagogickým vzděláním, 1 vychovatel má střední školu jiného typu, 2 vychovatelé vystudovali vysokou školu pedagogického zaměření.

K okruhu č. 3:

Při školní přípravě s dětmi využívají vychovatelé v tomto dětském domově všech možností stejně:

- tedy vlastních znalostí (20 %)
- učebnic a skript (20 %),
- internetových odkazů (20 %),
- pomoci kolegů (20 %)
- pomoci spolužáků dětí (20 %).

Jako jinou formu pomoci využívají děti nejvíce doučování s kamarády, a to v 5 případech, 2 děti se doučují ve škole, 1 dítě prohlubuje své znalosti v zájmových kroužcích.

Další vzdělávání vychovatelů probíhá studiem vysoké školy u 2 vychovatelů a 7 vychovatelů navštěvuje odborné semináře a kurzy.

Ředitel v tomto zařízení pomáhá v dalším vzdělávání vychovatelů formou vyslání na odborné semináře, které finančně hradí zařízení.

Pokud porovnáím tuto případovou studii s případovou studií zařízení č. I, tak počet základních a středních škol v lokalitě tohoto dětského domova ovlivňuje úroveň vzdělávání v tom, že nemá problémy s umístováním dětí do škol, množství škol umožňuje docházku dětí v nejbližším okolí zařízení.

Vychovatelé využívají při školní přípravě s dětmi všech forem pomoci stejně (po 20 % na každou formu), což je ovlivněno nízkým počtem vysokoškolsky vzdělaných vychovatelů a může ovlivnit i to, že v tomto dětském domově nejvíce dětí využívá jako formu doučování kamarády. Další vzdělávání vychovatelů výrazně úroveň školní přípravy dětí neovlivňuje.

PŘÍPADOVÁ STUDIE ZAŘÍZENÍ Č. IV

Charakteristika zařízení:

Dětský domov je umístěn v klidné části města ve vilce, která stojí v rozsáhlé zahradě, přitom dostupnost škol je velmi dobrá. Má bohatou historii, kdy budova sloužila už v roce 1909 jako sirotčinec, budova prošla za to období několika rekonstrukcemi, poslední proběhla v roce 1998, kdy zde byly zřízeny 3 rodinné skupiny. V zařízení kromě pedagogických pracovníků, pracuje ekonomka, sociální pracovníce, hospodyňka, 2 kuchařky a údržbář. Externě zařízení spolupracuje s psychologem, který dochází dle potřeby.

K okruhu č. 1 jsou zjištěné údaje:

Zařízení se nachází ve městě s počtem 26 000 obyvatel, ve městě je:

- 6 základních škol
- 2 školy praktické a speciální
- 4 střední školy a střední odborná učiliště
- 1 vyšší odborná škola
- 1 vysoká škola

Kapacita dětského domova je 24 dětí, v současné době je zde umístěno 19 dětí, z toho 7 chlapců a 12 děvčat.

- 3 dětí navštěvuje MŠ
- 8 dětí základní školu
- 3 děti základní školu speciální
- 5 dětí odborné učiliště.

Spolupráce se školami při umisťování nově přijatých dětí je dobrá, nejsou problémy. Při výběru školy hraje roli vzdálenost zařízení jen v případě dětí z MŠ, které musí doprovázet vychovatel. Rozdíl mezi spoluprací základních a středních škol není žádný.

K okruhu č. 2:

V dětském domově pracuje 9 vychovatelek. Jejich věkové složení je:

- do 30 let 2 vychovatelky
- od 31 – 40 let žádný vychovatel
- od 41 – 50 let 5 vychovatelek
- od 51 – 60 let 2 vychovatelky.

Střední školu pedagogického zaměření mají 4 vychovatelky, vysokou školu pedagogického zaměření mají také 4 vychovatelky.

K okruhu č. 3:

Vychovatelky v tomto dětském domově využívají při školní přípravě s dětmi:

- nejvíce vlastních znalostí (60 %),
- učebnic a skript (20 %),
- pak následují internetové odkazy (10 %),
- pomoc kolegů (5 %),
- pomoc spolužáků dětí (5 %)

Jinou formu pomoci při přípravě do školy volí 6 dětí, a to prohlubování znalostí v zájmových kroužcích, jiná forma dětmi využívána není.

Další vzdělávání vychovatelek probíhá u pěti studiích vysoké školy, 1 vychovatelka prodělává psychosociální výcvik, 9 vychovatelek navštěvuje odborné semináře a kurzy a 9 vychovatelek volí jako další vzdělávání samostudium.

Ředitel zařízení pomáhá vychovatelkám v dalším vzdělávání tím, že jednu vyslal na psychosociální výcvik a vysláním na odborné semináře, v obou případech finanční úhradu hradilo zařízení. Jako další formu pomoci je nákup odborné literatury do učitelské knihovny.

Při porovnání případové studie zařízení č. IV s případovou studií zařízení č. I, jsem zjistila, že zařízení nemá problémy s umístováním nově přijatých dětí do základních nebo odborných učilišť. Otázka vzdálenosti zařízení od školského zařízení hraje roli jen v případě dětí z mateřské školy.

Úroveň vzdělávání dětí v tomto dětském domově pozitivně ovlivňuje dosažené vysokoškolské vzdělání vychovatelek, kdy 4 mají vystudovanou vysokou školu a dalších 5 studuje, vychovatelky se vzdělávají i jinou formou. Proto děti nevyhledávají jinou formu pomoci při školní přípravě.

4.3 Výzkumná zpráva z případových studií

Na úvod výzkumné zprávy je důležité si připomenout předem stanovené otázky bádání, které jsou:

- a) Má vliv množství školských vzdělávacích zařízení v určité oblasti, městě na úroveň vzdělávání dětí v dětském domově?

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že množství školských vzdělávacích zařízení v dané obci úroveň vzdělání dětí v dětském domově může ovlivňovat. Pokud je počet základních a středních škol v dané obci dostatečný, má zařízení větší možnosti výběru a příležitostí pro vzdělávání nově přijatých dětí. V tomto případě nehraje roli vzdálenost školy od dětského domova, škol je v okolí zařízení dostatek. Spolupráce se školami je na dobré úrovni, pouze v případě šetření v dětském domově č. I se ukázalo, že v této lokalitě není spolupráce nejlepší, co tento fakt způsobuje, by bylo otázkou dalšího, hlubšího výzkumného šetření.

- b) Ovlivňuje vzdělávání dětí v daném dětském domově struktura vychovatelů, jejich věk, pohlaví, dosažené vzdělání?

Výzkumné šetření nenaznačuje, že by věk, pohlaví, dosažené vzdělání vychovatelů ovlivňovalo vzdělávání dětí v dětském domově. Výrazný vliv věku vychovatele se ukázal jako ovlivňující faktor pouze v jednom dětském domově, kdy nižší věkový průměr pozitivně ovlivnil fakt, že při školní přípravě nejvíce vychovatelé využívali vlastních vědomostí a znalostí. Nevýrazně šetření ukázalo, že vyšší věkový průměr vychovatelů může ovlivnit skutečnost, že při přípravě do školy s dětmi využívají pomoci jiných forem, nejen vlastních znalostí a vědomostí. V jiném dětském domově bylo zase ovlivňujícím faktorem dosažené vzdělání, kdy většina vychovatelů v dětském domově měla vysokoškolské vzdělání, a to mohlo být motivací pro děti k vyššímu úsilí pro získávání nových znalostí. Z uvedeného tedy vyplývá, že vliv věku, pohlaví, dosaženého vzdělání vychovatelů na osobnostní růst dětí v dětském domově je záležitost individuální, záleží na osobnosti vychovatele a dítěte, k čemuž by bylo nutné podrobnější výzkumné šetření.

- c) Má vliv na úroveň vzdělávání dětí v dětském domově další vzdělávání vychovatelů, pomoc jiných subjektů?

Výzkumné šetření poukazuje, že další vzdělávání vychovatelů a pomoc jiných subjektů může ovlivnit vzdělávání dětí v dětském domově, ve dvou zařízeních při vyšším počtu vychovatelů, kteří se různými formami dále vzdělávali, se objevil větší zájem o další vzdělávání, a to různými formami pomoci. V jednom zařízení, a to v zařízení označeném č. IV, je patrný vliv ředitele na další vzdělávání vychovatelů, kdy jim umožňuje všechny formy dalšího vzdělávání, a tím ovlivňuje i osobnostní růst dětí. Opět je to záležitost individuální, kdy osobnost vychovatele, který se chce dále vzdělávat, může motivovat děti k většímu zájmu o další svůj vzdělanostní růst.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo identifikovat, jak kvalifikovaní jsou vychovatelé ve vybraných dětských domovech a jak ovlivňují vzdělanostní růst dětí v dětských domovech.

Práce je rozdělena na dvě části teoretickou a empirickou. V teoretické části je probrána ústavní výchova, legislativa, příčiny umístění dětí do dětského domova. Dále je pohovořeno o pedagogických pracovnících jako zástupcích pomáhající profese, zejména o osobnosti vychovatele, důsledcích vykonávání této profese. V poslední kapitole teoretické části jsou vysvětleny pojmy výchova, vzdělávání, vzdělání, učení, dále předložen systém vzdělávání v ČR a profesní příprava pedagoga a jeho možnosti uplatnění.

V části empirické je rozebrána metoda případové studie jako způsob výzkumného šetření, důvod použití explorativní případové studie instituce. Dále jsou popsány fáze případové studie, a to určení výzkumného tématu, výběr zkoumaného případu, sběr dat a vytvoření výzkumné zprávy. Jako metoda ke sběru dat byl zvolen rozhovor, a to formou otevřených otázek, které byly položeny zástupcům vybraných dětských domovů. Otázky se týkaly popisu, charakteristiky dětského domova, dále byly zaměřeny na zjištění kvalifikace vychovatelů a na pomoc dětem se školní přípravou, a to jak vychovatelů, tak případně dalších osob.

Z výzkumné zprávy případové studie, kterou byla zmapována situace kvalifikace vychovatelů ve vybraných dětských domovech a ovlivnění vzdělanostního růstu dětí v dětských domovech nelze jednoznačně vyvodit obecné závěry. To nebylo ani cílem této práce, cílem bylo zjistit, jak na tom vlastně jsou vychovatelé v dětských domovech v oblasti vzdělávání, zejména při školní přípravě s dětmi. V současné době již lokalita, ve které se dětský domov nachází, není tak důležitá, počet vzdělávacích zařízení v okolí dětských domovů ovlivnit úroveň vzdělávání dětí v dětských domovech může, spolupráce mezi subjekty je na dobré úrovni, pouze tuto spolupráci může ovlivnit individualita daného zařízení, to jaký je tam ředitel, naplněnost školy, počet vyučujících, to se však můžeme jen domnívat. Na otázku, zda úroveň vzdělávání a školní přípravy dětí ovlivňuje věk a dosažené vzdělání vychovatelů, možnost jeho dalšího vzdělávání nelze tak jednoznačně odpovědět, určitě může být toto větší motivací pro dítě, které pedagog výchovně vede.

Závěrem mohu konstatovat, že záležitost dalšího vzdělávání vychovatelů v dětském domově je opravdu individuální, jak je pedagog motivován, jaké má ambice, ctižádost a chuť se dále vzdělávat. Kladnou roli sehrává ředitel zařízení, který nabízí, pokud je to v jeho možnostech jak organizačních, tak finančních, další formy vzdělávání pro vychovatele. Dobrý ředitel je si vědom, že dalším vzděláváním „svých“ vychovatelů zvyšuje kvalitu výchovné práce s dětmi a tím prestiž dětského domova, který vede.

„Ani ti nejdospělejší nejsou vždy a ve všem dospělí.

Z toho vyplývá odpovědnost i potěšení ze sebezdokonalování“.

V. Levi

Literatura a zdroje

- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48, s. 2978 – 2992. ISSN 1211-1244.
- ČESKO. Zákon č. 333 ze dne 19. září 2012, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 123, s. 4202 – 4209. ISSN 1211 – 1244.
- ČESKO. Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně – právní ochraně dětí. *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 111, s. 7662 – 7681. ISSN 1211-1244.
- ČESKO. Zákon č. 401 ze dne 5. září 2012, kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 147, s. 5090 – 5139. ISSN 1211 – 1244.
- ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262 – 10324. ISSN 1211-1244.
- ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 10. listopadu 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333 – 10348. ISSN 1211-1244.
- ČESKO. Vyhláška č. 410 ze dne 4. října 2005 o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 141, s. 7478 – 7488. ISSN 1211-1244.
- ČESKO. Vyhláška č. 438 ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 142, s. 6074 – 6081. ISSN 1211-1244.

- ČSSR. Zákon č. 94 z dne 13. prosince 1963 o rodině. *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*. 1963, částka 53, s. 340–350.
- DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. 140 s. ISBN 08-040-86.
- GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese*. Praha: Triton, 2011. 198 s. ISBN 978-80-7387-394-3.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. 2. vyd. – dotisk, Praha: Fortuna, 1997. 120 s. ISBN 80-77168-406-6.
- HUTYROVÁ, Miluše. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 45 s. ISBN 80-244-1190-3.
- JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.
- KOHOUTEK, Rudolf, Jaroslav ŠTĚPANÍK a Irena OCETKOVÁ. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o. Brno, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivační metody ve výuce – příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém?* 4. vyd. Praha: Portál, 1994. 109 s. ISBN 80-85282-00-3.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Praha: Slon, 1999. 159 s. ISBN 80-85850-76-1.
- MOTEJL, Otakar, Iva ČERNÁ, Klára PANOVSKÁ a Petra MATYÁŠOVÁ. *Rodina a dítě. Sborník stanovisek veřejného ochránce práv*. Praha: Kancelář veřejného ochránce práv, 2007.
- MŠMT ČR. *Hlavní závěry z výzkumu Monitoring institucionální výchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009a [cit. 2013-06-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/12202_1_1/

- MŠMT ČR. *Monitoring institucionální výchovy souhrnná zpráva, říjen 2009* [online]..
 Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009b [cit. 2013-06-17].
 Dostupné z: www.msmt.cz/file/12206_1_1/
- MŠMT ČR. *Monitoring institucionální výchovy podrobná zpráva za dětské domovy*
 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009c [cit. 2013-06-17].
 Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/12199_1_1/
- PROCHÁZKOVÁ, Marie. Ústavní a preventivně výchovná péče o děti a mládež s poruchami chování. In: VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*.
 Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- SMOLKOVÁ, Táňa. *Na cestě od lilie k růži*. Praha: Maitrea, 2008. ISBN 978-80-87249-02-4.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV: OMBUDSMAN. *Zpráva ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy 2011*. [online].
 ©2011 [cit. 2013-06-17]. Dostupné z:
<http://www.asociacenahradnivychovy.cz/word/vop/d01.pdf>
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VOCILKA, Miroslav. *Dětské domovy v České republice I*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 1999.
- VOJTOVÁ, Věra. Podmínky edukace dětí s poruchami emocí nebo chování. In PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, s. 365-370. ISBN 80-7315-120-0.
- VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Praha: Nakladatelství H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 810-7178-800-7.

Příloha: Arch rozhovoru

První sada otázek:

- 1) Počet obyvatel města, ve kterém se nachází dětský domov? (zaokrouhleno na tisíce).
- 2) Počet vzdělávacích institucí v obci (alespoň přibližně):
 - základní školy
 - ZŠ praktické
 - ZŠ speciální
 - SŠ, OU
 - VOŠ
 - VŠ
- 3) Kapacita dětského domova: v současné době umístěných dětí
počet chlapců počet dívek
- 4) Počet dětí na ZŠ

 - ZŠ praktické
 - ZŠ speciální
 - SŠ, SOŠ, SOU
 - OU
 - VOŠ
 - VŠ

- 5) Jaká je spolupráce s danými školami při umístění nově přijatých dětí do vašeho zařízení?
- 6) Hraje nějakou roli při výběru školy vzdálenost školy od vašeho zařízení? Pokud ano, proč je to důležité?
- 7) Liší se spolupráce se školami základními a školami následného vzdělávání (tedy SŠ, SOU, OU apod.)?

Druhá sada otázek:

- 1) Počet vychovatelů v dětském domově:
z toho žen: mužů:
- 2) Věkové složení: do 30 let
od 31 – 40 let
od 41 – 50 let
od 51 – 60 let
nad 60 let
- 3) **Dosažené vzdělání vychovatelů (počet):**
střední škola ped. zaměření
střední škola jiná (typ)
vysoká škola ped. zaměření
vysoká škola jiná (typ)

Třetí sada otázek

a) Při školní přípravě s dětmi nejvíce vychovatelé nejvíce využívají (vyjádřete procenty, 5 forem = 100%)

- vlastní znalosti %...
- učebnice, skripta %...
- internetové odkazy %....
- pomoc kolegů %...
- pomoc spolužáků dětí %...

(Váš názor jako nadřazeného podložený informacemi od vychovatelů)

b) Počet dětí, které využívají při školní přípravě jinou formu pomoci, a to:

- doučování ve škole
- doučování s kamarády
- doučování externí

(např. dětí zaměstnanců; studentů, kteří v zařízení vykonávají odbornou praxi; učitelů v důchodovém věku apod.)

- prohlubování znalostí dětí v zájmových kroužcích

(např. ve SVČ – kroužek cizího jazyka, jazyková škola apod.)

c) Další vzdělávání vychovatelů probíhá formou (uved'te počet vychovatelů):

- studium vysoké školy
- psychosociální výcvik

- vzdělávací semináře, kurzy
- samostudium (odborné knihy, časopisy apod.)

d) Jako ředitel můžete pomoci vychovateli v dalším získávání znalostí, a tedy zvýšení kvalifikace (vyberte, co nejvíce preferujete):

- zaplacením školného při celoživotním studiu
- vysláním pracovníka na psychosociální výcvik a jeho finanční úhradou
- vysláním na odborný seminář, který finančně hradí zařízení
- nákupem odborné literatury do učitelské knihovny
- při stávajícím rozpočtu zařízení nezbyvají finanční prostředky na další vzdělávání pedagogických pracovníků