



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Přístup vychovatelů z dětského domova k dětem

Vypracoval: Mgr. Antonín Bezrouk
Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 24. června 2022 Mgr. Antonín Bezrouk

Poděkování

Děkuji mému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Lukáši Laibrtovi, za cenné rady a připomínky při psaní této práce. Rovněž na tomto místě děkuji informantkám mého výzkumu za otevřenost a za čas, který mi věnovaly. Děkuji i manželce za trpělivost a za neskonalou podporu za všech okolností a po celou dobu studia.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je zjistit míru poskytovaného zázemí a citové péče dětem v dětském domově. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část práce popisuje úlohu vychovatele a požadavky na nutnost empatie a aktivního naslouchání. Následně empirická část na základě polostrukturovaných rozhovorů popisuje skutečný stav a míru komunikace. Jádrem je tedy vhled do každodenní práce vychovatele. Z empirické části vyplývá fakt, že i přes narůstající administrativní zátěž a další činnosti je míra vstřícnosti, empatie a aktivního naslouchání nedotknutelná. Čas věnovaný dětem není na úkor dalších činností a péče je limitována jen časovými možnostmi v rámci dne.

Klíčová slova: Dětský domov; vychovatel; empatie; aktivní naslouchání; citové zázemí

Abstract

The aim of the bachelor thesis is to determine the degree of background and emotional care provided to children in a children's home. The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part of the thesis describes the role of the educator and the requirements for the necessity of empathy and active listening. Subsequently, the practical part on the basis of semi-structured interviews describes the real state and degree of communication. The core is therefore an insight into the daily work of the educator. From the empirical part, the fact arises that despite the increasing administrative burden and other activities, the level of helpfulness, empathy and active listening is inviolable. The time devoted to children is not at the expense of other activities and the care is limited only by the time possibilities within the day.

Keywords: Children's home; educator; empathy; active listening; emotional background

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. ČINITELÉ VÝCHOVY	10
1.1 Dětský domov	11
1.2 Výchovná činnost.....	13
2. OSOBNOST VYCHOVATELE – CHARAKTERISTIKA POJMU	15
2.1 Požadavky na vychovatele.....	16
2.2 Profese vychovatele	19
3. DOVEDNOSTI VYCHOVATELE	20
3.1 Aktivní naslouchání.....	20
3.2 Empatie.....	23
4. NÁPLŇ PRÁCE VYCHOVATELE.....	24
4.1 Úloha vychovatele	25
EMPIRICKÁ ČÁST	27
5. PŘÍSTUP VYCHOVATELŮ Z DĚTSKÉHO DOMOVA K DĚTEM.....	27
5.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu	27
5.2 Výzkumné otázky.....	27
5.3 Výběr informantů	28
5.4 Etika výzkumu	29
5.5 Výzkumný design a technika sběru dat	30
5.6 Postup analýzy dat.....	31
6. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE DAT.....	32
6.1 Výsledná témata.....	35
6.2 Reflexe vlastní zkušenosti.....	38

7. ZÁVĚR	40
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	41

ÚVOD

Téma bakalářské práce, kterou jsem si vybral, nese název „Přístup vychovatelů z dětského domova k dětem“.

Tuto bakalářskou práci tvoří dvě části, a to část teoretická a empirická.

V teoretické části se zabývám osobností vychovatele a jeho úlohou ve vzdělávacím procesu. Pozornost je věnována kvalitám vychovatele, roli, kterou zastává a požadavkům, které jsou na něj kladeny. Zvláště mne zajímá náplň práce vychovatele a to na základě odborné literatury. Předkládám argumenty odborníků o náplni práce vychovatele a konfrontuji je s realitou v náhodně vybraném dětském domově na Vysočině.

V empirické části bakalářské práce jsem použil jeden z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat, a to kvalitativní metodu – rozhovor. Úkolem empirické části bylo zjistit, jaký přístup k dětem vychovatelé z dětského domova skutečně uplatňují.

Vedle fungující rodiny, která u dětí v dětském domově jednoznačně absentuje, je to právě vychovatel, kdo spolu s učitelem má na dítě zásadní vliv.

Profese učitele je jednou z nejstarších v kulturních dějinách lidstva a již v antickém světě byla jasně vyčleněna mezi ostatními profesemi (Průcha, 1997, s. 172).

Zatímco o učitelské profesi a tím současně o učitelích pojednává velké množství odborné literatury jak u nás, tak také v zahraničí, osobnost vychovatele je neméně důležitou na cestě životem pro děti z dětského domova. Stejně tak je i osobnost vychovatele široce diskutována. Výchova je jedním z nejsložitějších společenských jevů, je to fenomén našeho každodenního světa a z vychovatele činí mimořádně důležitý subjekt, který má zásadní vliv na životy jednotlivců i na celou společnost (Bendl, 2015, s. 12).

Motivací pro tuto práci pro mne byly názory odborníků, které potvrzují moje přesvědčení, vyplývající z četných kontaktů s lidmi, že žijeme v povrchní době, kde se člověk zajímá a stará především o sebe. Převládají vlastní zájmy nad alespoň základní snahou porozumět druhým. A to i v rodinách. Na vině může být pracovní vytížení a nedostatek času.

S výchovou se každý setkáváme v podstatě na každém kroku. Výchova probíhá ve školních i mimoškolních zařízeních, setkáváme se s ní i na pracovištích, v různých společenských organizacích a samozřejmě základně zejména v rodině. Zde je výchova hodnotami a příkladem klíčová. Tedy měla by být. V nejširším slova smyslu je pak pedagogem každý, kdo právě působí na dítě, resp. je vychovává. Tedy i rodič.

Pokud rodina z nějakého důvodu selže a neplní ani tuto svoji základní funkci, je dítě umístěno do dětského domova. Vedle učitele ve škole je to potom právě vychovatel, kdo hraje zcela zásadní roli při působení na dítě, kdo jej vede na cestě prvním institucionálním vzděláváním. Rozvíjí dítě po všech stránkách osobnosti, předává mu hodnoty a mravní zásady. Učí dítě novým poznatkům a dovednostem a sám je mu příkladem, který v rodině nemá a mnohdy ani jinde nepoznalo.

Cílem této bakalářské práce je vytvořit ucelený obraz o osobnosti vychovatele, o požadavcích, které jsou na něj kladeny a o dalších činnostech, které musí zvládat vedle pedagogického působení na děti.

Zajímalo mne, zda má vychovatel vůbec dostatek času dětem aktivně naslouchat, poradit jim v intimních starostech, obtížích a problémech a navázat s dětmi vztah založený na důvěře.

Zda vůbec může dětský domov i v tomto ohledu zajistit dítěti pocit domova jako v dobré, nebo alespoň průměrné rodině.

Ideální vychovatel by měl žáky vzdělávat a vést. Nejen je učit a motivovat, ale i podporovat jejich vývoj a snažit se rozvíjet jejich osobnost, schopnosti a dovednosti. Současně by měl žáky respektovat, aby se svým příkladným chováním také mohl stát vzorem hodným následování.

Jsem toho názoru, že svůj vztah k učitelům a vychovatelům si každý neseme už ze své rodiny a formuje jej působení našich učitelů a rodičů jako vzorů. Přece snad každý z nás vzpomíná i po letech na svého oblíbeného učitele ze základní nebo střední školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ČINITELE VÝCHOVY

Stále platí, že mezi nejdůležitější činitele výchovy patří rodiče. Pokud jsou to oni, kdo zprostředkovávají základní hodnoty a první model v životě jednotlivce, kdy mu poskytují domov a lásku, tak s tímto vším u dětí v dětském domově není možno počítat.

Vychovatel v dětském domově nemůže ve větší míře doplňovat a rozvíjet to, čeho ve výchově dosáhli rodiče. Často je to nejzákladnější jenom a pouze na něm.

Vychovatel v dětském domově tak zůstává spolu s učitelem jedním a jediným z největších činitelů výchovně vzdělávacího procesu, pochopitelně společně s žákem.

Dítě je především zcela novou lidskou bytostí a my jsme jejími tvůrci. Tím, že ho pozorujeme, nasloucháme mu, přemýšlíme o něm a přizpůsobujeme se mu, pokládáme základy jeho osobnosti i přátelství, které může trvat věčně. Je to výjimečný vztah, který může přinést nebývalé uspokojení (Leachová, 1998, s. 544).

Jak uvádí Čáp, Mareš (2007, s. 267) učitel v příznivém případě klade na děti požadavky s přihlédnutím k jejich možnostem a specifičnosti. Současně může vyvolávat nevoli veřejnosti jako ochránce neukázněných.

Pojem vychovatel je obecný pojem pro všechny sociálně-pedagogické pracovníky dětského domova bez rozdílu pohlaví. Zahrnuje kmenové vychovatele, pomocné vychovatele, ale také zástupce ředitele a ředitele DD, v jejichž náplni je také přímá práce s dětmi.

Pojem děti je používán obecně pro všechny svěřence, žijící v dětském domově nezávisle na věku i jiných parametrech. Ve školských dokumentech bývá skupina žáci/děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou označována také termínem ohrožené děti (Vojtová& Červenka, 2012, s. 17).

Svobodová, Šmahelová (2007, s. 93) vidí vychovávaného jedince jako aktivního činitele výchovy, uvědomujícího si vliv svých vychovatelů, kdy v určité fázi svého života si začne uvědomovat skutečnost, že přijal svoji roli vychovávaného, která mu umožňuje stát se hodnotitelem svých vlastních pokroků. Uvědomuje si svůj vlastní podíl na edukačním

procesu a začne vědomě směřovat svoji aktivitu ke splnění cíle. Takto koncipovaná výchova probíhá vždy za aktivní účasti vychovávaného a vede k sebevýchově.

1.1 Dětský domov

Definice dle § 12 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních:

(1) Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

(2) 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.

(3) Do dětského domova mohou být umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let. Do dětského domova se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

Účelem zařízení je podle zákona č. 109/2002 Sb. zajišťovat jedincům ve věku od tří do osmnácti, respektive devatenácti let náhradní výchovnou péči v zájmu jejich zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání (Sekera, 2009, s. 5, 20).

Podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních jsou upraveny vyhláškou č. 438/2006 Sb.

V těchto dokumentech jsou pod pojmem zařízení zahrnuty diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Zde se v současnosti realizuje náhradní institucionální výchova.

Dětský domov je zařízení poskytující péči dětem ve věku od tří do osmnácti let (případně do dvaceti šesti, pokud dotýčný studuje). Jedná se o děti, které byly odebrány z vlastní rodiny na základě soudního rozhodnutí.

Děti, které jsou umísťovány do institucionální péče, lze rozdělit do čtyř skupin:

První skupinu dětí tvoří děti osamělé, tzv. oboustranní sirotci, jejichž počet je zanedbatelný.

Další skupinou jsou děti ohrožené, které pocházejí ze sociálně slabého a neuspořádaného rodinného prostředí, jejichž výchova je ve zvýšené míře ohrožena sociálně patologickými jevy.

Třetí skupinu tvoří děti rizikové, tzn. děti s výchovnými problémy, špatnou školní docházkou, experimentující s drogami atp.

Do čtvrté skupiny lze zařadit děti, které již mají zkušenosti s kriminalitou a u nichž je odůvodněná obava, že budou v trestné činnosti dále pokračovat [MVCR, online, cit. 2022-01-09].

Lhostejno, zda dítě přichází do domova z důvodů objektivních, které jsou typické pro rodiny, ve kterých dítěti zemřou nebo onemocní rodiče. Jedná se i o vývoj dítěte v podmínkách, za kterých by dítě rodiče nemohli vychovat.

Druhý způsob je označován jako výchovný. Popisuje problémy v rodinách spojené se špatnou výchovou a nedostatečnou péčí (Taxová in Sekera, 2009, s. 23). Ústav je do jisté míry světem pro sebe, ostrovem soběstačného řádu, v němž je život omezenější a předvídatější než v okolním sociálním prostředí (Matoušek, 1999, s. 19).

Dětem je poskytováno plné přímé zaopatření v souvislosti se vzděláváním, a to učební potřeby a pomůcky, úhrada nezbytně nutných nákladů na vzdělávání a úhrada nákladů na dopravu do sídla školy (Škoviera, 2007a, s. 22).

Současnost nás přesvědčuje, že týraných, zanedbávaných a opuštěných dětí v posledních letech v ČR přibývá. Počet dětských domovů a dětí v nich sice povolna, ale každoročně vzrůstá (Vocilka, 1999, s. 6). Nejen z tohoto důvodu by dětským domovům měla být věnována pozornost. Další důvod vyznívá z výroku P. Janského (2004, s. 95) kdy je podle autora známým faktem, že úroveň výchovně vzdělávacího systému odráží stav společnosti a ústavní zařízení jsou toho názorným příkladem.

Pozornost by měla být soustředěna na personální obsazení, které úzce souvisí s přípravou dětí pro život. Největším problémem v práci dětského domova je jak uvádí M. Vocilka (1999, s. 70) odchod svěřenců do života. Vrací se totiž do špatně fungujících rodin, případně do azylových domů. Rodiče často nikde nepracují, odmítají na děti platit, často mění svá bydliště a nejsou dostižitelní. Vymáhání příspěvků na péči je problematické. Problémem uvnitř dětského domova je nedostatek kvalitních

pedagogických pracovníků – mužů, feminizace, fluktuace pedagogického personálu, nižší nebo neúplná kvalifikace pedagogů (Vocilka, 1999, s. 260).

Rovněž Sekera (2009, s. 24) zmiňuje jako největší problémy v dětských domovech feminizaci, fluktuaci pedagogického personálu a nižší nebo neúplnou kvalifikaci. Naopak jako pozitiva vyzdvihuje aktivity ovlivňující výchovu a vzdělávání v těchto zařízeních, a to především účast dětí na sportovních, kulturních a prázdninových akcích. Jako pozitivum je vnímána skutečnost, že většina dětí opouštějících dětský domov z něj odchází na vyšší úrovni, tzn., odnášejí si výuční list nebo maturitní vysvědčení (Sekera, 2009, s. 24).

1.2 Výchovná činnost

Jakkoliv je jednou z funkcí těchto zařízení péče, výchovnou práci zde realizovanou je potřeba vnímat za stěžejní. Proto jak uvádí O. Sekera (2009, s. 19) stěžejní a správný je pojem **výchova**, tedy ústavní výchova.

Protože současným posláním dětských domovů je vychovávat děti, o které se z nejrůznějších důvodů nemůže starat rodina, tkví základní úkol dětských domovů v tom, že přejímají povinnosti řádné rodinné péče (Taxová, 1967, s. 53).

Vzory a příležitosti k sociálnímu učení v jejich životním prostoru buď úplně absentují, nebo jsou z pohledu vývoje dítěte ohrožující (Vojtová& Červenka, 2012, s. 18).

Pokud u dětí z dětského domova nehraje žádnou roli, nebo jen zcela minimální rodina, pak pouze na přístupu pedagogů – vychovatelů záleží, jaké kompetence děti získají. Dětské domovy nesou morálně před celou společností stejnou odpovědnost za výchovu nezletilých, jakou za jiných okolností mají rodiče (Z. Švancar, J. Burianová, 1998, s. 161).

Dále je třeba zohlednit, že časový úsek působení vychovatele na dítě je významný. Průměrná délka pobytu dětí v dětských domovech je dle údajů MVČR 14,5 roku [MVČR, online, cit. 2022-01-09].

Děti v ústavní výchově dětských domovů jsou, jak uvádí Vojtová& Červenka (2012, s. 17-18) specifickou skupinou dětí v riziku. Mnohdy nerozumějí své životní situaci, své

roli, kterou v ní hrají. Situací umístění do dětského domova bývají tyto děti navíc ohroženy ztrátou kontaktu s klíčovou osobou (Vojtová& Červenka, 2012, s. 17-18).

Při srovnání dětí vyrůstajících v rodině a dětí, které jsou vychovány v dětském domově, vidí O. Matoušek (1999, s. 50) rozdíly v tom, že děti pocházející z ústavní výchovy vyhledávají častěji kontakt s cizími lidmi, což může být velké riziko. Rizikové je i samotné místo, kde se děti mohou setkat s rizikovým chováním a takové chování také napodobovat.

Pro děti je přesun do DD téměř vždy náročný po psychické stránce a u mnohých dětí může dojít k psychickým problémům, jako je například psychická deprivace (Matějček, 2011, s. 54-55).

I dětem žijícím mimo rodinu lze napomoci a přiblížit je k naplnění jejich životních očekávání jak uvádí Vojtová& Červenka (2012, s. 104), kdy k osobě vychovatele upřesňují, že kdo doprovází dítě na této cestě, musí být vybaven širokým spektrem dovedností, metodik a životních zkušeností, ale také musí být schopen pečovat sám o sebe, doplňovat své vlastní zdroje, nejen profesní, ale i lidské.

2. OSOBNOST VYCHOVATELE – CHARAKTERISTIKA POJMU

Vychovatel je pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování (Průcha, 2013, s. 347).

Jako osobnost pedagogický slovník charakterizuje člověka významného, široce uznávaného, který se liší svými vlastnostmi nebo výkony od ostatních lidí (Průcha, 2013, s. 183).

Je sice pravdou, že více než o charakteristice osobnosti vychovatele toho víme o charakteristice osobnosti učitele. Jak ale uvádí J. Sekera (2009, s. 42) ve většině případů je přenosná také na vychovatele.

Proto můžeme prohlásit, že vychovatel by měl být nadprůměrně inteligentní, a především odborníkem v procesech výchovy a vzdělávání. Je to totiž právě on, kdo zprostředkovává nabyté vědomosti dalším. U vychovatele očekáváme i další kompetence a emoční inteligenci. D. Fontana konstatuje, že učitel si nemůže dovolit přepych nálad, které by výrazně ovlivnily jeho chování k jednotlivým dětem nebo ke třídě jako celku. Děti budou respektovat učitele, u kterého ví, na čem jsou a naopak si nebudou vážit někoho, kdo nepředvídatelně přechází z jedné nálady do druhé (Fontana, 1997, s. 220). Rovněž by měl být schopen kvalifikovaně a citlivě napomáhat v rozvoji osobnosti žáka.

K speciálním schopnostem učitele také patří zvládání digitálních technologií, velká míra organizačních schopností, schopnost sebereflexe. Měl by být přirozenou autoritou s kultivovaným projevem, velkorysým se smyslem pro humor. Důležitou kvalitou vychovatele je schopnost neustálého seberozvoje a schopnost tvořivého reagování na nové a neustále se měnící podmínky (Bendl, 2015, s. 14).

O. Sekera (2009, s. 40) pokládá za důležité, aby člověk tak intenzivně ovlivňující a formující děti a mládež byl kvalitní a vyzrálou osobností. Zdůrazňuje současně, že pouhé vystudování některé z vysokých škol zaměřených na oblast výchovy a vzdělávání z nikoho ideálního pedagoga nedělá. Zřetel by měl být podle něj především na osobnosti profesionála, který v oblasti výchovy a vzdělávání působí. J. Čáp (2001, s. 111) hovoří o osobnosti jako o člověku z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, s jeho obecnými zákony učení

a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem atd.

Není frází, pokud vnímáme povolání učitele – vychovatele jako poslání. Mnoho vychovatelů podobně jako učitelů svoji práci takto vnímá.

Dle Vališové, Kasíkové (2007, s. 15) je vědomí tohoto poslání otázkou životní orientace a má podobu vnitřního závazku. Prostřednictvím poslání se člověk identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje, přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.

J. Pávková a kol. (1999, s. 148) se vyjadřují k osobnosti vychovatele v tom smyslu, že úspěchy nebo selhání ústavní výchovy jsou dány více než kde jinde především vysoce osobními vztahy, které se vytvářejí mezi pracovníky těchto zařízení a dětmi a mladými lidmi, kteří jsou jim svěřeni.

Osobnost vychovatele je ve výchově mimo vyučování jedním z nejdůležitějších činitelů její účinnosti a kvality (Kouteková, 2003, s. 14), autorka dále dodává, že je známým faktem, že pracovat s dětmi a mládeží nevydrží dlouho vychovatel, který chápe tuto práci jen jako zaměstnání či přechodnou situaci.

Kohoutek, Ouroda (2000, s. 3) doplňují, že kvalita vztahů mezi učitelem a žákem se odráží i na duševní rovnováze obou.

Role vychovatele a jeho důležitost spočívá v tom, že vychovatel je v rámci systému a procesu výchovy nositelem cíle a obsahu výchovy (Bendl, 2015, s. 12).

Můžeme uzavřít, že osobnost vychovatele reprezentuje složitý komplex vlastností, vědomostí, schopností či dovedností jak tvrdí M. Kouteková (2003, s. 38).

2.1 Požadavky na vychovatele

Mezi personál zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy patří speciální pedagog, psycholog a vychovatelé.

Vychovatele je možno chápat dvojím způsobem. Dle S. Bendla (2015, s. 12) je to jednak osoba, která soustavně a cíleně působí na jedince, který je vychováván. Nebo jej

chápe jako osobu vykonávající povolání vychovatele, pro které je potřebné adekvátní vzdělání uvedené v zákoně.

P. Dosoudil (2012, s. 48) hovoří o práci vychovatele jako o profesi, nikoli jako o zaměstnání. Profesi přikládá zásadní význam pro společnost. Rozdíl vidí hlavně v nutnosti dlouhodobější vytrvalé přípravy na tuto profesi. Dále jde o očekávaný určitý stupeň inteligence.

Vychovatel patří k profesionálním pedagogům, které definuje zákon. Vykonává přímou pedagogickou činnost. Předpokladem je plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokazatelná znalost českého jazyka a odborná kvalifikace.

Psychická způsobilost ve smyslu ust. § 18 odst. (3) zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů se zjišťuje komplexním psychologickým vyšetřením, které provádí psycholog akreditovaný MŠMT.

Pracovníky v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, kteří se podílejí na výchovné práci, můžeme rozčlenit na:

- vedoucí vychovatele
- vychovatele
- asistenty pedagoga (dříve též noční či pomocní vychovatelé)

Můžeme tedy konstatovat, že v současnosti existují v zařízeních ústavní a ochranné výchovy tři hlavní pozice, jejichž vykonavatelé se soustřeďují především na výchovnou (převýchovu a resocializaci), popř. pečovatelskou práci. Jsou to vychovatelé, jejich nadřízení vedoucí pedagogičtí pracovníci – vedoucí vychovatelé a asistenti pedagoga (Kurelová a kol., 2008, s. 33).

B. Kraus (Pedagogická orientace, 1995, s. 121-124) používá v souvislosti s rozšiřováním pole působnosti vychovatele pojem **sociální pedagog**.

Kvalifikační požadavky vychovatele upravuje současné ust. §16 odst. (2) zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon):

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 středisku výchovné péče, získává odbornou kvalifikaci:

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

Vychovatelé mají dále povinnost vyplývající z ust. § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon) dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují, obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci, a to v programech akreditovaných MŠMT, které souvisí s jejich povoláním, popř. samostudiem.

Vychovatel v dětském domově vykonává své povolání ve smyslu zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (dále je zákon), respektive vyhlášky č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Vysokoškolsky připravený sociální pedagog má takovou přípravu, která mu umožní vnímat a cíleně a komplexně dítě provázet jeho vyrovnáním se s minulostí, řešením jeho aktuálních problémů a hledáním východisek do budoucnosti (Škoviera, 2007, s. 109).

2.2 Profese vychovatele

Výkon této práce nazýváme dle Žufníčka a kol. (2012, s. 25) profesí, nikoliv zaměstnáním, která předpokládá delší soustavnou přípravu, přítomnost intelektuální komponenty a nezastupitelnost této práce pro společnost. Kromě kvalifikace vyvstává řada nároků na vychovatele a ty jsou, jak autor dodává velmi vysoké. Profesionální role vychovatele je tak potom souborem očekávaného chování coby osoby zastávající určitou sociální pozici.

Ideální vychovatel by měl být především vzdělavatel, který žáky motivuje, podporuje jejich vývoj a snaží se rozvíjet jejich osobnost, schopnosti a dovednosti. Žáky by měl zároveň respektovat a svým příkladným chováním se tak stát vzorem hodným následování. Ideálně zapůsobit na žáka a nesmazatelně se mu zapsat do paměti.

Role vychovatele a jeho důležitost spočívá v tom, že vychovatel je v rámci systému a procesu výchovy nositelem cíle a obsahu výchovy (Bendl, 2015, s. 12).

Profese vychovatele má své odlišné psychologické zvláštnosti už jen tím, jak uvádí J. Taxová (1967, s. 78) že v prostředí dětského domova je daleko víc příležitostí k intimním kontaktům mezi dětmi a vychovateli, kteří děti ukládají ke spánku a probouzí je. Jejich vzájemný kontakt není ani zdaleka tak oficiální jako je tomu ve škole. Vychovatel je tak pro děti krom této role, otcem i matku zároveň. Dítě podle autorky vychovatele posuzuje především podle toho, jaký je a ne podle toho co říká. Dobří vychovatelé vnímají svoje povolání jako poslání. Snaží se vést žáky k naplnění jejich sociálních rolí, a připravují je na vstup do života, do „světa dospělých“.

Mnozí autoři konstatují, že profese učitele nemůže být nahlížena jako profese, nýbrž semiprofese. Pak by rovněž profese vychovatele spadala do kategorie semiprofese (Sekera, 2009, s. 7).

3. DOVEDNOSTI VYCHOVATELE

Sami vychovatelé řadí mezi požadované osobní kvality vychovatele v dětském domově krom všeobecného rozhledu a vědomostí právě dovednost komunikace, empatii a schopnost řešit problémy (Škoviera, 2007, s. 106).

Teorie ukazuje, že vychovatelův hlavní pracovní nástroj je vztah s dítětem. Ideálně chceme prostředí bezpečné, čitelné, předvídatelné, přijímající. Takové prostředí vyžaduje kvalitní mezilidský vztah mezi dítětem a, nakolik je to možné, klíčovou osobou, která se podílí na výchově dítěte.

Práce vychovatele by měla být nad rámec běžných standardních činností např. učitelů ve škole. Protože krom odbornosti se u pomáhajících profesí nejvíce cení náklonnost, trpělivost, vcítění (Kopřiva, 2016, s. 15).

Odborné vzdělání v dané oblasti považuje S. Bendl (2015, s. 12) za stěžejní. Ale rovněž zmiňuje pozitivní přístup k dětem, schopnost organizovat, ovládat schopnost komunikace včetně rozvinutého smyslu pro humor, ale také zásadovost nebo tvořivost.

Na přístupu pedagogů – vychovatelů záleží, jaké kompetence děti získají. Rovněž je důležité, jaké citové zázemí jim poskytnou. V prostředí ústavní výchovy často u těchto dětí pozorujeme psychickou deprivaci. Ta se může projevit např. alternativním uspokojováním nenaplněných potřeb, např. přejídáním, jak uvádí O. Matoušek (2003a, s. 49).

A. Škoviera (2007, s. 109) tvrdí, že vychovatel nejen provádí dítě během jeho vyrovnání se s minulostí a řeší aktuální problémy, ale také hledá východiska do budoucnosti a dodává, že pokud vychovatelé neporozumí tomu, co se dítěti děje, pokud neumí „rozkódovat“, co se děje ve výchovné skupině, je jejich práce s dítětem pouze povrchní.

3.1 Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání znamená, že posluchač je vnímavý a pozorný a své vlastní myšlenky prezentuje teprve tehdy, až hovořící zcela dokončí to, co chtěl říct (Vymětal, 2008, s. 48). Nejde přitom jen o pouhé nepřerušování, ale např. je důležité nechat mluvčího udělat pauzu, ve které přemýšlí a uvažuje, aniž by se bál, že ztrácím zájem

a kontrolu nad jeho příběhem, tak jak o tom hovoří J. Vymětal, a upřesňuje, že umět správně naslouchat znamená především naučit se co nejméně přerušovat mluvčího (2008, s. 48-49).

Zážitek, že nás někdo bere vážně, že má čas jen pro nás, že nám naslouchá, že nám rozumí a že nás chápe, nás obrazně řečeno „staví na nohy“. Dělá z nás „jednoho z lidí“, ba dokonce dělá z nás „někoho“ – osobnost (Nichols, 2005, s. 3).

Vztah mezi dítětem a rodičem, v případě dětí umístěných v dětském domově vztah mezi vychovatelem a dítětem musí být budovaný na základech důvěry po dlouhý čas. Vlastně odmalička je potřeba s dítětem, mluvit naslouchat mu. Naivní je nejspíš představa, že bude stačit začít s dítětem hovořit až v nějaké pozdější vypjaté situaci. Že takto bude komunikace a důvěra fungovat. Zájem o dítě především reprezentuje zájem o jeho svět. O jeho život, kamarády, spolužáky. Jak jinak proniknout do jejich světa, jak jinak se dozvědět o jejich starostech? Jiná cesta, než přes povídání a dialog není.

Přitom nejde jen o absenci dialogu jako takového. Jde o budování důvěry mezi rodiči a dětmi. Jde přece i o jakousi formu kamarádského vztahu, kde se dítě nebojí třeba i mimochodem mluvit o svých pocitech, obavách, starostech.

V dětství je nutné se zajímat o dětský svět a jejich hrdiny, což některým dospělým může připadat velmi vzdálené a neumějí takto s dětmi mluvit. Rodič může takové problémy pokládat za příliš banální a nedůležité pro diskusi. Pokud by rodič zvolil takový přístup, je to zcela špatně, jak totiž zmiňuje ředitelka Dětského krizového centra Zora Dušková, pro ně samotné jde o starosti velké jako svět a spousta rodičů (dospělých, vychovatelů) už na to zapomněla [Dušková, online, cit. 2020-05-05].

Pokud by řečené zůstalo pouze v té rovině, že si lidé v rodině málo popovídají, bylo by to ještě v nějakých normálních mezích. Jenže nekomunikace a nenaslouchání (de facto nezájem) může znamenat začátek odcizení. Může i ohrozit vztahy. Dáváme přednost zaměstnání, domů jezdíme pozdě a unaveni.

Mluvit s dětmi, ptát se jich, je přece klíčové. Málokdo se ptá: Jaký jsi měl ve škole den? Cos tam prožil? Co bylo zajímavého? Co se dělo mezi spolužáky? Přitom toto jsou

zážitky, které potřebujeme, aby s námi dítě umělo sdílet [Dušková, online, cit. 2020-05-05].

Pokud máme pocit, že je důležitější zvládat práci a jiné povinnosti a že doma to tak nějak funguje, je to špatně. Možná právě ve chvíli našeho největšího uspokojení začínáme ztrácet syna, dceru, žáka, a někdy i partnera (Pelikán, 1997, s. 12).

Na místě je ptát se, zda je v dětském domově situace lepší než v běžných rodinách? Pokud dětský domov nahrazuje rodinu, naslouchají vychovatelé obdobně tak jako rodiče dětem ve fungujících „normálních“ rodinách? Jsou zvyklí si povídat, ptát se, doptávat se a aktivně naslouchat? Přece jedině aktivním nasloucháním máme šanci poznat jaké starosti, případně potíže naše dítě má. Jak upozorňuje Z. Dušková, když není rodina zvyklá komunikovat, děti rodičům nic neřeknou. Vůbec totiž netuší, že se na rodiče mohou obracet i pro nějakou ochranu [Dušková, online, cit. 2020-05-05].

Zeptáme-li se někoho, jestli umí naslouchat druhým, obvykle odpoví: „Samozřejmě, proč bych neuměl?“ Skutečnost je však prozaičtější – často sice slyšíme, co druhý říká, ale už málokdy posloucháme pozorně a s opravdovým zaujetím (Peltová, 2002, s. 43).

Vstřícné aktivní naslouchání znamená, že nabízíme otevřené odpovědi, které odrážejí pocity dítěte a to, co má skutečně na mysli. Vyžaduje to citlivost k širokému rejstříku pocitů a schopnost je vyjádřit. Tím dítě povzbuzujeme, aby mělo pocit, že mu nasloucháme, a pokračovalo ve sdělování. Aktivní naslouchání znamená, že posluchač je vnímavý a pozorný a své vlastní myšlenky prezentuje teprve tehdy, až hovořící zcela dokončí to, co chtěl říct (Vymětal, 2008, s. 48).

Jak uvádí Z. Dušková, pro důvěru je klíčový dialog. Jde o jakousi formu kamarádského vztahu, kde se dítě nebojí třeba i mimochodem mluvit o svých pocitech, obavách, starostech [Dušková, online, cit. 2020-05-05].

Domnívám se, že umět naslouchat je také dovednost. A může to být až umění v pravém slova smyslu. I naslouchání můžeme, a dokonce bychom jej měli trénovat. Schopnost naslouchat je vlastně strategická dovednost a nejjednodušší způsob získávání informací (Vymětal, 2008, s. 48).

Když zažijeme to, že nám někdo skutečně naslouchá, pak máme pocit, jako by nám ze srdce spadlo břemeno. Cítíme, jako by nás přestalo bolet to, co nás trápilo (Nichols, 2005, s. 3).

3.2 Empatie

Pro empatii neexistuje žádný vzoreček, nevede k ní žádná kouzelná správná cesta (Tolan, 2006, s. 33). Jak dále J. Tolan uvádí v nejjednodušší úrovni je empatie prosté přeformulování slov druhé osoby, abychom jí ukázali, že ji slyšíme a chápeme. Na nejbohatší úrovni zkoumáme neohroženě vnitřní svět druhého, snažíme se vycítit nevyslovené významy, pojmenování bolesti, utrpení a ponížení na jedné straně, stejně jako čtveráctví a radosti na straně druhé.

Empatie zahrnuje vnímání a komunikaci. Jen vnímat přitom nestačí. Nedokázat na nositele zprávy reagovat jej může odradit o události dál mluvit. A naopak komunikace bez vnímání, kdy nabídneme otřepané fráze je stejně málo nápomocná (Tolan, 2006, s. 34).

Vychovatelé jsou důležitým aspektem výchovně vzdělávacího procesu. Jak bude dále popsáno úspěchy nebo selhání při výchově dětí v dětském domově jsou závislé na porozumění, vybudování vztahu vychovatel-žák, na míře empatie.

4. NÁPLŇ PRÁCE VYCHOVATELE

Fakta hovoří o tom, že děti z ústavní péče jsou ve svém vývoji opožděny, a to především proto, že zařízení nemá prostředky na to, věnovat se všem dětem individuálně v takové míře, jako to bývá zvykem v rodinách (Vojtová& Červenka, 2012).

Konkrétně dle A. Škoviery (2007, s. 106) zaměstnává třetinu času chovatele příprava dítěte do školy a příprava stravy, dále se jeho čas dělí mezi sebeobslužné činnosti (úklid a hygiena), administrativu, dozor a doprovod dítěte. Na činnosti ostatní, které dítě aktivně rozvíjejí (tvořivé hry, zpěv, tanec, výtvarné činnosti, ruční práce atd.) zbývá téměř desetina času stráveného s dětmi. Dále vychovatel musí rozdělit svou pozornost mezi šest až osm dětí.

Přitom náplň práce vychovatele, tedy činnosti jeho přímého působení na děti jsou klíčové. Má výsadní a jedinečné postavení. Pokud selhala rodina, je vychovatel v dětském domově de facto tím jediným, na koho se může dítě s důvěrou obrátit. Ani učitel ve škole nemá toto postavení a privilegium získat důvěru žáka. Leckdy totiž právě škola nejen že problém nevyřeší, ale může být příčinou dalších nedorozumění. Jak uvádí J. Kressa a H. Kressová (In Najmonová, 2019, s. 42) není totiž žádným tajemstvím, že řada potíží žáků ve školním prostředí je často spojena s průběhem vyučování a s činnostmi pedagogů školy.

Vychovatel pozná dítě v široké škále situací, které ve škole nemohou proběhnout. I sami učitelé podle J. Taxové (1967, s. 78) často upravují svůj názor na děti, pokud se s nimi účastní např. táborů, brigád a jiných mimoškolních činností. Dětský domov má díky většímu spektru denních činností daleko víc příležitostí poznat dítě mnohem lépe, než je možno ve školním prostředí.

V průběhu formálních i neformálních procesů výuky, učení a dalších aktivit mohou pedagogové (stejně jako i jiní odborní pracovníci) zprostředkovávat dětem v riziku příležitost zažívat pozitivní reakce okolí na vlastní výkony a chování (Vojtová& Červenka, 2012, s. 23).

Právě vychovatel tak pro tyto děti zůstává jediným, kdo je může poznat do hloubky, pochopit je a přijít s možným řešením.

Má vůbec vychovatel reálně dost času aktivně naslouchat dítěti? Nebo požadavky na osobnostní kvality vychovatele jsou natolik vysoké, že vytvářejí až nereálný model ideálního člověka se samými pozitivními vlastnosti (Škoviera, 2007a, s. 103)?

4.1 Úloha vychovatele

Vychovatel by měl mít přístup nad rámec přístupu učitelů ve škole - velmi blízký přístupu rodičů. Je to tedy právě on, kdo by měl s dětmi diskutovat, ptát se jich.

Současně je potřeba říct, že vychovatel nesupluje rodiče. Jak dodává A. Škoviera (2007, s. 109) jeho funkcí je organizace skupinového života a dále přijetí dítěte i s jeho individuálním životním traumatem. Vychovatel provádí dítě během jeho vyrovnávání se s minulostí, při řešení jeho aktuálních problémů i při hledání východisek do budoucnosti (Škoviera, 2007, s. 109).

Úspěchy nebo selhání ústavní výchovy závisejí nejen na profesionalitě pedagogických pracovníků, ale více než jinde na vztazích k dětem, které jsou jim svěřeny do výchovné péče (Pávková, 2002, s. 139).

Vlastnosti vychovatele a jeho přístup k dětem jsou také nezbytné k budování individuálního vztahu s dítětem, na základě kterých vychovatel identifikuje jeho edukační potřeby, což rozvíjí jeho inkluzivně založený intervenční vztah. Dítě do domova přichází s přirozenou nedůvěrou v dospělé, je potřeba trpělivě posilovat jeho důvěru v dospělé pozitivním vztahem (Červenka, 2012, s. 17).

Vychovatel působí na dítě komplexněji v celé široké paletě situací. Je daleko více rozkročen než učitel, trenér, nebo oddílový vedoucí. K dítěti má ze všech profesionálních pedagogů nejbližší. Vychovatel má být schopen uspokojit dětské potřeby v oblasti citového života, má umět vytvořit atmosféru lásky a účasti na životě každého svěřence bez zbytečné sentimentality, ovšem tak, aby každé dítě cítilo, že i když vychovatel má rád všechny jeho spolužáky stejně, jsou určité situace, kdy je středem jeho zájmu a pozornosti jen ono (Taxová, 1967, s. 78).

Pocit věnované pozornosti nelze získat bez umění naslouchat a bez dostatku času na dítě. Nejde přitom jen o čas na přímou pedagogickou činnost, jde o prostý čas jako takový. O ten čas, kterého se nám nedostává v běžném životě - v rodině. Jde o čas,

který na sebe nemáme kvůli rychlé a uspěchané době. Jde o čas, který bychom měli věnovat sobě navzájem a který tak rychle utíká. Věnovat si čas znamená věnovat se sobě navzájem a sdílet pocity a prožívání. Jedním z problémů současných kontaktů mezi lidmi je skutečnost, že jsme se naučili hodně mluvit, ale nedokážeme být trpěliví při vnímání a naslouchání (Pelikán, 1997, s. 12).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část je složena z popisu metodologie samotného výzkumu. Dále je vymezen výzkumný cíl a výzkumné otázky na které jsem se ve výzkumu zaměřil. Představím také výzkumný vzorek. Současně se věnuji i etickým aspektům výzkumu. Popsaná je realizace samotného výzkumného šetření, kterému předchází popis postupu při analýze získaných dat. Konec empirické části interpretuje samotná data. Následuje shrnutí.

5. PŘÍSTUP VYCHOVATELŮ Z DĚTSKÉHO DOMOVA K DĚTEM

5.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Realizace náhradní institucionální výchovy vychází primárně z filozofie výchovy a základní rovinou je zde vztah mezi dítětem a vychovatelem. Díky kvalitním a hlubokým vztahům se může rozvíjet osobnost dítěte (Škoviera, 2007, s. 116).

Jakkoliv dětský domov sice nemá vytvářet jakýsi náhradní model rodiny, vztahy mezi vychovateli a dětmi jsou klíčové. Setkávají se s dětmi v rolích, které běžně zastávají rodiče, tedy ve velmi intimních situacích, které vyžadují velkou citovou angažovanost.

Jaká je tedy v dětském domově situace s přístupem vychovatelů k dětem, ke zjišťování jejich potřeb, trápení a problémům? Jdou v diskusi vychovatelé nad rámec běžných povinností? Mají dostatek času dětem naslouchat a doptávat se, případně nabídnout řešení a pomoc?

V tomto výzkumu se zaměřím na to, jak se vychovatelé v dětském domově zajímají o problémy a starosti dětí.

Cílem výzkumného šetření je zjistit míru aktivního naslouchání citovým potřebám dětí.

Šetření nemá ambice zjistit stav v rámci celé republiky, jde spíše o náhodnou sondu do konkrétního zařízení.

5.2 Výzkumné otázky

V rámci této bakalářské práce jsem provedl výzkumné šetření. Cílem je zjistit míru a způsob komunikace vychovatelů s žáky. Dalším cílem je zjistit kolik času věnují

vzájemné diskusi a zda se děti na vychovatele s důvěrou obracejí. Dalším cílem je proniknout do způsobu společně trávených chvil a odhalit vzájemné prožívání, sdílení a naslouchání v kontextu jejich života v dětském domově.

Cílem mého výzkumu je zodpovědět **hlavní výzkumnou otázku (HVO)**, která zní:

Jak vychovatelé naslouchají citovým potřebám dětí?

Dílčí výzkumné otázky (DVO), (Hendl, 2008, s. 48):

S jakými tématy se děti na vychovatele obracejí?

V jakých chvílích tyto diskuse probíhají?

Jak se vychovatelé snaží děti pochopit a porozumět jim?

Jakým způsobem vychovatelé dětem pomáhají?

Jaké jiné činnosti brání vychovatelům věnovat se dětem v míře, která by naplnila potřeby těchto dětí?

Zvoleným výzkumným otázkám je nutné přizpůsobit výzkumnou metodu, vhodný vzorek respondentů a výzkumný nástroj k získání potřebných dat.

5.3 Výběr informantů

Výběr informantů byl prováděn záměrně. Snaha byla vytvořit dostatečně úzkou homogenní skupinu, na které bude možno sledovat a rozvíjet jevy a situace definované výzkumnou otázkou (Řiháček, 2013, s. 16-18).

Pro toto šetření jsem zvolil vychovatele z náhodně vybraného dětského domova internátního typu poblíž mého bydliště. Základní, speciální ani mateřská škola není součástí dětského domova a děti do příslušného typu školy docházejí.

Dětský domov pečuje v současné době o 32 dětí. Pracuje zde 8 vychovatelek. Z uvedeného počtu umístěných dětí je 12 dívek a 20 chlapců. 4 jsou předškolního věku, ve věkové skupině 6-15 let je 18 dětí a ve věku nad 15 let je 10 dětí. Děti jsou rozděleny do 4 výchovných skupin, které jsou koedukované a věkově heterogenní.

Pro tento typ výzkumu je vhodné upřednostňovat bohatost dat jednotlivých případů. Uvádí se, že pro závěrečné diplomové práce je vhodné pracovat s výzkumným

souborem 3 – 6 informantů (Tindall, 2009). Oslovil jsem tedy vychovatelky, které jsem poznal při průběhu své praxe v dětském domově. Z celkových osmi vychovatelek vybraného dětského domova jsem navázal kontakt se čtyřmi vychovatelkami a z toho byly realizovány rozhovory se třemi z nich, s nimiž jsem se při své praxi setkal a jejichž práci jsem měl tak možnost přímo pozorovat v terénu.

Vychovatel	Věk	Délka praxe	Pohlaví
A.	35 - 45 let	2 roky	žena
B.	45 - 55 let	15 let	žena
C.	45 - 55 let	18 let	žena

5.4 Etika výzkumu

Etika výzkumu se prolíná celou prací od plánování setkání s informanty, až po následné vyhodnocení. Etické otázky hrají ve společenskovědném výzkumu důležitou roli. Snahou tohoto výzkumu je zachytit co možná autenticky situaci a vztahy. Důležitá je důvěrnost, informovanost a otevřenost (Švaříček& Šedřová, 2014, s. 44-49).

Na začátku rozhovoru jsem každého informanta informoval o výzkumu a upřesnil jsem mu, jaký je cíl rozhovoru. A také že bude trvat přesnou ohraničenou dobu, aby tak měl každý možnost orientovat se v čase a případně promyslet co všechno bude chtít sdělit. Informant byl vždy před rozhovorem požádán o souhlas s nahráváním našeho rozhovoru. Všichni účastníci s rozhovorem souhlasili a byli informováni o jeho průběhu.

Před samotným výzkumem byla sdělena informace o tématech výzkumu a o tématech rozhovoru a cílech výzkumu. Bylo informantům uvedeno, jakým způsobem bude výzkum probíhat a jak budou prezentovány výsledky výzkumu. Informanti tak znali všechna důležitá fakta a podepsali informovaný souhlas s těmito uvedenými informacemi. Všechny jsem také informoval, že každému pošlu odkaz na závěrečnou práci v elektronické podobě umístěnou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, jak o tom hovoří Švaříček& Šedřová (2014, s. 49).

5.5 Výzkumný design a technika sběru dat

Pro šetření byla zvolena kvalitativní technika sběru dat a to formou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, který je charakteristický předem připravenými otázkami, které mohou být během rozhovoru doplněny otázkami doplňujícími, týkajícími se právě vyřčeného (Hendl, 2008, s. 172). Výhodou rozhovoru je navázání osobního kontaktu a hlubší proniknutí do motivů a postojů informantů, dále také možnost sledování jejich reakcí. K úspěšnému rozhovoru je zapotřebí vytvořit příjemnou a otevřenou atmosféru.

Tento přístup umožňuje hlubší vhled do problematiky a je vhodným nástrojem pro popsání a porozumění. Jedná se o proces zkoumání jevů a problému v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu s cílem získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček& Šedřová, 2014, s. 13). Jak dále autoři uvádí, díky otevřeným otázkám může tazatel porozumět pohledu dotazovaných, přičemž je neomezuje výběrem z předem daných položek.

Při chápání kvalitativního výzkumu se mezi jednotlivými badateli objevují rozdíly. Někteří badatelé definují kvalitativní výzkum jako doplněk klasického kvantitativního výzkumu, zatímco jiní kvalitativní výzkum chápou jako opak výzkumu kvantitativního. I přesto si kvalitativní výzkum našel své místo, jakožto plnohodnotná forma výzkumu ve společenských vědách. Při kvalitativním výzkumu si badatel stanoví téma a elementární výzkumné otázky, které však v průběhu výzkumu může upravovat a modifikovat. Na základě této skutečnosti je kvalitativní výzkum označován jako pružný typ výzkumu (Hendl, 2016, s. 50).

Hloubkový rozhovor je nejčastější používanou metodou. Hloubkový rozhovor lze charakterizovat jako nestandardizované dotazování jednoho respondenta výzkumu jedním badatelem pomocí otevřených otázek. Jsou dva typy, a to polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených otázek a témat.

Při zohlednění všech těchto aspektů autoři chápou kvalitativní výzkum jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz

těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu (Švaříček& Šedřová, 2014).

Rozhovory byly v délce 15 – 30 minut. Před samotným rozhovorem proběhla seznamovací část, kdy jsem navázal kontakt s informantkami. Byly seznámeny se záměrem výzkumu a byly jim předány informace týkající se formy a průběhu výzkumu.

Informantky byly dále ujištěny o způsobu anonymního vyhodnocení, a že rozhovory samotné budou po přepsání skartovány.

Samotný rozhovor měl na jedné straně danou strukturu, současně byl doplňován „sondážními otázkami“ k prohloubení odpovědí v určitém směru, které dávaly možnost reagovat a sledovat myšlenky a úvahy respondentek (Hendl, 2008). Rozhovor byl následně přepsán, poté jsem přistoupil k analýze a interpretaci obsahu.

5.6 Postup analýzy dat

Jak uvádí J. Hendl (2008, s. 353) kvalitativní analýza především systemizuje a organizuje data, kdy cílem je odhalit pravidelnosti, témata a smysluplně zachytit zkoumané jevy. Pro snazší analýzu dat jsem si nahrané rozhovory přepsal a vytisknul. V první fázi jsem si text několikrát přečetl a současně jsem si pustil záznam rozhovoru. Toto přispělo k oživení si okamžiků, které ze samotného textu nemusí na první pohled vyznívat.

Pro lepší orientaci měl každý informant v textové podobě svoji barvu. Poté jsem takto připravené rozhovory začal otevřeně kódovat. Kódování nám pomáhá data popsat, a jak uvádí J. Hendl (2008, s. 228) kódování slouží ke snazšímu rozkrytí textu a popsání určitých témat. Kódy jsem označoval slovo po slovu a volil jsem je tak, aby pro mne byly snadno pochopitelné a přehledné ideálně na první pohled, ale současně aby byly co možná nejvýstižnější. Poté jsem mezi kódy hledal společné znaky, resp. vztahy, abych je mohl zařadit do jednotlivých kategorií. Klíčové kategorie jsem uspořádal pomocí techniky „vyložení karet“ díky čemuž byla linka příběhu zřetelnější.

Následně jsem mezi tématy hledal souvislosti a mapoval vzájemné propojení a vztahy. Interpretace výsledků je v textu zakotvená jednotlivými citacemi z rozhovorů.

6. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE DAT

Dále zde budu prezentovat výsledky výzkumného šetření, ke kterým jsem dospěl na základě polostrukturovaných rozhovorů, které jsem analyzoval. Díky metodě polostrukturovaných rozhovorů měly informantky možnost odpovídat volně na mé předpřipravené otázky a podělit se o svoje zkušenosti.

A.

A. patří do věkové kategorie 35 – 45 let. V domově pracuje 2 roky.

Rozhovor s A. byl otevřený, cítil jsem upřímnost a snahu nijak nekličkovat a ani se nevykreslit v lepším světle.

Bylo vidět, že A. prožívá výchovné situace do hloubky a že jí děti nejsou lhostejné. Místy se u ní objevovalo dojetí, slzy. Služby ji často vyčerpávají, což se odráží i v jejím osobním životě (*„...stává se mi, že doma nemám náladu ani energii...“*). Dokonce jsem měl pocit, že je ráda, že s ní někdo tato témata diskutuje.

Přiznala se, že práce je velmi emočně náročná a že měla původně jinou představu o tomto povolání, resp. (*„...netušila jsem, že budu tolik nad osudy dětí přemýšlet i mimo práci, doma.“*).

Při klíčovém tématu věnování se potřebám dětí a jejich vyslechnutí a radě a pomocné ruce dokonce docházelo k nechtěným „přeřekům“, kdy docházelo k prolínání její vlastní rodiny a dětské skupiny v dětském domově. Jakoby tato hranice ne vždy platila mezi těmito dvěma prostředími (*„...staráme se prostě a řešíme běžné věci tady jako doma...“*). Což pro mne popravdě řečeno velmi silný emoční moment. Je zřejmé, že nepříliš rozlišuje mezi vlastními dětmi doma a dětmi, které má na starost zde. Děti v dětském domově jak sama uvádí, si potřebují povídat o stejných věcech jako děti doma (*„...je to podle věku, ti mladší si někdy potřebují povídat třeba o pohádce a ptají se, jestli taky existuje dětský domov pro zvířátka, je to úsměvné, musím jim to vysvětlit. Nemůžu říct, že mě to nezajímá. Svému děcku bych to taky neřekla.“*). Dodává, že je potřeba dodat dítěti pozitivní energii a náladu (*„...zeptám se ho třeba jaká zvířátka má rádo, co mu udělá radost, řeknu mu, že až půjdeme zítra ze školky, stavíme se podívat se, jak se daří ještěrce. Rozptýlit obavy znamená i dítě uklidnit*

a navodit pro ně příznivé téma. Nám tady na to krásně funguje třeba ten Zverimex, kam chodíme cestou ze školky.“).

Pokud byl tématem rozhovoru čas věnovaný dětem, jejich otázkám, jejich potřebám přáním a touze se vyprávět zaznělo rázně a jasně, že *(„Děti jsou v každém případě na prvním místě, vždy je vyslechneme, na to je čas vždy.“)*. *Vychovatel je de facto stále v permanenci, děti nemají vyhrazený čas, kdy mohou přijít („...přijdou za vámi kdykoliv, na dvoře, na procházce, nebo večer. Nemáme určeno, kdy mohou a kdy nemohou přijít.“)*.

Z rozhovoru bylo patrné, že při diskusích s dětmi dává to této činnosti velkou energii a upřímnost.

Byla ovšem patrná velká únava, neboť jsme si povídali krátce po opadnutí největší vlny pandemie COVID-19, což v prostředí dětského domova znamenalo daleko větší nasazení vychovatelů kvůli zavřeným školám resp. probíhající výuce on-line. Bylo to náročné období. Rovněž A. přiznala, že ji překvapuje, jaká administrativa je spojena s touto prací *(...takové papírování jsem nečekala, vedeme různé záznamy, pořád něco vyplňujeme, odesíláme. Mám pocit, že i za ty dva roky toho přibýlo...)*.

B.

B. Patří do kategorie 45-55 let. V domově pracuje 15 let na pozici vychovatele.

Je patrné, že ačkoliv má dlouhou profesní praxi, práce je pro ni i po letech emočně náročná. Jistě pravděpodobně věkem a léty zkušeností bere běh věcí jako přirozený faktor s tím, že ani při nejlepší vůli nemůžeme běh věcí změnit *(„...jistě že je mi těch děcek líto, ale to nezměním. Tak to prostě je...“)*. *(„Snažím se jim dát to nejlepší ...“)* pokračuje dále s tím, že si uvědomuje složitou, resp. složitější situaci dětí než v běžných rodinách, kterou ale nemůže změnit. Ačkoliv se dostaneme i na další činnosti, které dlouhodobě a velmi zaměstnávají vychovatele jako vedení administrativních záznamů, rozhodně říká, že *(„...toto všechno MUSÍ počkat. Děcka jsou na prvním místě. S čímkoliv potřebují poradit, pomoci... pomůžeme, poradíme. I když potom papíry a další děláme v noci třeba doma...“)*.

Co se týká témat a otázek dětí, tato se neliší příliš od těch na která je zvyklá z domova *(„...přijde za vámi třeba holčina, která se seznámila před týdnem s klukem, už druhý*

večer na něj čeká na rohu, jestli přijde, když jí to slíbil. Nepřišel. Říkám jí, vykašli se na něj, kluk musí čekat na tebe, ne ty na něj! Je to jako s mýma děčkama. Řešíme tady takové běžné věci...“). B. dokáže být k dispozici dětem v dětském domově i na poměrně hluboké emoční rovině, když jako třeba s touto holčinou vede rozhovor na téma kluci („... řeknu jí, jak sem to řešila za mlada já. Snažím se jí poradit jako máma. Nakonec je to furt stejný, tyto starosti...“).

Je pro mě zajímavé sledovat jak na jedné straně emotivně hovoří o dětech a popisuje situace a na straně druhé zcela pragmaticky ví, že takový je stav věcí a není možno s tím nic dělat. Mám na mysli sebe, kdy se jako „pozorovatel“ začátečník až příliš dojmám a po návštěvě v dětském domově ve mně zůstaly emoce jako lítost, strach, beznaděj a určité obavy co s těmi dětmi bude. B. jako letitý profesionál takto neuvažuje. („...to víte, že jsem nad tím doma dřív taky přemýšlela, ale uděláte s tím něco? Neuděláte. V práci jim /dětem/ dám to nejlepší a nejvíc ze sebe, ale doma to musíte vypustit. To bych se zbláznila, tak to nejde...“).

Rovněž B. říká, že další činnosti administrativního charakteru dělá po práci („...prostě se to musí udělat třeba večer. Přijdu domů a píšu klidně do půlnoci...“).

Navíc jak sama může za těch 15 let potvrdit, administrativní zátěže přibývá („...dneska doslova píšeme o dítěti každý prd, vedeme dokumentaci, jak se projevuje, jak se zlepšuje, zhoršuje, je toho zbytečně moc, to dřív nebyvalo tolik...“). Práce zde B. zcela pohlcuje a případná nedorozumění doma zde nemá čas řešit ani nad nimi přemýšlet („...tady si na to /domov a děti, manžel/ popravdě ani nevzpomenu. Nic jim nechybí, mají tam všechno, navařeno, tak to beze mě musí, když sem tady vydržet...“).

C.

C. Patří do kategorie 45-55 let. V domově pracuje 18 let na pozici vychovatele.

C. působí jako veliký profesionál a „ranař“ v dobrém slova smyslu. S dětmi jedná energicky a na první pohled si nikoho nepřipouští k tělu. Ačkoliv je v jednání energická a rázná, nikdy žádné dítě neodmítne, vždy má na něj čas („...udělám si čas vždycky, když za mnou přijdou, vyslechnu je a poradím, pokud o to stojí...“). („To víte, že stojí, chodí za vámi pořád, ptají se, potřebují pořád něco řešit...“) odpovídá na mojí otázku, jak jsou dotazy dětí časté. („Ale nejsou to jenom otázky, když tady ta děcka mají tři,

čtyři roky, tak je jim smutno. Potřebují pohladit a ptají se, proč nemůžou domů. Toto je asi nejtěžší. Tady je každá rada těžká, musíte jim být na blízku. Nemůžete je odmítnout, že nemáte čas, to nejde.“). Rázně totiž říká, že i kdyby dělala cokoliv, pokud za ni přijde dítě s problémem („...má /dítě/ vždycky přednost, absolutně...“). Dodává, že se tak děje často neplánovaně ve chvílích volna, odpoledního klidu apod. („... člověk je vlastně připraven s těmi dětmi řešit nepřetržitě cokoliv. Na hřišti, cestou do školky, nebo na schodech. Je to i tím, že děti často nečekají na vhodnou situaci, ale mají potřebu sdílet zážitky a problémy teď hned.“).

Administrativní zátěž spojená s vedením agendy např. o denních činnostech dětí přibývá („...to se ale nedá nic dělat, musíme to dělat potom, třeba v noci až děti spí, ťukáme do počítače.“).

6.1 Výsledná témata

Z analýzy rozhovorů vzešly nakonec tři základní celky. V následující části se je pokusím konkretizovat.

Na dítě je čas vždy a všude

Na děti si vychovatelky udělají čas vždycky a za všech okolností. Jak vyplynulo z rozhovorů, je v každém případě jejich prioritou a přesvědčením, že právě (alespoň) tímto způsobem je třeba se dětem věnovat. (A. „Děti jsou v každém případě na prvním místě, vždy je vyslechneme, na to je čas vždy.“). (B. „...všechno MUSÍ počkat. Děcka jsou na prvním místě.“). (C. „...udělám si čas vždycky, když za mnou přijdou, vyslechnu je a poradím, pokud o to stojí...“). (A. „Nemůžu říct, že mě to nezajímá. Svému děcku bych to taky neřekla.“) Vlastně jsou na to i hrdé, že to takto mají nastaveno. Bylo pro mě až překvapivé, že prezentace odpovědí na tato témata byla u všech respondentek zcela rázná s nemožností být náznaku jakéhokoliv jiného výkladu. Vychovatelky jsou si dobře vědomy toho, že právě čas, který dětem mohou věnovat je nejspíš tou největší a dost možná jedinou opravdovou devizou se kterou mohou pracovat (B. „...snažím se jim dát to nejlepší ...“). Na dotazy dětí s potřebou cokoliv sdílet si udělají čas vždycky. Současně také zaznělo, že pokud s dětmi řeší cokoliv a pronikají do jejich světa, vše ostatní jde stranou a jejich případné problémy a starosti např. doma, zde do práce nezasahují. (B. „...tady si na to /domov a děti, manžel/ popravdě ani nevzpomenu. Nic jim nechybí,

mají tam všechno, navařeno, tak to beze mě musí, když sem tady vydržet...“). Výzkum také přinesl odpověď na otázku, v jakých chvílích se děti na vychovatele obracejí, jestli je těmto diskusím vyhrazen nějaký konkrétní čas. Jednoznačně nikoliv. Opět je to podobně jako v rodině (A. „...kdykoliv, na dvoře, na procházce, nebo večer. Nemáme určeno, kdy mohou a kdy nemohu přijít.“). Vychovatelky pokládají za samozřejmé, že (C. „...děti nečekají na vhodnou situaci, ale mají potřebu sdílet zážitky a problémy teď hned.“).

Aktivní naslouchání

Vůbec nejde jen o to děti vyslechnout. Ale jak zaznělo, je potřeba dodat dítěti pozitivní energii a náladu (A. „...zeptám se ho třeba jaká zvířátka má rádo, co mu udělá radost a řeknu mu, že až půjdeme zítra ze školky, stavíme se podívat se, jak se daří ještěrce. Rozptýlit obavy znamená i dítě uklidnit a navodit pro ně příznivé téma, nám tady na to krásně funguje třeba ten Zverimex, kam chodíme cestou ze školky.“). Jak dokládá B., dokáže být k dispozici dětem v dětském domově i na poměrně hluboké emoční rovině (C. „...když tady ta děcka mají tři, čtyři roky, tak je jim smutno. Potřebují pohladit.“). Výzkum odhalil, že děti není možné odbýt, aniž by se vychovatelky doptávaly a doplňujícími otázkami zjišťovaly stav věcí a rozpoložení dětí. Vychovatelky se snaží poskytovat podporu a komunikovat s žáky velmi podobně, ne-li úplně stejně jako se svými dětmi doma. Snaží se je povzbudit a poskytnout jim podporu a porozumění a pomoc.

Výzkum také ukazuje, že vychovatelky dobře vědí, že právě aktivní naslouchání a výraz zájmu je pro děti velkou pomocí. Nejspíš tou největší, kterou jim mohou poskytnout. Navíc je možno konstatovat, že toto zjištění plně koresponduje s názory odborníků prezentovanými v teoretické části kdy např. M. Nichols (2005, s. 3) uvádí, že pokud nás někdo bere vážně, má čas jen pro nás, naslouchá nám, chápe nás, nás obrazně řečeno „staví na nohy“, ba dokonce dělá z nás „někoho“ – osobnost. (B. „... řeknu jí, jak sem to řešila za mlada já. Snažím se jí poradit jako máma.“).

Narůstající administrativní zátěž a další činnosti

Není ambicí této práce poukázat explicitně na rozsah dalších činností vychovatelů. Z rozhovorů ovšem vyznívá, a výzkum jasně ukázal, že objem vedení agendy o dítěti se

zvyšuje až nad míru únosnou, kdy úkony s administrativou spojené musejí vychovatelky dělat ve svém volném čase nad rámec pracovní doby. Této administrativy přibývá a zabírá stále více času. (A. „...*takové papírování jsem nečekala, vedeme různé záznamy, pořád něco vyplňujeme, odesíláme. Mám pocit, že i za ty dva roky toho přibylo...*). Podstatné ale je, že ačkoliv úkony spojené s vedením agendy o každém dítěti narůstají a zabírají stále větší čas z denního koláče (B. „... *je toho zbytečně moc, to dřív nebývalo tolik...*“), není to vůbec na úkor dětí samotných. Je to pouze na úkor volného času vychovatelů, kdy tyto další činnosti vykonávají. (C. „...*to se ale nedá nic dělat, musíme to dělat potom, třeba v noci až děti spí, ťukáme do počítače.*“). Je jednoznačná shoda v tom, že administrativní zátěž se zvětšuje a obtěžuje. Úkony přibývají a agenda o dítěti je stále obširnější.

Hlavní výzkumná otázka (**HVO**), která zní: „**Jak vychovatelé naslouchají citovým potřebám dětí?**“ je zodpovězena. Vychovatelé citovým potřebám dětí aktivně naslouchají. S porozuměním a s přístupem velmi blízkým přístupu ve fungující rodině.

Na základě dílčích výzkumných otázek (DVO), je možno konkretizovat, že se tak děje dle potřeb a ochoty dětí k diskusi. Vychovatelky se v tomto plně přizpůsobují přáním a potřebám dětí v mantinelech jejich pobytu ve škole, spánku apod. Můžeme také konstatovat, že aktivní naslouchání, doptávání se a nepředstíraný zájem je pro děti tou největší pomocí, kdy cítí odezvu a zpětnou vazbu. To vše vychovatelky navíc nevnímají jako povinnost, ale běžnou součást jejich práce, resp. běžnou součást vztahu rodič (vychovatel) - dítě. A to bez ohledu na další povinnosti a úkoly vychovatelů. Ačkoliv ne vždy je na tyto diskuse na první pohled čas, vychovatelky pokládají právě čas věnovaný dětem za velmi důležitou devizu a vždy, jak bylo přímo řečeno, si jej najdou. A to za všech okolností („...*vždy je vyslechneme, na to je čas vždy.*“). Neexistuje, jak bylo dále uvedeno, že by dítě odbyly („...*všechno MUSÍ počkat. Děcka jsou na prvním místě...*“). Tyto diskuse jsou vychovatelkami vnímány jako zcela prioritní. Nejde totiž jen o diskuse samotné, ale o potřebu poskytnutí emoční blízkosti ve chvílích kdy je dětem smutno („...*když tady ta děcka mají tři, čtyři roky, tak je jim smutno. Potřebují pohladit.... Toto je asi nejtěžší. ...musíte jim být na blízku. Nemůžete je odmítnout, že nemáte čas, to nejde.*“).

Právě tyto silné momenty nejvíce ukazují nakolik je práce vychovatele náročná, důležitá a nezastupitelná. Dalším činnostem zejména administrativním se vychovatelky věnují až poté. Často ve svém volném čase a doma.

6.2 Reflexe vlastní zkušenosti

Při tomto typu výzkumu se do práce zapojuje i výzkumníkova vlastní zkušenost s tématem. Tu je dobré si uvědomovat a reflektovat. A to včetně motivací, které výzkumníka k tomuto tématu vedou. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem představuje především nástroj uvědomění si interpretativní role ve výzkumném procesu, díky němuž jsme schopni užitečně pracovat s daty a zajistit přitom validitu naší analýzy (Kostínková, 2013 str. 17).

Ve zmíněném dětském domově jsem absolvoval pedagogickou praxi. Jakou mají děti k vychovatelům důvěru, zda se jim svěřují a jak spolu komunikují, jsem měl možnost pozorovat především v čase jejich volna. Např. při procházce městem, na dětském hřišti, nebo ve společenské místnosti. Právě na těchto místech a při těchto příležitostech je ideální prostor k diskusi. Jak uvádí odborníci např. J. Taxová (1967) při těchto neformálních situacích je daleko víc příležitostí k intimním kontaktům mezi dětmi a vychovateli a jejich vzájemný kontakt není ani zdaleka tak oficiální jako je tomu ve škole. Tuto zkušenost jsem získal a řečené mohu jen potvrdit. Je totiž dost času si popovídat ve chvíli, kdy dítě jde s vychovatelkou za ruku. Přišla řeč např. na vaření, kluky, lásky apod. Možná i díky neformálnímu prostředí města jsou děti otevřenější. A vychovatelky mají čas naslouchat a naslouchají. A doptávají se.

Přitom vychovatelky hlídají děti v provozu (což je velmi náročné samo o sobě), zastavují se na zmrzlinu, prohlíží společně výlohy a děti se ptají - jako na procházce rodinou. Na hřišti vychovatelky střídají opět pozornost mezi ty, kteří si chtějí povídat a je jim smutno, další se perou kvůli hračkám, holky s vychovatelkami řeší, jestli jejich kluk přijde na rande k dětskému domovu.

Překvapilo mě, s jakou důvěrou se děti obracely po pár minutách na mě. Důvody jsou dle vychovatelek dva. Jednak chybí v dětském domově mužský element a druhý důvod s tím souvisí - vychovatelek je málo. Ideálně by každé dítě potřebovalo svoji. Ačkoliv je

současně potřeba říct, že vychovatel nesupluje rodiče, ale jen organizuje skupinový život dítěte a přijímá dítě s jeho individuálním životním traumatem (Škoviera, 2007).

Viděl jsem, že i přes maximální nasazení a vstřícnost, dětem především chybí ještě více věnovaného času. Nejsou to totiž děti, kdo ukončuje diskusi, ale například další program v podobě večeře, přípravy na spánek apod. I když můžeme mluvit o maximální snaze fungovat v podobném duchu jako v rodině, nahradit rodinné prostředí ale nelze.

Není to možné především kvůli počtu dětí na jednoho vychovatele. I přesto, že další činnosti zejm. administrativní nechávají vychovatelky na čas, kdy děti spí, nebo jsou ve škole. Nezřídka tuto agendu vyřizují doma. Tyto další činnosti nelze dělat souběžně s péčí o děti. Děti mají absolutní přednost, jak vychovatelky několikrát opakovaly.

Odcházel jsem se smíšenými pocity. Ačkoliv všichni dělají maximum, bylo mi ze situace smutno. Citové zázemí, porozumění a lásku ve fungující rodině nemůže plně nahradit jakkoli přívětivý přístup vychovatele.

V průběhu výzkumu jsem opakovaně na tyto problémy narážel. Na jedné straně jsem se snažil více poslouchat a oprostít se od vlastní zkušenosti a prožitku. Na straně druhé jsem měl díky osobní zkušenosti možnost lépe pochopit témata, o kterých je řeč a která se v rozhovorech otevírala.

7. ZÁVĚR

Setkání s realitou dětského domova bylo pro mě velmi silné. Měl jsem možnost nahlédnout do chodu dětského domova a poznat jeho protagonisty i v neformálních situacích. Jakkoliv všichni tušíme, že pobyt v dětském domově není pro dítě ideálním řešením zejména z hlediska naplnění citových potřeb, mohu prohlásit, že vnímat toto prostředí jako citově a emočně chladné nelze. Není tomu tak zejména díky přístupu vychovatelek. Tato nelehká profese není jednak pro každého a každý ji ani nemůže vykonávat. Na druhé straně ti, kteří jako vychovatelé působí, jednají a vystupují tak, že je možno jejich počínání označit za obětavé poslání.

Ve své práci zachycuji sice jen určitý pohled, ovlivněný zkušeností konkrétních lidí a mou osobní zkušeností. Nemám ambice formulovat jakékoliv obecné závěry, ale možná jen vyzdvihnout snahu, obětavost a velké nasazení vychovatelek. Většinou nad rámec řekneme běžné pracovní doby a obvyklých povinností.

V této bakalářské práci jsem se věnoval tématu vztahu vychovatele a dítěte v dětském domově. Zachytit v tomto rozsahu více nebylo možné. Jsem přesvědčen, že by bylo užitečné se zaměřit i na rovinu širších vztahů. Jakým způsobem se projeví zkušenost člověka z dětského domova na jeho vlastní rodinu. Zda mohou být ovlivněny vztahy s jeho dětmi. Jak se projevuje ono sdílení pocitů s jeho vlastními dětmi. Zvláště pokud jsou tyto děti ve věku dětí z dětského domova.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9. Dostupné také

z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:c7d4ea10-d846-11e8-bc37-005056827e51>

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

Dosoudil, P. (2012). *Má profese: vychovatel. Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy*. In: Žufníček, J., Pacnerová, H., & Zelenda Kupcová, A. (Eds.). (2012).

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 8071780634.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:3fe23990-e0d0-11e8-a5a4-005056827e52>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN isbn80-7041-114-7.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání osmé, v Portále sedmé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:c99dea40-d846-11e8-bc37-005056827e51>

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-429-x.

KOSTÍNKOVÁ, Jana a Ivo ČERMÁK. *Interpretativní fenomenologická analýza*. In Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 9-43, 35 s. ISBN 978-80-210-6382-2.

Kouteková, M. *Osobnost vychovatele v systému výchovy mimo vyučování*. Banská Bystrica: PF UMB, 2003.

- KRAUS, B. K současnému pojetí výchovatelské profese a přípravy na ni. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 16/17, s. 121-124.
- KURELOVÁ, Milena, Ondřej SEKERA a Hana KUBÍČKOVÁ. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-535-5.
- LEACH, Penelope. *Dítě a já: od narození do pěti let*. České vyd. 2., v Ottově nakladatelství 1. Překlad Jitka Kytnarová, Jitka Kobilková. Praha: Cesty, 1998c1994, 544 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-718-1203-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-76-1.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, (2003b). Studijní texty. ISBN 80-86429-19-9.
- Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:2c541a50-034a-11e4-9789-005056827e52>
- NAJMONOVÁ, Marie, Kristýna FALTOVÁ, Margareta GARABIKOVÁ-PÁRTLOVÁ, et al. *Školní poradenské pracoviště v praxi*. V Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2019. ISBN 978-80-7394-792-7.
- NICHOLS, M. *Zapomenuté umění naslouchat*. 1. vyd. Praha : Návrat domů, 2005, s. 3.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-23-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 8071781703
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

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

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007, 140 s. ISBN 9788086633817

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

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:a75e2620-ed72-11e8-bc37-005056827e51>

TAXOVÁ, Jiřina. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Pedagogická teorie a praxe. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:8082d100-af1f-11e2-b6da-005056827e52>

TINDALL, Lucy. JA Smith, P. Flower and M. Larkin (2009), *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage. 2009.

TOLAN, Janet. *Na osobu zaměřený přístup v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN 80-7367-146-8.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 9788024717340

VAN PELT, Nancy L. *Umění komunikace: [kniha o porozumění v partnerském vztahu]*. Vyd. 2. Praha: Advent-Orion, 2002. Život a zdraví. ISBN 80-7172-804-7.

VOCILKA, Miroslav. *Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů)*. Praha: Aula, 1999. ISBN 80-902667-6-2.

VOJTOVÁ, Věra a Karel ČERVENKA. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování: Educational needs of children at risk and with behavioural disorders*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6134-7.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

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

ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ, ed. *Vybraná témata výchovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87258-43-9.

LEGISLATIVNÍ NORMY

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

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

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

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

HODNOCENÍ SYSTÉMU PÉČE O OHROŽENÉ DĚTI.

<https://www.mvcr.cz/clanek/hodnoceni-systemu-pecce-o-ohrozene-deti.aspx> [online].

Praha: MVCR, 2007, 16.10.2007 [cit. 2022-01-09]. Dostupné

z: <https://www.mvcr.cz/clanek/hodnoceni-systemu-pecce-o-ohrozene-deti.aspx>

INFORMACE K PROBLEMATICE SVĚŘENCŮ JEDNOTLIVÝCH TYPŮ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON
ÚSTAVNÍ, RESPEKTIVE OCHRANNÉ VÝCHOVY: příloha 1.

<https://www.mvcr.cz/clanek/hodnoceni-systemu-pecce-o-ohrozene-deti.aspx> [online].

Praha: MVCR, 2007, 16.10.2007 [cit. 2022-01-09]. Dostupné

z: <https://www.mvcr.cz/clanek/hodnoceni-systemu-pecce-o-ohrozene-deti.aspx>

<https://www.agatinsvet.cz>. *Agatinsvet.cz* [online]. Praha: agátin svět, 2019, 2019 [cit.

2021-02-04]. Dostupné z: [https://www.agatinsvet.cz/zora-duskova-je-velmi-dulezite-](https://www.agatinsvet.cz/zora-duskova-je-velmi-dulezite-detem-naslouchat-a-jejich-potreby-brat-s-respektem/)

[detem-naslouchat-a-jejich-potreby-brat-s-respektem/](https://www.agatinsvet.cz/zora-duskova-je-velmi-dulezite-detem-naslouchat-a-jejich-potreby-brat-s-respektem/)