

# **Role vychovatele v dětském domově v době distanční výuky**

Bc. Sabina Fridrichová

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Sabina Fridrichová
Osobní číslo:	H20014
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Role vychovatele v dětském domově v době distanční výuky

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti ústavní výchovy, osobnosti vychovatele a vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- BENDL, Stanislav, 2015. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada. ISBN 9788024742489.  
HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 8073670402.  
NAKONEČNÝ, Milan, 2021. Psychologie osobnosti. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.  
SEKERA, Ondřej, 2009. Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 9788073687281.  
TRNKOVÁ, Lucie, 2018. Náhradní péče o dítě. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 9788075528643.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **9. prosince 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 9. prosince 2021

Ráda bych poděkovala panu doc. Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, cenné rady, doporučení, ochotu a trpělivost při vedení mé práce. Dále děkuji všem pracovníkům příslušných zařízení, díky kterým byl realizován výzkum mé diplomové práce.

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 22.4. 2022

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště*

vyšoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasaňuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které é na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá rolí vychovatele v dětském domově v době distanční výuky. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola popisuje zařízení ústavní a ochranné výchovy, legislativní rámec ústavní a ochranné výchovy, dále se zabývá dětským domovem. Druhá kapitola se věnuje osobnosti vychovatele, jeho profesním činnostem a dále kvalifikačním předpokladům. Třetí kapitola je věnována prostředí a jeho vlivu na jedince. V této kapitole se také zabýváme prostředím rodiny a školy. Poslední kapitola se věnuje vzdělávání dětí z dětských domovů a distančnímu vzdělávání. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem. Cílem práce bylo zjistit, co prožívali vychovatelé dětského domova v době, kdy probíhala distanční výuka. Jak prožívali izolaci v dětském domově, jak se měnila jejich pracovní role a zda tato situace ovlivnila i vztahy s dětmi.

**Klíčová slova:** vychovatel, dětský domov, distanční vzdělávání, ústavní výchova, dítě v dětském domově

## **ABSTRACT**

The diploma thesis describes the role of the educator in the children's home during distance learning. The work contains two parts, theoretical and practical. In the theoretical part, there are four chapters. The first chapter describes the facilities and the legislative framework of institutional and protective education. It also analyses the children's home. The second chapter deals with the personality, professional activities, and qualification requirements of an educator. The third chapter is devoted to the environment and its impact on individuals. It also deals with the family and school environment. The last chapter deals with the education of children living in children's homes and distance education. The practical part contains qualitative research. This work aims to detect what the educators in the children's homes experienced during distance learning. The educators' experiences throughout the isolation in the children's home, the change in their work roles and whether the situation affected their relations with children.

**Keywords:** educator, children's home, distance education, institutional education, a child in children's home

*“Nejkrásnější reformy musí selhat, jestliže nejsou k dispozici v dostatečném počtu kvalitní učitelé.”*

J. Piaget (in Jánský, 2014)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY</b> .....	<b>13</b>
1.1    LEGISLATIVNÍ RÁMEC ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	14
1.2    DĚTSKÝ DOMOV .....	16
<b>2 OSOBNOST VYCHOVATELE VE ŠKOLSKÝCH VÝCHOVNÝCH     ZAŘÍZENÍCH</b> .....	<b>20</b>
2.1    PROFESNÍ ČINNOSTI VYCHOVATELŮ DĚTSKÝCH DOMOVŮ .....	21
2.2    KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY VYCHOVATELŮ A LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ .....	24
<b>3 PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA JEDINCE</b> .....	<b>27</b>
3.1    PROSTŘEDÍ RODINY .....	28
3.2    PROSTŘEDÍ ŠKOLY A DALŠÍCH VÝCHOVNÝCH ZAŘÍZENÍ.....	29
<b>4 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ</b> .....	<b>32</b>
4.1    DÍSTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	33
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>5 VÝZKUM</b> .....	<b>37</b>
5.1    VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	37
5.5    ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	39
<b>6 VÝSLEDKY</b> .....	<b>41</b>
6.1    DISKUZE.....	56
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>60</b>
<b>LEGISLATIVA A INTERNETOVÉ ZDROJE</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>67</b>

## ÚVOD

*„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. Pedagogičtí pracovníci se setkávají se širokým okruhem klientů a rozmanitými výchovnými problémy.“*

(Pávková, 2002, s. 139)

Diplomová práce se zabývá rolí vychovatele v dětském domově v době distanční výuky. Teoretická část obsahuje 4 kapitoly. První kapitola popisuje zařízení ústavní a ochranné výchovy, na tuto kapitolu navazujeme legislativním ukotvením a zmiňujeme fungování dětského domova. Druhá kapitola se zabývá osobností vychovatele, profesními činnostmi vychovatelů v dětském domově a v neposlední řadě kvalifikačními předpoklady společně s legislativním ukotvením. Třetí kapitola popisuje prostředí a jeho vliv na jedince. V podkapitolách zmiňujeme prostředí rodiny a školy. Čtvrtá kapitola se zabývá vzděláváním dětí z dětských domovů a v podkapitole popisujeme distanční vzdělávání. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem, jehož cílem bylo zjistit zkušenosti vychovatelů v dětských domovech v době distanční výuky a zjistit, jak se s touto izolací v době pandemie vyrovnávali.

Pandemie COVID 19 zasáhla celou společnost. S mnoha problémy se setkaly i děti a pracovníci v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Federace dětských domovů (dále jen FICE) provedla v květnu 2020 sběr dat o průběhu pandemie ve výše uvedených zařízeních. Výsledky zaslalo celkem 103 zařízení. FICE uvádí, že výsledky jasně prokazují, že situace byla náročná. Od 1. 3. 2020 do 30.4.2021 bylo 904 potvrzených případů nákazy koronavirem mezi zaměstnanci, přičemž 7 zaměstnanců tomuto onemocnění podlehl. Zaměstnanci dětského domova a ostatních zařízení ústavní a ochranné výchovy museli po celou dobu zabezpečovat přímou péči a celodenní pobyt pro všechny děti nacházející se v těchto zařízeních. Vychovatelé také museli zajistit podmínky a přizpůsobit se distanční výuce, která ze dne na den nastala (Federace Dětských domovů, 2021). Část zástupců dětských domovů, se domnívá, že na ně stál zapomněl a také pocítují větší nároky z řad škol na přípravu do výuky. V této době se museli zaměstnanci i děti vypořádat s nedostatkem techniky pro on-line výuku, a také s nedostatkem personálu. Řada vychovatelů z dětských domovů odpracovala dvanáctihodinové služby několik dní (Děti v akci/Společně pro dětské domovy z.s.). Z výše uvedeného vyplývá, že tato situace se dotkla nespočet vychovatelů v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, a to po všech stránkách a určitým způsobem ovlivnila každého z nich. Jeho role se vlivem těchto okolností změnila a cílem této práce je zjistit, jaká byla zkušenost vychovatelů v dětských domovech v době distanční výuky. Co prožívali v této nelehké době, jaké pocity se

objevovaly při řešení každodenních nelehkých situací spojených s časovou náročností, distanční výukou a vztahy s dětmi a také jak se proměnila role vychovatele, popřípadě jeho pracovní náplň.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

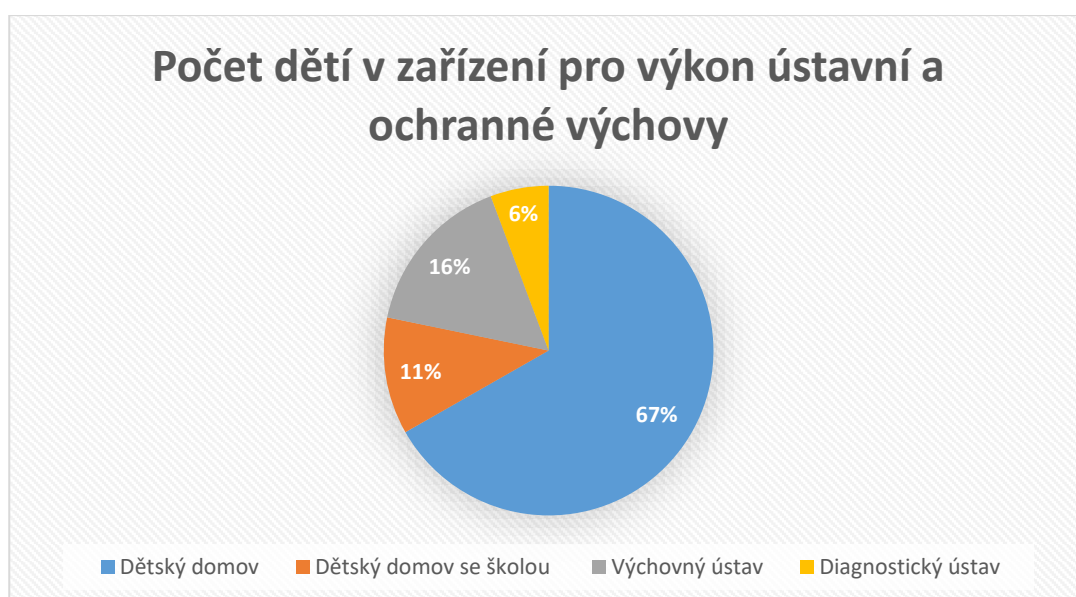
## 1 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Tato kapitola vyjmenovává a stručně popisuje jednotlivé zařízení ústavní a ochranné výchovy. Pojednává o zabezpečení konkrétní péče v jednotlivých zařízeních, dále věkovém rozdílu umísťovaných dětí či jejich psychickém stavu. Ke konci kapitoly uvádíme doporučení a zjištění, které vychází z Výroční zprávy České školní inspekce (2020/2021) a také graf, který pojednává u počtu dětí, které byly umístěny do jednotlivých zařízení v České republice ve školním roce 2020/2021.

Zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy (Česko, 2002). Diagnostické ústavy zabezpečují celkové vyšetření dítěte, prostřednictvím pedagogických a psychologických metod, na základě zmíněných postupů diagnostický ústav vypracuje diagnostickou zprávu, která obsahuje návrh konkrétních výchovných a vzdělávacích potřeb (Trnková, 2018). Jánský (2014) doplňuje, že diagnostické ústavy spolupracují s orgány sociálně právní ochrany dětí a poskytují náležitou odbornou i metodickou pomoc dalším školským zařízením. Diagnostické ústavy jsou oprávněny k přemísťování dětí do navazujících zařízení a také k přemísťování dětí z jednoho zařízení do jiného zařízení po diagnostice dítěte (Průcha et al., 2009). Jánský (2014) zmiňuje novelu občanského zákoníku, s platností od roku 2014, která zrušila výše zmíněnou kompetenci či oprávněnost diagnostických ústavů. Tyto zařízení tedy přišly o možnost umísťování či přemístění dětí do příslušných školských institucí na základě komplexní diagnostiky. Tuto pravomoc má nyní soud a vzhledem k jejich zdoluhavému rozhodování dochází ke zbytečnému setrvávání dítěte v nevyhovujícím prostředí (Jánský, 2014). Dalším zařízením je dětský domov (dále jen DD), který zabezpečuje péči o děti ve věku od tří do osmnácti let s nařízenou ústavní výchovou. Tyto děti zpravidla netrpí závažnější formou poruch chování (Průcha et al., 2009). Blíže o dětských domovech pojednává kapitola 1.2. Děti, které mají závažné poruchy chování a soud nařídí ústavní a ochrannou výchovu, jsou umístěny do dětského domova se školou, což je speciální školské zařízení, které pečuje o výše zmíněné děti, které vzhledem ke svým problémům vyžadují specifickou výchovně léčebnou péči (Jánský, 2014). Věkové rozpětí dětí umísťovaných do dětského domova se školou je šest let až do ukončení povinné školní docházky (Trnková, 2018). Průcha (et al., 2009) uvádí, že ukončení povinné školní docházky je moment, kdy dítě přechází do výchovného ústavu a také podotýká současný trend ponechání dětí v dětském domově se školou až do jejich plnoletosti. Nicméně výchovný ústav se stará o děti starší patnácti let, u kterých se projevují závažné poruchy chování a byla u těchto dětí opět soudem nařízena ústavní nebo ochranná výchova (Trnková, 2018). Výchovné ústavy pečují i o děti starší dvanácti let s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou v případě, že jejich porucha chování je tak závažná, že dítě nemůže být umístěno do

dětského domova se školou (Jánský, 2014). Výroční zpráva České školní inspekce 2020/2021 (dále jen ČŠI), podává informace o nízké míře komplexně diagnostikovaných dětí a ve svých doporučeních apeluje na spolupráci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy s diagnostickým ústavem a následnou realizaci diagnostiky dětí. Z toho důvodu, aby byla zajištěna cílená individuální péče dítěte. Za školní rok 2020/2021 bylo přijato do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy celkem 6 446 dětí a z toho celková diagnostika proběhla pouze u 1 655 dětí (ČŠI, 2020/2021).

Vedle již zmíněných zařízení zákon uvádí i střediska výchovné péče (dále jen „SVP“), (Trnková, 2018). SVP poskytují diagnostické, preventivně výchovné a poradenské služby, nachází se zde ambulantní, celodenní a internátní oddělení. SVP se zajímá i o školní prostředí, ve kterém se dítě nachází a s každým dítětem je sepsán individuální program výchovně-vzdělávacího charakteru (Průcha et al., 2009). Tyto zařízení také poskytují podporu při přechodu dítěte do prostředí jeho původní rodiny, spolupráce také probíhá při přechodu dítěte do náhradní rodinné péče. Cílem SVP je podporovat rodinné vazby dítěte a zabránit odebrání dítěte z jeho rodinného prostředí (Česko, 2002). Níže uvádíme počty dětí přijatých do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy za školní rok 2020/2021, přičemž jsme vycházeli z výroční zprávy ČŠI 2020/2021.



Obrázek 1

Zdroj: Výroční zpráva České školní inspekce 2020/2021

## 1.1 Legislativní rámec ústavní a ochranné výchovy

Na předchozí kapitolu navazujeme legislativou, která zabezpečuje fungování ústavní a ochranné výchovy. Následující zákony jistým způsobem upravují fungování zařízení, o kterých jsme se

dozvěděli v kapitole 1. Je zde zmíněno i související předběžné opatření se související legislativou. V některých částech se dotýkáme i legislativních změn.

Legislativa, která upravuje ústavní a ochrannou výchovu je následující. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník hovoří o ústavní výchově v § 971. Další stěžejní legislativou je 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 (dále jen o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy). Tento zákon je u nás prvním právním dokumentem, který vzešel v platnost v roce 2002 a věnuje se pouze výchově a vzděláváním dětí, které vyrůstají v zařízeních, které poskytují náhradní rodinnou péči. V roce 2005 došlo k novelizaci tohoto zákona, a to zákonem č. 383/2005 Sb. Tato novela doplňuje zákon č. 109/2002 Sb. o další zkušenosti. Další legislativa, která se zabývá výše zmíněnou ústavní a ochrannou výchovou je i zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, dále zákon č. 563/2004 Sb. zákon o pedagogických pracovnících. Dále pak zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Související legislativou je také zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, vyhláška č. 438/2006 kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy, jako jsou detaily o obsahu, rozsahu činnosti, zajišťování pořádku a bezpečnosti, podrobnosti o počtech dětí, organizačním postupu zařízení při například přijímání dětí atd. Se středisky výchovné péče (dále jen SVP) souvisí vyhláška č. 458/2005 Sb., která hovoří o organizaci výchovně vzdělávací péče v SVP (Průcha et al., 2009; ČESKO. 2006).

Jak jsme již v předchozí kapitole uvedli, zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou dle zákona č. 109/2002, o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy (Česko, 2002). Tyto zařízení spadají do kompetence Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, zřizovateli těchto zařízení jsou kraje. V rámci diagnostického ústavu je Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Společným zájmem výše uvedených zařízení je, aby zaopatřili náhradní výchovnou péči dítěti obvykle ve věku od 3 do 18 let (popřípadě zletilé osobě do 19 let), a to ve prospěch jeho zdravého vývoje, vzdělání a také řádné výchovy. V tomto ohledu rozhoduje soud o ústavní výchově nebo výše zmíněné zařízení zajišťují náhradní výchovnou péči na základě rozhodnutí o předběžném opatření (Trnková, 2018). Stěžejní legislativa předběžného opatření je zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád a také zákon č. 292/2013 Sb., o zvláštním řízení soudním. Předběžné opatření podává orgán sociálně-právní ochrany, v případě, že je závažně ohrožena nebo narušena výchova dítěte a jedinec se tak ocitl bez řádné péče (Průcha, et al., 2009). Soud je mimo jiné povinen prověřit, jestli výchovu nelze zajistit jiným způsobem náhradní rodinné péče, jako například svěřením dítěte do péče jiné osoby, osvojením nebo pěstounskou péčí. Soud může dítě svěřit i do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc.

Tyto úkony mají přednost před péčí ústavního typu (Krausová, 2006). Trnková (2018) doplňuje, že vzhledem k legislativním úpravám, zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník neupřednostňuje zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc před ostatními zařízeními ústavního typu, vzhledem ke skutečnosti, že občanský zákoník nepovažuje péči v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc za rodinnou péči, tak jak ji považoval zákon o rodině.

## 1.2 Dětský domov

V této kapitole popisujeme, co vše zabezpečuje dětský domov. Jaké děti jsou zde umístěny.

Uvádíme práva a povinnosti dětí, zmiňujeme práva a povinnosti rodičů a úkoly pedagogických pracovníků v těchto typech zařízení. Kapitola plynule přechází do kapitoly 1.3, kde se zabýváme dětmi, které jsou umístěny v těchto zařízeních.

Dětské domovy zabezpečují péči o děti ve věku od tří do osmnácti let bez závažných poruch chování. Děti, které jsou umístěny v dětském domově navštěvují školu, která není součástí DD. Docházejí tedy do běžné základní školy či do školy speciální. Dětský domov zabezpečuje výchovnou a mimoškolní činnost a také ubytování (Průcha et al., 2009). V rámci dětského domova zákon vymezuje základní organizační jednotku, kterou je rodinná skupina. V jednom DD může být maximálně šest rodinných skupin. Jedna rodinná skupina je omezena na maximálně osm dětí. Rodinné skupiny zpravidla tvoří děti různého pohlaví a věku, sourozenci jsou většinou zařazováni do rodinných skupin spolu, pokud tomu nebrání například výchovné důvody. Sourozenci bydlí většinou společně, ostatní děti zpravidla po dvou až třech dětech. V rodinných skupinách se střídají vychovatelé, kteří s dětmi vaří, uklízí, perou, připravují se s nimi do školy nebo je ukládají ke spánku. Snaží se co nejvíce přizpůsobit běžné rodinné domácnosti (Trnková, 2018). § 20 zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy uvádí práva a povinnosti dětí umístěných ve výše zmíněných zařízeních. Děti mají právo na přímé zaopatření, dále na rozvoj tělesných, duševních a citových schopností, také na respektování lidské důstojnosti, na vytváření vhodných podmínek pro získání vzdělání a pro přípravu na povolání. Děti s nařízenou ústavní výchovou mají povinnost dodržovat daný pořádek a kázeň, plnit povinnosti a příkazy zaměstnanců zařízení, nepoškozovat cizí majetek, dodržovat zásady slušného jednání, udržovat pořádek a čistotu v prostorách zařízení a ve svých osobních věcech, poskytnout doklady o svých příjmech v souvislosti s výzvou ředitele atd. (Hrušáková et al., 2014). Pokud dojde k porušení těchto povinností může být dítěti uloženo některé z opatření. Většinou se jedná o opatření v podobě snížení kapesného, zákazu účasti na kulturní akci nebo zákaz pobytu mimo zařízení. Pokud si dítě plní své povinnosti, může být odměněno zvýšením kapesného, mimořádnou vycházkou apod. Pokud dítě dosáhlo zletilosti, ústavní výchova u něj končí. Tyto děti mohou v zařízení nadále setrvat, a to až



do 26 let v případě, že o tuto skutečnost dítě samo požádá a pokud je “nezaopatřeným dítětem”<sup>1</sup> (Trnková, 2018). Pokud dojde k nařízení ústavní výchovy, rodiče mají k dítěti stále rodičovskou odpovědnost, pokud soud o této skutečnosti nerozhodl jinak. Rodiče spravují jmění dítěte a zastupují ho v zásadních záležitostech. Rodiče dítěte mají nadále vyživovací povinnost k dítěti a jeho výši určí soud. Rodiče mají také právo nadále udržovat kontakt s dítětem, stejně tak, jak dítě má právo na kontakt s osobami odpovědnými za výchovu a osobami blízkými (Hrušáková et al., 2014). Dětem, které jsou umístěny v ústavním zařízení je poskytováno plné přímé zaopatření, je zajištěna strava, ubytování, ošacení, potřeby nutné pro vzdělávání, zdravotnické prostředky, náklady na zdravotní služby, kapesné atd. Při odchodu dětí ze zařízení to mohou být osobní dary a věcná pomoc. Zařízení pořádají také prázdninové pobyty, návštěvy kulturních akcí a také podporují sportovní aktivity dětí (Trnková, 2018). Z výše zmíněného vyplývá, že ústavní zařízení se sice snaží vytvořit ty nejvhodnější podmínky, aby zajistili péči těmto dětem. Ústavní zařízení mají k dispozici dostatečné materiální zabezpečení a také zde pracují pedagogové, kteří se snaží zajistit veškerou péči o děti. I přes tyto skutečnosti, nemohou nikdy dítěti nahradit rodinné prostředí a poskytnout mu individuální péči. (© Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s., 2011–2022). Z výše zmíněného vyplývá, že mezi výchovou v ústavních zařízeních a výchovou v rodině jsou zásadní rozdíly, které mají vliv na vývoj dítěte a jeho životní podmínky (Gul’áš in Vychovatel’, 2010). Tomuto se budeme věnovat v následující kapitole.

### 1.3 Děti v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Pávková (2002) uvádí, že prvním problémem, který se často vyskytuje je překonávání adaptačních obtíží v prvním období pobytu dítěte v DD. Dítě je najednou vystaveno odloučení od rodiny, i přesto, že rodina neplnila své funkce a nezabezpečovala řádnou výchovu dítěte, tato skutečnost znázorňuje pro dítě velký zásah do jeho života. S tímto se každé dítě vyrovnává různým způsobem, mohou se objevit nepřiměřené reakce dětí na požadavky dospělých, děti bývají často nedůvěřivé a nejsou schopny přizpůsobit své zájmy a potřeby s ostatními dětmi. Na začátku umístění dětí do těchto zařízení můžeme pozorovat nedostatek samostatnosti, obtížně se zapojují do hry, obvyklých činností a také plnění školních povinností. Je velmi důležité zjistit příčiny těchto projevů, poté zhodnotit, zda bude potřeba spolupracovat se specializovaným zařízením, jako je například pedagogicko-psychologická poradna. Dalším zásadním a důležitým bodem je, aby požadavky, které jsou kladeny na děti byly v souladu s jejich potřebami, možnostmi a zájmy. Tyto děti zpravidla pochází z nepodnětného či dysfunkčního prostředí. Je potřeba u dětí rozvíjet a odkrývat kladné stránky jejich

<sup>1</sup> blíže § 11 zákon č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře

osobnosti a správně je využít – jako motivační faktory. U dětí umístěných v dětských domovech můžeme pozorovat citovou nevyváženost, která může být doprovázena střídáním nálad, může se projevit i nadměrná plačtivost, lítost úzkost nebo také nadměrná agresivita a vzdor. Miňhová (2018) doplňuje, že u dětí vyrůstajících v ústavních zařízeních se často vyskytuje nedostatečná citová a sociální zralost a tyto děti mohou mít také opožděný vývoj řeči. Péče ústavního typu může mít zásadní psychický dopad na dítě. Tento dopad je nejvíce patrný v době od šestého měsíce, a to především v oblasti řeči. Jakmile dítě dosáhne pátého až šestého roku může se zdát, že se vyrovnává ostatním dětem, ale většinou děti vyrůstající v ústavním zařízení málokdy dosahují v šesti letech školní zralosti. S nástupem dětí do první třídy mnohdy přichází i neklid či nepozornost. Mnoho studií dokazuje, že děti, které vyrůstají v DD vykazují nižší stupeň v oblasti intelektu, ale i emočního a charakterového vývoje. Ne všechny děti, které vyrůstají v DD budou mít deprivací následky, v tomto ohledu zásadním činitelem, jsou i vnitřní podmínky deprivace. Vágnerová (2014) doplňuje, že citová deprivace zpravidla vyplývá z nezájmu a zanedbávání dítěte ze strany rodičů, zejména matky. Může být také následkem neosobního přístupu některých pracovníků dané instituce. Riziko poškození psychického vývoje dítěte je tím větší, čím je jedinec mladší. Zásadním faktorem je i délka strádání a jeho závažnost. Citově strádající děti bývají většinou výchovně zanedbané nebo týrané. Některé děti vyrůstají ve velmi špatných rodinných podmínkách, ústavní péče je tak jejich jedinou záchranou, vzhledem k tomu, že jim jde kolikrát i o vlastní život. Ze studií vyplývá, že deprivace se dotýká především hlubší vrstvy osobnosti jedince a má vliv na jeho pozdější vývoj. Miňhová (2018) uvádí výsledky Matějčkova výzkumu, který sledoval život lidí, kteří žili v dětském domově od 2 do 15 let. Děti, které zažívají deprivaci mají větší sklon k nemocem, vyskytuje se větší sklon k obezitě a také úrazům. Citové strádání se projevuje i v oblasti sociálních vazeb. Tyto děti bývají hůře hodnoceny a přijímány, u ostatních vyvolávají negativní dojem (Matějček, Vágnerová, 2008 in Miňhová, 2018).

Výchovný proces, který probíhá v rodině není většinou řízený a probíhá samovolně. Naopak v dětských domovech je výchovný proces systematický a propracovaný. V rodině se dítě učí od členů domácnosti, pozoruje jejich reakce v různých životních situacích, reakce na různé podněty a tím se učí různým modelům chování a buduje si tak postupně postoj k sobě a k okolí. Jak jsme již uvedli, výchovné působení v dětském domově je více organizované, systemické. Tato skutečnost dává možnost realizaci víc rozvinutějších činností jako v rodinách. Výchovné činnosti v dětském domově se mohou opřít o pedagogickou teorii, která rozvíjí jednotlivé složky výchovy. Rodina se většinou řídí svými zájmy a možnostmi. Specifická dynamika, která probíhá v rodině tvoří jedinečné prostředí, které formuje postoje k okolnímu světu a v neposlední řadě k sobě samému. Utváří hodnoty a základ pro formování vlastního Já. Tato skutečnost poukazuje na nenahraditelnost rodinné výchovy. Rodiče

výchovu svých dětí berou většinou jako životní náplň. Naopak vychovatel v dětském domově není biologickým rodičem dítěte. Vztah mezi dítětem a vychovatelem se většinou nevyvíjí přirozeně od narození, ale s příchodem dítěte do dětského domova, a to může být v různém věku dítěte. Jejich vztah se obvykle vytváří na základě osobnostních atributů vychovatele a způsobu jeho práce, také na základě osobnostních atributů dítěte. Některé rozdíly v životních podmínkách dětí vyrůstajících v dětských domovech a dětí vyrůstajících v rodinách není možné smazat nebo překonat. Základní úlohou pracovníků DD by měla být snaha poskytnout všem dětem patřičný pocit bezpečí, lásky, domova a připravit je na život po odchodu z dětského domova (Gul'áš in Vychovatel', 2010). V této kapitole jsme zmínili důležitost pracovníků v dětských domovech. Následující kapitoly budou věnovány právě vychovatelům dětských domovů. Budeme se zabývat osobností vychovatele, náplní jeho práce či kvalifikačními předpoklady apod.

## 2 OSOBNOST VYCHOVATELE VE ŠKOLSKÝCH VÝCHOVNÝCH ZAŘÍZENÍCH

Tato kapitola popisuje pojem vychovatel, uvádíme zde různá pojetí od různých autorů. Zastavíme se u pojmu výchova a zmíníme zde sociálně pedagogické definice. Dále uvádíme nároky na osobnost vychovatele a jeho práci, ke konci kapitoly podotýkáme potřebnost dalšího vzdělávání vychovatelů. A s tím související iniciativa ze strany vychovatelů k dalšímu vzdělávání, která se podle ČŠI (2020/2021) jeví doposud jako nedostatečná.

Bendl a kol. (2015) uvádí dvojí chápání vychovatele. V první řadě může být vychovatelem kdokoli nebo cokoli, kdo vychovává (člověk, prostředí). To znamená, že dochází k záměrnému vlivu vychovatele na jedince nebo skupinu (vychovávaného). Nicméně vychovatelem může být i jedinec vykonávající povolání, které se objevuje v katalogu profesí a vyžaduje patřičnou kvalifikaci, která je definována zákonem. Blíže se kvalifikačními předpoklady vychovatelů zabýváme v podkapitole 2.1. Kromě požadavků na kvalifikaci, se ve společnosti vynořují také nemalé nároky na osobnost vychovatele.

Důležitost role vychovatele tkví v tom, že v souvislosti se systémem a procesem výchovy je vychovatel nositelem cíle výchovy a obsahu výchovy. Úkolem vychovatelů je prohlubovat a budovat u dětí postoje, hodnoty a vlastnosti, které budou prospívat jak vychovávaným, tak budou i prospěšné pro společnost (Bendl a kol., 2015).

Povolání vychovatele obsahuje výchovu a také péči o děti, mládež (i dospělé) včetně školního vyučování i v domovech mládeže, školní družině nebo také v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (Bendl a kol., 2015). Sekera (2009) uvádí, že mezi hlavní činnosti vychovatelů v zařízeních pro výkon ústavní výchovy řadíme výchovu, která je cílevědomým a záměrným vytvářením podmínek, které umožňují rozvoj každého člověka (Pelikán, 1995 in Sekera, 2009). Výchova musí využívat pozitivního působení prostředí, a také měnit prostředí, pokud působí negativně (Krejčí, 1991 in Sekera, 2009). Výše uvedené pojetí výchovy Sekera (2009) označuje za sociálně pedagogické, vzhledem k tomu, že tyto definice zdůrazňují úlohu prostředí ve výchově, stejně tak jako sociální pedagogika. Bendl (2015) podotýká, že výchova je jedním z nejsložitějších jevů ve společnosti. Výchova zabezpečuje řadu úkolů, které jsou nedílnou součástí života každého jedince. Jedná se především o přípravu člověka k plnění jeho sociálních rolí, jednak formuje podmínky pro rozvoj osobnosti a taky o rozvoj osobnosti harmonicky pečuje. Tyto a další úkoly, činí z výchovy zásadní fenomén, každodenního života jedince a vychovatel je v tomto kontextu velmi důležitým subjektem, jehož vliv na jedince a společnost je zásadní (Bendl, 2015). Mezi další činnosti vychovatelů patří

nejen výchova, ale i vzdělávání, terapie, diagnostika, reedukace a resocializace dětí, které mají problémy s chováním a jsou často hůře vychovatelné (Sekera, 2009).

Vychovatel intenzivně ovlivňuje a formuje děti a mládež, proto je důležité, aby byl vyzrálou osobností. Čakrt, 2001 (in Sekera, 2009) uvádí, že osobnost znázorňuje souhrn stálých rysů, kterými se jedinec odlišuje od ostatních. Osobnost vychovatele by měla být vybavena řadou osobnostních vlastností, sociálních dovedností a schopností. Vychovatel by měl mít pod kontrolou své emoce, právě proto, že je v zařízení osobou, se kterou dítě tráví nejvíce času (Sekera, 2009). Vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které by měl naplňovat vychovatel dětského domova jsou následující. Jde především o všeobecné a odborné znalosti, umění jednat s dětmi, a i s dospělými jedinci, mít pedagogický takt a tvořivost, postřeh a orientaci. Vychovatelé v dětském domově by měli být rozhodní, trpěliví, sebekritičtí, spravedliví, zásadoví a důslední, pečliví, svědomití, čestní atp. (Hrdličková, Pávková, 1987 in Sekera, 2009) H. Machel in Urban, 2007 (in Sekera, 2009) doplňuje tyto vlastnosti, schopnosti a dovednosti o empatii, odolnost vůči stresu, odolnost vůči provokaci a zastrašování, fyzickou a psychickou šikovnost (techniky sebeobranu). Sekera (2009) uvádí, že ideální pedagog, ať už mluvíme o učiteli nebo vychovateli, by měl disponovat, jak hodnotnými osobnostními charakteristikami, tak odbornými a všeobecnými poznatky a schopnostmi. Nároky na osobnostní kvality vychovatele jsou vysoké do takové míry, že ztvárňují nereálný vzor ideálního jedince pouze s pozitivními vlastnostmi (Škoviera, 2007 in Žufíček a kol., 2012). Dosoudil (in Žufíček a kol., 2012) uvádí, že významnou součástí práce vychovatele je, aby vychovatel rozvíjel nadále svou vlastní profesionalitu. Pracovní nástroj pro pedagoga představuje právě jeho osobnost. V náplni práce vychovatelů se často uvádí povinnost se neustále vzdělávat a s tím souvisí i povinnost účastnit se supervize<sup>2</sup>, kdy by měl zaměstnavatel tuto možnost pracovníkům poskytnout. V současné době plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na získávání odborných znalostí a dovedností týkajících se oblasti rizikového chování se jeví jako nedostatečné. Přestože vychovatel má povinnost se neustále vzdělávat a tím rozvíjet svoji profesionalitu, ukazuje se, že pedagogičtí pracovníci nekládají dostatek iniciativy do možností dalšího vzdělávání a s ním souvisejícího profesního rozvoje (ČŠI, 2021).

## 2.1 Profesionální činnosti vychovatelů dětských domovů

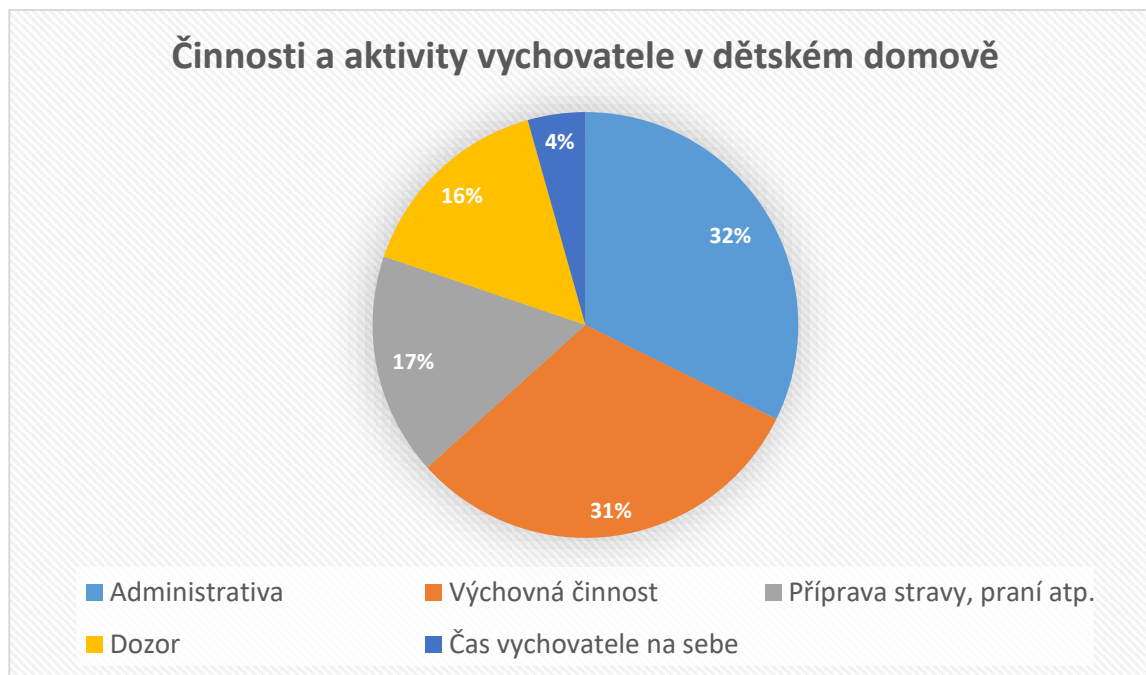
Na předchozí kapitolu navazujeme profesionálními činnostmi vychovatelů pracujících v dětském domově, kde popisujeme jednotlivé aktivity a činnosti, které by měli vychovatelé v dětských domovech plnit.

---

<sup>2</sup> „Systematická pomoc při řešení profesionálních problémů v neohrožující atmosféře, která dovolí pochopit osobní, zejména emoční podíl člověka na jeho profesním problému (Úlehla, 2005).

Ke konci kapitoly nalezneme profesiogram vychovatele dětského domova, který vychází z níže uvedeného výzkumu. Pro lepší přehlednost jsme k tomuto profesiogramu vytvořili graf, který popisuje čas, který vychovatelé strávili jednotlivými činnostmi.

Vychovatel by neměl chápat své působení v dětském domově pouze jako své zaměstnání, ale jeho přítomnost by měla být také založená na citovém vztahu k dítěti (Matějček, 1986 in Vychovávateľ, 2019). Vychovatel by měl vytvářet jistou imitaci rodinného prostředí. Svým pozitivním působením na dítě by měl u jedince zmírnit či odstranit poruchy psychomotorického, sociálního nebo citového vývoje. Dítě by mělo pociťovat jistotu toho, že někam patří. Dále je potřeba, aby se vychovatel také zaměřil na aktuální zdravotní stav a osobnostní předpoklady jednotlivce. Podle těchto aspektů by měl být schopen stanovit cíle jeho výchovného působení a aplikovat co nejúčinnější postup práce s dítětem. Vychovatel by měl uplatňovat adekvátní speciálně-pedagogické metody a postupy, využívat pozitivní motivaci a stále mít snahu o zkvalitnění jeho práce například dalším vzděláváním, samostudiem, zúčastnění se na metodických setkáních apod. Vychovatel při práci s dětmi pravidelně vypracovává individuální výchovný plán a pravidelně tak zaznamenává celistvý rozvoj dítěte. Snaží se o rozvoj jeho osobnosti, tvořivosti, zaměřuje se i na morální a mravní citění, učí dítě sebekontrolu, samoobslužným činnostem, rozvíjí pracovní a společenské návyky a další (Vychovávateľ, 2019). Sekera (2009) doplňuje, že vychovatel nese odpovědnost za kvalitu a obsah výchovně-vzdělávacího procesu. Činnosti, na kterých se podílí, mají povahu práce sociálního pedagoga (v souvislosti se poznáním dosavadního prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo), ale také práce speciálního pedagoga a také tráví s dětmi nejvíce času (Sekera, 2009). Škoviera a Bohunická in Vychovávateľ, 2013, se zabývali identifikováním a analýzou pracovních činností vychovatele v dětském domově, součástí jejich práce je profesiogram, který vychází z kvalitativního výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké činnosti vychovatelé vykonávají během svého pracovního dne a kolik jim tyto činnosti zaberou času. Z publikovaných výsledků uvádíme graf.



Obrázek 2

Zdroj: (Škoviera, Bohunická in Vychovávateľ, 2013)

Připustíme-li, že v servisních činnostech (příprava stravy, praní ...) a dozoru je minimální prostor na odbornou (sebe) realizaci pro práci vychovatele, pozitivní obraz skutečné vychovatelské práce se nejvíce příliš pozitivně. Výše zmíněné činnosti totiž nejsou takové, které by vyžadovaly aspoň první stupeň vysokoškolského studia. Skutečnost, že na výchovné činnosti zbývá jen okolo 31 % z celkového času práce vychovatele je velmi znepokojivé už v souvislosti se složením dětí, které se do dětského domova dostanou. Tyto děti jsou většinou ze sociálně patologického prostředí, s čímž souvisí si jejich emocionální problémy, popřípadě problémy s chováním (Škoviera, Bohunická, 2013). Podle Jonese 2003 (in Kraus, 2008), lze práci vychovatele či sociálního pedagoga v ústavních zařízeních popsat následujícími způsoby. Vychovatel v tomto typu zařízení zajišťuje zázemí a pocit blízkosti, nahrazuje rodinu. Vychovatel by měl usilovat i obnovu jistoty a pocitu bezpečí jedince umístěného v tomto typu zařízení. Dále projevovat empatii – naslouchat, reagovat na potřeby jedince a také by měl být schopen tyto potřeby rozeznat, v neposlední řadě by měl být schopen poskytnout jedinci plnou podporu. Vychovatel by měl spolupracovat se všemi jedinci v zařízení, plánovat činnosti, řešit konflikty, například využitím mediace. Měl by být schopen srovnávání činností, které se odráží ve vzdělávání, popřípadě přípravě na profesi. Spadá sem například využívání rozmanitých způsobů herních aktivit či výtvarných činností, odborný výcvik, supervize a hledání dalších postupů a technik proti vyhoření. V neposlední řadě můžeme zmínit schopnost plánování terapie, kdy se jedná především o zjišťování účinných metod, které jsou vhodné pro ústavní prostředí. Dále se jedná o

zmírnění hněvu či pocitu viny u dítěte, také deskripce interakcí, které probíhají mezi dítětem a dospělým jedincem, který je součástí životního prostoru jedince (Kraus, 2008).

## 2.2 Kvalifikační předpoklady vychovatelů a legislativní ukotvení

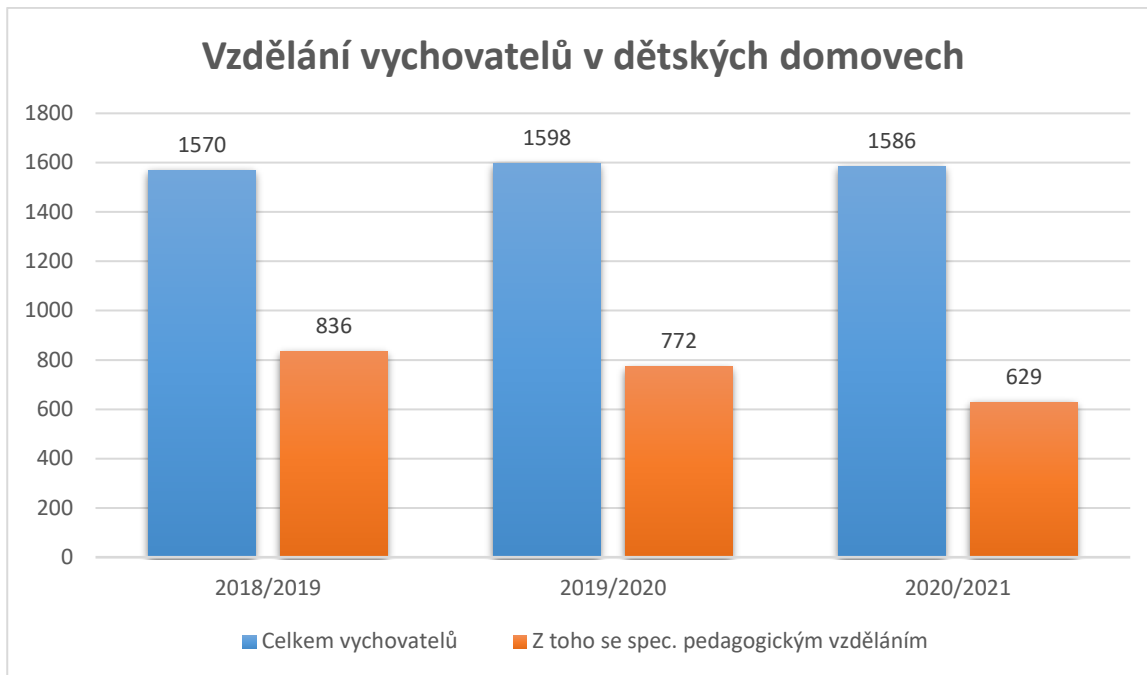
Tato kapitola pojednává o kvalifikačních předpokladech vychovatelů, opíráme se zde o související legislativu, která s výkonem profese souvisí. Popisujeme potřebné vzdělání, kterého musí být dosaženo pro výkon této profese. Popřípadě uvádíme další možnosti dosaženého vzdělání podle příslušného zákona. Ke konci kapitoly se zaměřujeme na nelepšící se situaci související s kvalifikací pedagogů v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Na konci kapitoly nalezneme opět graf, který vychází ze Statistické ročenky MŠMT a pojednává o klesajícím speciálně pedagogickém vzdělání vychovatelů v dětských domovech.

Očekávání od profese vychovatele, tedy předpoklady pro výkon této profese můžeme najít v legislativních dokumentech. Ty jsou popsány v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tento zákon ukládá bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka všem pedagogickým pracovníkům (Žufníček a kol., 2012). Tento zákon označuje vychovatele za pedagogické pracovníky a zároveň definuje pedagogického pracovníka jako osobu, který vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, a to přímým působením pracovníka na vzdělávaného. Tímto uskutečňuje výchovu a vzdělávání podle zvláštního právního předpisu, kterým je zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. V této kapitole se zaměříme převážně na vychovatele, kteří svou pedagogickou činnost vykonávají v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Vychovatel, který vykonává pedagogickou činnost ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy získává odbornou kvalifikaci vystudováním vysoké školy, a to v akreditovaném studijním programu v odvětví pedagogických věd, jejíž zaměření bude na obor speciální pedagogiky nebo sociální pedagogiky. Dále kvalifikaci může získat vyšším odborným vzděláním z oblasti zaměřené na speciální pedagogiku nebo vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, které je uskutečněné vysokou školou a zaměřuje se na speciální pedagogiku (ČESKO, 2004). K této kvalifikaci, kterou nalezneme ve výše zmíněném zákoně se vztahuje další legislativní rámec, a to zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy, který říká, že včetně kvalifikačních předpokladů musí vychovatel splnit předpoklad psychické způsobilosti. Podrobnější informace o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků nalezneme v § 18, zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy a také ve vyhlášce č. 60/2006 Sb. (Žufníček a kol., 2012). Sekera (2009) zmiňuje výroční zprávu ČŠI z roku 2003, která tvrdí, že personální zajištění v dětských



domovech je z hlediska odborné a pedagogické způsobilosti lepší než v dětských domovech se školou a výchovných ústavech, ale i přesto spatřuje v tomto ohledu nedostatky (Výroční zpráva ČŠI, 2003 in Sekera, 2009). Podíváme-li se do výroční zprávy ČŠI z roku 2020/2021 zjistíme, že situace s kvalifikovanými pedagogy se stále nelepší. Nedostatečná odborná znalost nebo profesionalita se zjistila u 38,1 % pedagogů. Většina zařízení (81 %) si nastavila pro profesní a osobnostní rozvoj svých zaměstnanců jasná pravidla ve formě jejich podpory. Ostatní zařízení výše uvedené neuskutečňovala a takřka stejná část z nich neměla určeny způsoby pro pravidelnou kontrolu zaměstnanců a jejich hodnocení. Tyto nedostatky v oblasti rozvíjení odborných a profesních dovedností pedagogů, motivace, podpory pedagogů a vedení pouze prohlubují nepříznivou personální situaci mezi regiony. Kritéria ve snaze vedení zařízení o zabezpečení vhodných personálních podmínek pro vzdělávání splňovala necelá polovina institucí (Výroční zpráva ČŠI, 2020/2021). Škoviera (2007a in Sekera, 2009) poukazuje na nedůležitost vysokoškolského titulu v porovnání s realitou výchovného procesu, kde spatřuje nadbytek nepedagogických činností v práci vychovatelů, což vychází i z výše uvedeného grafu a komentáře. Upozorňuje na to, že hlavní náplní práce je poskytování servisu. Sekera (2009) doplňuje, že pokud má dojít ke zlepšení výchovně-vzdělávacího systému, je potřeba se zaměřit na kvalitu přípravy pedagogů, a to jak v teoretické, tak praktické rovině (Sekera, 2009). Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2020/2021 poukazuje na skutečnost, že zájem odborné veřejnosti hledat pracovní uplatnění ve školských zařízeních je trvale nízký. Dále poukazuje na vysoký počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků a jejich neaktivitu ve vyhledávání možností dalšího vzdělávání, upozorňuje i na nedostatek finančních prostředků na zajištění dalších odborníků jako jsou etopedové nebo psychologové a také mezi negativní zjištění spadá dlouhodobě nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí v zařízení (ČŠI, 2020/2021). Podle statistické ročenky školství Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) na území České republiky v dětských domovech klesá počet vychovatelů se speciálně pedagogickým vzděláním za poslední tři roky (informace o vzdělání vychovatelů z předešlých let nejsou dostupné).



Obrázek 3

Zdroj: Statistická ročenka školství, © 2021

### 3 PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA JEDINCE

V následující kapitole popisujeme vliv prostředí na jedince. Definujeme prostředí, stručně uvádíme a popisujeme typy prostředí. Dostáváme se k výchovnému působení, které se většinou v různém typu prostředí odehrává. Na závěr kapitoly rozebíráme prostředí z hlediska přítomnosti podnětů a patřičně ho rozdělujeme. Dále navazujeme na prostředí rodiny.

Prostředí lze chápat jako určitý prostor, který obsahuje podněty potřebné k rozvoji osobnosti jedince. Člověk má možnost prostředí měnit díky své aktivitě, a tento proces změn stále působí na jeho osobnost, nadále tak dochází k utváření jeho způsobu života. Aktivní lidská činnost se tedy stala základním předpokladem existence jedince a také jeho důležitou vlastností. Prostředí zastává důležitou funkci ve výchovném procesu. Výchovný proces se totiž odehrává v určitém prostředí, můžeme jmenovat například školní hřiště, třídu či domov. Jak uvádí Kraus et al. (2001), v tomto ohledu vytváří prostředí tzv. „kulisu“, jejíž podmínky mohou působit ve prospěch výchovného úsilí, výchovných cílů. To znamená pozitivně. Mohou působit také v rozporu se zmiňovanými cíli a jdou proti úmyslům vychovatele. Jedná se tedy o funkci situační. Další funkcí prostředí je funkce výchovná neboli formovací. Prostředí se totiž velmi významně podílí na jednání druhých a významně se podílí na rozvoji osobnosti jedinců. Chování dětí, lidí se mění podle toho, v jakém prostředí se zrovna nachází. Jiné projevy chování můžeme vidět na hřišti, jiné například ve škole (Kraus et al., 2001). Výchovné působení je většinou záměrné, naopak prostředí je přirozené. Tato skutečnost může poskytnout výhody vzhledem k tomu, že čím méně dochází k uvědomění toho, že je vychováván, tím větší je efekt výchovného působení. Nutno rozlišit přímé a nepřímé výchovné působení na jedince/vychovávaného. V praxi se častěji setkáváme s přímým výchovným působením a jedná se o přímý vliv vychovatele na vychovávaného. Zatímco nepřímé výchovné působení je typické tím, že vychovatel se do situace nevstupuje, ale ovlivňuje podmínky v prostředí, kterými působí na vychovávaného jedince (Kraus, 2008). Každé prostředí má dvě stránky, jedná se o stránku materiální či věcnou, která je charakteristická prostorem, které určité prostředí vymezuje, a také jaké činitele zde můžeme identifikovat (např. vybavení věcmi nebo technikou). Druhou stránku prostředí nazýváme sociálně psychickou či osobnostně vztahovou, která je dána jedinci, kteří se nachází v určitém prostoru, jistou roli zde hrají i jejich vztahy (formální, neformální, nadřízený, podřízený apod.) a struktura těchto lidí (pohlaví, stupeň vzdělání, věk apod.) (Kraus, et al., 2001). Z hlediska působících podnětů, můžeme prostředí rozdělit na podnětové chudé, které se vyskytuje v souvislosti s nefungující rodinou. Podnětově přesycené prostředí je charakteristická pro všechny úrovně prostředí. Dále můžeme dělit prostředí z hlediska pestrosti působících podnětů na prostředí jednostranné nebo mnohostranné. Kraus (2008) uvádí, že prostředí jednostranné je z pedagogického

hlediska problémem. Uvádí, že v rodině, která žije jen určitým druhem sportu, budou jistě lepší podmínky pro vývoj a výchovu dítěte než v rodině, kde o dítě nejeví nikdo zájem. Na druhou stranu je tato jednostrannost přece jen v nesouladu s všestranným rozvojem osobnosti a harmonickým rozvojem jedince. Dalším dělením je prostředí podnětově, zdravé. Dále závadné nebo deviační prostředí, která jsou největším problémem, vzhledem k tomu, že často ohrožují rozvoj osobnosti. Příkladem takého prostředí může být rodina, kde se objevuje alkoholismus, kriminalita apod. Dítě se s tímto prostředím může setkat i u svých vrstevníků (Kraus, 2008). Prostředí rodiny podrobněji popíšeme v následující kapitole.

### 3.1 Prostředí rodiny

V této kapitole popisujeme důležité prostředí rodiny. Rozdělujeme rodinu podle její funkčnosti. Popisujeme vliv nefunkčních rodin a rozebíráme důležitost emoční stability rodiny a negativního vlivu na dítě. Ke konci kapitoly plynule přecházíme k prostředí školy a výchovných institucí, kde také probíhá nejen výchovný ale i vzdělávací proces.

Jedním z prostředí, kde dochází k prvnímu setkání s výchovou a socializací je prostředí rodiny. Rodina umožňuje dítěti první setkání se sociálním prostředím. V rodině dochází k předávání kulturních hodnot, norem a sociálního chování (Šafránková, 2019). Jak již bylo naznačeno, rodina zastává řadu funkcí a rolí, také má zásadní význam pro zdravý vývoj jedince a je zcela jedinečným prostředím. Prostředí rodiny se pojí i s určitým prostorem, jako je byt či rodinný dům. Tedy místo, kde došlo k založení rodiny a výchově dětí. Zde se rodina udržuje, rozšiřuje a postupem času i mění. Tento vzor rodiny, který tvoří rodiče, děti, popřípadě prarodiče vypovídá o stabilitě ve vývoji lidstva a takřka ve všech společnostech. Tím pádem ji můžeme označit za základní jednotku lidské společnosti (Procházka, 2012). Fungující rodina náležitě plní své funkce, jedná se především o ekonomické zabezpečení, emocionální podporu, a to všech členů rodiny. Dále se jedná také o výchovu dětí. Rodina musí mít určité kompetence, aby mohla naplňovat výše zmíněné funkce. Jedná se především o zajištění určité úrovně příjmů a následně s nimi umět hospodařit, udržovat domácnost v souvislosti s potřebami rodiny, udržovat kontakty se sociálním okolím a širší rodinou atp (Matoušek, et al., 2013). Ne v každé rodině dojde k naplnění těchto funkcí, a ne každá rodina naplňuje výše zmíněné kompetence. Rodina, která plní všechny své funkce a je zajištěn optimální vývoj dítěte nazýváme rodinou funkční. Rodina problémová je charakteristická výskytem závažnějších poruch některých funkcí a není vždy jejich silách tyto problémy řešit a potřebuje pomoc zvenčí. Rodina dysfunkční své funkce náležitě neplní, je narušen vývoj dítěte a poškozují rodinu. Potřebuje pomoc a poradenská péče není vždy účinná vzhledem k dlouhodobému nesouladu rodiny a vnitřní nestabilitě

či poškození. V afunkční rodině se objevuje neplnění svých funkcí do takové míry, že poškozuje zdravý vývoj dítěte a mnohdy ohrožuje dítě i v jeho existenci (Procházka, 2012). V tomto případě většinou dochází k odebrání dítěte z rodiny a umístění do náhradní rodinné péče. Neplnění rodičovských povinností patří k jedné z nejčastějších příčin negativního vlivu rodiny na výchovu dítěte. Další příčinou mohou být neadekvátní výchovné metody a také skutečnost, že rodiče nechtějí přijmout odbornou pomoc při výchově svých dětí. Dalšími negativními vlivy může být alkoholismus nebo kriminální chování v rodině. Problémy ve výchově jsou zapříčiněny i nedostatkem času stráveného s dítětem nebo také nedostatek lásky, citových podnětů ze strany rodičů (Pávková, 2002). Matějček (2017) doplňuje, že děti, které žily v citově chudém prostředí, mají většinou samy problémy v citových vztazích. Velmi obtížně se učí mít někoho rády a těžko mohou být někomu druhému citovou oporou. Je pravděpodobné, že jejich partner bude někdo, komu na citové odezvě taktéž nezáleží. Jejich děti budou opět vyrůstat v citově chudém prostředí. Z generace na generaci dochází k předávání citové chudoby a k životu v nepříznivých životních podmínkách. „*Moderní věda tedy objevila starou pravdu: dítě potřebuje lásku!*“ (Matějček, 2017, s. 45). Mírnější formou citové deprivace je tzv. citová subdeprivace. Riziko citové subdeprivace tkví v obtížném rozpoznání. Citově subdeprivované děti mohou být totiž zabezpečeny v oblasti sociální a materiální často nadprůměrně, v oblasti emocionální strádají. Projevy jsou stejné jako u předchozího typu deprivace, ale projevují se často v nižší intenzitě. Příkladem může být rodina, která nemá na své dítě dostatek prostoru a času. Emoční podněty dítěti nahrazuje v podobě materiálních věcí, jako je televize, mobilní telefon apod. Důsledky psychické deprivace lze nejvíce pozorovat v oblasti emocí. Jedná se především o emoční oploštělost, nestabilitu, také se může projevovat výbušnost, dráždivost, agresivita. Objevuje se špatná orientace v mezilidských vztazích a také u těchto jedinců často dochází k sebedoceňování. V dospělosti bývají nezaměstnaní a mají problémy v seberealizaci, také mají problém s rodičovskou rolí. Z toho vyplývá, že psychické deprivaci vystavují i své potomky, vzhledem k tomu že zpravidla nejsou schopni uspokojovat své potřeby. Psychicky deprivované děti mohou mít také problémy v oblasti řeči a myšlení, což může mít negativní vliv na školní úspěšnost (Fischer, 2014). Prostředí školy a dalších výchovných zařízení, ve kterých stejně jak v rodině probíhá výchovný (a také vzdělávací) proces, se budeme věnovat v následující kapitole.

### **3.2 Prostředí školy a dalších výchovných zařízení**

V této kapitole stručně popisujeme prostředí školy, následně rozdělujeme toto prostředí na základě funkcí, které plní. Zmiňujeme také vrstevnickou skupinu, důležitost školního klimatu a atmosféry školy.

Ve škole a výchovných zařízeních (školní družina, školní klub, dětský domov atp.) se uskutečňuje výchova a socializace dětí a mládeže, vzdělávací a výchovné programy prohlubují cíle a kompetence jednotlivých žáků. Můžeme tedy říci, že v těchto zařízeních se výchova uskutečňuje záměrným působením na jedince. Všechna výchovná zařízení, tím máme na mysli i školu, naplňují konkrétní cíle, které vychází z potřeb jedinců (dětí a mládeže) a také z požadavků společnosti. Tyto zařízení plní také různé funkce. Například funkci socializační, výchovně vzdělávací, poradenskou, rekreační nebo ošetrovatelskou (Šafránková, 2019). Vezmeme-li v potaz dětský domov, je patrné, že hlavní funkcí zde není vzdělávání, ale zásadnější budou ty funkce, které mají nahrazovat rodinu. Pečovatelské funkce bude zde nabývat větších hodnot než například ve škole. V zařízeních, jako jsou domy dětí a mládeže či školní družiny bychom mohli vyzdvihnout funkci rekreační nebo výchovnou (Kraus, 2008).

Jak uvádí Šafránková (2019): „Školu, školní prostředí považujeme za sociální instituci, která je reprezentantem společenské výchovy a vzdělávání, kultury, společenských tradic a norem.“ Liší se od ostatních institucí tím, že má své vlastní prostředky a způsoby chování, které dokážou dětem zprostředkovat všeobecné vzdělání, a také socializaci v moderní společnosti. Prostedí školy je určitým prostředkem a spojením rodinného prostředí a společnosti. Umožňuje také rozvoj sociálních skupin a dalších vrstevnických vztahů (Šafránková, 2019). Tyto vrstevnické vztahy mají v dalším vývoji dětí a mládeže důležitou roli (Kraus, 2008), prostřednictvím těchto vrstevnických skupin dochází k nezáměrnému ovlivňování jedinců, v návaznosti na sociálním klimatu a struktuře školy, a také na kompetencích učitele (Šafránková, 2019). Vstup do školy představuje pro značnou část dětí důležitou změnu v jejich dosavadních životech. Jsou vytrženy ze svého sociálního prostředí a zvykají si na vyšší stupeň ukázněnosti. Po příchodu do školy probíhá u dětí adaptace, tento proces je zcela individuální a závisí jak na samotném žákovi, tak i na učiteli. Působení učitelů by se nemělo zaměřovat pouze na vzdělávací proces, tedy předávání vědomostí. Učitelovo působení by mělo rozvíjet a utvářet charakter jedince (Kraus, 2008). Pokud má být škola prostorem pro další rozvoj sebepojetí dítěte, musí být tento prostor vnímán dítětem jako vhodný pro naplnění příležitostí. V tomto ohledu můžeme zmínit silný vliv prožívání pocitu sounáležitosti a také důležitost zažít pocit úspěchu. Kladné emocionální hodnocení, které je spjaté s procesy učení a vyučování je pro jedince zásadní zkušeností, která ho posiluje a využívá ji v podobných situacích. Jako posilující socializační a výchovné mechanismy školního prostředí, můžeme jmenovat například pozitivní vrstevnické vztahy. Dále také konkrétně definovaný postoj k nežádoucím jevům ve škole, jako je násilí či šikana, s tímto souvisí i efektivní preventivní programy. Také můžeme jmenovat příznivé klima třídy i školy,

spolupráce s rodiči či osobami, kteří zajišťují výchovu dětí a neposlední řadě také multikulturní hlediska výchovně vzdělávacího programu dané školy (Procházka, 2012).

## 4 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ

Tato kapitola pojednává o vzdělávání dětí z dětských domovů. Jistou souvislost vidíme s pojmem sociálně znevýhodněný žák a tomuto pojmu se taktéž věnujeme. Na závěr kapitoly stručně popisujeme možnost vzdělávání dětí z dětských domovů ve speciálních školách a zmiňujeme i problematiku poruch chování se kterou se tyto děti často setkávají.

Vzdělávání dětí z dětského domova se uskutečňuje na základní škole, která je situována mimo dětský domov (Bendl et al., 2016). Podle potřeby je těmto dětem poskytnuto podpůrné opatření či individuální vzdělávací plán. U dětí z dětských domovů je potřeba dohlížet na rozvoj socioemočního učení, vztahů s vrstevníky či rozvoj motivace (Krátká, 2021). Důležitým bodem je spolupráce vychovatelů dětských domovů (Bláhová, 2020 in Krátká, 2021). Vychovatelé by měli poskytnout pomoc dětem se zpracováním domácích úkolů, či při jejich kontrole. Vychovatel by měl dále dítě dostatečně motivovat a podporovat ve vzdělávání. Přístup dětského domova v určité míře ovlivňuje rozhodnutí dítěte o jeho budoucím povolání (Burda, 2003 in Krátká, 2021).

Děti, které žijí v dětském domově většinou přicházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Často se setkávají s řadou již zmíněných problémů, které souvisí s neuspokojením základních potřeb (emočních, vztahových atd.), jsou ovlivněny sociálně patologickými jevy, chybí životní jistoty a cíle sociálního zakotvení, vyskytují se těžší podmínky sociální integrace a seberealizace (Slowík, 2016). Za sociálně znevýhodněné považujeme žáky, kteří nemají stejné možnosti ke vzdělávání jako většina žáků, a to především vlivem nepříznivých sociokulturních podmínek rodin nebo dalších prostředí, ve kterých žijí (Průcha et al., 2009). Pojem „žák se sociálním znevýhodněním“ byl ve školské legislativě zmíněn v roce 2004 a tyto děti řadil a vymezoval jejich znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání v § 16 a v § 47. Zákon uváděl, že sociálním znevýhodněním je rodinné prostředí, které je ohroženo sociálně patologickými jevy, také nařízená ústavní nebo ochranná výchova a neposlední řadě také postavení azylanta na území ČR. (Průcha et al., 2009). Pojem sociální znevýhodnění se ve školském zákoně již neobjevuje a tento pojem byl nahrazen. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, tuto problematiku nahradila a uvádí, že se jedná o žáky s potřebou podpory ve vzdělávání (Národní pedagogický institut, 2021).

Důležitým aktérem ve vzdělávání dětí, které žijí mimo biologickou rodinu, je učitel. Pro děti, které pochází z institucionálního prostředí je důležitá komunikace, z toho důvodu by měl učitel zařadit vhodné typy hodnocení. Vyzdvihuje se formativní hodnocení, kdy nedochází ve srovnávání žáků. Toto hodnocení se zaměřuje na pokrok a postupný vývoj daného žáka (Blome, 1997 in Krátká, 2021). Učitel se může také setkat s netradičními situacemi a musí být schopen tyto situace řešit, být připraven



vysvětlit, proč všechny děti nemohou žít se svými biologickými rodiči a správně reagovat v dané situaci (Krátká, 2021).

Děti z dětského domova mohou být také vzdělávány ve speciálních školách, důvodem může být skutečnost, že se u těchto dětí objevuje například porucha chování či nižší intelekt (Komárková, 2009 in Krátká, 2021). Hlavním posláním speciálních škol je poskytovat výchovu a vzdělávání, v oblasti poskytování základních vědomostí a dovedností. V neposlední řadě se speciální školy zaměřují na vytváření návyků, které jsou potřebné v praktickém životě. Usilují o získání maximální samostatnosti a nezávislosti žáků a o jejich maximální začlenění do společnosti (Fischer et al., 2014). Při diagnostice poruch chování je potřeba důslednosti a opatrnosti v rozeznání příčin těchto poruch, které rozlišují sociálně a psychicky podmíněné poruchy chování od specifických poruch chování, které bývají zapříčiněny např. syndromem ADHD. Příčinou mohou také být výkyvy v chování, která jsou typická pro některé výjimečné situace v životě dítěte nebo v některých vývojových obdobích. Poruchy chování mohou mít řadu projevů. U dětí a dospívajících jedinců se jedná většinou o lhaní, krádeže, zlozvyky, záškoláctví, sexuální deviace, gamblerství, záškoláctví, agresivita apod. Poruchy chování bývají nejčastěji vázány na nepodnětné rodinné prostředí nebo nesprávné výchovné postupy, dále také můžeme zmínit negativní vliv vrstevníků (Slowík, 2016).

#### 4.1 Distanční vzdělávání

Následující kapitola popisuje distanční vzdělávání, jeho cíle, rizika a limity ze strany vzdělavatele a učících se. Ke konci kapitoly vztahujeme distanční vzdělávání k pandemii COVID 19 a uvádíme limity spojené distančním vzděláváním v rámci výuky při pandemii.

Distanční vzdělávání je jakákoliv podoba studia, kdy student není pod trvalým dohledem vyučujícího, ale může využívat předem stanovený plán, má k dispozici možnost konzultovat své dotazy s vyučujícím a je veden na dálku svým učitelem (Průcha, Míka, 2000; Všetulová a kol., 2007 in Rokos, Vančura, 2020). Průcha et al., 2009 doplňují, že distanční vzdělávání je u nás ne příliš uznávaná forma vyučování. Hlavním cílem této formy studia je zprostředkovat průběžné vzdělávání jedincům, kteří se nemohou účastnit kontaktní formy výuky. Tato situace může být zapříčiněna mnoho příčinami a může být také následkem určitých překážek, jako např. časové omezení, vzdálenost instituce, fyzický či jiný handicap apod. Vzhledem k nárokům, které jsou kladeny na učícího se jedince se tato forma vzdělávání využívá především pro vzdělávání dospělých. Distanční vzdělávání popisuje samostudium, a proto je vázané na didakticky kvalitní návrhy materiálů. Ty by měly nahradit interaktivitu mezi vyučujícím a studentem (Zlámalová, 2006). Rizika a limity distančního vzdělávání můžeme vztáhnout ke vzdělavateli, ale i ke studujícímu jedinci. Vzhledem ke

vzdělavateli to mohou být rizika spojené s organizací a přípravou na tuto formu výuky. Důležité je, aby měl vzdělavatel patřičné technické dovednosti a znalosti, je také nutné důkladně promyslet způsoby hodnocení (Maier et al., 1998; Zlámalová, 2007 in Rokos, Vančura, 2020). Vzhledem k učícím se jedincům, se může jednat především o nedostačující motivaci ke vzdělávání se, dále o nedostatečné dovednosti s využíváním technologických prostředků a nezkušenost s touto formou vzdělávání (Bednaříková, 2013; Zlámalová, 2007 in Rokos, Vančura, 2020). Dále se může jednat o pocit osamocení, který může časem překrýt prvotní nadšení z poměrně velké flexibility distančního studia. Dalším problémem může být nedostatek dovedností a studijních návyků, které brání jedinci k úspěšnému dokončení studia (Zlámalová, 2008). Našimi vzdělavateli je za hlavní riziko a odmítnutí distančního vzdělávání považována skutečnost, že studijní obsah vyžaduje jednak osvojení a zvládnutí určitých teoretických dovedností a také získání určitých dovedností, jejichž předávání distanční formou je obtížné (Průcha et al., 2009). Dalším problémem vzdělavatelů může nedostatečné zajištění vhodných studijních materiálů. Vzdělavatelé mají k dispozici většinou klasické učebnice či skripta, které jsou vytvořeny k prezenčnímu vyučování. Pro samostudium se jeví jako nevyhovující (Maier a kol. 1998, Chute a kol., 1998 in Zlámalová, 2008).

11. března 2020 v souvislosti s onemocněním COVID-19, byl v České republice vyhlášen nouzový stav. V této době byly zavřené školy ve 27 zemích na světě, postupně reagovalo spousta zemí stejným způsobem, a tak bylo na začátku dubna ovlivněno uzavřením škol 1,5 miliardy dětí a mladistvých. Toto uzavření škol výrazně zasáhlo a ovlivnilo vedení škol, učitelé, žáky a jejich rodiče (NESCO, 2020a; MZČR, 2020; MZČR, 2020b in Rokos, Vančura, 2020). *Cheng, 2020 (in Rokos, Vančura, 2020) charakterizuje limity spojené s užitím distančního vzdělávání v rámci výuky při pandemické situaci spojené s onemocněním covid-19:*

1. *výzvy spojené s tradičním způsobem vzdělávání,*
2. *výzvy spojené s učitelovým osobním pojetím výuky,*
3. *výzvy spojené s různými učebními styly žáků,*
4. *výzvy spojené s nutností inovovat výukové zdroje a v neposlední řadě*
5. *výzvy spojené s administrativními úkony ve škole.*

Jako velký problém, se kterým si musely školy poradit, bylo zabezpečení přístupu všech žáků k výuce, protože v mnoha situacích se ukázaly problémy s technickým vybavením učitelů i žáků. Dalším klíčovým činitelem bylo množství času, který rodiče poskytovali výuce dětí a také kognitivní úroveň (Oreopoulos, 2006 in Rokos, Vančura, 2020). Rodiče nemuseli přesně vědět, jak látku dětem jednoduše předat, pokud se jednalo o problematiku či učivo, kterému rodič sám nerozuměl (Brom et al., 2020 in Rokos, Vančura, 2020). Problematikou distančního výzkumu se zabývá řada odborníků

v zahraničí i ČR. Důležité výsledky přinesl mezinárodní projekt z roku 2004 s názvem *SEEQUEL – Sustainable Enviroment for the Evaluation od Quality in E-learning*. V rámci toho projektu byly zpracovány užitečné materiály pro hodnocení kvality distančního vzdělávání. V ČR je výzkum orientován spíše k možnostem využití distančního vzdělávání pro budoucí vzdělávání učitelů (Zlámalová, 2003 in Průcha et al., 2009).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 VÝZKUM

Výzkum se zabývá rolí vychovatele v dětském domově v době distanční výuky. V souvislosti s výzkumnými cíli, které jsou v souladu s výzkumnými otázkami, jsme zvolili kvalitativní výzkum, který byl prováděn formou rozhovorů. Na základě cílů výzkumu a výzkumných otázek, kdy zjišťujeme převážně pocity a zkušenosti s daným fenoménem, jsme výzkum uskutečnili pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Interpretativní fenomenologická analýza popisuje určitou zkušenost jedince s daným fenoménem. Umožňuje přiblížit či vysvětlit prožívání druhých lidí, přičemž hlavním předmětem je prožitek (významná životní událost), (Hendl, 2016).

### 5.1 Výzkumný problém

Pandemie COVID 19 zasáhla celou společnost a významně zasáhla i oblast vzdělávání (ČŠI, 2021). S mnoha problémy se setkaly i děti a pracovníci v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Federace dětských domovů (dále jen "FICE") provedla v květnu 2020 sběr dat o průběhu pandemie ve výše uvedených zařízeních. Výsledky zaslalo celkem 103 zařízení. FICE uvádí, že výsledky jasně prokazují, že situace byla náročná. Pro nastínění situace uvádíme graf. Výzkumná zjištění ukazují na širokou řadu výzev, kterým byli vystaveni pedagogičtí pracovníci a děti v dětském domově Klánovice. Daněk (2021) ve své studii zdůrazňuje nárůst požadavků na vychovatele v době distanční výuky, kdy se vychovatelé během krátkého období museli naučit pracovat s obsáhlým spektrem programů, které byly součástí distanční výuky dětí. Vychovatelé také zdůraznily rostoucí časovou dotaci, která byla potřeba k zajištění plnění školních povinností dětí v zařízení. Vychovatelé museli zvládnout velký rozsah učiva, se kterým se bylo potřeba vypořádat vzhledem k různému složení dětí v rodinných skupinách, během jedné služby se mohlo jednat o učivo prvního a druhého stupně, ale i středních nebo vysokých škol. Docházelo i k tomu, že látka byla vyučována různými způsoby, záleželo na typu školy. Zásadní výzvou byla kontrola požadavků ze stran jednotlivých škol a také vzájemná komunikace pracovníků a školy (Daněk, 2021). V teoretické části uvádíme, že nároky na osobnost vychovatele jsou vysoké (Sekera, 2009; Škoviera, 2007; Žufníček et al., 2012). Výše uvedená studie poukazuje na další nárůst těchto požadavků v souvislosti s pandemií (Daněk, 2021). Výroční zpráva ČŠI nám podává informace o problematice nedostatečné kvalifikace pedagogických pracovníků a jejich neaktivitu ve vyhledávání možností dalšího vzdělávání (ČŠI, 2020/2021). Tento přetrvávající problém se mohl negativně projevit i při práci vychovatele právě v době distanční výuky v dětských domovech.

Náš výzkum se zabývá rolí vychovatele v dětském domově v době distanční výuky, výše zmíněné poznatky nás vedli k tomu zjistit, jaké zkušenosti mají vychovatelé dětského domova s distanční

výukou, co v této nelehké době zažívali, a to nejen ve svém pracovním životě a jaké pocity je po tuto dobu doprovázeli. Jak se s celou situací vyrovnávali a zda došlo i k jistým změnám v rámci náplně jejich práce nebo vztahů s dětmi. Vztah vychovatele a dítěte je velmi důležitý v rámci pedagogického působení a měl by být založen na důvěře. Dítě musí mít jistotu, že se může na vychovatele kdykoliv obrátit (Matějček, 2005 in Pavlatová, 2020).

## 5.2 Výzkumné cíle

Cílem naší diplomové práce je zjistit jaká je zkušenost vychovatelů v dětském domově s distanční výukou. Dalším cílem je zjistit, jak prožívali izolaci v DD v době distanční výuky a jak se měnila jejich pracovní role a případně vztahy s dětmi.

## 5.3 Výzkumná metoda

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu hloubkového rozhovoru, která je popisována jako metoda, která se snaží získat popis žitého světa vychovatelů. Otevřené otázky nám dávají možnost porozumět pohledu jiných lidí. Jeden z typů hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených otázek a témat, a který byl zvolen jako nástroj pro získávání dat do naší práce (Švaříček, Šedřová, 2007). Polostrukturovaný rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v IPA. Tato flexibilní metoda, umožňuje respondentovi volně mluvit o daném tématu, odrážet svůj postoj k němu a rozvíjet myšlenky o tématu Smith, 2004 in (in Řiháček et al., 2013). Konkrétní znění otázek, od kterých se odvíjelo případné další dotazování, nalezneme v příloze P I. Rozhovor obsahuje celkem 5 otázek, přičemž k jedné otázce navazuje podotázka, která rozebírá pocity nebo emoce vychovatele při distanční výuce. Další otázky nám dávají náhled do pracovních činností vychovatelů během pandemie a následně zjišťujeme vztahy vychovatelů s dětmi a jejich názor na případnou změnu těchto vztahů během pandemie. Před začátkem rozhovoru jsem vychovatele vždy seznámila s tématem a cílem výzkumu. Ujistila jsem je o zachování anonymity a následně jsem je požádala o souhlas s participací na výzkumu a následném zaznamenání rozhovoru na diktafon. Po zaznamenání všech rozhovorů a patřičné saturaci dat došlo k doslovné transkripci.

## 5.4 Výzkumný soubor

Do našeho výzkumu bylo vybráno záměrným výběrem, metodou snowball 9 vychovatelů z různých dětských domovů. Výběr se řídil předem stanovenými kritérii:

- vychovatel v dětském domově, který působil v DD v době od března 2020
- délka praxe je delší než 5 let

- pohlaví a věk není určující pro náš výzkum

Posouzení kritéria dlouhodobé praxe je důležité pro identifikaci respondenta, který má dlouhodobé zkušenosti s vychovatelstvím v DD a může tak nejlépe posoudit či vysvětlit fungování a jeho zkušenosti a pocity před covidovou pandemií a během této pandemie. Výběr technikou snowball byl ukončen po teoretické saturaci (nasyčení) dat.

Vzhledem k ochraně osobních údajů zůstanou jména respondentů a názvy dětských domovů v anonymitě. Níže uvádíme tabulku, která obsahuje bližší popis respondentů, a to délku praxe v DD a věk respondentů.

Tabulka 1 Popis respondentů

	Věk	Délka praxe
<b>Vychovatel A1</b>	61 let	36 let
<b>Vychovatel A2</b>	28 let	5 let
<b>Vychovatel A3</b>	45 let	20 let
<b>Vychovatel B1</b>	50 let	29 let
<b>Vychovatel B2</b>	59 let	5 let
<b>Vychovatel B3</b>	44 let	6 let
<b>Vychovatel C1</b>	57 let	21 let
<b>Vychovatel C2</b>	30 let	5 let
<b>Vychovatel C3</b>	58 let	31 let

## 5.5 Způsob zpracování dat

Výzkumným cílem naší diplomové práce je zjistit jaká je zkušenost vychovatelů v dětském domově s distanční výukou. Dalším cílem je zjistit, jak prožívali izolaci v DD v době distanční výuky a jak se měnila jejich pracovní role a případně vztahy s dětmi. Pro naplnění našeho výzkumného cíle jsme zvolili interpretativní fenomenologickou analýzu (dále jen IPA), která slouží k porozumění žité zkušenosti jedince a umožňuje výzkumníkovi detailně prozkoumat, jak jedinec formuje význam své zkušenosti. Výše zmíněné zprostředkovává výzkumníkovi porozumět jednotlivé události či procesu (Smith et al., 2009 in Řiháček et al., 2013). Jak uvádí Smith, 2004 (in Řiháček et al., 2013) *“Výzkumník v perspektivě IPA tedy fenomenologicky prozkoumává zkušenost konkrétního člověka z*

*jeho perspektivy a zároveň si uvědomuje, že v tomto porozumění hraje ústřední roli také výzkumníkova zkušenost a jeho pohled na svět, stejně jako interakce mezi ním a participantem.”*

Po doslovné transkripci jednotlivých rozhovorů bylo prvním krokem analýzy opakované čtení přepsaných rozhovorů. Dále následovala nejdetailnější část analýzy, která vyžadovala plnou otevřenost k datům. V rámci opakovaného čtení jsme začali tvořit počáteční poznámky a komentáře. Snažili jsme se zachytit vše, co bylo v rozhovoru významné či zajímavé. Do přepsaného rozhovoru jsme si na levou stranu napsali čísla řádku a v pravé části rozhovorů byly psány počáteční poznámky (příloha P: II). V textu byly zvýrazněny pro nás důležité informace, kterým jsme poté přiřadili vhodný popis.

V další fázi vyhodnocování dat začalo docházet k redukci objemu našich poznámek a postupně jsme začali formulovat tzv. rodící se témata. Cílem této fáze je přeformovat prvotní poznámky do výstižných témat, které zachytí hlavní kvality respondentovi zkušenosti (Řiháček et al., 2013). Jednotlivé tabulky s tématy a jejich obsahem uvádíme v kapitole 6, kde podrobně rozebíráme a komentujeme zkušenosti a pocity jednotlivých respondentů. Na závěr jsme hledali podobnosti ve vzniklých tématech a výpovědích, které uvádíme v kapitole 6.1 s patřičnými komentáři.



## 6 VÝSLEDKY

Tabulka 2 Témata a obsah A1

Rozhovor A1	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	spolupráce se školou, absence distanční výuky, tlak ze strany školy
Emoce, pomoc a podpora	beznaděj, bezvýznamná snaha něco předat, žádná pomoc, demotivace, pomoc blízkých přátel, žádné ocenění, nepochopení, žádná vidina konce, žádný vděk
Role vychovatele	neznalost vyučovacího předmětu, srovnání rodiny a ústavní péče, neznalost vyučovacího předmětu, čas strávený v práci
Vychovatel a děti	ztráta zájmu o školu, nastavené hranice, vztah s dětmi

Tabulka 2 představuje obsah témat, které vznikly z rozhovoru s našim prvním respondentem (rozhovor A1). Z rozhovoru je patrná dobrá zkušenost v rámci spolupráce se školou, kde probíhala online výuka. Jak uvádí první respondent: „*Spolupráce se školou výborná u chlapců, paní učitelka učila chlapce on-line, to byla druhá, třetí třída. Jinak posílali papíry on-line plus úkoly co musely dělat průběžně a muselo se to kontrolovat.*“ Z výpovědi vyplývá, že u zbytku dětí distanční výuka v podstatě vůbec neprobíhala a veškerá práce učitelů zůstala na vychovateli. Dále respondent uvádí: „*Některá zadání do školy byla strašně dlouhá, školy poslaly strašně moc věcí a trvaly na tom, aby se to vypracovalo.*“ Z uvedeného vyplývá, že vychovatelé čelily také tlaku ze strany školy v rámci distanční výuky, kterou museli zvládnout sami, a to, jak dále uvádí náš respondent: „*Bez toho, že by učitelé pomohli. Porad' si, jak můžeš.*“ V souvislosti s patřičnou kvalifikací vychovatele a tlakem, který byl kladen na vychovatele ze strany školy, respondent dále uvádí: „*... byly předměty, kterým prostě absolutně nerozumím, ale paní učitelka je chtěla. Některé věci dokážu jednoduše vysvětlit, ale některé věci jako angličtinu pro 8. třídu, prostě nevysvětlím.*“ Chybějící distanční výuka byla jedním z mnoha překážek, jak pro vychovatele, tak pro samotné děti. K těmto náročným úkolům v rámci distanční výuky se přidávaly další, řekněme „běžné“ činnosti a úkoly, které museli vychovatelé zajistit, a tím byl například nákup jídla a jeho příprava. Z výpovědi je patrné nedocenění respondentovi snahy i přes všechny překážky a náročnost: „*...před službou jsme museli ještě nakoupit*

*jídlo a kromě týdne jsme museli i vařit. Nakoupit si všechno jídlo v době uzávěru obchodu a všeho bylo hrozně náročný včetně toho, že jim to chybělo, takže člověk musel přemýšlet, aby vyrazil dřív, nakoupit jídlo, pak poslouchal řeči, že to nechutná apod.* “ Náš respondent poukazuje i na početnost dětské skupiny, ve srovnání s domácím prostředím: *„Já vždycky říkám, že v rodině jsou 1,2 max 3 děti, já jsem jich na distančku měla 6 na jednoho člověka.*“ S tímto jsou spojeny větší požadavky na vychovatele a tím pádem i více času v práci: *„... byli v průměru 3-4 12ky ob den a v kuse jsme měli až 8 12tek a tři dny volna, z čehož se člověk hodně těžce vzpamatoval a šel na další 12ku a byl to pořád kolotoč dokola ...“*

V souvislosti s narůstající náročností práce respondent uvádí několik pocitů či emocí, které v této nelehké době zažíval. *„Beznaděj – když jsme se po stopadesáté páté učili stejnou věc a stejně nebyli schopni to zopakovat nechali si to nejlíp nadiktovat, odbít, utýct, flákat se, žádná iniciativa.*“ Situace měla dopad i na samotné děti, chování dětí se v mnohých případech zhoršilo a tím pádem ležela větší tíha na bedrech vychovatelů. *„Vzrostla agresivita, vulgarita – takže to bylo takový náročný, ale zase jsme se naučili, že si musíme vystačit s tím, co máme.*“ Respondent dále uvádí, že ho doprovázel pocit neúspěchu v souvislosti s přípravou do školy, únava a také bezmoc, neocenění jeho práce v době, kdy tuto podporu nejvíc potřeboval. *„Minimální úspěch – demotivace, hlavně při přípravě do školy. Únava po všech stránkách – Byla to hrozná izolace... My jsme to dali, s jazykem na vestě a obrovskou únavou, nám nic jiných nezbylo.*“ Pomoc a podporu respondent popisuje následovně: *„...porad' si sám a udělej to, jak chceš. Tím pádem mi nikdo prostě nepomohl a nikdo neocení, žádnou snahu. Jedna jediná učitelka ocenila snahu, že tady s těma dětma sedím celý den a se všemi se učím. Zbytek to bral automaticky.*“

Tabulka 3 Témata a obsah A2

Rozhovor A2	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	absence distanční výuky, vysoké požadavky ze školy,
Emoce, pomoc a podpora	strach, pochybnost, pocit nedostatečné kvalifikace, strach z neznáma, výzva, zlost, snaha pochopit, vyčerpání, obětavost, hledání pozitiv, žádná pomoc, pomoc v jiném DD, na vše sám, 100% snaha, úleva, která nepřišla, proč nebyla pomoc
Role vychovatele	čas strávený v práci, více požadavků na vychovatele, narušený režim, změna role vychovatele, jiný dětský domov = jiná profese, osobní život
Vychovatel a děti	děti na prvním místě, vztah s dětmi

Náš druhý respondent ve své výpovědi upozorňuje na čas strávený v práci a s ním spojenou náročnost: *No, měli jsme vlastně dvanácti hodinové směny. Kdy vlastně jsme měli strašně moc přesčasů... Stejně jako u prvního respondenta hraje zde velkou roli chybějící distanční výuka: Některé děti měly on-line výuku a některé měli jen pracovní listy, které jsme museli s nimi vypracovat. Vzhledem k nadměrnému množství času věnovaného školním povinnostem se vychovatel nestačil věnovat “běžným” činnostem, které by měly být náplní jeho práce: Každý týden chodily vypracovávat ty pracovní materiály a zase si přinesly nový. Takže takhle to fungovalo a většinou jsme potom končili a o půl 4 odpoledne, jako celý den se točil jenom kolem té školy. Nebyl vlastně prostor na nějaký jako aktivity mimo, co my jsme měli třeba naplánovaný, co tady normálně běžně máme, který jako máme v plánu vlastně ročním, tak to šlo vlastně všechno stranou díky tomu.*

*.... Horší bylo právě to, že to pokračovalo do toho pozdního odpoledne, kdy my už jsme byly vždycky zvyklý, že už tam je nějaká ta aktivita, že. Že něco tvoříme nebo jdeme ven, ale museli dál pracovat, aby jsme to stihli, všechno splnit. V souvislosti s chybějící distanční výukou byl na našeho respondenta kladen tlak ze strany školy a s tím spojené negativní emoce, také určitá pochybnost o svých kvalifikačních schopnostech a dovednostech: Nejdřív byl strach z toho, jestli to vůbec zvládnou, protože nejsem pedagog prvního ani druhého stupně se jsem vystudovaný sociální pedagog. Takže vyloženě učit novou látku pro mě byl takovej strach z toho, jestli vůbec jako zvládnou.*

Náš respondent také mluví o zlosti, kterou cítil při chybějící on-line výuce a s tím spojeného tlaku ze strany školy, na druhou stranu respondent projevuje i pochopení: *Potom to byla trošku i jako zlost, že toho mají strašně moc, ale chápala jsem na druhou stranu, že to bylo jako náhrada, za tu normální výuku. V návaznosti na nadměrný čas strávený v práci, tlak, který byl kladen na vychovatele a doprovázen strachem se dostavilo i vyčerpání: těžký to bylo, ta zlost někdy, a hlavně jako aji někdy vyčerpání v tom, že prostě už člověk je několik dní třeba v kuse. Na druhou stranu z následující výpovědi vyplývá i radost z toho, jak děti pracovaly a dokázaly se přizpůsobit této náročné situaci: Já jsem třeba měla, když byly děcka v karanténě, tak já jsem tady byla 7 dní v kuse, aby se tady nenarazil nikdo jiný. Takže to bylo náročný. A na druhou stranu se to míchalo i potom jako s nadšením, protože pak ty děcka fungovaly jinak a byly takový fajn. Stejně tak jak náš první respondent vychovateli nebyla poskytnuta žádná pomoc, také respondent upozorňuje na skutečnost, že v jiných dětských domovech pomoc byla ...vlastně 6 dětí, který chodily do školy a v každým zvlášť se ten člověk musel učit neměli jsme tady nějakou pomoc. Nějakou pomoc jako třeba v jiných domovech, kam chodili vlastně studenti nebo tak, ale my jsme to museli všechno vlastně zvládat sami. Práce v jiném dětském domově, ve vychovateli vyvolává pocit zastávání více úkolů až má náš respondent pocit, že zastává úplně jinou profesi: byla tady i kolegyňka přes léto, která říkala, že to tam fungovalo úplně jinak. Jako rozdíl úplně diametrální, když jsme se tady bavili s tou kolegyňkou, tak říkám, děláš si legraci? Co oni musí zastávat a co zastáváme my. To je jak dvě odlišné profese.*

Tabulka 4 Témata a obsah A3

Rozhovor A3	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	zpětná vazba od školy, absence distanční výuky, stížnost učitelů, zanevření nad prací učitelů, přenesení odpovědnosti (Učitel – vychovatel), nespokojenost školy
Emoce, pomoc a podpora	bezmoc, únava, vyčerpání, zklamání, nepochopení, snaha, rezignace, naštvání, znechucení, extrémní únava, apatie, nedostání pomoci, volání o pomoc, smysl pomoci, vyhoření, systém DD, bez pomoci vedení, nezájem vedení, na vše sám, syndrom vyhoření, chybějící podpora a pomoc, ředitel jako srdce DD
Role vychovatele	čas v práci, přenos odpovědnosti, pohled na distanční výuku, náš DD vs jiný DD, změna náplně práce, práce navíc, náplň práce vychovatele, omezení osobního života
Vychovatel a děti	dopad na děti, vliv prostředí, vztah s dětmi

Třetí respondent hned na začátku rozhovoru upozorňuje na vyčerpání, které zažíval kvůli nastaveným službám a době trvání: „...*A bylo to vlastně docela pak už únavný. Protože jsme dělali vlastně ob den dvanáctky asi půl roku v kuse, že to už prostě jsem pak nemohl. Dá se říct, že to už člověk byl vyřízený.*“ Distanční výuka probíhala u starších dětí, ale jak uvádí náš respondent, děti této formy výuky zneužívaly a uhlídat každé dítě nebylo v silách vychovatele: „...*takže se třeba xxx (jméno) připojil na on-line výuku ale pokud tam u něho dospělejš neseděl, což bylo nereálný tam jako sedět u jednoho děcka, tak okamžitě si tam prostě přepl něco na tom počítači. A hrál si hry, takže u něho jako třeba konkrétně u xxx (jméno) distanční výuka byla prakticky jako žádná, jo.*“ U mladších dětí distanční výuka opět neprobíhala: „*a u menších to bylo úplně příšerný, protože konkrétně třeba u těch mojich děcek tady u xxx (jméno) s xxx (jméno), to bylo tak, že dostali prostě jednou za týden prostě štos obrovskou složku prostě A4 a jakože to s něma máme udělat jo.*“ Náš respondent vnímá přenesení odpovědnosti ze strany školy na sebe: „...*takže prakticky učitelé to pojali tak tu výuku, že místo aby oni učili a místo toho, aby oni tady toto s těmi dětmi vedli tak nakopírovali prostě x papírů, a to byla prostě veškerá jejich jako výuka jo. A starejte se vy vlastně dělejte, což prostě ani nešlo jo kolikrát, protože toho bylo šíleně moc.*“ Také upozorňuje na stížnosti učitelů kvůli nesplněným

úkolům a zároveň nereálnost splnit vše co bylo zadané ze strany učitelů: „*třeba u toho xx (jméno) malýho paní učitelka neustále jako si stěžovala, že nemáme jako to splněný ty úkoly, což nebylo možný ani v našich silách to splnit ty úkoly, protože to bych musel sedět jenom s ním, což je nereálný u nás a třeba dejme tomu.*“ Z výpovědi respondenta jde vidět velká frustrace a bezmoc z této situace, uvádí: „*Tady v děčáku to byla jedna velká tragédie tady ta distanční výuka. Prostě mám pocit, že nefungovalo vůbec nic prostě to nějak nešlo ani udělat prostě ...*“ Dále uvádí začáteční snahu zvládat veškeré úkoly a danou situaci, následně ale přišlo zklamání, naštvání, bezmoc, zoufalství, únava: „*Ze začátku to ještě bylo jako, že jsem se snažil, prostě to nějak jako všechno zvládat, ale během pár dnů jsem prostě pochopil, že je to nad moje síly jako vůbec něco takovýho prostě zvládnout s tolikati dětma.*“ Na frustraci a negativní emoce našeho respondenta se podílelo nespočet faktorů, jak už jsme si přečetli byla to neúspěšná snaha zvládnout distanční výuku s dětmi, také směny a pracovní doba: „*emoce byla vlastně naštvanej a pak znechucenej a pak už ... pak už unavenej strašně jo. Jeden den jsem byl vlastně v práci a druhý den člověk akorát doma prostě tak jako ležel a vůbec tak jako odpočíval, protože věděl, že další den jde zas na dvanáctky a prostě bylo to pak takový, že už, že už člověk, když to řeknu jako úplně lidově, mlel hudbou o zem.*“ Dalším zásadním bodem byla pomoc a podpora, která se bohužel neobjevila: „*Protože já jsem několikrát byl za ředitelem a chtěl jsem prostě ať tady někdo dochází... Prostě mi bylo řečený, že sem jako nikdo nepříjde a víceméně asi nebyla snaha jako ze strany vedení, tady něco jako takovýho.*“ Z respondentovi následující výpovědi vyplývá nepochopení, nezáměr a nulová podpora ze strany vedení DD a školy, přenesení odpovědnosti na jeho osobu, frustrace, zklamání a nepochopení: „*My jsme tady prostě mleli hubou o zem. Nejvíc vnímám, že ta škola a vedení dětských domova přešlo tu zodpovědnost, protože vlastně to je ještě dobrá věc. Že jsem chtěl říct, že vlastně absolutně nikoho nezajímali nějaký moje pocity, jo. A vůbec prostě jestli to dávám, nedávám, prostě nikoho to nezajímalo jo, nebo jak to jak to dávám,jo. Jediný, co bylo prostě tady máš a za tři dny udělej.*“ Vzhledem k výše popsaným skutečnostem a pocitům, nezvládnuté situace náš respondent přiznává syndrom vyhoření: „*Já to cítím, že mě to hodně jako loňskej rok a to, že já už jako, já jsem tady už 18 let a fakt už jako cítím, že jsem takovej vyhořelej, že.. že už to tak fakt je ten syndrom. Že už člověk má pak jako ke všemu nechut'.*“ Pracovní náročnost začala prostupovat a ovlivňovat i osobní život: „*trošku mě to pak i omezovalo pak i v osobním životě, že jsem neměl třeba sílu udělat nebo vůbec jsem neměl chuť udělat. Potřeboval jsem něco udělat a prostě jsem to odložil a odkládal, odkládal, protože fakt byl člověk hotovej a věděl, že další den znova a zas vstát a jít prostě jo.*“

Tabulka 5 Témata a obsah B1

Rozhovor B1	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	
Emoce, pomoc a podpora	Náročnost distanční výuky, nadšení, nová zkušenost, pozitiva distanční výuky, pozitivní emoce, benefity distanční výuky, nepřipuštění pracovní náročnosti, finanční ohodnocení, pozitivní přístup, vedení DD, zodpovědnost
Role vychovatele	Pracovní doba, změna role vychovatele, kolegové, srovnání DD a rodiny, osobní život, organizace času, uchopení situace, profese jako součást života, vztahy na pracovišti
Vychovatel a děti	Pohled na děti, pochvala dětí, vztahy s dětmi, blízkost k dětem, děti součást života

Na začátku rozhovoru respondent upozorňuje na delší čas strávený v práci a s tím spojenou větší náročnost: „...ta distanční výuka vlastně byla náročnější v tom, že my jsme ji jakoby měli navíc k té své pracovní době jo, takže my jsme vlastně nepřicházeli jako na odpolední směnu, ale přicházeli jsme už ráno, tím pádem jsme sloužili jakoby dvanácti hodinovou směnu.“ Respondent popisuje náročnost vzhledem k různému věku dětí, které navštěvují různé základní či střední školy: „Děti měly svůj rozvrh, podle toho, kam chodí do školy, takže opravdu jako co dítě to v podstatě jiná škola, jiná třída, takže jako v tom to bylo náročný.“ Respondent vidí pozitivum ve sdíleném času s dětmi u distanční výuky: „...jsme s nima dopoledne, tak i víme, co po nich ten učitel chtěl, takže v tom třeba to zase byla výhoda, že nám jako nic v podstatě nezatajily anebo všechno jsme s nima sdíleli při té distanční výuce.“ Z následující výpovědi vyplývá, že respondent vnímá proměnu role vychovatele: „Tak jako úplně první bylo to, že to bylo i pro nás něco nového, v podstatě tím, že jsme byli i jakoby učitelé jo, fungovali jsme nebo asistenti, kteří fungují v těch školách, když se jako vyučuje.“ a ve změně vidí příležitost k rozvoji své profese: „...takže osobně pro mě to bylo zajímavé, bavilo mě to, bylo to něco nového, těšila jsem se na to, tak jak jako někteří kolegové z toho byli unavení, rozčarování, otrávení, že ještě musí jakoby navíc, tak třeba zrovna pro mě to bylo, že ta distančka byla taková jako příjemná.“ Respondent vnímal distanční výuku velmi pozitivně: „...takže celkově to hodnotím, jakože s takovými pozitivními emocema.“ a také srovnává distanční výuku v dětském domově a v domácnostech běžných rodin, kdy si myslí, že v rodinách to bylo určitě náročnější, vidí výhodu ve

spolupráci s dětmi, zmiňuje i nastavení režimu a vytvoření správného systému, uvádí, že náročnost byla, ale očividně se dala zvládat: „třeba rodiče, který mají doma děti na distanční výuce, museli se věnovat, já nevím, maminky musely se starat o domácnost, musely vařit. To my tady máme paní kuchařky, co nám vaří nebo u toho musely chodit do práce jo, tak tam vidím, prostě ten stres jo, kdežto my, jako bylo to náročný, bylo to něco nového, ale taková nějaká ta kooperace s těma děčkama, s kterými my se známe, v podstatě jsme i víc poznali i ty učitelé jejich při té distanční výuce, tak bych řekla, že jsme si našli takový jako systém jakože to opravdu jako fungovalo dobře.“ Ve výpovědi je zmíněna i pomoc kuchařek, což vychovateli ulehčuje od přípravy jídla a může se tedy více věnovat školním povinnostem. To v případě předchozích respondentů nebylo možné. Náš respondent uvádí nelehkou situaci ve své vlastní domácnosti a pocit strachu: „...já mám muže kterej má poruchu imunity, protože užívá biologickou léčbu, protože maminku mám nemohoucí, o kterou taky jsem se chodila starat, takže jsem měla strach, abych něco třeba někam nedonesla a fatálně to nedopadlo.“ ale i přesto má pozitivní přístup k celé situaci a zmiňuje dobrou organizaci svého času: „...takže v momentě kdy potom jsem si nějak jakože zjistila, že i jako když přišla ta velká změna s distančkou s lockdownem, takže doma, že se to zvládne, tak pak jsem začal fungovat tady. A v podstatě jsem si to všechno tak jakoby zorganizovala, že jsem neměla vůbec žádný problém.“ Z následující výpovědi vyplývá, že respondent bere svou práci jako součást svého života, až bychom možná mohli říct „životní poslání“: „... já to mám spíš jako součást života a jako tak se snažím fungovat tak jak se snažím fungovat vůči vlastním dětem. Tak i tady a myslím si, že jako vztahy mám opravdu jako dobrý. Snažím se být dětem jako nějakým pozitivním vzorem. Jim předávat spíš takovou tu filozofii, že ze všeho, ač se jim dějou i třeba špatný věci, tak že pořád se to dá využít ve svůj prospěch v tom životě.“ Dále náš respondent uvádí podporu vedení a výborné vztahy s kolegy ve kterých vidí jistotu pomoci a sounáležitosti v jakékoliv situaci, pozitivní atmosféru a dobré vztahy s kolegy a vedením v rámci výkonu jakékoliv profese vnímám jako velmi důležitý a zásadní bod: „...pak si myslím, že tady máme kolegy jako profíky a po lidské stránce opravdu jako je to tady taková dobrá parta, a hlavně teda pan ředitel, že je nám takovou jako oporou profesní i lidskou, takže taková ta pozitivní energie, ta pohoda a atmosféra taková, jakože dobrá tady v domově až se můžeme obrátit jeden na druhého i prostě na to vedení.“



Tabulka 6 Témata a obsah B2

Rozhovor B2	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	tlak ze školy, spolupráce se školou
Emoce, pomoc a podpora	nadšení z on-line výuky, námaha, smysl práce, nesystematičnost, odolnost, konec lockdownu, distanční výuka jako zkušenost, osobnostní posun
Role vychovatele	náplň práce, náročnost on-line výuky, druhý učitel, čas, relaxace, rodinný život, využití on-line výuky, aktivní role vychovatele
Vychovatel a děti	pro děti, vztahy s dětmi, profesionalita, proměny vztahu, blízkost k dětem, dopad on-line výuky na vztahy

Z výpovědi vyplývá, že respondent vidí největší náročnost v technickém zabezpečení online výuky a taky velkého počtu dětí na jednu osobu: „...bylo to hodně náročný, protože jste jakoby mezitím zbytkem těch dětí minus ty dvě velké jste neustále musela prostě neustále přebíhat a probíhat a také samozřejmě, to je asi potřeba říct i kontrolovat aby ty děti si nevypínali mikrofony, aby si nevypínali obrazovky.“ „...byly různé jakoby ty technické problémy, protože najednou bylo zapojených strašně moc na jedné vlastně Wi-Fi jako tady u nás takže jakoby to bylo velmi technologicky jakoby, jo že vypadávala ta Wi-Fi takže znovu zapojit jo, zkontrolovat jo, v tomto to bylo jakoby velmi náročné.“ Respondent vnímá distanční výuku a svou náplň práce velmi pozitivně: „Mě to vyučování jako samotný a to kolem těch dětí, bylo to namáhavý bylo to jakoby že člověk musel přebíhat, ale to mě hrozně bavilo.“ Respondent měl pocit smysluplnosti při své práci: „I to, že těm děckám něco člověk dovysvětloval a oni to pochopily a mohly dál pracovat, třeba v té hodině.“ Respondent také vnímá tlak ze strany školy a zmiňuje své rozhořčení nad situacemi: „Ale co mě teda jako vrcholně nebavilo a to jsem byla až někdy ne frustovaná to by bylo moc silný slovo, ale fakt někdy hodin nazlobená. Že někteří ti pedagogové zase to byl učitel od učitele, škola od školy. Že opravdu někteří těch úkolů nahrnuli opravdu dost nesystematicky.“ Vzhledem k velkému množství úkolů respondent zmiňuje: „...opravdu to bylo až stresový potom odpoledne, jak pro ty děcka, ale tak i pro mě, kdy jsem fakt nevěděla jestli mám tisknout deset stran tomu, čtyři strany tomu jo, teďka z které aplikace teď občas ta technika vás, že nazlobí, ale jako nemůžu říct, že bych z toho byla nějaká jako frustovaná a tak dál, spíš vás to nazlobilo. Že to je takový nesystematický a nesystémový.“ Respondent zkušenost

s distanční výukou hodnotí pozitivně a vidí to jako něco, co obohatilo jeho dosavadní práci a dalo zkušenosti: „*Já bych řekla, že pro mě osobně jako to byl dobrej zážitek, to jako bylo dobrý. Člověk si i leccos vyzkoušel.*“

Tabulka 7 Témata a obsah B3

Rozhovor B3	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	chybějící on-line výuka, náročné požadavky a zátěž
Emoce, pomoc a podpora	náročnost, snaha, vnímání zátěže, pozitiva distanční výuky, nadšení, nové možnosti, radost z konce, zapominání na sebe, reflexe, vyčerpání, pohyb jako terapie
Role vychovatele	osobní života, čas v práci, náročnost, náplň práce, suplování škol, jak fungovat, zpestření práce, osobní život, jaký jsem vychovatel
Vychovatel a děti	vztahy s dětmi, proměna vztahu s dětmi

Další respondent popisuje pracovní náročnost: „... z těch kratších směř se stali dvanáctihodinové s tím, že z té víkendové se stali tři dvanáctky po sobě. Takže samozřejmě jakoby objem toho času, tady strávený to značně narostla, že. S tím související samozřejmě i únava a náročnost při té práci,“ A také si uvědomuje proměnu své role či náplň své práce, kdy uvádí: „... protože už se nejednalo pouze o tu jakoby výchovnou činnost, ale i o tu vzdělávací, kdy jsme suplovali v podstatě školy...“ Stejně jako u přechozích dvou respondentů můžeme sledovat pozitivní pocity a obohacení dosavadních činností vykonávaných v běžných dnech: „Jako já osobně, když jsem sloužila ty distančky tak mě to jako bavilo. Pro mě to bylo jakoby zase zpestření té mojí práce jakoby jiné.“ Na druhou stranu respondent uvádí: „samozřejmě po některých stránkách to byla zátěž, že tady člověk byl 12 hodin místo tu klasickou pracovní dobu.“ I v tomto opět vidí pozitivum: „...ale pro mě to bylo takový jakože, jak to říct, že to mělo nějaký tempo jo. Že to utíkali, že tam jsem byla, s tím jsem byla chvilku, jo. Pořád se něco dělo jo, jako, opravdu, tak jako hodně to bylo, hodně aktivit. Takže mě to bavilo za mě.“ Respondent vidí nové zkušenosti a obohacení své dosavadní práce: „Mě to tak jako nějak povzbudilo. Jako a byl to i jiném obsah, ta práce měla. Že to bylo jako další takovej jako rozměr si člověk otevřel, že to nebylo jenom plnění úkolů, který přinesou ze školy, ale vyloženě jakoby dalších nějakých činností, který byly potřeba jakoby udělat. Takže pro mě to jako nebylo až tak špatný.“

Respondent také uvádí nelehkou situaci ve své domácnosti: „... doma jsem byla ještě v jiné situaci, kdy mi umírala doma tchýně a náročná situace to byla opravdu po různých stránkách. A teďka vlastně jedno děcko na prvním stupni a druhé na druhém stupni.“ Respondent uvádí velkou náročnost v souvislosti se skloubením práce a své vlastní rodiny: „Takže pro mě s fungováním mé vlastní rodiny to bylo jako jako toto bylo hodně náročný. A to nezastírám, no takže člověk byl v jednom kole. Jako bylo jsem ráda, že to jakoby skončilo.“ S tímto souvisí i skutečnost, že respondent si neuvědomoval své pocity a neohlížel se na sebe. Priorita byla práce, respektive v našem případě děti a rodina: „V tom okamžiku, nad tím člověk nemá možnost přemýšlet. Prostě musí jet, protože mu nic jiného nezbyde. Protože musí věci nějak fungovat a aby to všechno obsloužil, tak musí fungovat a nemyslí na sebe, že, tak jede.“ Až zpětně si respondent uvědomil náročnost a dopad: „No a je fakt, že až to skončí ta si uvědomí fakt jak šílená doba to bylo, jak vlastně z toho je člověk unavené na tom konci, po té dlouhé trati. To je takový celkový vyčerpání, psychický, taková ta únava, kterou nevyspíte.“ Respondent také zmiňuje podporu a pomoc vedení dětského domova. Na otázku, zda respondent pociťoval podporu ze strany vedení odpověděl následovně: „No tak já jako jednoznačně musím říct že ano, tím že mě umožnili nesloužit v době kdy jsem měla svoje vlastní děti doma, který bych neměla v podstatě jak obživit. My bydlíme na vesnici, kde nemáme žádnou restauraci kam by mohli chodit. Takže já kdybych přijela v 10 hodin večer z práce a měla vařit do půlnoci a ráno vstávat tak to si opravdu nedokážu představit a neměla jsem tam žádnou babičku, ke které bych poslala děti svoje, právě naopak ještě ta potřebovala naši nějakou pomoc a podporu... Takže jo to bych řekla, že zohledňovali i tu situaci jako životní toho člověka.“

Tabulka 8 Témata a obsah C1

Rozhovor C1	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	absence výuky, spolupráce se školou
Emoce, pomoc a podpora	negativní postoj, podpora, vděčnost za pomoc, naštvanost, motivace, beznaděj, pozitivní emoce, přizpůsobení se, podpora vedení
Role vychovatele	pracovní doba, náplň práce vychovatele, náročnost
Vychovatel a děti	děti a distanční výuka, vztah s dětmi, pro děti, odměřenost, hranice, pravidla

Respondent zmiňuje pracovní náročnost následovně: „...takže našim úkolem bylo vlastně je neustále držet v té pozornosti, hlídat aby už jako seděly u té výuky a hlídat aby taky dávaly pozor a pracovaly takže to bylo docela jakože náročné tady v tomto ohledu.“ Dále respondent upozorňuje na zkracování distanční výuky: „Mě teda překvapilo, že některé ty hodiny byly opravdu krátké... některá hodina trvala třeba jenom 10 minut, některá 15 minut a potom třeba mělo to dítě třičtvrtě hodiny čas a bylo to takové spíš chaotické...“ Ve výsledku ale respondent hodnotí spolupráci se školou velmi pozitivně: „Spolupráce se školou byla velice dobrá, pokud jsme něco potřebovali, škola nám vždycky vyšla vstříc jako nebyl tam žádná ... jakože bych měla nějaké negativní zkušenosti.“ Jako největší pomoc respondent vnímá pomoc ze strany studentů (dobrovolníků) a zmiňuje: „...chodily tady děvčata, a to jsme byl fakt rádi. Protože když jich bylo třeba víc tak si mohly stoupnout k těm dětem a byla tam ta kontrola. Ulevilo nám to a vlastně ta výuka byla o to intenzivnější, protože neměly takové ty úhybné manévry, takže skutečně ta výuka probíhala, tak jak probíhat měla. Za to jsme byli opravdu vděční.“ Dále se respondentovi jeví nejvíc náročná část v oblasti obsahu učiva a předávání znalostí dětem, kdy uvádí: „...tak ta výuka byla, jakože náročná, protože jako když se třeba probírali nějaké to nové učivo, tak ty děcka tím, že jsou nepozorné, tak se jim to muselo vysvětlovat ještě jednou.“ Více náročné to bylo s dětmi z vyšších ročníků: „... nižší třídy samozřejmě jakože v pohodě, ale když už to byly ty starší děcka třeba v té sedmé, osmé třídě, třeba ty zlomky nebo něco takového tak to už bylo, jakože náročné.“ Respondent zmiňuje naštvání, které občas během distanční výuky zažíval: „Takže někdy jsem byla opravdu jako naštvaná, protože úkoly musely být splněny. Děcka nechtěly pracovat no a jinak jako nevím jaké jiné emoce jsem prožívala. Myslím, že žádné.“ Z rozhovoru vyplývá, že respondent také sloužil dvanáctihodinové směny, ale delší čas v práci byl pro něho spíše motivující:

„...zase ta vidina toho, že na druhý den má člověk volno celý den tak to bylo jakože pro mě motivující, abych to všechno prostě zvládla ke zdárnému konci.“ Respondent také uvádí nejistotu, a poté zmiňuje beznaděj, která ho doprovázela na začátku pandemie: „... i když ze začátku musím říct, jak vlastně ten covid začal, tak že jsem, jakože fakt nevěděla, protože jsme nikdo nevěděli do čeho jdeme. Takže jsem měla takové pocity, jakože beznadějně asi, ale to mě potom přešlo velice brzo takže dneska už to bereme, jak to je. Jako pozitivní zkušenost v této nelehké době respondent popisuje vztahy s dětmi, které se vlivem distanční výuky prohloubily a má pocit sblížení s dětmi: „... no pozitivní emoce to bylo v tom, že jsme se s těma dětma víc jako sblížili poznal jsme víc jako jeden druhého určitě oni nás a já teda určitě je. Myslím si, že nás to určit sblížilo, že ty vztahy se tak jako by prohloubily a jako pozitivní to bylo tady v tomto, že jsem si k nim našla takový jako by vřelejší vztah bych řekla asi.“ Dále z rozhovoru vyplývá i podpora ze strany vedení, která hraje velmi důležitou roli a má velký dopad na psychiku jedince, v našem případě vychovatelů: „Podpora po všech stránkách jako. Vedení nás opravdu podporovalo. Potom jsme třeba dostali i odměny vlastně potom období. Prostě jsme dostali za to odměnu, že jsme to tak dobře zvládli a taková ta psychická podpora od nich šla taky velice dobrá.“

Tabulka 9 Témata a obsah C2

Rozhovor C2	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	spolupráce se školou, pochopení škol, tlak ze školy, nároky na vychovatele ze strany školy, absence distanční výuky
Emoce, pomoc a podpora	pomoc, na vše sám, spolupráce, důležitost podpory, podpora vedení, odpovědnost na školní povinnosti, nepochopení, zoufalství, bezmoc, únava, pozitivní pocity, pocit úspěchu, motivace nevzdat to, snaha, radost z práce
Role vychovatele	náplň práce, náročnost, neznalost vyučovacího předmětu
Vychovatel a děti	děti, vcítění se do dětí, proměna vztahu s dětmi, vztahy

Další respondent popisuje pracovní náplň při distanční výuce následovně: „...my jsme vlastně měli za úkol, jak kdyby udržet tu pozornost, aby byly vlastně připojení a pracovali v těch hodinách.“ S tímto je spojena i narůstající náročnost vzhledem k počtu dětí a různosti požadavků: „Bylo to

samozřejmě náročné v tom, že když vám zůstalo najednou pět dětí, že, na jednom patře. Každý chodí na jinou školu, je v jiné třídě, prostě, má jináčí rozvrhy, jiné učitele, jiné předměty, jiné požadavky, tak bylo hrozně těžký je vlastně uhlídat všechny.“ Respondent také zmiňuje pomoc praktikantů, kterou hodnotí velmi pozitivně a přínosně: „...samozřejmě super bylo, když nám chodily praktikantky to jsme potom měli fakt vyloženě, že jedno dítě mělo přidělenou jak kdyby svého asistenta, tak to bylo asi nejlepší, když jako chodil zrovna. Ale taky se stalo, že třeba skrz covid nemohly.“ Respondent také upozorňuje na zkrácenou dobu online výuky: „Mně osobně vadilo, že třeba dám příklad škola xxx (název školy) měla třeba jenom dvacet minut tu on-line výuku, já nechápu, jak za těch dvacet minut mohli stihnout prostě s téma děckama probrat, to, co měli...“ Respondent zmiňuje absenci distanční výuky, ze které pramenilo více nároků a úkolů, které byly kladené na vychovatele: „...takže spíš podle mě neprobíhala a o to víc těch úkolů. Nároku bylo kladeným na nás. Protože my nemáme samostatný zodpovědný děti, který by byly cílevědomí prostě učili se rádi, do školy se sami rádi prostě připravovali a chodili je teto dívej už mám úkol prostě hotovej.“ Velký problém respondent vidí ve výuce cizích jazyků, ale také zmiňuje týmovou spolupráci a pomoc mezi kolegy: „Myslím si, že pro většinu vychovatelů byl nejhorší jazyky. Máme tu starší generaci, kteří se třeba anglicky neučili a měli prostě s děckama dělat angličtinu. Hruža jo. My jsme se tak snažili si vzájemně dopomáhat mezi sebou, jako by kdo co víc ovládal.“ Respondent projevuje vděk za podporu vedení v této situaci: „Jako i co se táče odměn potom že jsme to tady jako zvládli tak nějak celou tu situaci, takže jak přes finanční nějakou motivaci, tak prostě se snažili vyhovět ve službách prostě ve změnách, když jsme m potřebovali volno. Nebo když skončil někdo skrz rodinu na neschopence, jako po této stránce úplně super všechno.“ Dále respondent popisuje zodpovědnost, kterou zažíval při distanční výuce: „Pocítovala jsem zodpovědnost, protože to prostě musí do té školy udělat, že mi na tom jakoby záleželo, nebylo mi to jedno.“ Zmiňuje i bezmoc, která ho ale nedoprovázela celý den: „Určitě taky to že toho bylo fakt jako hodně, že si člověk přišel zoufalý, jakože co má dělat, dá se říct, že taková jako bezmoc, ale většinou prostě to nebylo celý den.“ A také pocit úlevy, když přišla pomoc: „...když přišli ty praktikantky, tak to byl pocit úlevy, takové že člověk si fakt mohl v klidu dělat ty svoje věci třeba papírové nebo tak a věděl, že o ty děti je postarany, že jsou v dobrých rukách.“ Na druhou stranu respondent zmiňuje i pozitivní emoce, obohacení dosavadní práce, nové zkušenosti a radost ze své práce: „Jako na jednu stranu mě třeba to bavilo, jo. Protože to byla zase změna, bylo to něco jinýho.“ ... „To mě jako tak, když fakt prostě pracovaly, tak jsem z toho jo i já z nich měla dobrý pocit i radost, že jako mají nějakou snahu něco dělat.“ Snaha dětí respondenta motivovala a „držela nad vodou“: „... tak jsem fakt měla radost, když prostě si sedly se mnou třeba do té jídelny a aspoň psaly a něco vyplňovaly, to mě jako taky trochu motivovalo, nevzdávat to a tak.“ Respondent také zmiňuje spolupráci se školou: „Vždycky nám vyhověli nikde jako nám nenapsali, že to je náš problém, že jsme

*to nestihli. Prostě měli pro to pochopení.“ Na druhou stranu byl ze strany školy na vychovatele vyvíjen tlak, respondent projevuje pochopení: „...oni si museli kolikrát stěžovat, že prostě nepracují ty děcka v těch hodinách, že na ně máme víc dohlédnout, jestli jsou připojení, jako takhle na nás třeba tlačili ze strany té školy, ale zase chápu že oni musí, jak kdyby že mít nějakou zpětnou vazbu ještě od nás.“*

Tabulka 10 Témata a obsah C3

Rozhovor C3	
Téma	Obsah
Škola a distanční výuka	spolupráce se školou
Emoce, pomoc a podpora	psychická zátěž, pomoc a úleva, pocity, podpora vedení, pozitivní pocity
Role vychovatele	náplň práce, náročnost, pohled na změnu, práce navíc
Vychovatel a děti	negativní emoce dětí, vztahy s dětmi, proměna vztahu s dětmi

Poslední respondent popisuje náplň své práce následovně: *„... to je o chození z pokoje do pokoje a hlídat děti, jestli dodržují, jestli jim ten počítač jede, protože oni si ho umí i sami vypnout, protože mají problémy s tím, udržet tu pozornost.“* Distanční výuka zasahovala do běžných činností vychovatelů: *„Kolikrát jsme skončili kolem 4 hodiny a pak jsme měli asi hodinu nebo hodinu a půl a pak člověk musel jít zas vařit večeři, aby na 6 byla hotová.“* Respondent zmiňuje dobrou spolupráci se školou, a to i mimo distanční výuku: *„Ty paní učitelky to asi věděli, že ta poruchovosti těch počítačů je asi i v jiných rodinách. Tak vždy poslala v pondělí, co se ta ten týden jako bere, v každém předmětu, po kterou stranu máme dojít. A někdy to chtěli posílat zpátky ofocený, někdo to chtěl v rámci elektronických žákovských knížek. Já si myslím, že celkově tady u nás funguje ta spolupráce i mimo distanční výuku, se školami.“* Respondent popisuje své emoce, které pramenily z rozpoložení dětí: *„Připadala jsem si jako hlídačka. Navíc někdy to bylo, jakože tady vám děti umí ty špatné emoce dat na jevo, ale tak když se jim to nelíbilo, tak to bylo hodně jako ty třecí plochy. Že se chovaly hodně jako škaredě, než pochopili, že to není náš výmysl.“* Také uvádí zátěž práce po psychické stránce: *„No to spíš na tu psychiku byla jako zátěž kor ja jsem asi ta, která tu práci chce mít hned udělanou a s tím že vím, že jsem udělala a udělala jsem vše pro to, aby ty děcka taky měly.“* Dále respondent mluví o nejistotě, která ho doprovázela: *„Člověk jenom lítal a stejně si nebyl jistý, že za sebou*

*neviděl ten výsledek té práce. “ Podporu a pomoc náš respondent vidí ve vedení a také praktikantech, kteří pomáhali s distanční výukou: „Ti praktikanti nám hodně pomohli. No a byla tady i podpora jako od vedení s tím že cokoliv jsme potřebovali něco nešlo nebo to, tak se akutně všechno hned řešilo.“* Díky pomoci respondent popisuje úlevu: *„... brali nám praktikantky, takže ona to byla potom taková úleva, že prostě každé to děcko nebo skoro každé druhé mělo tu svou praktikantku.“* Další faktor, který ovlivnil fungování distanční výuky bylo domácí prostředí, ve kterém se děti po dobu pandemie nacházeli, náš respondent zmiňuje: *„Prostě ty děti, přece jenom v té škole tu učitelku berou trochu jako autoritu navíc tam nemají žádné jako ty podmínky, co by jich tako jako rozrušovalo, vzrušovalo. Tady oni, protože byli v domácím prostředí tak prostě se nedokázali soustředit plně na tu obrazovku.“* Také zmiňuje změnu náplně své práce a přidávání dalších povinností a zpětně si uvědomuje důležitost učitele ve škole: *„Kdyby to bylo normálně, tak by přišli ze školy a už bychom dělali jenom úkoly a procvičovali, ale takhle my jsme spoustu věcí museli ještě dodělat. To, co vlastně nestihli v té hodině. Takže radši ať je funkce paní učitelky zachována (smích), v plné míře, jak to má být.“*

## 6.1 Diskuze

Vychovatelé dětského domova, kteří nám poskytli rozhovor, zažívali v době distanční výuky nespočet nelehkých situací, se kterými se museli vypořádat. Na všechny vychovatele tato situace měla zásadní vliv, především na náplň jejich práce, času stráveného v zaměstnání, fyzickou i psychickou stránku. V některých případech, vzhledem k okolnostem, měla až zcela destruktivní dopad na vychovatele, jinde se s touto situací vychovatelé vypořádali dobře, a dokonce hodnotili pracovní činnosti v době pandemie jako obohacení své práce a dosavadních zkušeností. Z rozhovorů vyplynuly 4 hlavní témata, která byla společná pro všechny provedené rozhovory. Prvním tématem byla škola a distanční výuka, kde většina vychovatelů uvedla, že distanční výuka ze strany školy často vůbec neprobíhala. Absence distanční výuky odstartovala změnu pracovní náplně vychovatelů. Dostáváme se tedy k dalšímu tématu, který vyplynul z našich rozhovorů a tím je role vychovatele, která se vlivem okolností distanční výuky začala proměňovat. Na vychovatele bylo kladeno mnohem více nároků a požadavků než při běžném režimu v dětském domově. Většinou se vychovatelé věnovali pouze školním povinnostem a na další výchovně-vzdělávací činnost nebyl prostor. Část vychovatelů musela skloubit i povinnosti související s přípravou jídla, úklidu, administrativy apod. V souvislosti s tímto tvrzením představujeme studii (2021), která se zabývala vzdělávacím procesem v dětském domově Klánovice během pandemie COVID 19, poukazuje na další nároky na vychovatele v souvislosti s distančním vzděláváním. Vychovatelé se museli naučit pracovat s celou řadou programů a poukazují také na zvýšení časové dotace, kterou bylo potřeba vložit do kontroly studijních povinností dětí umístěných v dětském domově Klánovice. Dětem totiž distanční vzdělávání dávalo možnost se distancovat od



učení, díky komplikované struktuře různých online platforem a také nárokům na technické vybavení (Daněk, 2021). V souvislosti s touto studií a výsledky našeho výzkumu toto tvrzení zcela podporujeme a naše výsledky jsou v souladu s výše uvedeným. Bez ohledu na absenci distanční výuky z rozhovorů vyplývá, že ze strany školy byl na vychovatele vyvíjen velký tlak v rámci plnění školních povinností. Někteří vychovatelé projevovali pochopení v rámci požadavků kladených ze stran učitelů či škol, jiní nesouhlas a cítili přenesení odpovědnosti ze strany školy na samotné vychovatele. V rozhovorech se také objevovaly upozornění na nedostatečnou kvalifikaci vychovatelů z hlediska výuky dětí a s tím spojenou neznalost např. cizích jazyků. Dostáváme se tedy k celkovému problému předávání nového učiva, což byla překážka nejen pro vychovatele, ale tento problém mohl mít dopad i na děti a jejich další znalosti.

Dalším společným tématem jsou emoce, pomoc a podpora. V souvislosti s výkonem dvanáctihodinových služeb přicházelo vyčerpání po fyzické, ale i psychické stránce. Vychovatele doprovázel pocit beznaděje, zoufalství, nepochopení, strach. Do pracovních záležitostí se přidal i osobní život, kdy řada vychovatelů musela zabezpečit rodinu a postarat se o své vlastní děti nebo jiné příbuzné. V podstatě nebyl prostor pro odpočinek, a tak docházelo k situacím, kdy vychovatel zapomněl sám na sebe a odevzdal se práci a rodině. Pocit úlevy přišel, pokud v dětském domově proběhla nějaká forma pomoci. Většinou se jednalo o pomoc praktikantů vysokých škol. Této pomoci si vychovatelé nesmírně vážili a byla pro ně obrovskou úlevou a pomocí po všech stránkách. V některých dětských domovech pomoc praktikantů nebyla, a to i přes žádost o tuto formu pomoci. V tomto ohledu vychovatelé cítili, že jsou na vše sami, museli si poradit a nikdo jim v této situaci nepomohl a mnohdy se vychovatelům nedostala ani žádná forma podpory. Nikdo neprojevil zájem o to, jak se vychovatelé cítí, jestli situaci zvládají, nepotřebují pomoc. Jeden z respondentů dokonce popsal, a poté přiznal syndrom vyhoření, což vnímám jako zásadní problém, který by se měl co nejdříve řešit odbornou pomocí. Pomoc a podporu ze strany blízkých, ale především vedení vidím jako zásadní bod, který ovlivnil to, jak budou vychovatelé přistupovat k této situaci, jak v ní budou fungovat, a tedy i jak se budou cítit. V dětských domovech, kde vychovatelé popisovali pomoc a podporu kterou cítili ať už ze strany vedení nebo kolegů, můžeme sledovat i pozitivní pocity a zkušenosti s distanční výukou. Někteří vychovatelé upozorňují na náročnost, ale přesto dokázali najít i spoustu pozitivních zkušeností a situací, které v této době zažívali.

Distanční výuka samozřejmě zasáhla samotné děti, které zažívaly izolaci, ztrátu kontaktu s vrstevníky a mnoho dalšího. Občas se tedy dělo, že děti nechtěly pracovat, došlo ke změnám v jejich chování apod., což se přidává ke všem nárokům, které byly kladené na vychovatele a přispívá k náročnosti jeho práce a změnu jeho psychického stavu. Ve všech rozhovorech sledujeme odevzdanost k této

práci a lásku k dětem. Také velkou obětavost, kdy většina vychovatelů nemyslela na sebe, na to, jak se cítí, co zažívá, ale na prvním místě byly právě děti v dětských domovech. Někteří vychovatelé také popisují větší soudržnost a blízkost s dětmi.

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům, jsme naplnili cíle naší diplomové práce, kdy jsme zjistili zkušenosti vychovatelů v DD s distanční výukou. Co prožívali a jaké pocity je doprovázeli v době, kdy probíhala distanční výuka, dotkli jsme se i změny jejich pracovní role, která se mnoha ohledech ztotožňovala s prací učitele na základních školách a také byla doprovázena zvýšenými nároky na práci vychovatelů v dětských domovech. V neposlední řadě se zabýváme také vztahy s dětmi, které jsou vzhledem k vykonávané profesi láskyplné a profesionální.

## ZÁVĚR

Naše diplomová práce se zabývá rolí vychovatele v dětském domově v době distanční výuky. V rámci teoretické části jsme se na začátku zabývali zařízením pro výkon ústavní a ochranné výchovy, kdy jsme uvedli legislativu a jednotlivé typy zařízení. Dále jsme se věnovali dětskému domovu a dětem umístěných v tomto typu zařízení. Dostali jsme k osobnosti vychovatele, působícího ve výše zmíněných zařízeních, uvedli jsme náplň jeho práce, kvalifikační předpoklady a ukotvující legislativní rámec. Na závěr teoretické části jsme se věnovali popisu distanční výuky/vzdělávání. V praktické části uvádíme kvalitativní výzkum, realizovaný prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy. Praktická část dále popisuje výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumnou metodu, výzkumný soubor a způsob zpracování dat. Ke konci praktické části se věnujeme podrobným výsledkům a diskuzi nad zjištěnými výsledky výzkumu.

Na základě zjištěných výsledků našeho výzkumu se domnívám, že by bylo vhodné se podrobněji zabývat náplní práce vychovatele a zaměřit se také na kvalifikační předpoklady vychovatelů a s tím související možnosti dalšího vzdělávání. Jak uvádíme v teoretické části *“Přestože vychovatel má povinnost se neustále vzdělávat a tím rozvíjet svoji profesionalitu, ukazuje se, že pedagogičtí pracovníci nevkládají dostatek iniciativy do možností dalšího vzdělávání a s ním souvisejícího profesního rozvoje (ČŠI, 2021).”* Otázkou zůstává, proč tomu tak je. Dále bych doporučovala se zaměřit na skutečnost, do jaké míry se dostává vychovatelům podpora a pomoc především ze strany vedení. Zda probíhá u vychovatelů nějaká forma psychohygieny, zda jim je nabízena pomoc a podpora, popř. supervize a do jaké míry tohoto využívají.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 9788024742489.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ, 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 9788073877033.

FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER, 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

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

HRUŠÁKOVÁ, Milana, Zdeňka KRÁLÍČKOVÁ, Lenka WESTPHALOVÁ a kol., 2014. *Občanský zákoník II. Rodinné právo (§655-975). Komentář*. Praha: C. H. Beck. ISBN 978- 80-7400-503-9.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 9788073673833.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 8073150042.

KRAUSOVÁ, Lucie a Věra NOVOTNÁ, 2006. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: ASPI. Právní rukověť. ISBN 8073572141.

KRÁTKÁ, Jana, 2021. *Vzdělávání dětí z dětského domova*. Praha. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Stará, Jana.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2017. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad. ISBN 9788074297977.

MATOUŠEK, Oldřich, KŘIŠŤAN, Alois, ed, 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 9788026203667.

PAVLATOVÁ, Aneta, 2020. *Vztah vychovatele a dítěte žijícího v dětském domově*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Sotáková, Hana.

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2002. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071787116.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 9788024734705.

PRŮCHA, Jan, ed, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 9788073675462.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073676476.

ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická Orientace*. Brno: Masarykova univerzita. 24.12. 2020, č. 30, 125-127, s. 122-155 [cit. 2022-02-05]. ISSN 1805-9511. Dostupné také z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2

SEKERA, Ondřej, 2009. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 9788073687281.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 9788024717333.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha Portál. ISBN 978-80-7367-313-0

TRNKOVÁ, Lucie, 2018. *Náhradní péče o dítě*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-864-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 8071788023.

*Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 1956-. ISSN 0139-6919.

ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 9788086723563.

ŽUFNÍČEK, Jan, 2012. *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Národní ústav odborného vzdělávání; TOGGA. ISBN 978-80-87652-59-6.

## LEGISLATIVA A INTERNETOVÉ ZDROJE

Zákon č. 109/2002 Sb. 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. In: Sbírka zákonů České republiky. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů České republiky. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška č. 438/2006 Sb. ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: Sbírka zákonů České republiky. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-438>

Domů | FEDERACE DĚTSKÝCH DOMOVŮ. Domů | FEDERACE DĚTSKÝCH DOMOVŮ [online]. Copyright © 2021. All rights reserved. [cit. 07.01.2022]. Dostupné z: <http://www.fddcr.cz/>

Statistické ročenky školství výkonové ukazatele. ©2021 MŠMT odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. [online]. [cit. 2022-02-14] Dostupné také z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-04-11]. ISBN 978-80-88087-65-6. Dostupné také z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4)).

PAVLAS, Tomáš. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva* [online]. Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-04-11]. Dostupné také z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Distanzni-vzdelavani-v-zakladnich>.

STŘEDISKO NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE. Dítě v ústavu. In: Šance dětem [online]. 13.04. 2012 [cit. 2022-04-11]. Dostupné také z: <https://sancedetem.cz/dite-v-ustavu>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. Sociální znevýhodnění. In: Zapojme všechny [online]. 28.07. 2021 [cit. 2022-04-13]. Dostupné také z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/socialni-znevychodneni>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI Česká školní inspekce

DD Dětský domov

FICE Federace dětských domovů

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

SVP Středisko výchovné péče



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 .....	14
Obrázek 2 .....	23
Obrázek 3 .....	26

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Popis respondentů .....	39
Tabulka 2 Témata a obsah A1 .....	41
Tabulka 3 Témata a obsah A2 .....	43
Tabulka 4 Témata a obsah A3 .....	45
Tabulka 5 Témata a obsah B1 .....	47
Tabulka 6 Témata a obsah B2 .....	49
Tabulka 7 Témata a obsah B3 .....	50
Tabulka 8 Témata a obsah C1 .....	52
Tabulka 9 Témata a obsah C2 .....	53
Tabulka 10 Témata a obsah C3 .....	55

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky do rozhovoru

Příloha P II: Ukázka vznikajících témat

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY DO ROZHOVORU**

1. Popište mi vaši pracovní směnu během distanční výuky
2. Zkuste mi popsat Vaše pocity v období distanční výuky.
  - a) Ke každé emoci – v jakých situacích jste toto zažívala a proč to ve vás vyvolalo ty pocity
3. Jak jste se vyrovnávala s pracovní náročností?
4. Jaké jsou vaše vztahy s dětmi?
5. Myslíte si, že se nějakým způsobem proměnil Váš vztah s dětmi? V čem, z jakého důvodu

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA VZNIKAJÍCÍCH TÉMAT

### PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR A1

Popište mi vaši pracovní směnu během distanční výuky

- 1 Po příchodu domlouvát s dětmi kdo co má dělat do školy a postupně od nejmenší po největší
- 2 příprava na výuku, s tím že starší, co mohli dělat sami tak dělali sami, mladší pod dohledem.
- 3 Potom se to otočilo průběžně se učili dva lidi, protože víc nešlo. Od první do šesté. Jedno dítě
- 4 bylo na PC zbytek jel normální klasickou, papír zadání vypracuj. Zvláštní škola. Pokud měla
- 5 zadání nejstarší tak se to vytisklo a dodělávalo se to do buď sešitu, pokud to bylo třeba příprava
- 6 na výtvarku, výrobky apod., tak se to dělalo průběžně. Po distanční výuce jsme to zvládli do
- 7 oběda, po obědě odpočinek, počítač, tablet, a potom jenom na dvoře, protože nikam nemohli.
- 8 Příprava svačiny, eventuálně dotažení toho, co jsme nezvládli. No a potom už klasika oddych,
- 9 příprava večeře, televize. To co vždycky. Večeře, hygiena, úklid pokojů a do postele.
- 10 Spolupráce se školou výborná u chlapců, paní učitelka učila chlapce on-line, to byla druhá, třetí
- 11 třída. Jinak posílali papíry on-line plus úkoly co musely dělat průběžně a muselo se to
- 12 kontrolovat.

Zkuste mi popsat Vaše pocity v období distanční výuky.

- 13 Bezraděj - když jsme se po stopadesáté páté učili stejnou věc a stejně nebyli schopni to
- 14 zopakovat a nechali si to nejlíp nadiktovat, odbít, utýct, flákat se, žádná iniciativa. S tím souvisí
- 15 bod dva, tím, jak to bylo abnormálně dlouhý, chyběl dětem kolektiv čili snaha před někým se
- 16 předvádět chyběla. Některá zadání do školy byla strašně dlouhá, školy poslaly strašně moc věcí
- 17 a trvaly na tom, aby se to vypracovalo. Bez toho, že by učitelé pomohli. Porad' si, jak můžeš.
- 18 Minimální úspěch - demotivace, hlavně při přípravě do školy. Naštěstí mám kamarády na
- 19 telefonu, takže jsem měla kamarády na matematiku, dceru na češtinu, angličtinu atd. Protože
- 20 byly předměty, kterým prostě absolutně nerozumím, ale paní učitelka je chtěla.
- 21 Únava po všech stránkách - Byla to hrozná izolace, děti mohly být jenom na dvoře, kola se nám
- 22 pokazily, balony nám lítali k sousedům. Vzrostla agresivita, vulgarita- takže to bylo takový
- 23 náročný, ale zase jsme se naučili, že si musíme vystačit s tím, co máme. Co máme za balony,
- 24 že si s jinými hrát nebudeme, že za námi nikdo nemůže přijít, ale můžeme zavolat babičce a to
- 25 je všechno.
- 26 My jsme to dali, s jazykem na vestě a obrovskou únavou, nám nic jiných nezbylo. Šílený
- 27 systém, všichni říkali že to není možný přežít, přežili jsme, ale byl to šílený systém. Dneska
- 28 nechápu, jak jsem vydržela šest dvanáctek, ob den tři dny, 4 dvanáctky dva dny, takhle pořád
- 29 dokola.

21 únava fyz. i psych.

22 zhoršení v chování dětí

23 Hledání pozitiv

24 Dopad distanční výuky

25 Zoufalství vs. zvládnutí

27 Nepřítomnost

28 něco jiného

po obědi

29 2, 21

viditelně

malá malá

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina

skupina