

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Krizový audit dětského domova

Crisis Audit of Children's Home

Radka Soukupová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D., DPA

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Krizový audit dětského domova potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. 4. 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala pracovníkům dětského domova, kteří se zapojili do výzkumné části mé práce, za čas, který mi věnovali, a také za upřímnost v odpovědích. Zároveň děkuji Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., DPA, za empatické vedení práce, připomínky a podněty, bez nichž bych práci nebyla schopna zpracovat v předložené kvalitě.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje kvalitě výchovně-vzdělávacího procesu v dětském domově. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy pomocí odborné literatury, a to zejména se zaměřením na problematiku kritérií kvality ve výchovně-vzdělávacím procesu v ústavních vzdělávacích zařízeních (dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovná zařízení), a to s využitím kritérií kvality České školní inspekce. Plnění kritérií je základní výzvou pro ředitele zařízení, který by měl předcházet tomu, aby některé z kritérií při hodnocení Českou školní inspekcí neobstálo. Neplnění kritérií může vést k problémům nejen v oblasti řízení, a je proto zájmem ředitele takové potenciální krizové situaci předcházet. K identifikaci zranitelných míst v celém procesu řízení slouží metoda krizového auditu, s jejímž využitím je možné se na zranitelná místa následně zaměřit, a předcházet tak krizovým momentům.

Cílem práce bylo proto identifikovat zranitelná místa v procesu řízení kvality dětského domova.

Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena forma kvalitativního výzkumu. Jako výzkumný vzorek byl vybrán dětský domov v transformaci, který se prostřednictvím pilotního projektu snaží o inkluzivní ústavní péči, kde spolu v běžných bytech žijí děti zdravé a postižené. Soužití je podmíněno malým počtem dětí v rodinné skupině a koedukovaným týmem vychovatelů.

Kvalitativní výzkum vycházel z metody zakotvené teorie a s využitím polostrukturovaných rozhovorů čtyř informantů, kteří identifikovali zranitelná místa v procesu řízení dětského domova na formátu kritérií České školní inspekce.

KLÍČOVÁ SLOVA

dětský domov, kritérium kvality, krizový audit, zranitelná místa

ABSTRACT

The bachelor's thesis is devoted to the quality of the educational process in the children's home. In the theoretical part, basic terms are defined using professional literature, especially with a focus on the issue of quality criteria in the educational process in institutional educational facilities (children's homes, children's homes with schools, educational facilities), using the quality criteria of the Czech School inspection. Fulfilling the criteria is a fundamental challenge for the director of the facility, who should prevent any of the criteria from failing the evaluation by the Czech School Inspectorate. Failure to meet the criteria can lead to problems not only in the field of management, and it is therefore in the director's interest to prevent such a potential crisis situation. The Crisis Audit method is used to identify vulnerable points in the entire management process, with the use of which it is possible to subsequently focus on vulnerable points and thus prevent moments of crisis.

The aim of the work was therefore to identify vulnerable points in the process of managing quality in the children's home.

To fulfill this goal, the form of qualitative research was chosen. A children's home in transformation was selected as a research sample, which, through a pilot project, strives for inclusive institutional care, where healthy and disabled children live together in ordinary apartments. Coexistence is conditioned by a small number of children in the family group and a co-educated team of educators. Qualitative research was based on the method of grounded theory and using semi-structured interviews of four informants who identified vulnerable points in the process of managing a children's home based on the criteria format of the Czech School Inspectorate.

KEYWORDS

children's home, quality criterion, crisis audit, vulnerable situations

Obsah

Úvod.....	7
1 Popis problému a cíl práce.....	9
2 Teoretická východiska.....	10
2.1 Ústavní péče v České republice.....	10
2.2 Transformace ústavní péče – veřejná rodinná péče.....	13
2.3 Řízení dětských domovů.....	14
2.3.1 Ředitel jako manažer, lídr a vykonavatel.....	15
2.4 Modely řízení kvality ve školských organizacích.....	17
2.4.1 Specifika jednotlivých modelů.....	17
2.4.2 Řízení kvality jako dynamický proces.....	18
2.5 Kritéria kvalitní školy České školní inspekce.....	25
2.5.1 Oblasti kritérií.....	26
2.5.2 Znění kritérií pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče – převzato z portálu ČŠI.....	29
2.6 Řízení kvality jako prevence krize.....	34
2.6.1 Krize – její podoby a fáze.....	34
2.6.2 Krizový audit.....	36
3 Výzkumné šetření.....	37
3.1 Cíle a metodologie šetření.....	38
3.1.1 Teoretický rámec a výzkumné otázky.....	38
3.1.2 Metodologie šetření.....	39
3.1.3 Techniky sběru dat.....	40
3.1.4 Vedení rozhovorů.....	41
3.2 Strategie výběru.....	41

3.2.1 Výběr zařízení.....	41
3.2.2 Výběr informantů.....	42
3.3 Analýza dat.....	43
3.3.1 Koncepce a rámec zařízení.....	43
3.3.2 Pedagogické vedení zařízení.....	48
3.3.3 Kvalita pedagogického sboru.....	52
3.3.4 Výchova a vzdělávání.....	57
3.3.5 Vzdělávací výsledky dětí.....	64
3.3.6 Podpora dětí při vzdělávání (rovné příležitosti).....	68
3.3.7 Hodnocení výzkumu.....	71
4 Závěr.....	74
Seznam použitých informačních zdrojů.....	77
Seznam příloh.....	80

Úvod

Téma bakalářské práce jsem si zvolila s ohledem na svůj dlouhodobý zájem o řízení kvality péče o ohrožené děti. Práce by měla přispět k identifikaci zranitelných míst v jednotlivých oblastech řízení kvality dětského domova v transformaci, která spočívá v převodu dětí z režimu klasické ústavní péče do inkluzivní péče komunitní. Ta je založena na soužití dětí odebraných z biologické rodiny, a to jak zdravých, tak dětí s různou mírou zdravotní zátěže. Děti žijí se svými vychovateli v běžných bytech v malých rodinných skupinách po čtyřech dětech, z nichž jedno je dítě se specifickými potřebami.

Dětské domovy jako školská zařízení poskytují garantovanou ústavní péči v souladu se zákonem č. 109/2001 Sb., o ústavní péči. Kvalitu péče v těchto školských zařízeních nastavují Kritéria České školní inspekce, která je národní autoritou pro hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání.

Kritéria akcentují důležité skutečnosti, které by měl každý dětský domov provádět. Byť je obsah kritérií zaměřen na kvalitu péče, jejich naplnění je výsostnou matérií manažerskou. Je proto na vedení dětského domova, aby naplnění kritérií zajistilo. Kritéria kvality nemají jednotnou váhu, a tedy i dopad při jejich nenaplnění může být odlišný. Pro předcházení potíží s nenaplněním kritérií je možno využít poměrně nový nástroj prevence krizových stavů v dílčích řídicích procesech, kterým je tzv. krizový audit.

Cílem práce je zpracování krizového auditu, který popisuje zranitelná místa v procesu řízení kvality dětského domova ve vazbě na výše zmíněná kritéria. Identifikací zranitelných míst v řízení bude moci vedení školského zařízení lépe rozhodovat o prioritě jednotlivých kroků a bude moci předcházet krizovým situacím.

Bakalářská práce je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole jsou popsána teoretická východiska a upřesněny klíčové pojmy. Představeny jsou zejména formy pobytové ústavní péče i aktuální stav, kterým procházejí. Uvedla jsem také základní legislativní normy, jimiž se ústavní pobytová péče řídí.

Ve druhé části jsem se zabývala transformací ústavní péče do péče komunitní a nastínila jsem specifika řízení dětských domovů. Představila jsem modely řízení kvality a věnovala se popisu kritérií České školní inspekce, které jsou základním nástrojem řízení kvality v dětských domovech v České republice. Popsala jsem také problematiku krizového řízení a metodu krizového auditu, která je nástrojem pro předcházení krizí.

Třetí část práce je věnována samotnému výzkumnému šetření. Jako výzkumný vzorek jsem si zvolila informanty z dětského domova, který prochází transformací spočívající v převodu dětí z režimu klasické ústavní péče do inkluzivní péče komunitní

1 Popis problému a cíl práce

Dětské domovy jsou základním nástrojem pro veřejnou ústavní péči a v současné době v nich dle statistické vývojové ročenky z roku 2023 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pobývá zhruba 4 500 dětí. Z ročenky je zřejmé, že tento počet zůstává zhruba deset let stejný a mění se jen zcela nepatrně. Péči o děti v dětských domovech ukotvuje víc jak dvacet let starý zákon č. 109/2002 Sb., o ústavní péči, který již, bohužel, neodráží aktuální trendy v moderní výchově, je ale základním etalonem pro posuzování kvality péče. Řídící pracovníci jsou vystaveni nutnosti respektovat zákonné nastavení, ale zároveň se snaží reagovat na aktuální výchovné trendy, jejichž snahou je maximální přiblížení péče rodinným modelům. Z tohoto napětí vyvěrají různé otázky, které často otevírají téma nového pojetí řízení kvality.

Jde například o systémové nastavení podoby rodinné skupiny (např. snižování počtu dětí v rodinné skupině, individualizaci péče spočívající ve větším počtu vychovatelů, nově pojatém složení týmu vychovatelů, společné výchově dětí zdravých a postižených) či vznik nové profese náhradních rodičů.

Dětský domov, který byl pro realizaci bakalářské práce vybrán, prochází transformací, založené na realizaci pilotního projektu, usilující o inkluzivní ústavní péči rodinného typu. Ta spočívá v tom, že spolu v běžných bytech žijí děti zdravé a postižené, a to v počtu čtyř dětí v rodinné skupině. V každé rodinné skupině je jedno dítě s vážnějším zdravotním postižením, většinou se jedná o jedno dítě ze sourozenecké skupiny, která v bytě žije. Malá rodinná skupina umožňuje výchovu dětí se zdravotní zátěží, ale i tak je nezbytné zajistit pro inkluzi vyšší personální podporu.

Inkluzivní model náhradní výchovy v komunitním prostředí není v České republice běžný a řízení kvality mnohdy čelí náročným dilematům a narážejí na nedostatek ověřeného know-how. Cílem kvalitativního výzkumu se i proto stalo zpracování krizového auditu, který popisuje zranitelná místa v procesu řízení kvality dětského domova, což může napomoci při vytváření nových odborných postupů a předcházení kritickým situacím.

2 Teoretická východiska

2.1 Ústavní péče v České republice

Ústavní péče je reprezentovaná především ústavní výchovou, která je upravena zejména v § 971 Občanského zákoníku, který specifikuje, že *„jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit, může soud jako nezbytné opatření také nařídít ústavní výchovu. Učiní tak zejména tehdy, kdy dříve učiněná opatření nevedla k nápravě. Soud přitom vždy zvažuje, zda není na místě dát přednost svěřeni dítěte do péče fyzické osoby.“*

Kompetenční úprava ústavní výchovy je i nadále roztržštěná, jednak s ohledem na právní úpravu, jednak s ohledem na působnost jednotlivých ministerstev. Ústavní výchova je dnes zastřešována Ministerstvem zdravotnictví, Ministerstvem práce a sociálních věcí a Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Každý rezort má svá vlastní pravidla, postupy a normy pro řízení kvality péče a tato rezortní roztržštěnost vede k odlišnému pojetí kvality v jednotlivých zařízeních ústavní péče. *„Systém péče o ohrožené děti prakticky neexistuje, resortní aktivity netvoří ucelený komplex, ale soustavu mezi sebou nekomunikujících subsystémů. Většina institucí se zaměřuje na řešení konkrétních událostí – kauz, bez návaznosti na minulost či budoucnost klienta. Existující systém je finančně náročný, neefektivní a koncepčně nevyhraněný a v mnoha případech umožňuje propad tisíců dětí a mladých lidí mimo něj“* (Macela, 2023, s. 2).

Ústavní péče v České republice je tvořena několika režimy, které reagují na specifické potřeby dětí. Základní rozdělení je vymezeno na

- kojenecké ústavy (dětské domovy pro děti zpravidla do 3 let věku)
- zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc
- diagnostické ústavy
- dětské domovy
- dětské domovy se školou

- výchovné ústavy.

Kojenecký ústav (dětský domov pro děti zpravidla do tří let věku) je registrované zdravotnické zařízení. Jeho provoz upravuje zákon o zdravotních službách č. 372/2011 Sb. „*Zařízení poskytuje komplexní péči dětem od raného věku, jejichž zdravotní stav a zdárný vývoj je ohrožen.*“ Původně bylo zařízení primárně využíváno kojenci a batolaty, dnes jsou děti v tomto věku umisťovány do přechodné pěstounské péče a z kojeneckých ústavů se staly dětské domovy pro děti zpravidla do tří let věku, tzv. DD3, kam jsou umisťovány zejména sourozenecké skupiny předškolních dětí. Příjem dětí do tohoto typu zařízení by měl k 31. 12. 2024 skončit, v jednání je ale novela, která má za cíl toto datum posunout.

Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc je registrovaným typem profesionální péče, kterou upravuje zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. „*Zařízení je určeno dětem, které se ocitly bez jakékoliv péče, kterou vzhledem ke svému věku potřebují, nebo je v ohrožení jejich zdravý vývoj či život. Ochrana a pomoc takovému dítěti spočívá v uspokojování základních životních potřeb (včetně ubytování), v zajištění zdravotních služeb a v psychologické a jiné obdobné nutné péči. Zařízení je zřizováno zpravidla státem, krajem nebo nestátní neziskovou organizací.*“ I zde byla snaha omezit přijímání dětí mladších 3 let, ale novela z roku 2023 posunula hranice pro jejich přijímání do 31. 12. 2024.

Diagnostický ústav je v českém školském a výchovném systému zařízení definované zákonem č. 109/2002 Sb., o ústavní péči. „*Diagnostický ústav je internátní výchovné zařízení, které z hlediska psychologického a pedagogického komplexně vyšetřuje děti a mládež. Dětský diagnostický ústav je určen dětem ve věku od 3 let do ukončení povinné školní docházky. Diagnostický ústav pro mládež je pro věkovou kategorii od ukončení povinné školní docházky do 18 let, popřípadě zletilých osob do 19 let věku. Diagnostický ústav také poskytuje po přechodnou dobu výchovnou péči dětem s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou zadržným na útěku od rodičů nebo z jiných institucí odpovědných za jejich výchovu. Vlastní pobyt se pak realizuje zpravidla po dobu dvou měsíců nebo do doby, kdy proběhne soudní řízení, které pobyt ruší či mění. Během této doby probíhá*

komplexní diagnostika, na jejím podkladě a na základě soudního rozhodnutí, jsou děti a mládež dále umisťovány zpět do rodiny nebo do zařízení náhradní rodinné péče. Jedná se o různé typy dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů.“

Dětský domov je druh školského zařízení pro výkon ústavní výchovy definovaného zákonem č. 109/2002 Sb., o ústavní péči. *„Do dětského domova mohou být umístěny děti ve věkovém rozmezí od 3 do 18 let, mohou zde zůstat do doby ukončení školní docházky, maximálně však do věku 26 let. Mohou zde být i nezletilé matky se svými dětmi. Dětský domov je určen dětem, kterým byla ústavní výchova nařízena z důvodů sociálních nebo jim výchova nemůže být zprostředkována formou náhradní rodinné péče nebo prostřednictvím biologické rodiny. Děti umístěné v dětských domovech navštěvují školská zařízení, která nejsou součástí domova. Cílem dětského domova je vytvořit co nejpřirozenější podmínky pro všestranný rozvoj dětí od raného dětství až do dospělosti.“*

Dětský domov se školou je druhem školského zařízení definovaného zákonem č. 109/2002 Sb., o ústavní péči, které *„zajišťuje péči o děti s poruchami chování s nařízenou ústavní výchovou, pro děti s uloženou ochrannou výchovou a pro nezletilé matky, které mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochranou výchovu a jejich děti, které nemohou být vzdělávány mimo dětský domov se školou. Do dětského domova se školou jsou umisťovány děti ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky nebo přípravy na povolání. Tato zařízení poskytují i výchovně léčebnou péči. Děti umístěné v těchto zařízeních navštěvují školská zařízení, která jsou součástí domova.“*

Výchovný ústav je zařízení definované zákonem č. 109/2002 Sb., o ústavní péči, které *„je určeno pro děti starší 15 let, se závažnými poruchami chování, jimž byla nařízena ústavní nebo ochranná výchova. Jedná se o děti, jejichž chování je považováno za rizikové. Mezi závažné rizikové chování vedoucí k přesunutí dítěte do výchovného ústavu patří například užívání návykových látek, předčasný sexuální život, kriminalita, záškoláctví či agresivní chování vůči ostatním lidem. Ve výjimečných případech může být do ústavu umístěno i dítě starší pouze 12 let. Může se tak stát tehdy, pokud byla dítěti uložena ochranná výchova a jeho chování je natolik rizikové, že jedinec nemůže být umístěn do dětského domova se školou. Výchovný ústav je příspěvkovou organizací, jejímž zřizovatelem je Ministerstvo*

školsví, mládeže a tělovýchovy. Zařízení plní funkci vzdělávací, ochrannou, nápravnou a sociální.“

2.2 Transformace ústavní péče – veřejná rodinná péče

Celý systém péče o ohrožené děti prochází dlouhodobou snahou o to, aby v ústavních režimech končilo co nejméně dětí. Zákonodárci se soustředili nejprve na děti do 3 let věku, které by měly směřovat primárně do péče pěstounské. Bohužel, zatím se nepodařilo zajistit dostatek přechodných či dlouhodobých pěstounů, a proto jsou jednotlivé zákony podrobovány novelám, které původně omezenou péčí pro tyto malé děti prodlužují. I proto sílí snahy o transformaci péče ústavní, do její nové podoby – veřejné péče komunitní.

Ze všech výše popsaných zařízení jsou dětské domovy jako školská zařízení nejméně restriktivním režimem ústavní péče. Novým trendem tohoto typu péče je směřování k veřejné komunitní/rodinné péči. Ačkoli se na první pohled zdá, že rodinná péče není v podmínkách zákona o ústavní péči možná a že jde de facto o protimluv, jsou zařízení, která usilují o to, aby děti v ústavní – veřejné péči žily co nejpodobněji jako jejich vrstevníci. Tedy tak, jak žijí děti v běžných rodinách: v běžných bytech či domech v běžné zástavbě, v malých rodinných skupinách s vyšší personální podporou. Snahou je také nedělit sourozenecké skupiny, v nichž je dítě se zdravotním znevýhodněním, které by jinak směřovalo do režimu pobytové sociální péče.

Tuto snahu ale stávající zákon o ústavní péči č. 109/2002 Sb., nezohledňuje. Je totiž založen na východisku, že děti žijí ve velkých rodinných skupinách v počtu 6–8 dětí s jedním vychovatelem. Zákon pracuje s premisou, že děti žijí ve velkých ústavních zařízeních, kde jsou rodinné skupiny sice odděleny, ale v zařízeních bývá často centrální kuchyň, která je téměř synonymem ústavnosti. V noci je v zařízeních často jen jeden vychovatel dohlížející na děti ze všech rodinných skupin. Pokud není dětský domov specializován, pak nebývá obvyklé, aby zařízení pečovala o děti s vyšší mírou zdravotní zátěže.

Pojem „rodinná skupina“ je zářamován dvěma parametry: počtem dětí v rodinné skupině a počtem dospělých osob, které o rodinnou skupinu pečují. Změna těchto dvou parametrů je Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nazývána re-parametrizací systému. Ta by spočívala buď ve snížení počtu dětí v rodinné skupině, či ve zvýšení počtu dospělých, kteří o děti pečují. Oba kroky by vedly ke zvýšení kvality péče o děti. Oba parametry ale mají finanční rozměr a vyžadovaly by navýšení zdrojů ze státního rozpočtu. Jinou možností re-parametrizace je dobrovolné dofinancování jiného modelu zřizovatelem. Zákon takovou možnost připouští a záleží jen na prioritách konkrétních zřizovatelů, zda jsou ochotni finanční prostředky na zvýšení kvality péče věnovat.

Pokusit se o komunitní/rodinný model péče znamená rozptýlit rodinné skupiny do mnoha malých pracovišť (bytů). Řízení dětského domova jako velké instituce je zcela odlišné od řízení dětského domova, kde jsou pracoviště s autonomními rodinnými skupinami rozptýlena.

2.3 Řízení dětských domovů

Dětské domovy jako školská zařízení spadají skupiny školských subjektů, které zahrnuje obor školského managementu. Byť fungují zcela odlišně od běžných škol, je možné na ně aplikovat řídicí procesy určené převážně pro školy.

Klíčové pro řízení či vedení dětského domova je **role a postoj zřizovatele**. Většina dětských domovů je zřizována krajskou samosprávou a má podobu příspěvkových organizací. Existují i soukromé dětské domovy, ale je jich podstatně menší počet než dětských domovů s veřejným zřizovatelem. Zřizovatel má významnou roli při strategických krocích a ředitel dětského domova je vázán nejen zřizovací listinou vydanou zřizovatelem, ale i strategickými dokumenty kraje a závaznými postupy zřizovatele týkajícími se zejména ekonomických postupů.

Řízení rozvoje dětského domova dle vlastní strategie je standardem kvality, strategické plány by měly vždy vycházet z vizí a cílů definovaných v dokumentech vyšších

nadřazených celků (např. strategických plánů zřizovatele, národních dokumentů) a respektovat je. Bez zpracované a realizovatelné strategie rozvoje hrozí, že ředitele budou v jejich činnosti neustále zahlcovat operativní provozní záležitosti a rozvojové činnosti se budou řešit nahodile, bez většího rozmyslu. Strategický rámec s vlastní vizí umožňuje ředitelům dětských domovů nastavit si procesy, které odrážejí specifickou situaci.

2.3.1 Ředitel jako manažer, lídr a vykonavatel

Pro ředitele dětského domova jako klíčového manažera platí stejné pojetí **manažerských funkcí** (plánování, organizování, personalistika, vedení lidí a kontrola) jako pro ředitele školy. Jak uvádí Plamínek (2005, s. 180) *„je zásadní rozeznat důležité od podružného, získat odstup od každodenních starostí a chápat skryté souvislosti, neutopit se v oceánu problémů a manažerských metod určených k jejich řešení. To vše jsou schopnosti, které se dnes vyvažují zlatem.“*

Stejně jako ředitel školy je i ředitel dětského domova osobou, která pracuje s dětmi v tzv. přímé péči. Vedle **manažera je tedy i pedagogickým pracovníkem**, vychovatelem, který má svébytnou dvojroli ukotvenou v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Tato poziční dualita mu dává možnost nahlédnout konkrétní problémy nejen svěřených dětí, ale i řadových zaměstnanců, s nimiž se setkává při péči o rodinné skupiny dětí. Jsou na něj ale také kladeny dvojí nároky – *„jednak z hlediska jeho vlastní výchovně-vzdělávací (pedagogické) činnosti, tak z hlediska řízení pedagogického i dalších procesů“* v řízeném a vedeném dětském domově (Svobodová, Tureckiová, Veteška, 2022, s. 33).

Ředitel je ale především lídrem, který může významně ovlivnit chod jím řízené organizace. Jeho vize je klíčová pro rozvoj a směřování dětského domova. Do podoby konkrétního lídrovství se promítá osobnost ředitele a je jen na něm, zda se stane formálním i neformálním vůdcem konkrétní organizace, nebo bude jen jejím hlavním manažerem. Tureckiová (2007, s. 24) definuje lídra jako *„člověka, který svým jednáním a svými znalostmi a dovednostmi vzbuzuje respekt a důvěru a zároveň dokáže ovlivnit ostatní jednání jiných lidí a nedirektivním způsobem napomoci jejich rozvoji“*.

Vůdčovství se dle Tureckiové (2014, s. 46) skládá z následujících čtyř kompetencí:

- a) využívat svěřenou moc (pravomoc) efektivně a odpovědně,
- b) pochopit závislost motivace na času a situaci,
- c) inspirovat svým jednáním ostatní,
- d) vytvářet v týmu nebo celé organizaci motivující klima.

Jako lídr musí ředitel motivovat ostatní pracovníky ke stanovování a dosahování cílů rozvoje organizace, všech pracovních týmů i konkrétních jednotlivců. Ředitel by měl inspirovat ostatní k vytváření strategického rámce rozvoje dětského domova a sdílených vizí. Tak přispívá k rozvoji kompetencí zaměstnanců, a tím nepřímo i k podpoře rozvoje svěřených dětí. Je zřejmé, že role lídra je spojena zejména se strategickým a koncepčním přístupem k vedení a řízení celého zařízení i všech podřízených zaměstnanců.

Lídr je zodpovědný za zavádění změn a vývoj nových postupů, přistupuje k rozhodování z dlouhodobé perspektivy, je nositelem vize a pozitivní atmosféry.

Ředitel ale nemůže zároveň rezignovat na svou roli hlavního manažera, který musí usilovat o stabilitu rozhodovat v řídicích procesech v dennodenních situacích.

Připojíme-li k těmto dvěma rolím ještě roli řadového vychovatele, který pracuje s dětmi v konkrétních výchovných situacích, je zřejmé, že se ředitel ocitá v jejich střetu, resp. konfliktu. Ředitel pak musí být schopen ve všech rolích obstát, používat relevantní pracovní nástroje a postupy.

Tyto **tři role ředitele** popisuje také školský zákon č. 564/2004 Sb., a nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

- **Roli lídra** specifikuje § 164 zákona takto:

„Ředitel školy a školského zařízení

- a) *rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak.*“

Zákon tedy dává řediteli možnost stanovit si vlastní vizi a následně ji realizovat.

- **Roli manažera** ukotvuje § 165 zákona:

„Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení.“

a také část § 164:

„Ředitel školy a školského zařízení

- a) *odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími uvedenými v § 3,*
b) *odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávacích a školských služeb.“*

- **Roli vykonavatele** specifikuje nařízení vlády, které stanovuje řediteli školy s veřejným zřizovatelem počet hodin přímé pedagogické činnosti v souladu s § 2.

2.4 Modely řízení kvality ve školských organizacích

Od roku 1989 probíhá v československém, resp. českém školství debata o tom, jak definovat, zjišťovat a vyhodnocovat kvalitu školských zařízení, která by zvýšila jejich konkurenceschopnost, ale také by nabídla vyšší kvalitu svým klientům – tedy dětem, žákům, studentům, rodičovské veřejnosti a široké veřejnosti vůbec.

V českém prostředí jsou základní kritéria kvality každoročně specifikována Českou školní inspekcí, ta v jejich dikci zohledňuje jednak aktuální zákonné nastavení, ale také základní kurikulární dokumenty. Dle Jiráčkové (2011, s. 70) se ale *„stále častěji ve školách uplatňují také kritéria vycházející z vnějšku implementovaných systémů řízení kvality ISO 9001 (International organization for standardization) nebo CAF (Common Assessment framework), na která je třeba brát zřetel, protože představují mezinárodně uznávaná kritéria kvality škol. Přestože dosud nejsou široce využívána, vnáší do českého školství náboj inspirovaný komerčním sektorem.“*

2.4.1 Specifika jednotlivých modelů

Výše popsané kritériální modely pracují shodně s mechanismy obecného řízení organizace, s otevřeností k potřebám a požadavkům klientů. Systémy jsou však budovány na odlišných východiscích. Systémy řízení kvality CAF a ISO zaručují jednotná kritéria ve všech státech, kde jsou oficiálně aplikovány. Mezinárodní srovnatelnost je ale „vykoupena“ jejich obecností a nižší citlivostí pro školské organizace. Zaměřují se na minimální požadavky na kvalitu fungování organizace jako celku spíše než na konkrétní procesy a výstupy škol. Naopak ČŠI je specifický orgán konající dle platné české legislativy, její kritéria jsou proto konkrétní a uzpůsobená přímo školskému prostředí a jeho specifikům.

Další rozdíl spočívá v přístupu k hodnocení a kontrole. ČŠI je zaměřena na externí hodnocení škol. Systém CAF byl vytvořen primárně pro interní hodnocení organizace, která má zájem zlepšovat své postavení v konkurenčním prostředí. Norma ISO kombinuje interní a externí audity v organizacích, které jsou nutné mimo jiné pro udržení jejího certifikátu.

Rozdíl je také v nahlížení na vlastní hodnocení školy z hlediska jejich definovaných zainteresovaných stran. Zatímco kritéria ČŠI počítají s jejich názory spíše jako s vedlejším segmentem hodnocení kvality školy, systémy ISO a CAF naopak interní evaluaci považují za pilíř při sledování kvality. Spokojenost vybraných aktérů školy, především klientů, je považována za hlavní ukazatel a cíl kvality.

Každý systém má své výhody a nevýhody a je vhodné je vzájemně kombinovat. Dominantní postavení ČŠI jako klíčového kontrolního orgánu škol a školských zařízení však předurčuje její kritériální systém k pojetí tohoto nástroje jako nezbytného prostředku pro řízení. Byť jsou tedy k dispozici i jiné řídicí postupy, kritéria ČŠI není možné při řízení kvality ve školství pominout.

2.4.2 Řízení kvality jako dynamický proces

Z pohledu pedagogiky lze definovat pojem kvalita takto: *„Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se rozumí žádoucí (optimální) úroveň*

fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“ (Průcha, 1996, s. 27).

V pedagogickém slovníku vydaném v roce 2013 je ale kvalita vzdělávání popsána následovně: *„Ponejvíce se chápe ve významu evaluačním, tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu nebo celým vzdělávacím systémem země. Tato úroveň je jednak předepisována určitými kritérii, např. vzdělávacími standardy, jednak je měřena jako vzdělávací výsledky“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2013, s. 139).*

Je tedy zřejmé, že pojetí kvality odráží společenský pohyb a vede k trvalé polemice mezi odbornou veřejností a klienty vzdělávacích institucí. Z pouhého srovnání definice kvality školy je možno pozorovat posun ve vnímání kvality jako dynamického jevu, který odráží aktuální stav poznání a společenské poptávky.

Jak uvádí Jiráčková (2001, s. 72), *„od kontroly kvality, kdy šlo o eliminaci chyb v procesech vedoucích ke konečným výstupům, se vzdělávací organizace posouvají k řízení kvality, kdy už nejde jen o kontrolu, ale také o zavádění preventivních opatření k tomu, aby výstupy splňovaly očekávání zainteresovaných stran, a k neustálému zlepšování inovováním procesů na základě aktuálních potřeb (CAF and Education, s. 72). S tím souvisí také vývoj ve vnímání školy jako organizace, která má svá specifika, projevující se zejména v charakteru služeb, které poskytuje a jejichž kvalitu nelze přesně měřit, ale také ve vnímání jejich aktérů, jejichž pozice nelze striktně definovat a nahlížet na učitele jakožto poskytovatele služeb a na žáky jakožto primární uživatele služeb, kteří si diktují požadavky. Jejich role nejsou takto ustálené, obě skupiny se podílí na procesu výchovy a vzdělávání a na kvalitě jeho výstupů, jejich vztah by měl být spíše na partnerské úrovni.“*

2.4.3 Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče

V roce 2015 vznikly pod vedením H. Pacnerové „Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče“, které byly posléze verifikovány Metodickým pokynem Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ze dne 27. 3. 2015.

Účelem standardů kvality je nastavení a udržení srovnatelné úrovně kvality poskytované péče v jednotlivých školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče napříč celou Českou republikou a zvyšování kvality péče o děti v těchto zařízeních.

Standardy definovaly základní (minimální) kritéria kvality péče v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, v personálních, organizačních a materiálních aspektech péče. Standardy napomáhají pracovníkům školských zařízení v oblasti metodického vedení, podporují sebereflexi a sebehodnocení, slouží zřizovatelům pro monitoring a kontrolu poskytované péče; dětem, rodičům a odborné veřejnosti pro orientaci v tom, co mohou od péče očekávat.

Standardy kvality ale nikdy neměly za cíl péči o děti standardizovat. Je v nich skryt sdílený rámec kvality pro procesy v zajišťování péče o děti, ve kterém umožňují zařízením budovat svůj vlastní přístup.

„Cílem standardů kvality je podpořit v praxi ty principy péče o děti, které se na základě aplikovaného výzkumu a výsledků praxe ukázaly být jako prospěšné pro vývoj dítěte, rozvoj jeho potenciálu, zajištění jeho bezpečí, zvyšování šancí na jeho začlenění do společnosti a zvyšování šancí na jeho návrat do rodiny. Cílem tvorby standardů bylo konkrétními kritérii postihnout hodnoty, které jsou pro dítě v kontextu jeho situace, rodiny a vývoje v rámci života v zařízení důležité a podstatné“ (Pacnerová 2015, s. 9).

Standardy se zaměřují na následující oblasti:

- a) Vztah dítěte k sobě samému, své rodině a blízkým lidem, k dětem a pracovníkům zařízení, spolužákům a kamarádům, škole, k věcem, prostředí, k tělu

Cílem tohoto standardu je zejména podpora všech vztahů, které má dítě navázáno (individuální vztah mezi vychovatelem a dítětem, sanace narušených vztahů, udržování navázaných vztahů mezi dítětem a jeho rodinou a blízkými lidmi, podpora pozitivních vztahů z okolí dítěte – škola, zájmové kroužky, budování vztahu dítěte k vlastnímu tělu apod.).

b) Dítě v kontextu své situace, místa, rodiny, vývojových potřeb

Tento standard akcentuje zejména kontext, v němž dítě žije. Cílí na stabilitu sociálních, vztahových, materiálních a prostorových podmínek, podporuje práci s životním příběhem dítěte, usiluje o minimalizaci přetrhávání vazeb dítěte s okolím.

c) Dítě jako aktivní tvůrce a účastník procesu

V rámci tohoto standardu by se měli vychovatelé zaměřit na lepší informovanost dítěte a jeho rodiny, zapojení dítěte do procesů rozhodování o běžných každodenních záležitostech či aktivizaci dítěte ve vztahu k jeho rodině.

d) Dítě jako součást komunity/obce, nikoli pouze zařízení

Standard usiluje o zapojování dětí do místní komunity, snižování izolace dětí od ostatních lidí a aktivit v blízkém okolí.

e) Dítě a jeho jedinečnost

Naplněním standardu by mělo dojít k vyhodnocení celého spektra potřeb každého dítěte, utlumování skupinově založených postupů vycházejících více z potřeby rodinné skupiny či samotného dětského domova než z potřeb jednotlivých dětí.

f) Dítě na cestě k dospělosti

Standard usiluje o realizaci aktivit, které rozvíjejí přípravu dětí na budoucnost mimo dětský domov, resp. podpůrné aktivity dětského domova při přechodu mladých dospělých do samostatného života.

g) Dítě v bezpečí

Standard cílí na bezpečnou komunikaci o dítěti a jeho rodině v rámci zařízení i mimo něj, de-stigmatizaci dítěte mimo zařízení (komunita, škola apod.), ochranu jeho soukromí a intimity. V neposlední řadě jde i o prevenci zneužití moci dětského domova jako instituce.

Struktura standardů kvality obsahuje nejprve osm průřezových zásad platných pro všechny standardy. Mezi průřezové zásady patří například to, že péče je realizována v souladu s nejlepším zájmem dítěte, s ohledem na jeho věk, rozumové schopnosti, duševní a tělesný zdravotní stav a rodinný kontext; v souladu s individuálními potřebami dítěte; směřuje k rozvoji samostatnosti, aktivní účasti dítěte ve společnosti, k posilování sebedůvěry, identity dítěte a k rozvoji tělesných, duševních, citových a sociálních dovedností dítěte; je v souladu s principem rovného přístupu, zajišťuje naplňování práv dětí a vychází z aktuálních odborných poznatků. Tyto zásady platí pro každý jednotlivý standard.

Dále následuje členění standardů do pěti tematických oblastí:

- a) vymezení činnosti a informovanost – 12 standardů
- b) průběh péče a návazné služby – 39 standardů
- c) personální agenda – 7 standardů
- d) organizační aspekty – 6 standardů
- e) prostředí výkonu péče – 3 standardy.

Celkem 67 standardů bylo rozděleno do dvou skupin na standardy základní (ty standardy, které konkretizují požadavky vyplývající ze stávajících platných právních předpisů) a standardy rozvojové (ty standardy, které přinášejí témata, která v současné chvíli nejsou explicitně zakotvena v právních předpisech).

Důležitým impulsem pro proces hodnocení ústavní péče je ve standardech akcentovaný proces autoevaluace. Vnitřní hodnocení samotného zařízení jak na úrovni jednotlivých pracovníků, tak na úrovni zařízení jako celku přináší zvnějšku nenahraditelný pohled na práci zařízení a na naplňování cílů výchovně vzdělávacího procesu. Autoevaluace umožňuje vlastní reflexi kvality práce s výstupy na úrovni prvků a procesů, které se

osvědčily, a identifikací těch, ve kterých je zapotřebí uskutečnit změnu. Forma sebehodnotících standardů kvality, kterou si zařízení zvolí, je zcela v kompetenci vedení zařízení. Standardy nicméně nabízejí metodický postup, který mohou zařízení dobrovolně využít. Do hodnocení kvality péče s autoevaluačními procesy tak vstoupil nový prvek, který nastavuje vlastní sebekritickou „tvář“. Tu je pak možno poměřovat s externími hodnoceními.

Standardy vnesly do pojmání kvality ústavní péče základní obsahový rámec, ale také výzvu pro každé konkrétní zařízení naplnit tento rámec vlastním obsahem. Nestaly se tedy etalonem, dle něžž je možné kvalitu péče hodnotit. Jsou spíše inspirujícím rámcem, který je na jedné straně možno využít tvůrčím způsobem, na druhé straně i pouhý formální popis procesů péče je jejich dostatečným naplněním.

Samotná kontrola kvality poskytování konkrétní péče je náročná, a i proto se hlavní dozorující orgán, Česká školní inspekce, o dikci standardů v konkrétním zařízení zajímá spíš jen z pohledu jejich existence.

2.4.4 Kvalita ústavní péče v době transformace

Pojetí ústavní výchovy (založené na konceptu z 50. let minulého století) aktuálně čelí podnětům, které požadují výraznou proměnu směrem k veřejné rodinné péči. Každé konkrétní zařízení se s těmito výzvami vyrovnává samostatně, ve vazbě na postoj zřizovatele.

Neudržitelnost stávající právní úpravy reflektuje snaha Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) o velkou novelu či zcela nový zákon reformující víc jak dvacet let starý zákon č. 109/2001 Sb., o ústavní péči, který již, bohužel, neodráží aktuální trendy v moderní výchově, je ale základním etalonem pro posuzování kvality péče.

Jedním z východisek nové úpravy popsané v dokumentu MPSV „Věcné zásady nové právní úpravy ochrany dětí a podpory rodin (verze 1.0, září 2023)“ je „provést reformy v oblasti institucionální péče o děti směřující k větší otevřenosti systému, propojení jednotlivých odborností, začleňování pobytových služeb do běžného sociálního prostředí“.

V tomto dokumentu je také zmíněna oblast řízení kvality pobytové péče následovně:

Definice problému		Klíčová opatření
13	<i>Procesy řízení kvality nejsou zaměřeny na hodnocení dopadů poskytované pomoci a intervencí na kvalitu života dětí a rodin; nedostatečná odborná podpora pracovníků působících v oblasti ochrany dětí a podpory rodin</i>	<i>Změna zaměření systému řízení kvality od kontroly plnění formálních náležitostí k hodnocení dopadů poskytované pomoci na kvalitu života dětí a rodin; zavedení systému řízení kvality (dopadů) na systémové úrovni (území, cílové skupiny) prostřednictvím vybraných indikátorů; vznik mezioborových odborných panelů a systému odborných konzultantů na regionální a národní úrovni</i>

V dokumentu je podrobně rozpracováno pojetí řízení kvality za pomoci standardů kvality. Stávající kritéria České školní inspekce jsou se standardy provázána. Je ale možno poukázat na limity, které se do stávajícího pojetí standardů promítají:

- a) představují jen jeden z nástrojů, který je nutno doplňovat či rozvíjet pokročilejšími metodami řízení kvality práce s ohroženými dětmi a rodinami;
- b) prostřednictvím aktuálních standardů kvality lze zhodnotit pouze naplňování obecných požadavků (procesních, technických, personálních);
- c) chybí však jednoznačná kritéria pro hodnocení kvality „případové“ práce a dopadů na prosperitu dítěte a rodiny;
- d) standardy lze naplňovat jen formálně (například formou jednorázových revizí postupů a podmínek v organizaci pro účely inspekce);
- e) důraz je kladen na písemné zpracování vnitřních předpisů a jejich dodržování.

Věcné zásady proto na tato omezení reagují následujícími návrhy:

- *„Systém řízení kvality bude zaměřen na hodnocení dopadů poskytované pomoci a intervencí na kvalitu života dětí a rodin. Pro hodnocení systémových dopadů na příslušné cílové skupiny (území) budou využívány vybrané souhrnné indikátory. Hodnocení kvality vychází z objektivně zjištěných dat.*
- *V rámci nového pojetí bude odlišeno naplnění minimální podmínek (minimální standardy) opravňujících vykonávat v rámci systému ochrany dětí a podpory rodin určitou činnost (poskytovat služby, vykonávat veřejnou správu, koordinovat spolupráci aktérů systému atd.) a systémy řízení kvality.*
- *Poskytovatelé služeb i orgány veřejné správy ochrany dětí a podpory rodin budou povinovány zajistit a provozovat interní mechanismus řízení kvality. Je přitom ponecháno na příslušném subjektu, jaké metody řízení kvality využije. Používaná metoda však musí zajistit sledování a hodnocení dopadů poskytovaných služeb na cílové skupiny i jednotlivé osoby. Interní mechanismus řízení kvality bude zaměřen zejména na:*
 - a) hodnocení dopadů poskytovaných služeb na cílové skupiny i jednotlivé osoby,*
 - b) lidské zdroje, rozvoj znalostí na úrovni organizace a profesní rozvoj zaměstnanců,*
 - c) prostředí a podmínky poskytování služeb ochrany dětí a podpory rodin a výkonu správy v oblasti ochrany dětí a podpory rodin.*
- *Bude zajištěna participace dítěte, rodičů a dalších osob z cílové skupiny na hodnocení služeb a intervencí.“*

Ze stávajících aktivit relevantních rezortů (MPSV, MŠMT) je zřejmé, že se systém ústavní výchovy směřuje k razantní změně pojetí kvality péče. O to náročnější je v této „kvasící době“ posuzování stávající kvality výchovně-vzdělávacích výstupů.

Nicméně i v této složité situaci jsou kritéria ČŠI relevantní entitou pro posuzování kvality. Vycházím proto ze stávající díkce kritérií ČŠI s vědomím všech výše popsaných limitů.

2.5 Kritéria kvalitní školy České školní inspekce

V roce 2014 byl vládou České republiky schválen strategický dokument v oblasti vzdělávání s názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Strategie si vytkla jako jednu z klíčových priorit **podporu kvalitní výuky a učitele** a ve vazbě na potřebu *otevřeně formulovat představu o tom, jaké parametry má naplňovat kvalitní škola*, formulovala cíl **vytvořit a zveřejnit kritéria kvalitní školy**.

Vytvořením kritérií tzv. kvalitní školy byla pověřena Česká školní inspekce (dále jen ČŠI), která je národní autoritou pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání. Ta do debaty k vytvoření kritérií zapojila klíčové aktéry působící v počátečním vzdělávání (školy a školská zařízení, pedagogické asociace, zástupci akademického sektoru, neziskového sektoru, zaměstnavatelských svazů apod.). První kritéria hodnocení kvality byla aplikována ve školním roce 2015/2016.

ČŠI na svém portálu uvádí, že *„je-li cílem co možná nejkvalitnější vzdělávání, je nutné poskytnout ředitelům škol, pedagogům, rodičům, žákům, zřizovatelům škol a dalším zainteresovaným skupinám srozumitelné stanovení charakteristik a parametrů kvalitního vzdělávání a kvalitní školy jako instituce, která vzdělávání zajišťuje. Pro školu je takové vymezení určitou mapou, kterou se řídí, když usiluje o zvyšování kvality v jednotlivých oblastech své práce, současně jí ale dává dostatek prostoru k využití vlastní kreativity a autonomie při volbě individuálních cest.“*

Od roku 2005 je v České republice realizována kurikulární reforma, která do značné míry rozvolnila povinný obsah výchovy a vzdělávání a poskytla školám a školským zařízením autonomii ve formulování vzdělávacích cílů. Stát sice v tzv. rámcových vzdělávacích programech definuje povinný obsah výchovy a vzdělávání, resp. povinné znalostní, vědomostní a dovednostní výstupy, k nimž je třeba dospět, ale naplnění tohoto rámce ponechává do značené míry na rozhodnutí jednotlivých škol a školských zařízení v tzv. školních vzdělávacích programech. Každoročně aktualizovaná Kritéria kvality ČŠI se tak stala vodítkem i pro ředitele dětských domovů, kteří k jejich naplnění mohou volit vlastní cesty.

2.5.1 Oblasti kritérií

Dle ČŠI je kvalitní škola či školské zařízení pohlíženo jednak z **hlediska funkčního** (vedení instituce, vedení pedagogického procesu, zajištění principu rovného přístupu k výchově a vzdělání) a jednak z **hlediska podmínek** nutných pro zajištění kvalitního vzdělávání, **procesu vzdělávací a podpůrné činnosti** a konečně z hlediska **výsledků výchovně-vzdělávací činnosti**.

Model kvalitní školy či školského zařízení vymezuje 6 základních oblastí kvality



1. Koncepce a rámec školy
2. Pedagogické vedení školy
3. Kvalita pedagogického sboru
4. Výuka
5. Vzdělávací výsledky
6. Podpora žáků při vzdělávání

Každá z uvedených oblastí je rozpracována do samostatných 3–5 kritérií a každé kritérium je detailně popsáno svým účelem, charakteristikami a hodnocením míry naplnění.

Míra naplnění je u každého indikátoru popsán čtyřmi úrovněmi jeho naplnění od úrovně **výborné**, identifikující případně také to, v čem je škola příkladem inspirativní praxe, přes úroveň **očekávanou**, dokládající správně nastoupený trend zlepšování, následně ještě

vyhovující úroveň vyžadující zlepšení, až k **úrovni nevyhovující**. Zveřejněna jsou kritéria s popisem výborné úrovně. ČŠI v popisu kritérií nedefinuje, jak musí být splnění realizováno, ale to, jak realizováno být může.

Zohledněna je pak také určitá **charakteristika prostředí**, ve kterém škola či školské zařízení působí a které v mnoha ohledech není možné ovlivnit (např. demografická situace, socioekonomická struktura lokality apod.).

Dle ČŠI jsou kritéria zveřejněna v modifikacích pro jednotlivé stupně vzdělávání, školy a školská zařízení. Celkem je na metodickém portále zveřejněno **11 modifikací**:

- pro předškolní vzdělávání
- pro základní vzdělávání
- pro střední vzdělávání – všeobecná gymnázia
- pro střední vzdělávání – odborné
- pro vyšší odborné vzdělávání
- pro základní umělecké vzdělávání
- pro školní družiny a školní kluby
- pro domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty
- pro střediska volného času
- pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče
- pro školská poradenská zařízení.

Smyslem hodnoticí činnosti ČŠI je standardizovat výkon hodnoticích aktivit školních inspektorů působících na jednotlivých pracovištích ČŠI. Proto pro sjednocení pohledu na kvalitu vzdělávání napříč Českou republikou využívá ČŠI také řadu interních metodických dokumentů. Dle ČŠI byly k hodnoticím kritériím zpracovány specifické interní metodické komentáře, inspekční pracovníci dále využívají také např. metodiku inspekční činnosti, metodiku šetření stížností, interní postupy pro výkon kontroly, metodická doporučení pro

řízené rozhovory s vedením školského zařízení nebo školy nebo metodická doporučení pro realizaci hospitací.

V rámci ČŠI je možno hovořit o propracovaném systému managementu kvality práce inspekčních pracovníků ČŠI zahrnujícím všechny relevantní aspekty řízení kvality s cílem poskytovat školám, školským zařízením, státu i dalším aktérům skutečně objektivní, relevantní, komplexní, důvěryhodnou a nezpochybnitelnou vazbu na kvalitu a efektivní vzdělávání v České republice.

2.5.2 Znění kritérií pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče – převzato z portálu ČŠI

Pro názornou představu zde uvádím dikci kritérií pro dětské domovy, která je zároveň, možná trochu překvapivě, totožná s dikcí kritérií i pro jiná školská zařízení. Je zřejmé, že kritéria neodráží nové modely péče v dětských domovech, jsou ale ve své obecnosti aplikovatelná.

2.5.2.1 Koncepce a rámec zařízení

Kvalitní zařízení ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.

Kritéria v této oblasti kladou důraz na jasná pravidla a mechanismy, s jejichž pomocí vedení zařízení řídí a které umožňují efektivní organizaci zařízení a její rozvoj a zajišťují, že zařízení je bezpečné, příjemné a vstřícné místo pro efektivní výchovu a vzdělávání a osobnostní rozvoj dětí a nezaopatřených osob (dále jen „děti“). Základem systematického zvyšování kvality je srozumitelná vize, koncepce a formulace cílů zařízení. Klíčovou součástí cílů zařízení je školní vzdělávací program, který je v souladu se všemi právními předpisy týkajícími se vzdělávání. Pro systematický rozvoj kvality výchovy a vzdělávání je důležité, aby vedení zařízení prostřednictvím konstruktivních vztahů a diskusí se zřizovatelem získalo nejen porozumění zřizovatele pro tyto vize a cíle a pro podmínky potřebné pro jejich dosažení, ale i zřizovatelovu identifikaci s realistickou vizí a strategií

zařízení sladěnou s vizí rozvoje obce nebo kraje. Kvalitní zařízení je organickou součástí své obce a regionu, aktivně se zapojuje do života obce.

Dosažení vysoké kvality výchovy a vzdělávání je obtížné bez konstruktivních vztahů s rodiči dětí, protože otevřené a konstruktivní vztahy s rodiči jsou základem důvěry. Kvalitní zařízení aktivně usiluje o to, aby rodiče v co nejvyšší míře vzali cíle zařízení za své.

Kvalitní vzdělávání nelze poskytnout bez toho, aby se děti a všichni aktéři cítili v zařízení bezpečně. Kvalitní zařízení je bezpečné a otevřené místo vstřícné k oprávněným potřebám dětí, pedagogů, vedení a dalších aktérů, místo umožňující otevřenou a konstruktivní komunikaci. Má jasná, všem srozumitelná pravidla a mechanismy organizace své činnosti a řešení problémů, aktivně uplatňuje prevenci všech forem rizikového chování.

Kritéria

1.1 Zařízení má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují.

1.2 Zařízení má vzdělávací program (ŠVP), který vychází z vize a strategie rozvoje zařízení; jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče.

1.3 Zařízení funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu zařízení.

1.4 Zařízení je vstřícné a bezpečné místo pro děti, jejich rodiče i pedagogy.

1.5 Zařízení spolupracuje s vnějšími partnery.

2.5.2.2 Pedagogické vedení zařízení

Ředitel kvalitního zařízení je vůdčí osobností pedagogického procesu.

Kritéria v této oblasti kladou důraz na aktivitu vedení zařízení. Právě přístup vedení zařízení v oblasti řízení pedagogických procesů je klíčový pro kvalitu výchovy a vzdělání, které zařízení poskytuje. Důraz je na všech třech základních činnostech: realizaci opatření a jejich řízení, monitorování a vyhodnocování i následném přijímání opatření. Nezbytnou součástí pedagogického vedení je také vytváření zdravého klimatu, zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru, ale i zajištění materiálních podmínek pro vzdělávání.

Nutným předpokladem kvalitního pedagogického vedení zařízení je vlastní profesní rozvoj členů vedení zařízení.

Kritéria

2.1 Vedení zařízení aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci zařízení a přijímá účinná opatření.

2.2 Vedení zařízení aktivně vytváří zdravé klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné vztahy mezi pedagogy, dětmi i jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů.

2.3 Vedení zařízení usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími zařízeními a účinně podporuje začínající pedagogy.

2.4 Vedení zařízení usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.

2.5 Vedení zařízení klade důraz na vlastní profesní rozvoj.

2.5.2.3 Kvalita pedagogického sboru

Kvalitní zařízení tvoří kvalitní pedagogové.

Kvalitní výchova a vzdělávání se odehrává především v kontaktu dětí s pedagogy. Jádrem kvalitního zařízení jsou kvalitní pedagogové – kvalifikovaní, profesně zdatní, přístupující k dětem s respektem, vstřícní, profesionálně vystupující, podporující rozvoj odpovědnosti u dětí, uvědomující si vlastní odpovědnost, otevření výměně zkušeností, konstruktivně spolupracující s kolegy a soustavně rozvíjející vlastní vzdělání, rozhled a schopnosti. Smyslem kritérií v této oblasti je hodnocení této důležité stránky kvalitního zařízení.

Kritéria

3.1 Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.

3.2 Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s dětmi, rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup.

3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.

3.4 Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti.

3.5 Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.

2.5.2.4 Výchova a vzdělávání

Kvalitní výchova a vzdělávání směřující k dobrým výchovně-vzdělávacím výsledkům všech dětí jsou základem kvalitního zařízení.

Smyslem naplňování kritérií v oblasti „výchova a vzdělávání“ je implementace principů výchovy a vzdělávání, které v maximální možné míře přizpůsobují volbu výchovně-vzdělávacích cílů, prostředků a metod individuálním schopnostem dětí a vedou k harmonickému rozvoji vědomostí, dovedností i postojů dětí na bázi kritického sebehodnocení přiměřenému jejich věku. Zásadním předpokladem pro realizaci takové výchovy a vzdělávání je přesvědčení pedagogů o možnosti osobnostního a vědomostního rozvoje každého dítěte bez ohledu na jeho aktuální pozici na cestě k výchovně-vzdělávacím cílům.

Klíčovým prostředkem k vytváření vztahu dětí k vzdělávání je vysvětlování souvislostí s reálnými situacemi každodenního života a v maximální možné a vhodné míře i zahrnování takových výchovně-vzdělávacích situací a úkolů, v nichž děti úměrně svému rozvoji takové situace sami rozpoznávají a využívají.

Kritéria

4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech zařízení a potřebami dětí.

4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.

4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte a při plánování a realizaci vzdělávání zohledňují individuální potřeby dětí.

4.4 Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí.

2.5.2.5 Vzdělávací výsledky dětí

Kvalitní zařízení umožňuje každému dítěti maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem.

Cílem pro naplňování kritérií v oblasti „vzdělávací výsledky“ je posoudit, zda zařízení efektivně pracuje s výsledky dětí v oblasti resocializace tak, aby absolventi byli vybaveni takovými kompetencemi, které co nejučinněji podpoří jejich začlenění do společnosti a úspěšnost v dalším životě a přispějí ke zvýšení kvality jejich života. Soustavně se sleduje psychosomatický vývoj dítěte i jeho sociální vazby. Velmi důležité je, aby zařízení bylo schopné systematicky zjišťovat objektivní informace o kvalitě svého vzdělávání, dokázalo přijímat a v praxi realizovat smysluplná opatření ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání na individuální, skupinové i celkové úrovni. V zařízení se vhodně dbá na spolupráci s biologickou rodinou dítěte, případně na okolnosti, kdy se uvažuje o předání k řízení o jiné formě péče (hostitelská rodina, adopce, pěstounská péče).

Kritéria

5.1 Zařízení soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.

5.2 Výsledky vzdělávání dětí odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů.

5.3 Děti jsou motivovány k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty.

5.4 Zařízení sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.

2.5.2.6 Podpora dětí při vzdělávání (rovné příležitosti)

Kvalitní zařízení sleduje výchovně-vzdělávací pokroky všech dětí a cíleně podporuje ty, kdo vyžadují speciální péči.

Smyslem kritérií v této oblasti je zajistit, aby výchovná práce v zařízeních byla zaměřena zejména na oblasti vytváření podmínek pro náležitý rozvoj citové stránky dítěte, podpory

jeho sebedůvěry a umožnění jeho aktivní účasti ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku. V maximální možné míře je volba cílů, prostředků a metod přizpůsobena individuálním schopnostem dětí, aby vedla k rozvoji vědomostí, dovedností, kreativity i postojů dětí na bázi kritického sebehodnocení vlastního výsledku. Stejně jako ve všech typech škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku je zásadním předpokladem pro takové vzdělávání přesvědčení pedagogů o možnosti osobnostního, vědomostního i odborného rozvoje každého dítěte bez ohledu na jeho aktuální pozici na cestě k výchovně-vzdělávacím cílům. V indikovaných případech výchovné působení zmírňuje nebo odstraňuje příčiny nebo důsledky poruch chování a přispívá ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte. Hodnocení v této oblasti se soustředí na projevy důvěry v možnost resocializace každého dítěte, rozvoj jeho osobnosti, kognitivních a sociálních dovedností a předpoklady pro úspěšný život a také na zřeknutí se negativní stereotypizace.

Kritéria

6.1 Zařízení poskytuje účinnou podporu všem dětem s potřebou podpůrných opatření.

6.2 Zařízení věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji dětí, rozvíjí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a dbá na to, aby žádné dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu.

Z dikce kritérií je zřejmé, co si stát prostřednictvím České školní inspekce představuje jako kvalitu ve vzdělávání, resp. výchovně-vzdělávacích postupech ústavní péče dětského domova. Na řediteli a jeho týmu je pak tato kritéria naplnit.

2.6 Řízení kvality jako prevence krize

Každý proces může dopadnout jak dobře, tak špatně. Většina činností s konkrétním cílem probíhá víceméně dle plánu. Stejně tak řízení školského zařízení. Každý ředitel dennodenně zvažuje, zda upřednostní běžné provozní výzvy před výzvami strategickými. Je však vhodné v řízení předcházet krizovým situacím, které mohou vést až ke katastrofickým scénářům.

2.6.1 Krize – její podoby a fáze

Slovo „krize“ pochází ze starořeckého slova *krino*, které v překladu znamená rozhodovat se mezi opačnými variantami, volit mezi životem a smrtí, úspěchem a neúspěchem (Königová, Zuzák, 2009). Některé krize je možné předvídat, ale některé se objeví zcela nečekaně. Věnovat energii předcházení krizovým situacím se vyplatí. *„Řízení krize nezačíná v okamžiku, kdy ke krizi dojde. Začíná už dlouho předtím. Je třeba si uvědomit, že otázka nezní, zda ke krizi dojde, ale co, kde, kdo a kdy bude dělat, až k ní dojde“* (Owen, 2007, s. 101). Krize může být nejen ohrožující, ale má v sobě i potenciál nového řešení, obrody, příležitosti pojmout řešení problému zcela nečekaným pro- rozvojovým způsobem. Co tě nezabije, to tě posílí – říká české přísloví. Krize je však vždy hrozbou a není možné spoléhat na to, že je každá krize zvládnutelná. Porozumět mechanismu krizí je proto vždy dobrou přípravou pro jejich řešení.

Svobodová a Trojanová (2021) uvádějí, že krize sice může přijít jako blesk z čistého nebe. Častěji je však krize důsledkem podcenění nějaké situace, chybným vyhodnocením již přítomného rizika. Pojem „riziko“ se používá v mnoha souvislostech a má v jazyce různých odborných disciplín odlišný význam. V podstatě jde o určitý druh dopadu negativních stránek vývoje, který celkově nepříznivě ovlivňuje svými příznaky budoucnost. Jde o nejistotu vztahující se k určité příčině našich budoucích problémů a potíží, která má konkrétní časové a prostorové vymezení. Riziko nám na základě naší znalosti naznačuje, že by mohlo nastat něco nepříznivého, negativního. Je zřejmé, že jsou oblasti, kde je míra rizika větší než jinde. Pokud umíme rizika identifikovat, měli bychom si vždy vyhodnotit jejich závažnost (míru, dopad) a možnou četnost či rozsah a měli bychom se snažit je ošetřit tak, abychom možným dopadům co nejvíce předešli. Úvahy o rizicích je možno popsat i pojmem „zranitelnost“, ta nám definuje místa, kde je míra rizika větší než jinde. Druhým pohledem je pak úroveň dopadu rizika. S neřešeným rizikem se dostavuje krize.

Existuje široké spektrum krizí. Pro potřeby řízení školských zařízení je však možno soustředit se na krize podle zranitelných míst a podle úrovní, které zasáhnou. Tento pohled napomůže identifikaci správných nástrojů (technik, postupů) k úspěšnému zvládnutí krize

a jejímu využití k pozitivnímu řešení. Dle Svobodové a Trojanové (2021) je z hlediska zranitelných míst ve školských zařízeních možno identifikovat následující možné krize: krizi koncepce školy, krizi pedagogického vedení, krizi pedagogického sboru, krizi výuky a krizi žáků. Krize z hlediska zranitelných míst jsou v podstatě horizontálním pohledem na možný výskyt krizí ve škole či školském zařízení. Je evidentní, že výše popsané členění navazuje na kritéria kvality České školní inspekce (koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, výuka, vzdělávací výsledky, podpora žáků při vzdělávání). Je zde tedy určitá paralela – návodný kontext k tomu, jak pojmout řízení kvality i z pohledu řízení krizového.

Výše popsané druhy krizí ale nejsou izolovanými procesy. V rámci řízení školského zařízení je velmi pravděpodobné, že jedna krize přejde v jinou. Je proto nutné mít na paměti, že dopad jedné krize se může projevit v jiné oblasti.

Vertikální pohled na druhy krizí ukazuje úrovně, které krize může zasáhnout (krize strategie, krize zájmu, finanční krize, existenční krize). Z vertikálního hlediska může být krize strategie zpočátku nezřetelná, chybně chápána jako něco snadno řešitelného, ale o to nebezpečnější. Postupně totiž může přerůst v ohrožující existenční krizi, která může vést ke katastrofě – zániku samotného školského zařízení.

Specifickým rysem prostředí s pedagogickými pracovníky jsou ženské kolektivy, které se mohou projevit větší intenzitou konfliktů. Je proto třeba mít na paměti i zvláštní úroveň krizí vztahových, a to jak mezi lidmi, tak s okolím. Neřešení těchto krizí mívá často dopad na pověst školského zařízení a může se rozvinout až do krize existenční. Čelit těmto krizím lze vhodnou komunikací, včasným řešením konfliktů či důrazem na pozitivní klima v zařízení.

Každá krize má své fáze. V první, předkrizové fázi, můžeme pozorovat první signály. Pokud je nedokážeme identifikovat a včasně řešit, následuje samotná krizová fáze, kdy je třeba vědomé řešení pro zvládnutí krize. Pokud se toto podaří, je možné se z krize poučit (post-krizová fáze).

2.6.2 Krizový audit

Základním východiskem pro řízení krize je představa o potenciálních krizích. Jedním z možných nástrojů je právě krizový audit. Slovo „audit“ (z latinského *auditus*, slyšení) znamená přezkoumání a hodnocení dokumentů nezávislou osobou. Audit tedy zkoumá nejrůznější informace a na jeho základě je možno identifikovat potenciální rizika, zranitelná místa, ohrožení. Kvalitní audit se nezabývá jen samotnou organizací, ale i celkovým kontextem (legislativa, výroční zprávy kontrolních orgánů, záměry zřizovatele, postoje rodičovské veřejnosti, územní plánování obce, externí finanční možnosti apod.).

Audit by měl pracovat s vlastní autoevaluací zařízení (např. reflexe vychovatelů, stanoviska poradenského pracoviště, samospráva dětí a žáků). Mezi nástroje tohoto interního auditu v dětských domovech patří analýza dokumentů (např. školní vzdělávací program, roční výchovně-vzdělávací plán, vnitřní řád, vnitřní směrnice, programy osobního rozvoje dětí, zápisy z pedagogických rad, zprávy z hospitací, udělená opatření ve výchově).

Externí audit pak realizuje především Česká školní inspekce (oblast pedagogického procesu), zřizovatel (zejména ekonomické záležitosti) nebo další kontrolní orgány (např. veřejný ochránce práv, hygienická stanice, zdravotní pojišťovny).

Jako základní měřítko kvality byla identifikována Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání České školní inspekce (dále jen Kritéria ČŠI). Pro předcházení krizím je proto možná tato kritéria podrobit krizovému auditu. U každé oblasti kritérií budou identifikována zranitelná místa, která mohou způsobit krizi.

Možná forma krizového auditu je následující:

Popis auditované oblasti

Oblast	Identifikova ná zranitelná místa	Míra rizika	Důsledek nulové akce	Akce okamžitá / první pomoc	Akce koncepční / dlouhodobá

Jde v podstatě o jakýsi potenciální krizový scénář, kdy se snažíme zvažovat možné dopady identifikovaných zranitelných míst v řídicích procesech i s návrhy na jejich eliminaci.

3 Výzkumné šetření

V teoretické části jsem se zabývala popisem procesu řízení kvality v pobytové ústavní péči. Popsala jsem různé modely řízení kvality a specifikovala Kritéria České školní inspekce jako etalon, dle něhož se ve školských zařízeních aktuálně posuzuje kvalita řízení. Rozebrala jsem také možné krizové scénáře řízení a způsoby, jak jim předcházet. Jedním z nových nástrojů pro identifikaci míry rizika i zranitelných míst v systému je tzv. krizový audit. Jeho cílem je identifikace zranitelných míst, která mohou v budoucnosti způsobit krizové situace.

Tato část je věnována výzkumnému šetření realizovanému v prostředí konkrétního dětského domova.

Nejprve popíši cíl šetření a metodiku, podle níž jsem šetření realizovala. Další podkapitola je věnována charakteristice vybraného dětského domova a důvodům, proč bylo právě toto

zařízení k šetření vybráno. Následně analyzuji a interpretuji data, která jsem získala realizací rozhovorů.

3.1 Cíle a metodologie šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaká zranitelná místa v řízení dětského domova spatřují informanti.

3.1.1 Teoretický rámec a výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření jsem využila postupy zakotvené teorie, která se řadí mezi klasické teorie kvalitativního výzkumu. Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů jsou následně kódována a analyzována.

Prostřednictvím výzkumných otázek jsem zjišťovala pohled klíčových zaměstnanců na vybrané procesy řízení vycházející z Kritérií ČŠI. Prostřednictvím této práce chci umožnit pohled na stávající způsob řízení i jeho možnou proměnu směrem k řízení, které bude orientováno na předcházení krizovým situacím.

Nejprve jsem zformulovala hlavní výzkumnou otázku a na jejím základě jsem vytvořila otázky dílčí. Při formulování otázek jsem vycházela především ze struktury krizového auditu (s. 36) a z popisu Kritérií ČŠI (s. 28–33).

Hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jaká jsou z pohledu informantů hlavní zranitelná místa v dílčích procesech řízení dětského domova?

Dílčí výzkumné otázky:

DVO 1: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti strategického řízení dětského domova?

DVO 2: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti pedagogického vedení dětského domova?

DVO 3: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti kvality pedagogického sboru dětského domova?

DVO 4: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti výchovných metod dětského domova?

DVO 5: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti výchovně-vzdělávacích výsledků dětí dětského domova?

DVO 6: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti rovných příležitostí dětského domova?

3.1.2 Metodologie šetření

Vzhledem k tématu práce jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Hendl definuje kvalitativní výzkum jako *„proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Hendl, 2005, s. 50).

U kvalitativního výzkumu je výzkumník klíčovým výzkumným nástrojem a jeho úkolem je získat sjednocený pohled na zkoumanou entitu. V kvalitativním šetření se analyzují data jako například: *„přepisy terénních poznámek zpozorování a rozhovorů, fotografie, audiozáznamy a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno co přibližuje všední život zkoumaných lidí“* (Hendl, 2005, s. 52). Data se následně analyzují a interpretují.

Podle Gavory (2010) je hlavním znakem tohoto výzkumu dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Výzkumník zaznamenává vše, co se v prostředí děje. Může zhotovovat i audiozáznamy či videozáznamy, které následně analyzuje. Výzkumník se snaží vysvětlovat situace a jevy očima zkoumaných osob, nikoli na základě svých vlastních názorů. Sleduje rozdíly mezi zkoumanými osobami, zjišťuje jejich pohled na danou věc. Všechny pohledy musí výzkumník porovnávat a vytvořit jednotný, ale vnitřně diferenciovaný obraz daného prostředí.

Pracovníky, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, označuji jako informanty. Osoba poskytující rozhovor se označuje jako informant, ne respondent. Podle Gavory (2010) informant pouze neodpovídá, ale spíše informuje, odhaluje a svěřuje se.

3.1.3 Techniky sběru dat

K získání potřebných dat jsem pro tento výzkum zvolila polostrukturovaný rozhovor. Gavora (2010) uvádí, že se jedná o alternativu mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, kdy jsou dotazovanému nabídnuty alternativy odpovědí, ale žádá se vysvětlení a objasnění jeho výpovědí. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených otázek, jejichž pořadí se při rozhovoru může měnit a jež je možno doplňovat či rozšiřovat. Výzkumník může reagovat na odpovědi informantů a může jim klást doplňující otázky, aby získal potřebné informace pro daný výzkum. V průběhu rozhovoru je možné otázky přeformátovávat informantům takovým způsobem, aby bylo jisté, že chápou jejich smysly. Přepsání rozhovorů je technika označovaná jako transkripce. Jedná se o proces převodu mluveného projevu z rozhovoru nebo skupinové diskuse do písemné podoby (Hendl, 2005). Po přepisu jsem data analyzovala metodou otevřeného kódování.

Kódování znamená analýzu dat k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci (Hendl, 2005). Jedná se o techniku, která umožňuje rozčlenit data na určité části, hledat jejich společné znaky, podobnosti či rozdíly a následně je formovat do daných souvislostí. Některé výpovědi informantů se v šetření objevují opakovaně, jelikož jejich obsah není odpovědí pouze na jednu výzkumnou otázku.

Součástí výzkumu byla také obsahová analýza dokumentace zejména z důvodu specifčnosti potřebných informací o zařízení samotném (transformační kroky pro přechod z dětského domova jako zdravotního zařízení na dětský domov dle školského zákona apod.).

3.1.4 Vedení rozhovorů

Před realizací samotných rozhovorů jsem v konkrétním dětském domově pracovala, a proto jsem jeho prostředí podrobně znala a mohla jsem svých zkušeností využít i aplikací

metody zúčastněného pozorování. S informanty jsem měla dlouhodobé vztahy a panovala mezi námi důvěra, která je pro realizaci hlubkových rozhovorů nezbytná. Podle Gavory (2010) má výzkumník na základě participačního pozorování možnost hluboko proniknout do chování a myšlení pozorovaných osob. Na základě dlouhodobé znalosti výzkumníka a zapojených jedinců dochází ke ztrátě zábrán a osoby se chovají otevřeně a přirozeně. Pozorování mi umožnilo poznat informanty, rozhodnout, jakým způsobem s jednotlivými informanty vést rozhovor a jak klást otázky.

Rozhovory proběhly v měsících lednu–březnu 2024, byly sjednány individuálně, s každým informantem zvlášť. Většina rozhovorů proběhla přímo na pracovištích zařízení, jeden mimo dětský domov. Rozhovory byly se svolením informantů nahrávány na záznamové zařízení a následně přepsány do textové podoby.

Tazatelské otázky jsem se snažila klást zhruba v pořadí, které odpovídalo řazení kritérií ČŠI. Některé otázky byly pokládány opakovaně, pokud informant na ně neodpověděl zcela, jiné přímo položeny nebyly, protože odpověď na ně vyplynula z jiných odpovědí.

Jsem si dobře vědoma spektra rizik, ale zároveň i možností, které tato situace s sebou nesla. Za příležitost považuji fakt, že jsem mohla posoudit pravdivost výpovědí a zároveň opřít rozhovor o osobní vztah s informanty.

3.2 Strategie výběru

3.2.1 Výběr zařízení

Výběr dětského domova, ve kterém výzkum probíhal, byl dán tím, že se jedná o dětský domov, který se snaží o realizaci nových postupů v péči o ohrožené děti. Díky probíhající transformaci je možno nahlédnout na řízení kvality, resp. kvalitu péče, ze specifických úhlů pohledu (možné srovnání péče v dětském domově zdravotního typu a školského typu), zároveň se zařízení snaží o individuálnější podporu dětí a integruje do rodinných skupin děti s významnou zdravotní zátěží.

V roce 2020 rozhodl zřizovatel dětského domova o tom, že postupně dojde k zániku původního kojeneckého ústavu (dnes tzv. DD3) a děti budou převedeny do režimu školského dětského domova. Klíčové bylo rozhodnutí o tom, že do tohoto režimu budou převedeny i děti s významnou zdravotní zátěží, tak aby nedošlo k přerušení vzájemných vazeb mezi dětmi, velmi často sourozenci. I z tohoto důvodu bylo rozhodnuto o tom, že počet dětí v rodinných skupinách nebude odpovídat velikosti rodinné skupiny specifikované zákonem o ústavní péči (6–8 dětí), ale bude snižena na pouhé čtyři děti. Zároveň bylo nezbytné rozhodnout o počtu pedagogů, kteří zvládnou péči o děti s postižením. V souladu se zákonem se zřizovatel zavázal dofinancovat rozdíl mezi státním normativem a skutečnými náklady. Rodinné skupiny byly umísťovány do komunitních bytů v běžné zástavbě. Do režimu dětského domova byly umísťovány děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Vzhledem k přechodu dětí z režimu kojeneckého ústavu, resp. dětského domova pro děti zpravidla do 3 let věku, byly do bytů umísťovány děti ve věku již od 2 let.

V době výzkumného šetření zde byly umístěny děti ve věku od 4 do 13 let. Kromě dětí zdravých byly aktuálně v dětském domově umístěny také děti s lehkým či se středně těžkým fyzickým či mentálním postižením, děti s psychiatrickými diagnózami či děti s chronickým onemocněním. Každý dětský pokoj sdílely maximálně dvě děti, většinou sourozenci. V jednotlivých rodinných skupinách se o děti staraly koedukované týmy (dva denní a jeden noční vychovatel). I v tomto bodě se pojetí ústavní péče lišilo od běžných dětských domovů. Vyšší míra personální podpory byla nezbytná s ohledem na zvýšené potřeby péče o děti s významnou zdravotní zátěží.

3.2.2 Výběr informantů

Participanty, ve výzkumném šetření nazývané informanty, jsem vybírala s ohledem na jejich vřazení do řídicí struktury dětského domova. Jednalo se o zaměstnance dětského domova, osoby z 2. a 3. stupně řízení. Dva byli v pozici vedoucích vychovatelů, z nichž jeden měl osobní zkušenost na pozici bývalého ředitele dětského domova. Jeden informant pracoval na pozici zástupkyně ředitelky a jeden na pozici zástupce vedoucího vychovatele.

Informanti tak tvořili skupinu složenou ze zástupců pedagogů na různém stupni řízení. Ze čtyř informantů měly 3 osoby vysokoškolské vzdělání v oboru, jeden informant měl vzdělání středoškolské, doplněné kurzem celoživotního vzdělávání. Všechny informanty jsem osobně znala dva a více let. Informanti byli informováni o tom, že rozhovory budou vyhodnocovány jako rozhovory anonymní. Všichni byli předem seznámeni s cílem práce a výzkumnou otázkou. Zároveň jim byla nabídnuta možnost seznámit se s výstupy.

3.3 Analýza dat

Pro analýzu dat jsem použila metodu otevřeného kódování založenou na identifikaci tzv. kódů, které jsou následně zastřešeny tzv. kategorií. V analýze jsem přejala strukturu kritérií ČŠI.

3.3.1 Koncepce a rámec zařízení

U tohoto kritéria jsem identifikovala celkem 5 kategorií:

ztotožnění zaměstnanců s dokumenty, kvalita dokumentů, východiska pro kvalitní péči, pilotní projekt, podoba péče.

Tabulka č. 1 – Přehled výsledků otevřeného kódování u kritéria č. 1 – Koncepce a rámec zařízení

KATEGORIE	KÓDY	VYJÁDŘENÍ
Ztotožnění zaměstnanců s dokumenty	Srozumitelnost	Aby se v tom vyznali.
	Podpora v porozumění	Zeptejte se, když tomu nerozumíte.
Kvalita dokumentů	Udržitelnost	Není nutné je měnit.
	Aktualizace	Reakce na změny, časová náročnost.
Východiska pro kvalitní péči	Kompetence pracovníků	Lidé, kteří umí s náročnými dětmi pracovat.
	Finance	Ochota dofinancovat .
	Počet dětí v rodinné skupině	Postižené děti vychovávané spolu se zdravými.

	Postoj zřizovatele	Souhlas s pilotním projektem.
Pilotní projekt	Nedostatek know-how	Není, kde se poradit.
	Ochota podpořit vyšší kvalitu péče	Rozhodnutí o snížení počtu dětí ve skupině, integrace dětí zdravých a se zdravotní zátěží, bezpečí, vyšší personální dotace.
Podoba péče	Čas na péči	Umožnit dětem dosáhnout osobního potenciálu.
	Kompetence vychovatelů	Zvládnou i nepředvídatelné situace, nevyzpytatelnost dětí.
Tlak na efektivitu	Navýšení počtu dětí ve skupině	Přidat další postel, proměna pilotního projektu.
	Snížení počtu vychovatelů na rodinnou skupinu	Méně času na individuální péči.

V kategorii „Ztotožnění zaměstnanců s dokumenty“ jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: srozumitelnost a podpora v porozumění.

Ztotožnění zaměstnanců s dokumenty je považováno za základní podmínku jejich úspěšné implementace. Bez základního porozumění není možné očekávat, že budou pracovníci dokumenty ctít a záměry v nich realizovat. Pokud pracovník dokumentům nerozumí, je třeba nastavit systém podpory, který jim pomůže dokumenty pochopit.

Informant A: „*Já vím, že jsou důležité, velmi důležité papíry, víze. Takže dokumenty samozřejmě jsou základ, aby se ty lidi v tom vyznali, aby se orientovali, aby rozuměli. Když nerozumíš, zeptej se, takže mohli kdykoliv napsat, mohli kdykoliv se přijít zeptat. Časově už to ale bylo tak náročný, že už jsem si říkala, že jsem to možná trošku přehnala. Ale oni pak se naučili mluvit jen mezi sebou, ptát se sdělovat si.*“

Informant C: „*A říct si, vždyť to přece nestačí, že to máme jenom napsané. Asi bychom měli podle toho taky se chovat. Že když budou ty cíle víze dobře prezentovány tím vedením,*

tak vlastně s ním budou ti zaměstnanci ztotožnění a vlastně budou je, budou je znát a budou s nimi sžítí, jo. “

V kategorii **„Kvalita dokumentů“** jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: udržitelnost a aktuálnost.

Jsou-li dle informantů dokumenty dobře zpracovány, pak tvoří páteř pro rozvoj organizace, vychází z nich dlouhodobé i krátkodobé cíle (např. vize, mise, strategický plán) a jejich častá aktualizace není nutná. Koncepční dokumenty (např. vnitřní řád, standardy) pak musí reagovat na potřebné změny, trendy ve vývoji, proměnné potřeby dětí. V uvedené oblasti upozorňují informanti na nutnost zohledňování stárnutí dětí a s tím proměnu jejich potřeb. Organizace se bude začít zabývat přípravou dětí na samostatný život.

Informant A: *„Ale když pak máte hotové všechny dokumenty, tak je vlastně nemusíte každý rok dělat nový a nový. Takže když máte dobrý ten vzdělávací program pro tu výchovu, tak se dá používat pořád.“*

Informant C: *„Já si myslím, že můžou být cíle, které můžou být platné jako dlouhodobě, opravdu dlouhodobě nebo trvale. Ale pak tam určitě budou oblasti, které se budou vyvíjet. Začínali jsme s malýma dětma, a jak nám ty děti rostou, a tak to jako určitě musíme zpracovávat.“*

V kategorii **„Východiska pro kvalitní péči“** jsou zahrnuty čtyři kódy, konkrétně: kompetence pracovníků, finance, počet dětí v rodinné skupině a postoj zřizovatele.

V zařízení je z vůle zřizovatele realizován pilotní projekt, který spočívá ve společné výchově dětí zdravých a postižených. Z toho důvodu byl snížen počet dětí v rodinné skupině na čtyři a navýšen počet vychovatelů na rodinnou skupinu na 8 v případě, že některé děti nechodí do mateřské či základní školy. Pokud děti školy a školky navštěvují, je počet vychovatelů šest. Vychovatelé musí dokázat pečovat o děti v různou mírou zdravotní zátěže (střední mentální postižení, dítě po dětské mozkové obrně, dítě po dlouhodobé onkologické léčbě apod.). Dle informantů je třeba stále myslet na vyšší nároky

na personální zajištění dané potřebami dětí s postižením. To se samozřejmě promítá do finančních nároků.

Informant B: *„Vize byla taková, že bude 8 lidí pracovat s menší skupinkou, než je standardně jako zvykem v dětských domovech, ale bude to vyváženo tím, že ty děti budou náročnější, že tam bude minimálně 1 dítě s nějakým s větší potřebou podpory. Zásadní jsou finance.“*

V kategorii **„Pilotní projekt“** jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: nedostatek know-how a ochota podpořit vyšší kvalitu péče.

Pilotní projekt s sebou přinesl jednak příležitost vytvořit nové know-how, na druhé straně vystavil tým nedostatku odborných návodů pro práci s inkluzivní rodinnou skupinou, dětí v pozici nebiologických sourozenců. Pro většinu zaměstnanců byla při vstupu do pilotního projektu rozhodující nová koncepce umožňující zachování sourozeneckých skupin, kde jedno či více dětí mají specifické potřeby. S novou vizí se pojila i naděje na zvýšení kvality života dětí v malých rodinných skupinách. Malá možnost srovnání s jinými poskytovateli je dle informantů riziková.

Informant C: *„Ona je tohle daň vlastně za ten začátek. Vlastně jo, že jsme furt v nějaký počáteční fázi a že vlastně nemáme úplně možnost, kde čerpat jako nějakou odbornou znalost, protože ten koncept práce s těmi postiženými dětmi vlastně jako se tady rodí. Protože, a v tom je to lákavé, ale zase na druhou stranu trochu rizikové.“*

Informant D: *„No, mě se hrozně líbila ta myšlenka, že těm dětem tady, že to má simulovat v rodinnou péči a že jim, když budu mluvit za sebe, takže já těm dětem můžu ukázat, ehm, že to na tom světě může být i lepší.“*

V kategorii **„Podoba péče“** jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: čas na péči a kompetence vychovatelů.

Soužití dětí zdravých a postižených je náročné zejména na individuální personální podporu kompetentních vychovatelů. Vývoj dětí s postižením není úplně předvídatelný, vychovatelé musí být schopni vyrovnat se i se stagnací dítěte. Dle informantů může nedostatek kompetencí ohrožovat kvalitu péče zejména o děti se zdravotní zátěží.

Specifikem ústavní péče je fakt, že děti jsou stále v kolektivu jiných dětí. Mohou tak strádat nedostatkem individuální péče.

Informant B: *„Což jako považuju taky za velmi důležitou věc, která hodně odlišuje rodinu běžnou od dětského domova, že ty děti opravdu jako strádají nedostatkem nějakého takového intimního prostoru, soukromí a času nějakého dospělýho, kterýho mají jenom pro sebe jo, ale neustále se pohybují v nějakým kolektivu.*

Prostě u někoho se ten vývoj najednou jako stagnuje, nebo se to vrátí zpátky, je tam vlastně jako nepředvídatelná prognóza, jak se ty děti budou vyvíjet dál. Jo, takže riziko, že se to nemusí podařit a z důvodu, protože tohle je nepředvídatelný.“

V kategorii **„Tlak na efektivitu“** jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: zvýšení počtu dětí na skupinu a snížení počtu vychovatelů na skupinu.

V době zpracování bakalářské práce čelila organizace významnému tlaku nové politické reprezentace zřizovatele na zvýšení ekonomické efektivity. Tlak měl podobu výzvy k rozšíření rodinných skupin ze čtyř na pět dětí. Argumentem byla zejména finanční náročnost a nutnost dofinancování. Informanti proto považovali riziko nedostatku financí za klíčové.

Informant B: *„No, to, to je ta situace, ve které jsme teď, že po změně politické reprezentace se vlastně ten postoj vlastně jako proměnil a najednou jako kdyby není prioritou ta kvalita té péče, ale ekonomické kategorie, protože ano, je to nákladné. A teď najednou neustálej tlak jako na to snižovat personál, navyšovat počet dětí, vlastně nese s sebou obrovský riziko snížení té kvality. Máte tam jako míň času na práci s těma dětma, který tu intenzivní péči potřebují.“*

Informant D: „A tak on ten koncept je vlastně výjimečný v tom, že se odchýlil od těch zákonných počtů dětí ve skupině, které mají být prostě 6 až 8. Takže to je nějaká vlastně i určitá zranitelnost toho, že to vlastně ta nákladovost neodpovídá tomu, jak ty zákony říkají. Když někdo ty finance nenajde, tak to bude na úkor té myšlenky, té vize.“

DVO 1: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti strategického řízení dětského domova?

Informant	Identifikovaná zranitelná místa	Preventivní aktivita
A	Dokumenty jsou zpracované v nedostatečné kvalitě	Pravidelná aktualizace
A	Malé povědomí pracovníků o dokumentech	Podpora pracovníků, sdílení
B	Nízké ztotožnění pracovníků s vizí	Kontrolní mechanismy
B	Chybějící know-how u pilotního projektu	Tvorba nových metod a postupů
C, D	Tlak na ekonomickou efektivitu, odklon od pilotního projektu, nedostatek financí	Komunikace se zřizovatelem

3.3.2 Pedagogické vedení zařízení

U tohoto kritéria jsem identifikovala celkem 4 kategorie:

Osobnost ředitele/vedoucího vychovatele, zdravé klima, péče o rozvoj podřízených, práce s týmem.

Tabulka č. 2 – Přehled výsledků otevřeného kódování u kritéria č. 2 – Pedagogické vedení zařízení

KATEGORIE	KÓDY	VYJÁDŘENÍ
Osobnost ředitele, vedoucího vychovatele	Lídr organizace	Tím to všechno začíná.
	Výběr lídra	To je úzké místo.
	Komunikace s podřízenými	Jestli je schopen komunikovat se všemi.
	Ochota věnovat podřízeným čas	Navštěvovala jsem všechna pracoviště, někam jsem s nimi jela.
	Znalost podřízených	Abych je znala jménem.
Zdravé klima	Časová náročnost	Bylo to strašně časově náročné.
	Důvěra mezi vychovateli a vedením	Aby se nebáli, aby si každý řekl, co si myslí. Aby tam chodili rádi.
	Vzájemná zpětná vazba mezi vedením a vychovateli	Aby mi řekli, hele, já bych to řešil takhle.
Péče o rozvoj podřízených	Identifikace silných a slabých stránek podřízených	Když zjistíte jejich možnosti, potenciál, můžete s tím lépe pracovat.
	Rozvoj osobního potenciálu vychovatelů	Podporovat to, v čem je ten člověk dobrý.
Práce s týmem	Vzájemná znalost	Pořádala jsem společné snídane s ředitelkou.
	Diverzita v týmu	Každý je dobrý na něco.
	Autoevaluace	Vymyslela jsem pro ně dotazníčky.

V kategorii „**Osobnost ředitele/vedoucího vychovatele**“ je zahrnuto pět kódů, konkrétně: lídr organizace, výběr lídra, komunikace s podřízenými, ochota věnovat podřízeným čas a znalost podřízených.

Osobnost ředitele je považována za klíčový moment v řízení celé organizace. O to rizikovější je jeho výběr. Na něm je, zda bude panovat v organizaci zdravé klima, bude podporován potenciál vychovatelů a bude věnována pozornost týmové práci. Vedoucí pracovník musí být ochoten práci s podřízenými věnovat čas, budovat důvěru a vést tým transparentními postupy.

Informant A: „*Nejdůležitější při řízení je ta osobnost toho ředitele, jestli je schopen obsáhnout nebo obsáhne komunikovat se všemi zaměstnanci.*“

Informant B: „*Já bych asi za nejvýznamnější považoval jako to vedení, protože potom teď to všechno tím začíná a můžete potom s těma lidma pracovat.*“

Informant C: „*Úzké místo pak samozřejmě je výběr toho vhodného člověka.*“

V kategorii „**Zdravé klima**“ jsou zahrnuty tři kódy, konkrétně: časová náročnost, důvěra mezi vychovateli a vedením a vzájemná zpětná vazba mezi vychovateli a vedením.

Zdravé klima je tvořeno dobrými vztahy, jež nejsou možné bez transparentních postupů. Vybudování zdravého klimatu je ale časově velmi náročné, protože souvisí s vybudováním důvěry mezi vedením a zaměstnanci. Důvěra je opakovaně informanty zmiňována téměř ve všech oblastech jako nejdůležitější prvek pro samotný rozvoj organizace.

Informant A: „*Já to беру tak, že ta osobnost toho ředitele je o důvěře, on to řídí, ale když se ty lidi bojí, tak vlastně si to sdělují mezi sebou. Nesdělí to jakoby tomu vedení a kolikrát ani těm vedoucím ne. Aby ti lidi v tom týmu vydrželi, tak musí mít pocit, stejně jako ty děti, že mají všichni stejnou, stejný možnosti, stejnou podporu, stejnou péči.*“

Informant C: „Zranitelné místo je, že tam ten člověk není čtyřicet hodin denně, ale to ani nejde, samozřejmě. A takže je to, že je tam potřeba jako věc důvěry, dobrých vztahů. Když tohle je narušené, tak je to určitě se to dělá jako těžko. Ale je třeba zpětná vazba. Jednak od jednotlivých zaměstnanců v tom týmu vůči tomu vedoucímu, potom zase vedoucí vůči vedení.“

V kategorii „Péče o rozvoj podřízených“ jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: identifikace silných a slabých stránek podřízených a rozvoj osobního potenciálu podřízených.

Od vedoucího se očekává, že bude mít na zřeteli rozvoj podřízených osob. K tomu je třeba, aby si byl vědom jejich kvalit i nedostatků. Neboť jen tak se dá pracovat s rozvojem osobního potenciálu každého pracovníka

Informant B: „Když je dobře vedete, nebo je třeba nějak jako vést, zjistíte vlastně jejich možnosti, motivace, kvality, kapacity a můžete to lépe využívat jako když se na to zaměříte a máte přehled.“

V kategorii „Práce s týmem“ jsou zahrnuty tři kódy, konkrétně: vzájemná znalost, diverzita v týmu a autoevaluace.

Týmová práce není samozřejmá a vytvoření optimálních týmů je třeba věnovat patřičnou pozornost. Autoevaluace může sloužit jako cenná zpětná vazba pro komunikaci s vedením. Jejím prostřednictvím se může vedení dozvědět, jak je možno organizaci rozvíjet, kde jsou úzká místa. I týmová práce vyžaduje důvěru mezi zaměstnanci. Pokud se zaměstnanci zdráhají přiznat vlastní limity, není jednoduché s nimi komunikovat o možné kompetenční podpoře.

Informant A: „A pak jsme ještě dělali takový něco podobného jako teambuilding, že se sejdem třeba na oběd někde na večeri, abysme si popovídali. A trvalo to třeba 2 roky, než se jako naučili. Nebo jsem udělala snídani s ředitelkou. A oni třeba přišli, naučili se chodit. Já bych asi zkusila ty ten autoevaluační dotazník, protože ta autoevaluace mi přijde jakoby taky hrozně důležitá, že občas se těch lidí musím zeptat. Aby věděli, že se na ně

myslím, že teda se jich taky ptám, jak se cítí, co by, jak kde vidí slabinu ve vedení, ať si klidně napíšíou, co chtějí, že mě to nevadí, že budu ráda, když mi to říkaj.“

DVO 2: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti pedagogického vedení dětského domova?

Informant	Identifikovaná zranitelná místa	Preventivní aktivita
C	Výběr lídra	Promyšlený proces výběrového řízení
A	Časová náročnost řídicích procesů při tvorbě zdravého klimatu	Týmové vedení
B	Nedostatečná práce s potenciálem podřízených	Zpětná vazba mezi členy vedení, identifikace silných a slabých stránek podřízených
B	Nedostatečná týmové spolupráce	Teambuilding, sdílení know-how, autoevaluace

3.3.3 Kvalita pedagogického sboru

U tohoto kritéria jsem identifikovala celkem 4 kategorie: výběr vychovatelů, osobnost vychovatele, týmová práce, kvalifikace.

Tabulka č. 3 – Přehled výsledků otevřeného kódování u kritéria č. 3 – Kvalita pedagogického sboru

KATEGORIE	KÓDY	VYJÁDŘENÍ
Výběr vychovatelů	Malý zájem o profesi	Že by tady stála fronta, to tedy

		ne.
	Kvalifikovanost	Mít nějaký etalon vzdělání...
Osobnost vychovatele	Motivace	Ti, kteří chtějí děti rozvíjet, zůstávají. Přístup k dětem je to nejdůležitější. Aby je to bavilo.
	Osobní potenciál	Každý si tam najde, v čem je výjimečnej.
	Osobní vývoj	Saje jako houba, hledá si zdroje.
	Vyhoření	Aby se to preventovalo, dobře nastavit systém dalšího vzdělávání. Fakt dbát na tu psychohygienu. Jsou dny, kdy vás to jako semele.
Týmová práce	Charakter týmů	Celkovej kolektiv je relativně velkej, a to samozřejmě jako nese spoustu nějakých potenciálních kolizí. Bytové týmy jsou rozptýlené.
	Tlak na kvalitu péče	Slabé kusy odpadají. Je nutná zpětná vazba. Máme v týmu sólistu.
	Diverzita	Ten se bude profilovat víc v tomhle a ten zas v tomhle.
Kvalifikace	Osobní profilace	Důležitější jsou kurzy, který si člověk sám hledá.
	Formální vzdělávání	Spoléháme na to, že je to zkompetentní, ale tolik jim to nepřinese.

V kategorii „Výběr vychovatelů“ jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: malý zájem a kvalifikovanost.

O práci vychovatelů není dostatečný zájem, jsou přijímáni téměř všichni zájemci, z nichž většina nemá potřebnou kvalifikaci a musí si vzdělání doplňovat dalším studiem.

Informant C: „*Sehnat jako dobrého vychovatele je obtížné, jako že by tady stála fronta, ze kterých si můžeme vybrat, to jako není.*“

V kategorii „**Osobnost vychovatele**“ jsou zahrnuty čtyři kódy, konkrétně: motivace, osobní potenciál, osobní vývoj a vyhoření.

Pro práci vychovatele je klíčová jeho osobní motivace, která je většinou rámována jeho zájmem o rozvoj dětí. Každý vychovatel by měl mít možnost rozvíjet svůj osobní potenciál i ve vazbě na svůj osobní vývoj. Pokud zaměstnanec nemá o svůj osobní rozvoj zájem, většinou v zařízení skončí. V rozvoji specifických kompetencí vychovatele je skryta i možnost budovat rozmanitý kompetentní tým, v němž je každý vychovatel odborníkem na specifickou oblast. Zároveň je třeba počítat s proměnou osobní profilace vychovatelů. Vzhledem k náročnosti práce je nezbytné předcházet potenciálnímu vyhoření. Jako prevenci navrhuji informanti supervizní a intervizní setkání.

Informant B: „*No ideální by bylo prostě ty lidi dostat do stavu, kdy je to baví a vlastně si tam každé najde nějakou svojí parketu, v který je trošku jako výjimečnej, lepší než jinej.*“

Informant C: „*Jestliže tam vnitřní motivace, tak určitě, jo, jakože fakt, když člověk chce tu práci dělat. A ví, že tohle je ta práce, kterou chce dělat, tak potom opravdu jako že jo, saje jako houba a hledá si i ty zdroje mimo, že jo?*“

Informant B: „*Potom jako během během toho nástupu do tý práce, ty věci se měněj, jako každému se nám i nějak jako mění život. A můžu prostě pátým rokem v dětským domově fungovat, jinak než šestým.*“

Informant A: „*Musí ten zaměstnanec chtít. Ten pedagog má povinnost se celoživotně vzdělávat, takže jestliže už je takový, já nevím... nechce se hnout dopředu, nechce na sobě pracovat, tak to pak neovlivníte. Ten, kdo to nepřijme, tak tady prostě nemůže pracovat.*“

Informant D: „No, já tady vidím, že tady jako i každý jako vlastně ten vychovatel má svůj vývoj, a stejně jako dojde časem k tomu, spíše si řekne, ty bláho, to je jako těžká práce. Že to je náročný a že i když člověk se snaží být silný, tak jsou prostě jako momenty, dny, kdy vás to jako semele.“

Informant C: „Když ti lidi se budou vzdělávat v té oblasti, která buď teda bude jejich slabinou, tak se posunou anebo naopak, když to bude něco k čemu inklinují, co je bude fakt jako bavit, tak tam v tom v těch týmech vzniknou jako odborníci.“

Informant D: „Ona tam je, on je tam ještě jako jeden nástroj nebo dva vlastně nástroje. Jedna je nějaká možnost individuálních intervizí a pak máme vlastně skupinové supervize, které by mohly taky částečně vy – odabsorbovat nějaké napětí, které tam třeba v tom týmu může být.“

V kategorii „**Týmová práce**“ jsou zahrnuty tři kódy, konkrétně: charakter týmů, tlak na kvalitu péče a diverzita.

Na jednu stranu je celkový tým vychovatelů velký, na druhou stranu jsou jednotlivé bytové týmy rozptýlené a relativně samostatné. Týmová práce nutně vyžaduje velkou míru sdílení, zpětnovazební kontroly a schopnosti pracovat s dílčími profilacemi jednotlivých členů týmu. Opětovně se objevuje od informantů podnět na podporu specifických kompetencí vychovatelů s cílem vytvoření diverzního týmu. Pro sólisty není v týmu místo. Pokud se v týmu vyskytnou, jde o velké riziko, neboť nejsou ochotni sdílet zkušenosti a jednotné postupy týmu jsou tak ohroženy.

Informant B: „U všech těch dětí je nějaký riziko, no a ta vize vlastně byla nastavená tak, že by tam přijdou lidi, který uměj s takovýma dětma pracovat, uměj v takovém zátěžovém prostředí fungovat, dokážou spolu komunikovat.“

Informant C: „Samozřejmě to, že jsou ty týmy rozptýlené, tak je to v tomhle je to jako náročné, ale to to jako víme. To kdyby přesně nefungovala nějaká ta komunikace, nějaký mechanismus kontroly, že by se tam mohlo něco zbořit.“

Informant A: *„Ale jsou v týmu i lidi, kteří jsou takoví sólisti a radši ti hrají jako svoji hru, než aby se stali součástí týmu. Takže to je velké riziko. Vlastně největší pozornost by se měla zaměřit jako na práci s týmem.“*

Informant D: *„Jo, no, ale to mi přijde, že jako to je fajn právě ty supervize od toho, že tam můžeme jako sdílet zase svoje pocity a vlastně zjistíme, že i ten další člověk, vlastně na to si to myslí, tak si to myslí taky, že prožívá a třeba zrovna jako podobný pocity. No, takže na to vlastně jako člověk není sám.“*

Informant B: „*To je takovej ten ideál, že každej by tam měl nějakou jako tu svoji odbornou záležitost na starosti a vlastně jakoby i cítil, jako že je důležitěj.*“

Informant D: „*Je hodně těžký, jak ty lidi v tom týmu, každý je jiný. Tak jako vypořádat, zjistit, jak ty lidi fungují a potom, vlastně podporovat to, v čem je ten člověk dobrý.*“

V kategorii „**Kvalifikace**“ jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: osobní profilace a formální vzdělávání.

Všichni vychovatelé by měli mít vysokoškolské vzdělání. Většina přichozích pracovníků však vysokoškolské vzdělání nemá a doplňuje si je kurzy celoživotního vzdělávání. Nad efektivitou tohoto procesu se ale vznášejí otazníky. Mnozí absolventi tohoto typu vzdělávání nedokáží nabyté vědomosti aplikovat a setrvávají na postupech direktivní výchovy. Skutečný efekt totiž dle informantů přináší kurzy, které si pracovník volí sám z důvodu své osobní profilace.

Informant B: „*Ze svých zkušeností vím, že daleko důležitější jsou kurzy, který si ten člověk během té své profesní cesty hledá podle svého zaměření, podle toho, co jemu sedí a ty kurzy jsou daleko přínosnější než nějaká teoretická příprava.*“

Informant D: „*A tak trochu se spoléháme na to, že to vzdělání je zkompetentní, ale jestli to tak opravdu je, nevím.*“

DVO 3: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti kvalita pedagogického sboru dětského domova?

Informant	Identifikovaná zranitelná místa	Preventivní aktivita
C	Nedostatek kvalitních uchazečů o	Promyšlený proces výběrového

	práci	řízení
C, D	Vyhoření vychovatelů	Sdílení, systém vzdělávání, supervize, intervize
B, C, D	Nedostatečné kompetence členů týmu	Systém vzdělávání
A, C	Nedostatečná týmové spolupráce	Sdílení know-how, zpětná vazba, kontrolní systém vzdělávání, hospitační činnost, autoevaluace
B, C, D	Neefektivní formální doplňkového vzdělávání	Podpora vzdělávání založeného na osobní profilaci

3.3.4 Výchova a vzdělávání

U tohoto kritéria jsem identifikovala celkem 4 kategorie:

Způsob výchovy, rozdíly mezi biologickými a profesionálními rodiči, důvěra, pilotní pojetí inkluzivní výchovy.

Tabulka č. 4 – Přehled výsledků otevřeného kódování u kritéria č. 4 – Výchova a vzdělávání

KATEGORIE	KÓDY	VYJÁDŘENÍ
Způsob výchovy	Direktivní pojetí	Taky nemám ráda takový to striktní – ty buď zticha.
	Empatické postupy	Když je člověk empatický, tak to má v sobě.
	Výchova osobním příkladem	Když se někdo dobře chová, tak se budu taky chovat dobře.

	Přepečování	Ze strany vychovatelů bát se nějakých hraničních těch situací. Takový to přílišný opečování není dobrý, protože pak vlastně při prvním konfliktu nebo v nějaký krizový situaci se lidi můžou hroudit.
	Týmuvost	Tak ten individualismus se moc nehodí do té výchovy.
	Jednotnost	Jednotnost je hrozně závislá na vztazích.
	Překonávání ústavních postupů	Aby byl ten člověk ztotožněný s těma hodnotama.
Rozdíly mezi biologickými a profesionálními rodiči	Profesionalita	Už nejsem ten rodič, jsem ten odborník. Člověk je a není tím rodičem.
	Byrokracie v procesu výchovy	V té rodině vlastně žádné PRODY nejsou a debata o výchovných metodách probíhá mezi maminkou a tatínkem. Ta byrokracie, která je prostě s tím s tou institucí spojená, ta v normální rodině není.
	Sexualita	Taky v normální rodině platí nějaké incestní tabu, které v profesionálním vztahu vlastně není přítomné a není přítomné ani mezi těmi dětmi, protože to nejsou biologičtí sourozenci.
Důvěra	Rovný přístup	Nemůžu jednomu povolit, druhému zakázat.
	Neformální autorita	Že ta autorita se vybuduje tak, že buď se to naučím, jo, anebo to mám v sobě. Děti si to prostě sdělí. Dětem neslibujeme nic, co nemůžeme dodržet, nikdy a nikdy, nelžeme.
Pilotní pojetí inkluzivní výchovy	Terapeutické postupy	Specifické je to zařazení nějaký ty terapie, toho terapeutickýho postupu.

	Proměna potřeb	Ty potřeby těch dětí bez toho postižení a s tím postižením se budou hodně, začnou se skutečnou hodně jako odlišovat.
	Soužití dětí zdravých a postižených	Abysme vychovávali děti, které budou tolerantní a respektující. Ono to celé vlastně jako je založeno na nějakém hodnotovém konceptu.
	Nedostatek know-how	Že jsme furt v nějaký počáteční fázi a že vlastně nemáme úplně možnost, kde čerpat jako nějakou odbornou znalost, protože ten koncept práce s těmi postiženými dětmi, vlastně jako se tady rodí.

V kategorii „**Způsob výchovy**“ je zahrnuto sedm kódů, konkrétně: direktivní pojetí, empatické postupy, výchova osobním příkladem, přepečování, týmovost, jednotnost a překonávání ústavních postupů.

Způsob výchovy je pro výsledky naprosto určující. V novém modelu péče jde zejména o překonávání zažitého direktivního pojetí výchovy, zapojení empatie, spoléhání na výchovu osobním příkladem. Výchovní model je založen na týmovosti vyžadující jednotné postupy od všech členů týmu. Dle informantů však jednotnost závisí na vztazích v týmu. Pokud jsou v týmu vychovatelé, kteří pracovali v klasickém režimu ústavní výchovy, je vždy přítomné riziko aplikace ústavních postupů. Je třeba, aby se vychovatelé ztotožnili s hodnotami, na nichž je komunitní model výchovy v malých rodinných skupinách založen.

Informant A: „*Taky nemám ráda takový to striktní, kdy teda ty buď zticha a ty se do toho nepleť, což není dobrý, přiměřeně věku se dá s dítětem bavit úplně o všem... Ale jak říkám, příklady táhnou, dá se to naučit, když budu chtít, naučím se to od kolegy.*“

Informant C: „Ale ta jednotnost je hrozně závislá na vztazích, takže vlastně jako velké riziko je jako kvalita vztahů jako uvnitř týmu.“

Informant A: „Když je v týmu někdo, kdo prostě si myslí, že všemu rozumí nejlíp a nepřijímá kritiku a tím pádem není týmový. Vždycky pracujeme v týmu. Tahle práce je o té týmovosti.“

Informant C: „To přepečování, ale jako třeba, já nevím ze strany vychovatelů bát se nějakých hraničních těch situací nebo těch jo prostě toho komfortu. Ale je třeba posouvat a zkoušet, kam až s těmi dětmi jako můžeme jít. Samozřejmě v rámci všech nějakých těch bezpečných, bezpečných, možností.“

Informant B: „Takový to přílišný opečování není dobrý, protože pak vlastně při prvním konfliktu nebo v nějaké krizové situaci se lidi můžou hroutit.“

Informant D: „Vlastně a je to asi opravdu velké úskalí vlastně celého toho konceptu, kdy se u dětí střídají vlastně různí lidé s různými zkušenostmi osobními a na jednu stranu je fajn mít ten tým rozmanitý, aby přinášel různý pohled na život jako pro ty děti. Ale na druhou stranu v té rozmanitosti je skryto i úskalí toho, že ten tým není jednotný vlastně.“

Informant C: „A stále se potýkáme s tím, že jako máme takový lidi, který jako používají ústavní metody. Asi jinak si říct nedá, takže tam jsou ti lidi, kteří na sobě jako nechtějí asi pracovat a pak jsou pak jsou další, který tomu nerozumí. Ale já si myslím, že vždycky je potřeba, aby ten člověk byl ztotožněný s těma hodnotama, protože když je to v souladu s mým nastavením, tak potom to dokážu dělat, měnit, když je to v rozporu, to se jako dělá těžko.“

V kategorii „Rozdíly mezi biologickým a profesionálním rodičovstvím“ jsou zahrnuty tři kódy, konkrétně: profesionalita, byrokracie v procesu výchovy a sexualita.

Vychovatelé jsou v podstatě v roli profesionálních rodičů. Hranice mezi biologickým a profesionálním rodičovstvím není nikde popsána, rodí se v aplikaci nového modelu péče. Profesionalitou se rozumí schopnost vyrovnat se se situacemi, které nejsou ve vlastní rodině běžné. Jde zejména o práci s dětmi se specifickými potřebami, odlišným sexuálním chováním dětí vůči dospělým (neplatnost incestních tabu), nutností vyrovnat se s povinnou byrokracií, která jednak umožňuje průkaznost kvality péče, jednak chrání vychovatele před nekorektními praktikami.

Informant D: *„Je potřeba jako sanovat tu zátěž, která se v člověku třeba nějak hromadí. A jako tak my, co jsme rodiči, tak víme, že nám jako vlastní děti nelezou na nervy, jako a, když vám pak jako vlastní dítě leze na nervy, jak je to jako někdy, třeba v tý pubertě, je to hodně těžký, ale když vám pak ty cizí děti lezou na nervy, tak je to taky jako vlastně strašně těžké a je to v něčem přirozené a zároveň to člověk tou profesionalitou musí nějak jako dokázat zvládnout“.*

Informant C: *„Nejsem ten rodič, jsem ten odborník. Protože mě přijde, že ještě může být zranitelné místo právě v tom, že někteří ti vychovatelé málo pracují jako s tou svojí vnitřní kompetencí, že se hodně spoléhají na tu intuici a na osobní rodičovské, prarodičovské zkušenosti.“*

Informant C: *„Dobře nastavený PROD (Plán rozvoje dítěte – pozn. R. Soukupová), předpokládá dobře vzdělaného a kompetentního vychovatele. V té rodině vlastně žádné PRODY nejsou a debata o výchovných metodách probíhá mezi maminkou a tatínkem.“*

Informant D: *„Někdo nechce pustit ty děti jako tak blízko k sobě, jak by ty děti potřebovaly, protože tu opravdovou svojí jako vnitřní bohatost si nechává do té své rodiny. Na druhou stranu, ale v některých situacích se prostě nemůže chovat jako skutečný rodič. Musí o těch dětech vyplňovat nějaké papíry. Ta byrokracie, která je prostě s tím s tou institucí spojená, ta v normální rodině není. Jo, tak tam bude ta hranice, za kterou jako tady člověk nejde. Ono taky v normální rodině platí nějaké incestní tabu, které v*

profesionálním vztahu vlastně není přítomné a není přítomné ani mezi těmi dětmi, protože to nejsou biologičtí sourozenci. “

V kategorii „**Důvěra**“ jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: rovný přístup a neformální autorita.

Pro výchovu je navázání důvěrného vztahu s dítětem naprosto zásadní. Děti, které ztratily své životní kotvy vytržením ze své biologické rodiny, hledají novou oporu ve světě dospělých. Vychovatelé v roli náhradních rodičů se musí o dětskou důvěru zasloužit. Nároky na ně kladené jsou mnohdy vyšší než nároky, které mají děti na biologické rodiče. Děti jsou velmi citlivé na mravní spolehlivost vychovatele. Není možné dětem lhát či slibovat nesplnitelné. Také je třeba přistupovat ke všem dětem rovně – spravedlivě.

Informant A: *„Děti jsou velmi všímavý, velmi vnímavý, takže pak už vás nepovažuje za partnera, protože vy něco nedodržíte. Jakmile si stanovíme nějaká pravidla, třeba vnitřní řád, tak ho musíme dodržovat všichni. Že ta autorita, zase jsme u toho vychovatele, se vybuduje tak, že buď se to naučím, jo, anebo to mám v sobě. Děti si to prostě sdělí. A pak ta práce, ta výchova je mnohem lehčí, když s tím dítětem, když mu nelžu, protože dětem se nemá lhát. Takže určitě neslibovat, neslibovat, nelhat. “*

Informant D: *„No, já si myslím, že je jako je, je třeba tu pozornost jako rozdělit spravedlivě mezi všechny děti. “*

V kategorii „**Pilotní pojetí inkluzivní výchovy**“ jsou zahrnuty čtyři kódy, konkrétně: terapeutické postupy, proměna potřeb, soužití dětí zdravých a postižených a nedostatek know-how.

Inkluzivní pojetí výchovy v dětských domovech školského typu je novým konceptem, který není dosud v české praxi běžný. Vyžaduje například vyšší intenzitu terapeutické či jiné odborné péče, která jinak není v běžných dětských domovech standardní. Děti s postižením vytvářejí nároky na odbornou komunikaci či specificky pojaté rovné zacházení. Pilotní pojetí dává možnost ověřit inkluzivní výchovné metody, ale naráží také

na nedostatek dostupného know-how. Je to ale šance na vytvoření tolerantního a respektujícího postoje dětí zdravých k dětem s postižením. Podmínkou ale je ztotožnění se vychovatelů s hodnotovým konceptem projektu.

Informant B: „*Specifické je to zařazení nějaký ty terapie, toho terapeutickýho postupu, kdy opět jako se to může v čase v čase měnit. Důležitá je diagnostika a potom vlastně jako průběžně jako sledovat ten ten vývoj a je potřeba tu diagnostiku jako vlastně obnovovat, rediagnostikovat.*“

Informant C: „*Myslím, že určitě jako vlastně zvládnout to, že nám ty děti stárnou, protože, hmm, ty potřeby těch dětí bez toho postižení se budou hodně, začnou se skutečnou hodně jako odlišovat, jo že. A tak abysme vychovávali děti, které budou tolerantní a respektující.*“

DVO 4: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti výchova a vzdělávání v dětském domově?

Informant	Identifikovaná zranitelná místa	Preventivní aktivita
A	Direktivní pojetí výchovy	Empatie, zpětná vazba v týmu, systém vzdělávání, kvalitně zpracovaný Plán rozvoje dítěte (PROD)
A, B, C, D	Nejednotné výchovné postupy	Hospitační činnost, supervize, intervize, systém vzdělávání
A, C, D	Aplikace ústavního pojetí	Sdílení hodnot, systém vzdělávání,

	výchovy	supervize, intervize
A, C	Nedostatek profesionality	Sdílení know-how, zpětná vazba, kontrolní systém, vzdělávání, hospitační činnost
B, C	Nedostatek know-how při inkluzivní výchově	Spolupráce s odborníky, sdílení zkušeností napříč týmy

3.3.5 Vzdělávací výsledky dětí

U tohoto kritéria jsem identifikovala celkem 4 kategorie: participace dětí, kvalita života dětí, ukotvení a pilotní pojetí inkluzivní výchovy.

Tabulka č. 5 – Přehled výsledků otevřeného kódování u kritéria č. 5 – Vzdělávací výsledky dětí

KATEGORIE	KÓDY	VYJÁDŘENÍ
Participace dětí	Transparentní komunikace	Takže probírat s nimi prostě všechno, co chtějí vědět. Prostě jenom jsme si povídali s dětma a ty děti se naučily, že prostě tady se nemusí bát to říct.
	Zpětná vazba	Když něco prostě těm dětem se nelíbí, tak aby to vychovatelé přijali a aby to řešili.
	Zapojení do rozhodování	Kdy teda měly ty děti možnost se sejít s tou ředitelkou A říct, děti, co byste zlepšily? Co byste mi poradily?

	Pocit sounáležitosti	Aby měly pocit, že jsou součástí toho zařízení a že můžou o tom rozhodovat samozřejmě přiměřeně věku. Všechny věci, co se týkají jich, by se měly probírat s nimi. Aby neměly pocit, že se to bez nich obejde
Kvalita života	Potenciál rozvoje	A když se děti z dětského domova, který jsou jako v tom svém vnitřním nastavení křehký, i když se nemusejí zdát, tak pak velice rychle jako může dojít k nějakému přeměrování nějakých jako rizikovejších zón pro společnost jako žádoucích.
	Hrozba stagnace	Ty děti nedosáhnou každý v tom svém nějakým levlu tam, kam by dosáhnout mohly. Prostě půjdou v tom vývoji jako dolů.
Ukotvení	Vyrovnění se s traumatem	Specifické je to zařazení nějaký ty terapie, toho terapeutickýho postupu, kdy opět jako se to může v čase v čase měnit.
	Vztahy s vychovateli	Ty děti se učej fungovat v nějakým proměnlivým vzorci sociálním. Sdílení společného času. Dítě začne zapouštět kořeny.
	Vztahy s jinými dětmi	Tam vznikaj velice intenzivní vazby jak mezi dětma, tak mezi dospělýma, vzniká tam řada koalic.
	Stabilita	Pokud možno s minimálním obměňováním nebo změnami...
	Pocit bezpečí	Určitě se snažíme být bezpečným místem pro všechny. My jsme to bezpečí.

Pilotní pojetí inkluzivní výchovy	Odlišnost potřeb	Ty potřeby těch dětí bez toho postižení se budou hodně, začnou se skutečnou hodně jako odlišovat. Probouzí se sexuální pud toho dítěte, což ty děti to mají dříve než ostatní.
	Soužití dětí zdravých a postižených	Abysme vychovávali děti, které budou tolerantní a respektující. Ono to celé vlastně jako je založeno na nějakém hodnotovém konceptu.

V kategorii „Participace dětí“ jsou zahrnuty čtyři kódy, konkrétně: transparentní komunikace, zpětná vazba, zapojení do rozhodování a pocit sounáležitosti.

Participace dětí je důležitá, protože dává dětem pocit, že jsou součástí celku a zvyšuje jejich pocit sounáležitosti. Transparentní komunikace navíc posiluje důvěru mezi dětmi a vychovateli a otevírá ochotu dětí sdílet pozitivní i negativní pocity.

Informant A: „Řešíme v podstatě s dětma úplně všechno. Od nákupu přes školu, co budeme dneska dělat, to je taky docela důležitý. Aby měly pocit, že jsou součástí toho zařízení a že můžou o tom rozhodovat. A říct, co byste zlepšily? Co byste mi poradily?“

V kategorii „Kvalita života dětí“ jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: potenciál rozvoje a hrozba stagnace.

Vzhledem k tlaku zřizovatele na navyšování počtu dětí na rodinné skupině je v týmu cítit obava týkající se zejména budoucnosti dětí s postižením. Omezení individuální podpory by vedlo ke snížení pravděpodobnosti jejich rozvoje, informanti se obávají možné stagnace, až nezbytného přerazení dětí do sociálního zařízení.

Informant B: „Rizikový místo je to, že ty děti nedosáhnou každý v tom svým nějakým levlu tam, kam by dosáhnout mohly. Pokud se budou muset někam přesunout, tak kvalita, jejich kvalita se se změní.“

V kategorii „**Ukotvení**“ je zahrnuto pět kódů, konkrétně: vyrovnání se s traumatem, vztahy s vychovateli, vztahy s jinými dětmi, stabilita a pocit bezpečí.

Všechny děti odebrané z biologické rodiny si prošly osobním traumatem, které má různé podoby. Část z nich není schopna zvládnout trauma vlastními silami a je třeba jim pomoci terapeutickými postupy. V rodinné skupině žijí děti jako v náhradní rodině. Vychovatelé jsou pro ně náhradními rodiči a vztahy s nimi jim nahrazují nefunkční vztahy s biologickými rodiči. Stejně tak se ostatní děti ve skupině pro ně stávají nebiologickými sourozenci. Vztahy uvnitř rodinné skupiny jsou klíčové pro stabilní pocit dítěte, pro vznik důvěry mezi dětmi navzájem i mezi vychovateli. Vztahy není možné dobře budovat, pokud by docházelo k častým změnám vychovatelů či dětí. Samotná rodinná skupina je pak pro dítě základní jednotkou bezpečí v proměnlivém okolním světě. Ukotvení dětí zvyšuje naději, že se děti v dospělosti dokáží vyrovnat s vlastními vztahy k jiným lidem.

Informant B: „Ten nízký počet dětí v té rodinné skupině vlastně umožňuje výbornou věc, jako že tam vznikají velice intenzivní vazby jak mezi dětmi, tak mezi dospělými, vzniká tam řada koalic, protože ty děti se učeji fungovat v nějakým proměnlivým vzorci sociálním.“

Informant C: „Furt si myslím, že je tohle jako dobrý, byť po malinkých stupíncích, ale posouvat a zkoušet, kam až s těmi dětmi jako můžeme jít. Samozřejmě v rámci všech nějakých těch bezpečných, bezpečných, možností.“

Informant B: „Dítě se může jevit, že je veselý, je v pořádku, ale přitom jako vevnitř se může odehrávat, odehrávat třeba nějaký vnitřní drama. No, takže jako určitě sledovat ty indicie a být vlastně jako neustále vlastně v pozoru.“

Informant D: „Dítě si dost často si myslí, že se brzo do té své rodiny vrátí. A když třeba pochopí, že ne, tak začne zapouštět kořeny. Což jsou vlastně nějaké vztahy, které jako mu nahrazují tu původní rodinu. Takže o nás se ty děti můžou opřít.“

V kategorii „Pilotní pojetí inkluzivní výchovy“ jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: odlišnost potřeb dětí zdravých a postižených a soužití dětí zdravých a postižených.

Pilotní projekt umožňuje soužití dětí zdravých s dětmi se zdravotní zátěží. Čím jsou děti starší, tím je patrnější odlišnost jejich potřeb, na kterou je třeba reagovat. Zároveň tak vzniká nové know-how. Děti zdravé řeší podobné problémy jako děti v biologické rodině, v níž žije jejich sourozenec s postižením. Postupně chápou odlišnost svých sourozenců a snaží se jim překonávat jejich omezení. Jedním z výrazných projevů odlišnosti je rané probuzení sexuality dětí s mentálním postižením. Na ni je třeba reagovat citlivě a vést děti k pravidlům osobní intimity, která neobtěžuje ostatní.

Informant D: „No, myslím, že to bude náročnější v tom, jak to dítě půjde do puberty a probouzí se sexuální pud toho dítěte, což tydlency děti to mají dříve než ostatní, tak si myslím, že tam bude jako náročnější práce s tím dítětem.“

DVO 5: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti výchovně-vzdělávací výsledky dětí v dětském domově?

Informant	Identifikovaná zranitelná místa	Preventivní aktivita
A, B	Nedostatečná participace dětí	Sdílení v týmu, systém vzdělávání, hospitační činnost
A, C, D	Nedostatečná práce s potenciálem dítěte	Kvalitně zpracovaný PROD, systém vzdělávání, sdílení v týmu, hospitační činnost
B, C	Hrozba přemístění dítěte s postižením do méně podnětného typu služby	Kvalitně zpracovaný PROD, sdílení hodnot, systém vzdělávání, supervize, intervize
A, B, C, D	Nedostatečné ukotvení dětí	Sdílení know-how, zpětná vazba, vzdělávání, hospitační činnost, supervize, intervize, budování důvěry v rodinné skupině
B, C	Nedostatek know-how při inkluzivní výchově	Spolupráce s odborníky, sdílení zkušeností napříč týmy

3.3.6 Podpora dětí při vzdělávání (rovné příležitosti)

U tohoto kritéria jsem identifikovala celkem 2 kategorie: postoj vůči odlišnostem postiženého dítěte a toxické dítě.

Tabulka č. 6 – Přehled výsledků otevřeného kódování u kritéria č. 6 – Podpora dětí při vzdělávání

KATEGORIE	KÓDY	VYJÁDŘENÍ
Postoj vůči odlišnosti dítěte s postižením	Hodnotové ukotvení	Když už ty děti v té skupině spolu jsou, tak mají k sobě nějaký, že jo, respekt, toleranci mají v sobě. Každý jsme jedinečný, to už jsem dětem opakovala tisíckrát.
	Předsudky	Samy děti dokázaly identifikovat, že se dospělý k někomu chová jako s nějakým předsudkem. Některý vychovatelé mají pocit, že těm postiženým dětem je potřeba spíš pomáhat, než je nechat, aby se rozvíjely.
	Osobní příklad vychovatelů	Dítě naučíte ty otevřenosti, když vy budete otevřená. Když chcete, aby to ty děti dělaly, tak to musíte dělat taky.
	Podpora při zvládnání limitů	Najít talent nebo nadání v něčem jiném, než je jeho postižení.
Toxické dítě	Míra svobody	Ne každý to zvládne, jo takovouhle tu míru svobody. Je to nová věc a vyžaduje to prostě od těch dětí opravdu jako určitéj stupeň nějaký jako sebe autoregulace.
	Ohrožení ostatních dětí	Jestli vlastně jak to dítě tím, že je nějak rušivým elementem, nenarušuje chod celého toho projektu, celý tý rodinky.

V kategorii „Postoj vůči odlišnosti dítěte s postižením“ jsou zahrnuty čtyři kódy, konkrétně: hodnotové ukotvení, předsudky, osobní příklad vychovatelů a podpora při zvládání limitů.

Postižené dítě v týmu vyžaduje specifickou odbornost vychovatelů. Neměli by dítě ani přepečovávat, ani přetěžovat. Základ správné péče je ve schopnosti dobře dítě začlenit mezi zdravé vrstevníky a je naučit otevřenosti, respektu a toleranci. K tomu je třeba osobního příkladu vychovatelů, kteří jsou v postoji vzorem pro děti. I dítě s postižením může mít specifickou unikátní schopnost či dovednost a může předčit své zdravé vrstevníky.

Informant A: „*Já si myslím, že když už ty děti v té skupině spolu jsou, tak mají k sobě nějaký, že jo, respekt, toleranci mají v sobě. Takže ten osobnostní rozvoj toho dítěte záleží z 50 % na vás jakoby na vychovateli, na té osobnosti toho vychovatele. Každý jsme jedinečný. To už jsem dětem opakovala tisíckrát. Když chcete, aby to ty děti dělaly, tak to musíte dělat taky.*“

Informant C: „*V rámci těch možností, které mají, takže i toho, u těch dětí s tím postižením, že prostě se nezavíráme v něm, v nějaké komfortní zóně, ale jdeme z ní, aby ty děti se jako rozvinuly.*“

Informant B: „*Člověk jako musí mít individuální přístup, protože každé to dítě je prostě jiné.*“

Informant A: „*Tam je potřeba, aby to dítě samo přišlo na to, že na to nemá nebo že to neudělá, neumí, že to nedává. Ale tu možnost nebo tu příležitost by měli mít všichni stejně.*“

V kategorii „Toxické dítě“ jsou zahrnuty dva kódy, konkrétně: míra svobody a ohrožení ostatních dětí.

Dětský domov není určen pro děti s výchovnými problémy. Pokud se ale v sourozenecké skupině takové dítě vyskytne, je třeba zvážit, zda je schopno se vyrovnat s mírou svobody, která je s životem v běžném bytě spojena. Svoboda je vyvážena osobní zodpovědností, a ne každý je schopen ji používat. Je-li v týmu dítě, které trvale překračuje nastavené hranice, ohrožuje tím nejen sebe, ale i další děti v rodinné skupině. Etopedové takové dítě nazývají toxickým dítětem a doporučují jej přes všechny dopady od rodinné skupiny oddělit. Takové dítě může totiž „infikovat“ ostatní děti a rozbít vybudovanou soudržnost rodinné skupiny.

Informant B: „Protože je to jako, je to nová věc a vyžaduje to prostě od těch dětí opravdu jako určitéj stupeň nějaký jako se sebe autoregulace. Ne každý to zvládne, jo takovouhle tu míru svobody a pak je teda jako otázka, jestli tam někoho držet, protože je dobře zapojenej v těch vazbách a profituje z toho, ale zároveň ty ostatní z toho neprofitují a mohl by z toho profitovat někdo víc.“

DVO 6: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti podpora dětí při vzdělávání v dětském domově?

Informant	Identifikovaná zranitelná místa	Preventivní aktivita
A, C	Nedostatečně otevřený, respektující a tolerantní postoj k dětem s postižením	Sdílení v týmu, systém vzdělávání, hospitační činnost
A, C, D	Nedostatečná odbornost při práci s toxickým dítětem	Kvalitně zpracovaný PROD, systém vzdělávání, sdílení v týmu, hospitační činnost

3.3.7 Hodnocení výzkumu

V rámci analýzy získaných dat jsem získala odpovědi na 6 dílčích výzkumných otázek a hlavní výzkumnou otázku.

Z odpovědí je zřejmé, že v rámci řízení dětského domova je velké množství zranitelných míst. Z pohledu informantů se jedná o následující zranitelná místa:

DVO 1: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti strategického řízení dětského domova?

- Dokumenty zpracované v nedostatečné kvalitě
- Malé povědomí pracovníků o dokumentech
- Nízké ztotožnění pracovníků s vizí
- Chybějící know-how u pilotního projektu
- Tlak na ekonomickou efektivitu, odklon od pilotního projektu, nedostatek financí

DVO 2: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti pedagogického vedení dětského domova?

- Výběr lídra
- Časová náročnost řídicích procesů při tvorbě zdravého klimatu
- Nedostatečná práce s potenciálem podřízených
- Nedostatečná týmové spolupráce

DVO 3: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti kvalita pedagogického sboru dětského domova?

- Nedostatek kvalitních uchazečů o práci
- Neefektivní formální vzdělávání
- Vyhoření vychovatelů
- Nedostatečné kompetence členů týmu
- Nedostatečná týmové spolupráce

DVO 4: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti výchova a vzdělávání v dětském domově?

- Direktivní pojetí výchovy
- Nejednotné výchovné postupy
- Aplikace ústavního pojetí výchovy
- Nedostatek profesionality
- Nedostatek know-how při inkluzivní výchově

DVO 5: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti výchovně-vzdělávací výsledky dětí v dětském domově?

- Nedostatečná participace dětí
- Nedostatečná práce s potenciálem dítěte
- Hrozba přemístění dítěte s postižením do méně podnětného typu služby
- Nedostatečné ukotvení dětí
- Nedostatek know-how při inkluzivní výchově

DVO 6: Jaké je z pohledu informantů zranitelné místo v oblasti podpora dětí při vzdělávání v dětském domově?

- Nedostatečně otevřený, respektující a tolerantní postoj k dětem s postižením
- Nedostatečná odbornost při práci s toxickým dítětem

Z analýza dat vyplývá, že samotný pilotní projekt spočívající v inkluzivní výchově dětí v komunitní pobytové službě v malé rodinné skupině byl zásadní motivací pro všechny informanty. I proto se hodně rizik vztahovalo k práci s postiženými dětmi a možným dopadům na ně z hlediska rizik v oblasti inkluzivní výchovy.

Informanti se obávají zejména zásahu do pilotního projektu ze strany zřizovatele, což by mělo vliv na děti s významnou zdravotní zátěží. Velkým rizikem je možná nejednotnost týmu, nízká profesionalita a malá týmová spolupráce. Často popisovaným rizikem byla samotná povaha pilotního projektu, k němuž v České republice neexistuje dostatečné know-how. Jako významné zranitelné místo byla zmíněna i osobnost ředitele, resp. vedoucího vychovatele, neboť právě na něm záleží naplňování stanovené vize a koncepce.

Při rozhovorech zmiňovali někteří informanti i způsoby, jakými je možné identifikovaná rizika zmírňovat, resp. jim předcházet.

V rámci praktické části kvalitativního výzkumu jsem si osvojila metodu zakotvené teorie, aplikovanou pomocí polostrukturovaných rozhovorů s využitím metody otevřeného kódování a následné interpretace získaných vztahů.

4 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zpracování krizového auditu, který popisuje zranitelná místa v procesu řízení kvality dětského domova. K tomu jsem využila metodu zakotvené teorie, aplikovanou pomocí polostrukturovaných rozhovorů s využitím metody otevřeného kódování a následné interpretace získaných vztahů.

V první části bakalářské práce jsem představila formy pobytové ústavní péče i aktuální kontext, kterým procházejí. Uvedla jsem základní legislativní normy, jimiž se ústavní pobytová péče řídí.

Ve druhé části jsem se věnovala transformaci ústavní péče do péče komunitní a specifiky řízení dětských domovů. Představila jsem modely řízení kvality a věnovala se popisu kritérií České školní inspekce, které jsou základním nástrojem řízení kvality v dětských domovech v České republice.

Dále jsem se zabývala tématem krizového řízení a metodou krizového auditu, která je nástrojem pro předcházení krizí.

Třetí část práce je věnována samotnému výzkumnému šetření. Jako výzkumný vzorek jsem si zvolila informanty z dětského domova, který prochází transformací spočívající v převodu dětí z režimu klasické ústavní péče do inkluzivní péče komunitní. Ta je založena na soužití dětí odebraných z biologické rodiny, a to jak zdravých, tak dětí s různou mírou zdravotní zátěže. Děti žijí se svými vychovateli v běžných bytech v malých rodinných

skupinách po čtyřech dětech, z nichž jedno je dítě se specifickými potřebami. V rámci transformace je ve zkoumaném dětském domově realizován pilotní projekt umožňující soužití dětí zdravých a postižených v běžných bytech.

Hlavní výzkumná otázka – Jaká jsou zranitelná místa v procesu řízení kvality dětského domova – byla transformována do šesti dílčích výzkumných otázek, které reflektovaly šest oblastí kritérií kvality České školní inspekce.

Jako informanty jsem si zvolila čtyři vedoucí pracovníky ze 2. a 3. úrovně řízení dětského domova. Pro mne osobně bylo velmi cennou zkušeností vedení všech rozhovorů, které probíhaly v otevřené a respektující atmosféře, mnohdy s pregnantní formulací aktuálního problému.

Bylo identifikováno celkem 26 zranitelných míst, z nichž některé se objevovaly ve více oblastech (např. nedostatečné know-how pro inkluzivní rodinnou výchovu). Jako významné riziko byl identifikován postoj zřizovatele, na němž závisí financování projektu. Velmi často bylo zmiňováno i téma důvěry, které se promítalo jak do možné nejednotnosti týmové práce, tak do nedostatečného ukotvení dětí v rodinné skupině. Významným tématem se stala hranice mezi výchovnými postupy biologických a profesionálních rodičů, která se promítá zejména do profesionality vychovatelů. Tato témata jsou natolik závažná, že by si zasloužila další zkoumání.

Jsem si vědomá limitů výzkumného šetření spočívajících v malém počtu informantů, a tím pádem omezeném spektru možných odpovědí. Dalším limitem bylo načasování výzkumu, který probíhal v době, kdy bylo zařízení pod tlakem zřizovatele na zvýšení efektivity formou navýšení počtu dětí v rodinné skupině. Tato skutečnost měla velký vliv na identifikaci zranitelných míst souvisejících právě s tímto aktuálním postojem zřizovatele. Posledním limitem byla i samotná pilotní podoba realizovaného projektu, která nedávala možnost srovnání postupů v širším odborném měřítku.

Identifikace zranitelných míst je příležitostí pro preventivní kroky, které mohou jednak odvrátit možné krizové situace, jednak mohou zkvalitnit samotný proces řízení kvality, jehož základním cílem je poskytování kvalitní péče dětem odebraným z biologické rodiny.

Byla bych ráda, kdyby popsaná zranitelná místa k tomuto cíli posloužila.

Je zřejmé, že pilotní projekt dětského domova v transformaci nastiňuje možný nový model péče, evidentně se však potýká s nedostatkem odborné pomoci. Bylo by proto vhodné pokračovat v detailnějším rozpracování identifikovaných rizikových míst ve větším detailu a napomoci tak zařízení předcházet možným rizikům. Přestože informanti popisovali i možné kroky k odvrácení rizik, bylo by žádoucí zaměřit se na jejich detailnější upřesnění. Pravděpodobnost zvýšení kvality péče o ohrožené děti by se tím zásadně zvýšila.

Seznam použitých informačních zdrojů

Česká školní inspekce. *Kvalitní škola* (on-line). Dostupné z <https://www.kvalitniskola.cz/>.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

JANDOVÁ, T. *Možnosti a limity péče v dětském domově a model jedné alternativy*. Univerzita Karlova, 2011, diplomová práce.

JIREČKOVÁ, I. *Kritéria kvality školy z pohledu České školní inspekce a systému řízení kvality ISO a CAF*. In *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 1, s. 70–84.

KÖNIGOVÁ, M. a ZUZÁK, R. *Krizové řízení podniku*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3156-8.

MACELA, M. *Ochrana dětí a podpora rodin v České republice*. Praha, 2023. (on-line). Dostupné z <http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/2023-04-20-NOVA-PRAVNI-UPRAVA---VYZVY-A-VIZE.pdf>

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

MPSV. *Věcné zásady nové právní úpravy ochrany dětí a podpory rodin*. Verze 1.0, 2023. (on-line). Dostupné z <http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/TEMATICKE-OKRUHY-A-STRUKTURA-PRACOVNICH-TYMU.pdf>

MŠMT. *Statistická ročenka 2023*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vyvojova-rocenka>.

OWEN, J. *Úspěšný vůdce*. Praha: Ekopress, 2007. ISBN 978-80-86929-33-0.

PACNEROVÁ, H. a kol. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Národní ústav pro vzdělávání, 2015. ISBN 978-80-7481-138-8.

PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1092-7.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

SVOBODOVÁ, Z., TURECKIOVÁ, M. a VETEŠKA, J. *Školský management. Konceptualizace a klíčové oblasti oboru*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2022. ISBN 978-80-7603-348-1.

SVOBODOVÁ, Z. a TROJANOVÁ, I. *Krize jako příležitost (a nejen ve školství)*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2021. ISBN 978-80-7676-217-6 (e-pub).

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-0882-9.

TURECKIOVÁ, M. *Základy managementu pro andragogy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-3921-1.

Veřejný ochránce práv. *Souhrnná zpráva z návštěv zařízení*. 2022. Dostupné z <https://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/10388>.

Vyhláška č. 410/2005 Sb. ze dne 4. října 2005, o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 438/2006 Sb., ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Zákon č. 359/1999 Sb., ze dne 9. prosince 1999, o sociálně-právní ochraně dětí v platném znění.

Zákon č. 109/2002 Sb., ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovné nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů v platném znění (novela zákon č. 383/2005 Sb.).

Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 10. listopadu 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (novela č. 159/2010 Sb.).

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vzor formuláře pro informovaný souhlas informantů

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

Souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru pro účely výzkumu k bakalářské práci

Vážená paní ředitelko,

v souvislosti s Vaší účastí na výzkumu k bakalářské práci, jejímž *cílem je XZ* (cíle BP), se na Vás obracím s žádostí o poskytnutí individuálního rozhovoru. Vaše názory a zkušenosti přispějí k řešení problémů, kterých se výzkum týká.

Rozhovor není zatížen žádným rizikem. Pokud by Vám však některá otázka byla nepříjemná, nemusíte na ni odpovídat. Máte také právo rozhovor kdykoliv přerušit, a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat.

Ujišťuji Vás, že rozhovor je důvěrný. Rozhovor bude nahráván, aby Vaše informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Vaše identita bude známa výzkumníkovi, který s touto informací bude pracovat v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákonem č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR). Rozhovor bude zpracován pod unikátním kódem. Výsledky rozhovoru budou použity výhradně pro účely *bakalářské práce* a pouze v anonymní podobě.

Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které mi sdělíte, prosím, abyste k takovému zpracování udělil/udělila svůj dobrovolný souhlas.

S úctou a poděkováním,

Subjekt: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání (KAMV), Myslíkova 7, Praha 1,
110 00

Kontaktní osoba:

Čestné prohlášení

- a. Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o tom, že podle výše uvedených právních předpisů
o zpracování osobních údajů mám právo:
- kdykoliv odvolat udělený souhlas, a to pro každý ze shora uvedených účelů samostatně;
 - vyžádat si informaci o tom, jaké mé osobní údaje zpracovávají;
 - vyžádat si opravu nebo doplnění mých osobních údajů;
 - žádat výmaz osobních údajů, pro jejichž zpracovávání již dále není důvod;
 - žádat omezení zpracovávání údajů, které jsou nepřesné, neúplné nebo u nichž odpadl důvod jejich zpracování, ale nesouhlasím s jejich výmazem;
 - žádat umožnění přenesení zpracovávaných údajů;
 - vznést námitku proti zpracování mých osobních údajů pro přímý marketing, včetně souvisejícího profilování;
 - nebýt předmětem automatizovaného individuálního rozhodování, včetně profilování;
 - mám právo dostat odpověď na svou žádost bez zbytečného odkladu, v každém případě do jednoho měsíce od obdržení žádosti správcem.

Pro kontaktování správce ve věci zpracování osobních údajů lze využít následující kontakt (telefonní číslo, emailová adresa) na výzkumníka

Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného individuálního rozhovoru a porozuměl/a mu.

- b. Souhlasím s tím, že úryvky z individuálního rozhovoru mohou být součástí bakalářské práce. Pro tyto účely smí být úryvky z individuálních rozhovorů uvedeny jen v anonymizované podobě bez mého jména a souvislosti s mojí osobou.
- c. Prohlašuji, že jsem byl seznámen s tím, že po obhajobě bakalářské práce budou individuální rozhovor a s ním spojené materiály smazány.
- d. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a beru je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na individuálním rozhovoru.

