

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Distanční vzdělávání dětí a dospívajících v Dětském domově
Distance learning of children and adolescence in Children's home

Hana Weigelová, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Distanční vzdělávání dětí a dospívajících v Dětském domově potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18. 3. 2024

Upřímně děkuji mé vedoucí PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za odborné vedení, čas, trpělivost, ochotu, cenné rady a připomínky, které mi věnovala při zpracování této práce.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá zmapováním distančního vzdělávání v rodinné skupině jednoho dětského domova. Hlavním cílem práce je zjistit, jaká témata děti a dospívající řeší a jaká pozitiva a úskalí jednotliví respondenti subjektivně vnímají během distanční výuky v důsledku propuknutí pandemie COVID-19.

V teoretické části se zaměřuji na popis prostředí a struktury života dětí v ústavní výchově se zacílením na dětský domov. Přibližuji specifika působení tohoto prostředí na rozdíl od života v rodinném prostředí. Představuji odlišnosti vzdělávání obecně a dále distančního vzdělávání v kontextu života v dětském domově a výzvy, které tento nový způsob vzdělávání přináší.

V praktické části zkoumám výpovědi jednotlivých respondentů, dětí jedné rodinné skupiny a jejich kmenové vychovatelky, se kterými jsem uskutečnila rozhovor. S paní vychovatelkou jsem uskutečnila i retrospektivní rozhovory, které jsou též významnou součástí práce a zkoumání prostředí dětského domova ve vztahu ke vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dítě, dětský domov, vychovatel, distanční vzdělávání, bariéra.

ABSTRACT

This work deals with the mapping of distance education in the family group of one children's home. The main goal of the work is to find out what topics children and adolescents deal with and what positives and pitfalls individual respondents subjectively perceive during distance learning during the COVID-19 pandemic outbreak.

In the theoretical part, I focus on the description of the environment and structure of children's lives in institutional education, focusing on the children's home. I approximate the specifics of the effect of this environment in contrast to life in a family environment. I present the differences between education in general and distance education in the context of life in the children's home and the challenges that this new way of education brings.

In the practical part, I examine the statements of individual respondents, children of one family group and their warden, with whom I conducted an interview. I also conducted retrospective interviews with the warden, which are also an important part of the work and examination of the environment of the children's home in relation to education.

KEYWORDS

Child, children's home, warden, distance education, barrier.

Obsah

1	Úvod.....	8
1.1	Cíle práce.....	9
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2.1	Dítě a jeho domov.....	10
2.2	Domov a socializace v rodině.....	10
2.3	Ústavní výchova.....	11
2.3.1	Dětský domov	13
2.3.2	Klíčová role vychovatele.....	13
3	Vzdělávání dětí v dětském domově.....	17
3.1	Děti z dětských domovů jako žáci se speciální vzdělávací potřebou.....	18
3.2	Důsledky života v dětském domově ve vztahu ke vzdělávacímu procesu.....	19
3.3	Bariéry při vzdělávání.....	21
3.3.1	Vliv rodičů a jejich výchovné působení.....	22
3.3.2	Vrozený potenciál dítěte k učení	23
3.3.3	Nedostatek motivace.....	23
3.4	Úroveň vzdělání dětí vyrůstajících v dětském domově.....	24
3.4.1	Nižší vzdělání dětí	24
3.4.2	Vrstevnická skupina jako významná hodnota.....	26
4	Distanční vzdělávání dětí a dospívajících v dětském domově.....	28
4.1	Úvod.....	28
4.2	Distanční vzdělávání dětí a dospívajících v dětském domově.....	30
4.2.1	Technika.....	30
4.2.2	Lidský faktor.....	31
4.2.3	Potřeba celodenní přímé péče.....	32

4.2.4	Učení, výuka a domácí úkoly.....	32
4.2.5	Nedostatek vychovatelů v dětských domovech.....	33
4.2.6	Kladné stránky distančního vzdělávání v dětském domově.....	33
5	Průběh a dopady distančního vzdělávání.....	35
5.1	Výsledky vybraných výzkumů.....	35
5.2	Duševní zdraví dětí a mládeže během covidu.....	37
5.3	Co nám tedy výzkumy řekly?.....	38
6	EMPIRICKÁ ČÁST	39
6.1	Úvod.....	39
6.2	Výběr dětského domova a respondentů.....	39
6.3	Podmínky distančního vzdělávání: Popis paní vychovatelky	39
6.4	Metodika.....	41
6.4.1	Cíle výzkumu.....	41
6.4.2	Rozhovory – vymezení a podmínky.....	42
6.5	Analýza dat	42
6.5.1	David.....	43
6.5.2	Karel.....	44
6.5.3	Adam.....	46
6.5.4	Čestmír	47
6.5.5	Karolína.....	49
6.5.6	Benjamin.....	51
6.5.7	František.....	54
6.5.8	Kmenová paní vychovatelka dětí.....	56
6.5.9	Rozbor retrospektivních rozhovorů s kmenovou vychovatelkou dětí.....	58
7	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	62

7.1	Úskalí a náročnost.....	62
7.2	Přínosy distanční výuky.....	63
7.3	Copingové strategie.....	64
7.4	Návrat do školy a vnímání budoucnosti.....	65
8	Závěr.....	67
9	Diskuze	70
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	72

1 Úvod

Distanční vzdělávání získalo v nedávné době na významu a stalo se klíčovým nástrojem vzdělávacího procesu, zejména s ohledem na současné globální události ovlivňující přítomnost žáků a učitelů ve školách. Tento vývoj následoval výrazné zapojení technologií a online komunikačních platform, které umožnily interakci mezi žáky a učiteli. Přechod na distanční výuku a online komunikaci s sebou přinesl celou řadu otázek týkajících se kompetencí rodičů a dětí v oblasti technologií, orientace v online prostředí a schopnosti využívání online komunikačních platform. Samostatnou otázkou je pak možnost výuky pro děti, které nemají přístup k potřebné technologii a internetovému připojení, nebo pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci reakce na tuto novou realitu se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a další relevantní instituce aktivně věnovaly problematice distančního vzdělávání. Poskytovaly doporučení a výzvy, které měly podporovat školy a další subjekty v oblasti vzdělávání. Zvláštní pozornost byla věnována podpoře žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajících ze zdravotních i nezdravotních příčin.

Legislativní zakotvení distančního vzdělávání v České republice přišlo po zkušenostech z druhého pololetí školního roku 2019/2020 novou novelou zákona č. 561/2004 Sb. vyhlášenou pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020. Tato novela školského zákona stanovila speciální pravidla v případech omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách. V zákonem definovaných situacích je škola povinna poskytovat distanční vzdělávání, přičemž musí respektovat individuální podmínky žáků, včetně jejich technického zázemí, materiálních podmínek rodiny, speciálních vzdělávacích potřeb, a zdravotního stavu. 23. 9. 2020 poté Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. (MŠMT, 2020)

Distanční vzdělávání v České republice postupně prošlo fází formování a implementace do vzdělávacího procesu. Tato nová realita přináší výzvy v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání, zejména pro žáky bez možnosti využívání technologií a internetu z ekonomických důvodů. Zároveň se výzkumníci zabývají otázkami připravenosti českého

vzdělávacího systému na tuto výzvu a způsoby, jak s ní efektivně pracovat (Haplová, 2020).

V dětských domovech se můžeme setkat se specifickými podmínkami pro realizaci distančního vzdělávání a odlišnostmi od vzdělávání dětí v rodinách. Je nutné specificky také takovou výuku podporovat. K tomu potřebujeme dostatek informací z takového prostředí a výzkum, který by dětské domovy sledoval v těchto souvislostech.

1.1 Cíle práce

Tato práce se zaměřuje na specifický kontext distančního vzdělávání v jedné konkrétní rodinné skupině v jednom dětském domově v Čechách. Cílem této práce je zmapovat, jakým způsobem se distanční vzdělávání realizuje v tomto prostředí a jaké souvislosti musíme v jeho sledování a hodnocení brát v úvahu.

Hlavním cílem výzkumu je porozumět, jaká témata děti a dospívající v tomto prostředí řeší v rámci distančního vzdělávání, a jak tyto zkušenosti subjektivně vnímají, jaké významy situaci dávají a jak k ní přistupují.

Praktická část práce bude zahrnovat rozhovory s dětmi, dospívajícími a paní vychovatelkou z jedné konkrétní rodinné skupiny.

Teoretická část bude věnována obecným principům a konceptům distančního vzdělávání. Současně se zaměří na strukturu života v Dětském domově s důrazem na vzdělávání. Výzkum by měl ukázat, jaké otázky se objeví při realizaci distančního vzdělávání v dětském domově a jak je vzdělávání zde schopno se na tuto novinku adaptovat.

Principy zpracování výzkumu budou postaveny na kvalitativním přístupu s použitím polostrukturovaných rozhovorů, které umožní hlubší porozumění a interpretaci zkoumaných fenoménů.

Cílem této práce je přispět k lepšímu pochopení významných aspektů distančního vzdělávání v kontextu dětských domovů a přispět k diskusi o jeho efektivitě a možných zlepšeních.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Dítě a jeho domov

Výzkum, který následoval po vzniku pandemie COVID-19 se věnoval především dětem, které běžně žijí ve své vlastní rodině. Situace dětí, které žijí v dětském domově, byla přece jen dosti odlišná.

Abychom mohli dobře pochopit, jak tyto děti vnímaly svůj školní život v době distančního vzdělávání, musíme si nejprve přiblížit rozdíly mezi životem v rodině a životem v dětském domově v běžné situaci.

2.2 Domov a socializace v rodině

Doma se dítě nachází tam, kde má své místo. Kde jej akceptují, kde je důležité a kde může bez rozpaků vstoupit, s očekáváním, že na něho někdo čeká. Je to místo, kde je přijímáno s plným porozuměním a kde jej ostatní dokonale znají (Matějček, 2017).

Matějček (2017) popisuje faktory, které narušují vědomí domova. „...Jestliže však lidé doma nemají na dítě čas, jestliže se ve „službě“ u dítěte stále střídají, jestliže to jsou lidé, kteří jsou sami ještě nezralí a nevyspělí, pak ovšem vědomí domova těžko mohou u dítěte vytvořit“ (s. 191). Dítěti funkční rodina poskytuje ochranu před nebezpečím a pomáhají mu objevovat sebe i vnější svět a zdravě růst (Matějček, 2017). Rodina a domov ovlivňují pocity bezpečí dítěte a tím jsou kontextem pro jeho vzdělávání a rozvoj.

Rodina je první institucí, kde probíhá socializace dítěte. Helus (2001) definuje socializaci jako „...proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá...“ (s. 70). Z definice je patrné, že socializace je oboustranný proces, kde dítě není pouze pasivním příjemcem péče, ale na vývoji své osobnosti se aktivně podílí tím, že reaguje na předkládané podněty svým osobitým způsobem. Kromě množství a úrovně poskytovaných stimulů má tedy také význam, jak dítě tyto podněty vnímá a jak s nimi dále pracuje (Vaníčková et al., 1995). Socializace je tedy nepochybně výsledkem vzájemných interakcí rodiče a dítěte.

Řekli jsme si, že proces socializace začíná v rodině. S rozvojem a růstem dítěte přichází na řadu i socializace ve škole. Dítě ovlivňuje stále širší okruh lidí a více faktorů. To, jak

vnímá podněty, které k němu přichází, je ale stále výrazně ovlivněné jeho primární socializací v rodině, prostředím, ve kterém se nachází, a jeho nejbližšími vztahy. Škola se svou sekundární socializací navazuje na rodinu. Pokud rodina z různých důvodů nefunguje, dochází u dítěte k odlišnostem ve vývoji.

2.3 Ústavní výchova

Nyní se pojdme podívat na to, jaké má dítě, které v České republice z různých důvodů nemůže vyrůstat ve svém přirozeném domově, možnosti. Dále se podíváme na vymezení dětského domova jako formy ústavní výchovy a na to, jakou roli v něm zastává jeho nejdůležitější člen, kterým je vychovatel. Tato práce se zaměřuje na zkoumání dětského domova, proto se zde soustředíme pouze na bližší popis právě tohoto zařízení tak, abychom pochopili, co vše na dítě, vyrůstající v dětském domově, které zažívá distanční vzdělávání, působí.

V případě, že se o dítě z nejrůznějších důvodů jeho rodiče nemohou, nechtějí nebo neumějí postarat, stát za něho přebírá odpovědnost. Pro dítě se hledá náhradní rodina. Oblast náhradní rodinné péče upravují dva zákony - zákon č. 359/1999 Sb. a zákon č. 89/2012 Sb. Náhradní výchovu lze definovat jako situaci, kdy je dítě svěřeno osobě nebo instituci, která není jeho rodičem. Dělíme ji na dva typy: rodinná (osvojení, pěstounství, svěřenectví, poručnictví) a ústavní (poskytovaná v konkrétních zařízeních) (Trnková, 2018).

Ústavní výchova je krajní řešení. Je nařízena v případě, že není možné péči o dítě zajistit v náhradní rodině. O konkrétní formě péče a místě rozhoduje soud. Ústavní výchova může být nařízena s platností pouze na tři roky. Je možné ji opakovaně prodlužovat, pokud to situace vyžaduje. V takových případech je soud povinen případ přezkoumávat minimálně jednou za půl roku. Ústavní výchova může pokračovat až do dosažení zletilosti dítěte, a v oprávněných případech lze tuto dobu prodloužit až do dosažení devatenácti let. Další pobyt v Dětském domově je dojednan na základě Smlouvy s Dětským domovem.

Ústavní výchova je realizována v následujících zařízeních:

- a) diagnostický ústav
- b) dětský domov
- c) dětský domov se školou
- d) výchovný ústav (zákon č. 109/2002 Sb.)

Do těchto zařízení je dítě nebo mladistvý umístován na základě dohody se zákonnými zástupci nebo rozhodnutí soudu. Tyto instituce zajišťují dítěti výchovu, péči a plné přímé zaopatření.

Zařízení mají různý účel a kritéria přijetí. Vzhledem k tématu této práce se v dalších částech práce soustředíme na zařízení dětský domov.

Na základě uskutečněných výzkumů o psychické deprivaci dětí žijících v ústavní výchově, je v současné době náhradní rodinná výchova na prvním místě. Má přednost před ústavní výchovou.

Existují názory, že ústavní výchova je již překonaná a nepotřebná. V určitých případech ovšem pro zajištění bezpečí dítěte dosud neexistuje jiná možnost než umístit dítě do některého z kolektivních zařízení (Langmeier & Matějček, 2011). Velmi důležitou roli ústavní výchova sehrává pro děti, jež zažívají akutní selhání rodiny v podobě týrání, zneužívání a zanedbávání. Tuto situaci je potřeba řešit bezodkladně, to znamená, že není možné dítě nechat v péči jeho primárních vychovatelů a čekat na to, než se pro dítě najde náhradní rodina. Dále je ústavní výchova potřebná v situaci, kdy se jedná o umístění více než dvou sourozenců společně, a u dětí s vážnými poruchami chování. Pro tyto děti je obtížnější najít náhradní rodinu (Langmeier & Matějček, 2011).

Matějček (1999) dále zmiňuje faktor věku, který také hraje významnou roli v tom, jak bude dítě vnímat svůj nový domov. „Zejména při umístování dětí staršího školního věku do ústavní péče se uvádí, že jejich věk je limitem, „za kterým můžeme jen zřídka očekávat, že se dítě úplně spontánně přizpůsobí vnitřní citové atmosféře rodiny a jejímu řádu“ (s. 81).

2.3.1 Dětský domov

V této kapitole si stručně vymezíme dětský domov tak, jak o něm hovoří Zákon 109/2002, Sb. Dětský domov je určen zpravidla pro děti od 3 do 18 let věku. V případě soustavné přípravy na budoucí povolání lze na základě smlouvy s ředitelem zařízení pokračovat v pobytu v zařízení a prodloužit si tím podporu a zabezpečení svých celkových potřeb. Maximální věková hranice je však 26 let. V dětském domově jsou umístěny děti a mladiství, kteří nemají závažné poruchy chování. Dětský domov není určen pro děti s ochrannou výchovou. Důležité je slovo závažné, protože vzhledem ke svému rizikovému rodinnému zázemí a životní historii děti a mladiství často čelí mnoha problémům v chování a zažívají mnohá trápení. Děti, které mají skutečně závažné poruchy chování však potřebují jiný výchovný přístup, proto jsou pro ně určena jiná zařízení (například dětský domov se školou). Kromě přístupu a režimu zařízení je podstatným rozdílem, že součástí dětského domova není škola. Děti navštěvují všechny stupně školy mimo objekt dětského domova. Oproti tomu dětský domov se školou má školu právě přímo jako součást zařízení. Ke školnímu roku 2022/2023 je v České republice 142 dětských domovů. V dětských domovech žije celkem 6345 dětí a mladých lidí (Statistická ročenka MŠMT 2023).

2.3.2 Klíčová role vychovatele

V dětském domově je klíčovou osobou, která dítě vychovává, pomáhá mu k rozvoji a samostatnosti, vychovatel. Potřebnou kvalifikaci vychovatele v dětském domově definuje Zákon č. 563/2004 Sb. Úloha vychovatele je pro rozvoj dítěte a minimalizaci dopadů nefunkční rodiny a ústavního života velmi podstatná. Proto se nyní zastavíme u toho, jakým způsobem práce vychovatele funguje a co všechno má na starosti. Vychovatel má na starosti nepřehledné množství úkolů a jeho náplň práce je, dle studia dostupných zdrojů, jaksí nejednotná. Podle Sekery (2009) legislativa a vnitřní dokumenty dětských domovů zcela nezachycují praxi náplně práce vychovatele. Pro tuto práci jsem si vybrala výzkum Škoviery (2007), který ve své knize Dilemata náhradní výchovy popisuje devět hlavních činností vychovatele a řadí je od těch nejčastějších po nejméně časté. Jedná se o přípravu na školu a vyučování, dále přípravu pokrmů a sebeobslužné činnosti (úklid a osobní hygiena). Dále administrativní činnosti, relaxační a zábavné činnosti spojené s poslechem hudby, sledováním televize, procházkami apod., dozor nad dětmi, činnosti, které děti

aktivně rozvíjejí typu tvořivých her, zpěvu, tance, kreslení, manuálních činností apod., společensky prospěšná činnost, kterou je myšlena práce v prostorách zařízení a jeho okolí, a tzv. jiné pomocné činnosti, které zastřešují doprovod dítěte mimo zařízení, např. k lékaři. Většina dětí žijících v dětském domově má své vlastní rodiče, ke kterým mají děti i přes všechna trápení často pozitivní vztah.

Rodič nadále formálně i v srdci dítěte zůstává i přes všechny problémy rodičem a zákonným zástupcem dítěte. Ze své dysfunkční rodiny si děti nesou různé nezdravé návyky a vzorce chování, se kterými je potřeba pracovat tak, aby se dále neprohlubovaly. Vychovatel by se měl ovšem soustředit i na kladné stránky dítěte a posilovat je. Pro dobrou spolupráci vychovatele a dítěte je však důležité vybudování důvěrného vztahu. Vzájemný dobrý vztah je podstatný pro úspěch jakéhokoliv působení vychovatele na dítě.

Na výsledném efektu výchovy se významně podílí hloubka vztahu mezi vychovatelem a dítětem (Pávková et al., 2008). Pojdme se nyní zamyslet nad rozdíly mezi vychovatelem a rodičem, případně náhradním rodičem. „Dítě zde není svěřováno do péče konkrétního náhradního rodiče či vychovatele, ale do péče neosobní instituce, v níž konkrétní vychovatelé přejímají jen částečnou a dílčí odpovědnost, přičemž dálkovým opatrovníkem dítěte bývá příslušná sociální pracovnice“ (Matějček, 1999, s. 39).

Pro děti je vychovatel náhradou jeho nefunkčního rodiče, ale pro vychovatele je dětský domov místem, kde si vydělává na živobytí a svůj domov, kde ho většinou čeká jeho vlastní rodina. Vychovatel s dítětem sdílí jen předem určený čas, který je jeho prací. I kdyby jeho práce, a tak je to ideální, byla posláním, v dětském domově s tím stejným dítětem netráví tolik času jako rodič. A nejde jen o množství času. Jsou situace, které jsou pro dítě v jeho životě významné a v běžném rodinném fungování s ním tyto chvíle rodič sdílí. Dítě je například přijaté na střední školu, zvládlo maturitu. Nebo je nemocné, je mu zle, má horečky. Nebo se s ním rozejde jeho vysněný partner. Jsou to chvíle velké radosti i smutku, kdy dítě potřebuje svého rodiče. Jenže ten, kdo rodiče formálně nahrazuje, tedy vychovatel, nemusí mít zrovna službu. Matějček (2013) říká, že vychovatel s dítětem nesdílí budoucnost, pouze ho na tu jeho budoucnost připravuje. Dokonce může mít zrovna dovolenou nebo může na delší dobu onemocnět. Může se přestěhovat do jiného města a z dětského domova odejít. V dětském domově se vychovatelé střídají a není možné zajistit,

aby konkrétní vychovatel byl k dispozici konkrétnímu dítěti v určité chvíli, kdy to nejvíc potřebuje. Navíc ani pro jednu stranu není žádoucí, aby vychovatel s dítětem budoval výjimečný vztah. Je potřeba, aby dítě dobře vycházelo a spolupracovalo i s ostatními vychovateli.

Naproti tomu ve funkční rodině jsou praví nebo náhradní rodiče dětem plně k dispozici a prožívají s nimi a doprovází je všude tam, kde děti potřebují. Stejně tak děti plně prožívají se svými rodiči či náhradními rodiči změny v životě jako je změna zaměstnání, stěhování, nový člen v rodině apod.

Dítě v dětském domově má za sebou často mnoho trápení a traumatických zkušeností a má specifické potřeby. Vychovatel má však na starosti hned několik takových dětí. Mohli bychom namítnout, že existují i rodiny s mnoha dětmi. Zde je ale podstatný rozdíl v tom, že výrazně zasažené svou původní nefungující rodinou je každé dítě a potřebuje hodně podpory a individuálního přístupu. Ano, i ve vícečetné rodině může dítě zažít trauma. Je ale velmi nepravděpodobné, že se to stane všem dětem v rodině. Pokud se to stane, například v případě katastrofické události, všechny tyto děti mají zázemí a rodiče, kteří drží pospolu. Na rozdíl od dětí v dětském domově, kde každé má jiné rodiče. Navíc tento vztah dítěte k jeho rodiči také vstupuje do jeho vztahu s vychovatelem. Problémem mohou být rozdílné názory vychovatele a rodiče. Dítě je přirozeně fixované na své rodiče a jejich přílišné negativní působení může znemožňovat napravení nezdravých vzorců chování a prožívání dítěte. To, že má vychovatel na starost šest až osm citově, někdy i fyzicky či jinak zraněných dětí, je velký problém. V takovém počtu není ani přes sebelepší vůli a schopnosti možné zajistit těmto dětem individuální péči, kterou tak zoufale potřebují.

O problému nedostatku personálu v dětských domovech hovoří aktuální výzkumy. Děti jsou ve větších skupinách hlavně kvůli nedostatku personálu. Jeden vychovatel má na starost osm dětí a každé dítě má závažné problémy. V takovém počtu není možné zajistit individualizovaný přístup (Topinka & Topinková, 2023).

Domnívám se, že si každé dítě žijící v dětském domově, kam přichází už s mnohými šrámy na duši, zaslouží co nejlepší péči a pozornost. Prvním krokem k dosažení takové péče je snížení počtu dětí v jedné rodinné skupině a navýšení počtu vychovatelů. Takový krok by se jistě projevil v dalším životě dítěte velmi pozitivně. Dostatečná individuální práce s

dítětem včetně odborné psychologické pomoci by mohla mít velmi pravděpodobně za následek spokojenější dítě mající své sny. Důsledkem toho by mělo dítě větší motivaci se vzdělávat, protože by k tomu najednou mělo důvod. Svůj sen. Chtělo by něčeho dosáhnout. Důsledkem studia a zdravější psychiky dítěte by se výrazně zvýšila jeho kvalita života. Tím by se, například, věřím, velmi snížila pravděpodobnost toho, že kvůli touze založit si vlastní rodinu předčasně ukončí své studium (podrobněji v kapitole o úrovni vzdělávání dětí).

Rozdíly, které jsme si popsali, jsou velké a dle mého názoru zasahují i do schopnosti vychovatele dítě motivovat pro vzdělávání se a dobrý vztah ke studiu. Vychovatel s dítětem, i přes sebevětší touhu a zapálení pro svou práci, nikdy nemůže vytvořit takové pouto, jaké lze vytvořit mezi dítětem a jeho pravým rodičem. Děti to navíc sami ani nevyžadují. O těch školního věku hovoří Škoviera (2007). Děti chtějí vychovatele, který je zaujme, získá, může být jejich oporou a „neohrožuje“ jejich pohodlí svými nároky. Děti školního věku neočekávají a adolescenti ani nechtějí, aby byl jejich „náhradním rodičem“ (s. 104).

3 Vzdělávání dětí v dětském domově

V této kapitole se soustředíme přímo na vzdělávání, školní docházku, učení a jejich souvislosti u dětí v dětském domově.

Vzdělávání dětí v dětském domově je důležitou součástí komplexní péče a podpory jedince vyrůstajícího v dětském domově. Přispívá k celkovému rozvoji osobnosti a je velmi podstatné pro kvalitní život v dospělosti.

Dítě v dětském domově se vzdělává v běžných mateřských, základních nebo středních školách, které nejsou součástí zařízení. Při výběru školy se zohledňuje věk dítěte, jeho schopnosti a zájmy. Primární vzdělávání je zpravidla poskytováno v místě sídla dětského domova, což může vést k nerovnému rozložení dětí z dětských domovů po republice (Škoviera, 2007). V případě potřeby se dítě vzdělává ve speciální škole. Podstatný rozdíl je však místní dostupnost, což u střední školy může být problém, protože vzdálenost střední školy omezuje dítě ve výběru školy podle jeho zájmu.

Domnívám se, že by pro proces vzdělávání dítěte bylo velkým přínosem, pokud by se učitel měl možnost seznámit s fungováním dětského domova a s podmínkami pro učení, které mají děti k dispozici. V současné chvíli záleží především na jednotlivých učitelích, jak se postaví k tomu, že někteří jejich žáci mají odlišné zázemí a potřebují specifický přístup. Spolupráce s vychovateli a zájem učitelů o pochopení podmínek dítěte a odlišného sociokulturního zázemí může být velmi různá. Spolupráce vychovatelů a učitelů je však nezbytná pro zlepšování podmínek pro vzdělávání dětí, které má jednoznačně rezervy a podstatným způsobem se liší od rodinného prostředí.

Díky kontaktu učitele a vychovatele lze dosáhnout plné informovanosti o dítěti. Učitel může významně ovlivnit vztah žáka k učivu a vzdělávání. Může tak svým přístupem výrazně přispět ke kladnému vztahu žáka k učivu a vzdělávání obecně (srv. Helms, 1996).

Domnívám se, že v průběhu distančního vzdělávání je pro zdárný průběh učebního procesu ještě o to důležitější spolupráce mezi učitelem a vychovatelem. Ale o tom více v kapitole o distančním vzdělávání.

Při úvodu o vzdělávání v ústavním zařízení nesmím opomenout, že dítě zde vyrůstající se vzdělává i jinak než přípravou do školy. Dětský domov pořádá pro děti různé společné

aktivity, prostřednictvím nichž se dítě vzdělává a kultivuje svou osobnost, děti vzdělává vychovatel, vrstevníci, někdy i jejich rodiče. Děti mají také možnost účastnit se různých zájmových kroužků, a to podle svých preferencí.

3.1 Děti z dětských domovů jako žáci se speciální vzdělávací potřebou

V úvodu jsem zmínila, jak učitelé mohou k žákovi z dětského domova přistupovat odlišně. Rozhodují se podle své osobnosti, zkušenosti, rodinného zázemí, času apod. To, co by však učitelé měli ideálně při práci s takovým dítětem brát v potaz vždy, je skutečnost, že děti žijící v dětském domově jsou považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento fakt vyplývá z jejich výchozího sociálního prostředí, které může mít negativní dopad na jejich vzdělávání. Proto je důležité, aby škola zjišťovala potřebu podpůrných opatření pro každého žáka z dětského domova a poskytovala mu takovou podporu, která mu pomůže překonat jeho znevýhodnění.

Nyní si pojdme vymežit základní pojmy - specifická vzdělávací potřeba a podpůrné opatření.

Podle § 16 zákona 561/2004 Sb.:

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.

Pravidla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 27/2016. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle náročnosti jejich realizace. První stupeň opatření může škola poskytnout bez doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o mírné úpravy, které mohou pomoci žákům s mírnými obtížemi v učení jako je prodloužení doby zkoušení, dělení zkoušky na menší části, využívání kompenzačních pomůcek nebo práce ve skupinách. Vyšší stupně podpůrných opatření lze

uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Mezi tato opatření patří například vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, pomoc asistenta pedagoga nebo vzdělávání v prostorách technicky nebo stavebně upravených.

Konkrétní podpůrná opatření, která jsou žákovi poskytována, se stanoví individuálně na základě jeho potřeb tak, aby mu pomohla překonat znevýhodnění a dosáhnout co nejlepšího vzdělání. Je třeba se ale vyhnout poskytování úlev těmto dětem. Z výzkumu Myškové et al. (2015) vyplývá, že pedagogové by se měli snažit s žáky pracovat na základě jejich kognitivních dovedností a podporovat je k samostatnosti. Úlevy totiž mohou mít v dlouhodobém horizontu negativní vliv na vzdělávací dráhu žáka.

Němec (2019) používá pojem sociální znevýhodnění. Tento pojem se již v legislativě nepoužívá, ale stále pomáhá upřesnit specifikum této skupiny dětí, jejichž specifické potřeby nevycházejí ze zdravotního postižení nebo dlouhodobé nemoci. V dětském domově se nachází i děti se zdravotním postižením, ale vzhledem k zaměření této práce se soustředím na obecný přístup k dětem vyrůstajícím v dětském domově.

3.2 Důsledky života v dětském domově ve vztahu ke vzdělávacímu procesu

Otázek, které přináší život v dětském domově je hodně. V této kapitole si popíšeme pouze některé problematické aspekty života v dětském domově vztažené ke vzdělávání.

Negativními aspekty života v dětském domově více ohroženy děti vyrůstající v ústavním zařízení již od svého raného dětství. Riziko života v ústavním prostředí je pro dítě přítomné vždy a míra ohrožení souvisí s mnoha okolnostmi, které doprovázely vstup dítěte do tohoto zařízení. Děti, jejichž domovem je ústavní zařízení zažívají stigmatizaci, se kterou se ve svém životě setkávají a snižuje jim kvalitu jejich života (Matoušek, 1995, Mühlpachr et al., 2001, Morantz et al., 2013).

Z výzkumu Nadace Terezy Maxové (2017) vyplývá, že děti z dětského domova mají nízké sebevědomí a chybí jim základní životní jistota, důvěra v sebe samé. Jelikož nemají uspokojeny základní psychické potřeby, cestování a vzdělávání pro ně nejsou tak velkou hodnotou jako vytvoření vlastního bezpečného domova. Často je pro ně tudíž partnerský vztah velmi důležitý a velice brzy zakládají rodiny.

Podle Koluchové (1987) děti v dětských domovech často postrádají vzory normálních rodinných a společenských vztahů. I přes kvalitu domova jim chybí dostatečné podněty jako jsou tělesný kontakt, verbální i nonverbální komunikace a úroveň akceptace, které jsou běžné v normální rodině. Nedostatek času na tvořivost, samostatnost a osobní zodpovědnost jim následně způsobují potíže v dalších vztazích a celkově začleňování do společnosti. Potíže ve vztazích a nedostatek podnětů souvisejí s potížemi při vzdělávání. Pokud má dítě například potíže s navazováním kontaktu, bude mít pravděpodobně i problém říct si o pomoc s učením spolužákovi, pokud bude něco potřebovat. Nedostatek podnětů také souvisí s tím, že mají nedostatečné základní penzum znalostí a dovedností oproti dětem vyrůstajícím v biologické rodině.

Děti vyrůstající v dětských domovech mají také potíže s pozorností. Wiik et al. (2011) ve svých výzkumných šetřeních dokládají zvýšený výskyt poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Dobrá pozornost je přitom základním předpokladem úspěchu v učení a zapamatování si podstatných informací. Pokud se dítě snadno rozptýlí a unikne mu několik chvil výkladu učitele, těžko pak pochopí samotný obsah učiva. Také mu může vypadnout pozornost při zadávání úkolu, ale není schopné se doptat učitele, proto domácí úkol vynechá.

Podle Langmeiera a Matějčka (2011) je jedním z následků podnětové deprivace nedostatečná jazyková vybavenost, která může vypadat jako některý ze stupňů mentálního opoždění. Z osobní zkušenosti mohou říct, že potíže s nedostatečnou slovní zásobou a chápáním jednotlivých slov velmi negativně zasahují do vzdělávacího procesu, protože děti nerozumí samotnému výkladu učitele a v běžné hodině učitel nemá prostor individuálně se věnovat žákovi, který nechápe běžně používaná slova nebo slovní obraty. Navíc žák by se na všechna slova musel učitele zeptat a tak by velmi pravděpodobně sklídl kromě vysvětlení také nepochopení a posměch spolužáků.

Dalším problémem vyskytujícím se u dětí vyrůstajících v dětském domově je impulsivní jednání. V uspokojování svých potřeb mohou využívat také agresivitu a manipulaci (Burčíková et al., 2008). Takové potíže s impulzivitou významně ovlivňují vzdělávání dítěte. Pokud se soustředí na to, co aktuálně potřebuje a jeho potřeby jsou v důsledku života v dětském domově a rodinného zázemí často spojeny především s psychickou

pohodou, vzdělávání je poté značný problém. Dítě má potíže s chápáním látky a to mu nepřidává na sebevědomí a pocitu jistoty v sobě samém. Je proto velkým rizikem, že se uchýlí k některému z rizikového chování jako například záškoláctví, lhaní nebo i k trestné činnosti.

Domnívám se, že právě i během vyučování může mít dítě své naléhavé potřeby a pokud je pro něho problematické udržet pozornost a počkat s uspokojením svých potřeb, může se během vyučování věnovat odlišným činnostem než je věnování se učivu, což opět negativně ovlivňuje schopnost učení a zapamatování.

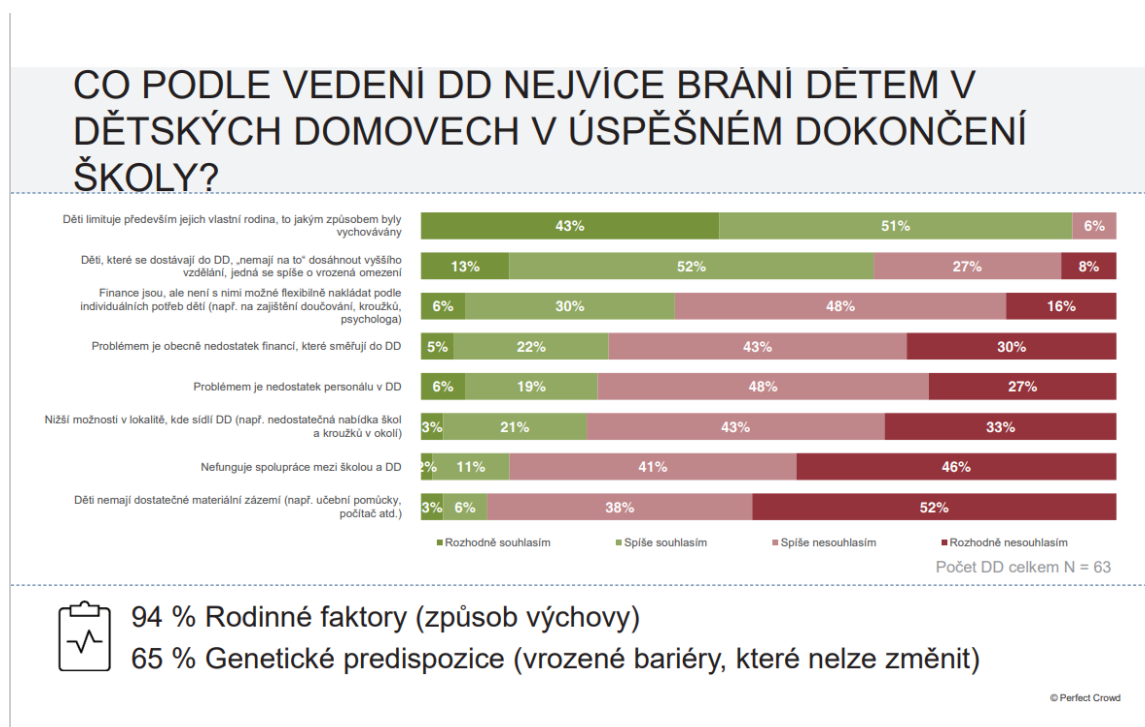
3.3 Bariéry při vzdělávání

Tématem bariér ve vzdělávání dětí z dětských domovů se specificky zabývá výzkumné šetření realizované pro Nadaci Terezy Maxové dětem (2017) provedené agenturou Perfect Crowd. Cílem výzkumu bylo identifikovat a popsat, s jakými podstatnými bariérami se děti z dětských domovů potýkají, aby mohla Nadace lépe zacílit svou podporu těmto dětem při vzdělávání.

Dotazovanou skupinu tvořili vedoucí vychovatelé a ředitelé dětských domovů. Výsledky výzkumu popisují 3 hlavní bariéry. Vliv rodičů a jejich výchovné působení, vrozený potenciál dítěte k učení a nedostatek motivace. Ještě než se na všechny tři kategorie, hlavní bariéry ve vzdělávání dětí, které výzkum popisuje, podíváme, prozkoumáme nyní graf, který Nadace vytvořila jako výsledek výzkumu. Vedení dětských domovů odpovídalo na uvedené otázky, které vidíme v grafu. Můžeme si všimnout, že graf vyjadřuje jednotlivé překážky dětí ze zkušeností vedení dětských domovů. Těmi jsou překážky vnější a vnitřní. Na straně primární rodiny dítěte, která je nějakým způsobem socioekonomicky postavená a má nějaké vzdělání. A na straně dítěte, které má určitý potenciál ke vzdělání. Kromě překážek, se kterými dítě do dětského domova již přichází, jsou další překážky na straně domova. Těmi jsou technické problémy jako nedostatek personálu pro zajištění co nejlepší péče a doplnění mezer ve vzdělání dítěte stejně jako nedostatek financí, které mají dětské domovy k dispozici a nedostačující materiální podmínky.

Obrázek 1

Překážky ve vzdělávání dětí v dětském domově



zdroj: výzkum Nadace Terezy Maxové (2017)

Nyní si blíže popíšeme tři hlavní kategorie překážek, se kterými se dítě v dětském domově potýká, kterými je vliv rodičů a jejich výchovy, vrozený potenciál dítěte k učení a nedostatek motivace dítěte.

3.3.1 Vliv rodičů a jejich výchovné působení

Pro rodiče dětí, které ve svém výchovném působení natolik selhali, že jejich dítě je umístěno v dětském domově, vzdělání není důležitou hodnotou. Problémy, které často vedly k umístění dítěte do dětského domova (závislost, existenční problémy, trestná činnost apod.) jsou v pozornosti rodiny prvořadé. Vzdělání pro ně samotné nemá hodnotu, například sami nejsou dostatečně vzdělaní a mají mnohé mezery ve vzdělání, které mohou skrývat svým negativním postojem vůči škole. Případně řeší důležitější problémy, například existenční. Rodiče sami za sebou nemají dostatečné vzdělání, ze kterého také může vycházet nefunkčnost rodiny. Jedním z důvodů také mohou být intelektuální nedostatky rodiče. Ať už vrozené nebo získané.

3.3.2 Vrozený potenciál dítěte k učení

Druhou nejčastější bariérou pro hladké vzdělávání je genetický potenciál dítěte. Jedna možnost je mentální handicap rodiče, druhou možností jsou důsledky, které si s sebou dítě nese například z důvodu problematického těhotenství (alkohol, drogy apod.).

3.3.3 Nedostatek motivace

Třetí nejzásadnější bariéra je motivace. Dětem chybí motivace, proč se snažit uspět. Chybí jim pozitivní vzory. V důsledku dlouhodobých problémů v rodině, které dítě prožívá, nemá časový ani emoční kapacitu věnovat se škole. Nemá někoho, kdo by mu při přípravě do školy pomáhal. Dochází k tomu, že zanedbá/zamešká učivo, které mu pak chybí v tom, aby pochopil složitější informace, které jsou postavené na tom, co již dítě má znát z předchozího učiva. Dítě tak má mezery ve vzdělání a nestíhá tempo, které se po něm vyžaduje. Zažívá stres a opakovaný neúspěch. To dále působí na jeho už tak pošramocenou psychiku. Dítěti v tom pochopitelně není dobře a snaží se školním povinností vyhýbat, protože mu přináší jen samé negativní zážitky. A tím vznikají další a další mezery ve vzdělání, případně následně kázeňské problémy. Děti nezažívají ve škole úspěch, což snižuje jejich motivaci učit se a celkovou spokojenost ve škole.

Řešením je kvalitní doučování, ideálně hned už od základní školy, aby si dítě doplnilo mezery v těch základech, na kterých pak dále bude moct a potřebovat stavět. Aby nebylo limitováno v dalším vzdělávání a mohlo se posunout dál. Doučování je možné pro děti v dětských domovech zařídit a zkušenosti jsou různé. Vedení dětských domovů často upozorňovalo na důležitost placeného doučování – u neplacených dobrovolníků totiž hrozí vyšší fluktuace (jedná se často o dočasnou, nepravidelnou výpomoc), vychovatelé často cítí omezení v připomínkování jejich práce, která je vykonávána „jen pro dobrý pocit“ doučovatele. Motivace placených doučovatelů dle zkušeností zaměstnanců dětských domovů přetrvává déle, výhodou bývá i jejich vyšší odbornost a kvalita doučování. V neposlední řadě je zde důležitá i možnost připomínkování práce doučovatelů ze strany dětských domovů.

Následující přehled nadací, spolků a organizací zabývajících se podporou vzdělávání dětí z dětských domovů zcela jistě není vyčerpávající, ani to není jeho účelem. Podpoře dětí z dětských domovů při jejich vzdělávání se věnují například Dejme dětem šanci o.p.s., Spolu

dětem, Nadace Terezy Maxové dětem, Yourchance, Nadace Olgy Havlové: Výbor dobré vůle, Nadační fond manželů Livie a Václava Klausových, Nadace pro rozvoj vzdělání.

3.4 Úroveň vzdělání dětí vyrůstajících v dětském domově

3.4.1 Nižší vzdělání dětí

Podle našich i mezinárodních výzkumů 75 % jedinců, kteří prošli institucionální péčí, nedosáhlo žádné kvalifikace. Nižší vzdělání u dětí vyrůstajících v ústavních zařízeních je diskutovaným tématem ve společnosti. Tyto děti, které celé dětství nebo nějakou jeho část vyrůstali v zařízení ústavní výchovy dosahují nižší životní úrovně, nižšího vzdělání, vyšší nezaměstnanosti a preferují méně kvalifikovaná zaměstnání či studijní obory (Mynaříková et al., 2022, Myšková et al., 2015, Matoušek, 1997, Vlach, 2017).

To, jakého dosáhneme vzdělání se spojuje s tím, jakou máme šanci na aktivní a spokojený život. Vzdělání je také spojeno se sociálním statutem, který je obvykle tím vyšší, čím máme vyšší vzdělání. To, že děti studují obor, který je nezajímá a nejsou úspěšné ve škole, může mít negativní dopad na jejich budoucnost. Mají nižší šanci uplatnění na trhu práce. S tím souvisí možné problémy s bydlením a také ohrožením sociálním vyloučením a kriminalitou. Je tedy zcela nepochybné, že úspěch ve škole a dosažené vzdělání úzce souvisí se subjektivní kvalitou života a s možností stát se plnohodnotným členem společnosti a přispívat k jejímu rozvoji.

Z celkového počtu klientů v dětských domovech 4261 v akademickém období 2022/2023 navštěvovalo vyšší odbornou školu nebo vysokou školu pouhých 39 klientů. SŠ navštěvovalo 915 klientů. (Statistická ročenka MŠMT, 2023). Tato data nám ukazují, jak málo dětí z dětských domovů dosáhne vyššího vzdělání.

Obrázek 2

Počet dětí v dětském domově studujících vyšší odbornou a vysokou školu

KOLIK DĚTÍ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ STUDUJE NA VYŠŠÍ ODBORNÉ A VYSOKÉ ŠKOLE?



Počet dětí v DD N = 1880

zdroj: Výzkum Nadace Terezy Maxové (2017)

Děti z dětských domovů mají často nižší úspěchy ve vzdělání než jsou jejich skutečné možnosti. Jedním z důvodů může být snížená motivace ke studiu, která může být způsobena tím, že děti vyrůstají v prostředí, které jim nedodává tolik motivace a podpory jako by jim dodávala rodina. Děti by měly mít pocit, že se snaží nejen pro sebe, ale také pro někoho dalšího, komu na nich záleží. Důvody takto nízkého vzdělání jsou následující: časté sociální vyloučení, nízká hodnota vzdělávání a nedostatek pozornosti učitelů vůči žákům vyrůstajícím v dětském domově spojené s nízkým očekáváním od nich. Zapojení biologické rodiny předpokládá lepší studijní výsledky. Uvádí se také, že mužské pohlaví a původ (etnická menšina) předpovídají horší výsledky ve školním vzdělávání. Děti romského původu tvoří třetinu obyvatel rezidenčních zařízení. Jejich zařazení má vliv na celkové dopady na vzdělání dětí v domově, protože romské děti dosahují horších výsledků než většinová populace bez ohledu na to, jakou školu navštěvují (Borland et al., 1998, Dill, 2012, Aldgate, 2016, Ptáček, 2011, podle Krátká, 2021).

Tím, jakého děti z dětských domovů dosahují vzdělání a s tím související adaptací ve společnosti, se také zabývá souhrnná výzkumná zpráva Lenky Mynaříkové et al. (2022). Ukazuje se tu, že vzdělávací dráha konkrétního dítěte je často předem určena vedením a

vychovateli dětského domova podle toho, co je pro ně logisticky nejsnazší. Často se nehledí na přání a zájem dítěte. Domnívám se, že předem určená dráha studia může mít negativní dopad na celkovou motivaci dítěte učit se. Dítě může mít svůj zájem nebo velký sen, čemu by se chtělo věnovat, ale když předem vidí u ostatních v dětském domově, že ho stejně nakonec nejspíš čeká například učební obor, kde navíc často nejsou potřeba vysoké výkony, nemá vlastně důvod snažit se a věnovat se plně studiu.

Mynaříková et al. (2022) zjistili, že „70 % respondentů, kterým byl studijní obor vybrán dětským domovem, uvedlo, že s vybranou školou nebyli spokojeni (přesto všichni studium dokončili) a po získání výučního listu se v oboru nepohybovali buď vůbec nebo pouze velmi krátce v rámci prvního zaměstnání nebo jednorázové brigády. Maturitní a vysokoškolské obory byly naopak vždy vlastní volbou respondentů“ (s. 22-23).

Na druhou stranu výběr odborných učilišť vychovatelem má svá opodstatnění v jejich zkušenostech s dětmi. S dosažením plnoletosti děti totiž často předčasně ukončují studium a nedodělají si maturitu, takže potom končí se základním vzděláním. Výběr učiliště jim proto zajistí alespoň nějaké vzdělání. Děti mnohdy ukončí pouze základní vzdělání a nedodělají si maturitní vzdělání.

Z výzkumu také vyplynulo, že jsou častější jiné typy vzdělání než vysokoškolské. Navíc vyšší odborné nebo vysokoškolské studium je spojeno s tím, že mladý dospělý po dosažení osmnácti let zůstává nadále v dětském domově. S odchodem z ústavního zařízení je tedy často spojeno ukončení studia. Zatímco vysokou školu studuje každý čtvrtý člověk ve věku mezi dvaceti a devětadvaceti lety, pro děti z dětských domovů je to jen každý sto sedmdesátý první.

3.4.2 Vrstevnická skupina jako významná hodnota

Významná překážka v tom, aby se děti vyrůstající v dětském domově věnovaly škole a ve škole dobře prospívaly, jsou také vrstevníci. Ti v dětském domově poskytují zásadní oporu těm, jejichž rodina selhává. Z toho lze usoudit, že na děti žijící v dětském domově budou mít jejich vrstevníci větší vliv než na děti vyrůstající ve fungující rodině. Vrstevnické skupiny vyžadují od svého člena, aby se přizpůsobil tomu, co si přeje většina a nabízí za to pocit jistoty, sounáležitost a prestiž. Problémem je, že převážná většina dětí přicházejících do dětského domova má ve škole podprůměrné výsledky. Špatný školní prospěch je pro

vrstevnickou skupinu normou, čímž negativně podporuje své členy v dalším neprospívání při jeho vzdělávání (Pilátová, 2021).

4 Distanční vzdělávání dětí a dospívajících v dětském domově

4.1 Úvod

Forma vzdělávání distanční formou není vázána na pandemii covid 19. Existovala již před vypuknutím pandemie. Co se týká středních a vysokých škol, tento typ studia měl již své místo.

Distanční vzdělávání můžeme popsat jako formu studia zprostředkovanou různými médii jako je například počítač nebo telefon. Jedná se o samostudium materiálů, které je prokládané osobními konzultacemi.

Distanční výuka je formou vzdělávání, která nám umožňuje studovat odkudkoli, aniž bychom museli být fyzicky přítomni ve škole. I když ale učitel není neustále s námi, nejsme ponecháni sami sobě. Učitelé nám poskytují potřebnou podporu a zadávají nám úkoly s pevnými termíny odevzdání. V případě potřeby jsou žákovi k dispozici konzultace s učitelem. Hlavním cílem je umožnění plného a dostupného vzdělávání s veškerými potřebnými materiály. Distanční výuka se obvykle uskutečňuje prostřednictvím internetu, online vzdělávacích platforem, videohovorů nebo setkání prostřednictvím Skype a sociálních sítí.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. definuje formu distančního vzdělávání jako „samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.“

Při zkoumání pojmu distanční vzdělávání se také setkáme s pojmem e-learning používaným v této anglické podobě nebo s pojmem online výuka. Důležité a společné mají tyto typy vzdělávání využití moderních technologií. Školy jsou technologicky dobře vybaveny, ale stále zůstává důležitým faktorem ten lidský, kdy je na rozhodnutí konkrétního pedagoga, zda a jakým způsobem technologické nástroje, které jsou k dispozici, využije. Otázka, která se nabízí, je technologická gramotnost učitelů. Jedna věc je neustálé vylepšování vybavení učeben, druhá věc však je, zda spolu s tím jdou i školení pedagogů nebo jsou pedagogové vydáni napospas vlastní technologické gramotnosti (Zounek & Šedřová, 2009).

Kvůli stále zhoršující se situaci pandemie byly školy 13. 3. 2020 nuceny začít hledat možnosti, jak vzdělávat žáky bez jejich fyzické přítomnosti. Distanční vzdělávání se tak stalo nezbytnou součástí našeho vzdělávacího systému a klíčovým nástrojem pro zajištění kontinuity vzdělávání během nepředvídatelných situací, jako je pandemie COVID-19. Nejde však o podobu distančního vzdělávání, jaká již existovala. Ta totiž vyžaduje předem připravené smysluplné materiály, které jsou studentům k dispozici a nahrazují interakci mezi žákem a učitelem během prezenční výuky.

V době pandemie učitelé a žáci tyto materiály neměli k dispozici a učitelé nebyli na tuto situaci odborně připraveni. Neumajer (2020) způsob vzdělávání během pandemie covid 19 nazývá přesnějším výrazem „nouzová distanční výuka“. Její hlavní charakteristiky byly náhlé zahájení, nejistá doba trvání a nedostatek času na přípravu, kdy bylo potřeba se prakticky okamžitě přizpůsobit novým podmínkám a možnostem vzdělávání.

Učitelé na základních školách se najednou potýkali s úplně novou situací a snažili se poskytnout žákům možnosti jak se dál vzdělávat. Neměli žádné jednotné pokyny ani platformu, jak situaci řešit. Jednotliví učitelé na základních školách se museli rychle přizpůsobit nové realitě. Tento přechod představoval řadu výzev.

První výzvou byla dostupnost a dovednost práce s technikou. Ne všichni učitelé měli přístup k potřebné technologii a mnohým chyběly znalosti pro efektivní využití digitálních nástrojů pro výuku na dálku. Museli se rychle naučit používat různé platformy a aplikace pro online výuku a komunikaci se studenty.

Druhou výzvou bylo zvládnutí nové role. Učitelé museli najít způsoby, jak udržet studenty angažované a motivované v prostředí, které je méně strukturované než tradiční třída. Museli také najít způsoby, jak efektivně hodnotit pokrok studentů na dálku.

Třetí výzvou byla emocionální zátěž. Mnoho učitelů cítilo tlak a stres z nejistoty a rychlých změn. Museli se vyrovnat s vlastními obavami a starostmi, zatímco se snažili podporovat své studenty.

Přestože to byla obtížná doba, mnoho učitelů prokázalo neuvěřitelnou odolnost a inovativnost. Tato zkušenost také ukázala důležitost digitální gramotnosti a flexibility ve

vzdělávání, což jsou lekce, které budou mít dlouhodobý dopad na způsob, jakým se vyučuje.

4.2 Distanční vzdělávání dětí a dospívajících v dětském domově

Distanční vzdělávání představuje pro děti v dětských domovech unikátní výzvy. Tyto děti samy o sobě čelí řadě emocionálních a sociálních problémů, které mohou významně ovlivnit jejich schopnost se zapojit do distančního vzdělávání.

Překážky a úskalí

Aby vůbec bylo distanční vzdělávání možné, je potřeba mít k dispozici základní nástroje, které ho umožňují. Distanční vzdělávání probíhalo ze začátku velmi chaoticky, protože učitelé neměli žádné pokyny jak se situací naložit. A to hovořím o jedné třídě. Zkusme si představit, jaký chaos musel vzniknout v rodinné skupině šesti až osmi dětí, kde každé dítě k novému způsobu výuky potřebovalo úplně něco jiného. A teď nemám na mysli jen individuální přístup ke každému dítěti, ale fakt, že v rodinné skupině jsou děti různého věku a tudíž často navštěvují každý jinou třídu. Různé školy, odlišné ročníky, odlišné specifické potřeby. To vše bylo najednou postaveno před každého vychovatele jako velká výzva a úkol, jak dohlédnout na všechny děti, aby plnily potřebné úkoly do školy a účastnily se výuky (srv. Ježková, 2021).

Podoba „ideálního“, tedy pro další rozvoj žáků efektivního distančního vzdělávání se formovala postupně s časem, osobností, možnostmi a zkušenostmi vyučujících.

S jakými konkrétními překážkami se potýkali vychovatelé a děti v dětských domovech?

4.2.1 Technika

Z definice distančního vzdělávání tak, jak jsme si ho popsali výše, je patrné, že k tomu, aby mohl probíhat jakýkoliv kontakt vyučujícího s žákem, je k tomu potřeba základní nástroj, a tím je počítač (nebo notebook), případně jakékoliv jiné „dálkové“ zařízení, skrze které může vyučující poslat žákovi materiály potřebné ke studiu. To není všechno. K tomu, aby existovalo dálkové spojení, potřebujeme internetové připojení. A pokud výuka probíhá online, potřebujeme velice kvalitní internetové připojení. A to není málo. Takto jsme si popsali základní předpoklady k tomu, aby spojení na dálku mohlo fungovat. Nástroj ovšem musíme umět používat. Dnešní doba digitálních technologií, kdy děti a mladí lidé (a nejen

ti) tráví velkou část svého času na internetu a sociálních sítích, s sebou nese tu výhodu, že děti a mladiství často umí velmi dobře zacházet s různými komunikačními platformami a pohybovat se na internetu. To ale nemusí platit pro komunikační platformy, které se začaly používat v souvislosti s distančním vzděláváním.

A nesmíme zapomenout na druhého důležitého komunikačního partnera, který všechno řídil, a tím je vyučující. Ti jsou v různém věku a mají různé technické zázemí a znalosti. Někteří vyučující byli zvyklí vyučovat „po staru“, vůbec nepoužívají sociální sítě ani jiné komunikační platformy na internetu. A najednou byli nuceni komunikovat s žáky na dálku. Okamžitě a bez přípravy psychické, technické i odborné. Tolik k zamyšlení nad tím, jak komplikovaná situace s překlopením klasické výuky s fyzickou přítomností žáků do distanční výuky, byla.

V dětských domovech se potýkali se všemi druhy technických problémů, které jsem již nastínila. Se zajištěním technického vybavení velice pomohli mnozí sponzoři a nadace (např. nadace Společně pro děti, Nadace Terezy Maxové, Dobré místo pro život). Nebylo to však hned. Je potřeba si uvědomit, že s časem, než se k dětem dostalo potřebné vybavení pro výuku, ubíhal čas, který byl potřebný k výuce...

I přes pomoc neziskových organizací byl ale nedostatek kvantity i kvality vybavení v mnohých dětských domovech velký problém. Poptávka byla mnohem větší než nabídka a navíc bylo vše potřeba hned. A tak sice počítače byly k dispozici, ale ne každé dítě v dětském domově mělo k dispozici svoje zařízení, museli se o ně dělit. A to je velký problém. Jak být v jednu chvíli online například v 5. i v 9. třídě? To není v lidských možnostech. Navíc ne všechna zařízení byla nová, což s sebou stýká potíže jako například chybění mikrofonu nebo web kamery, což znamená, že se žáci nemohli dostatečně zapojovat do online výuky (Ježková, 2021).

4.2.2 Lidský faktor

Tuto překážku jsem pracovně nazvala „lidský faktor“. Vychovatelé měli ze dne na den zastávat několik dalších rolí - učitele, asistenta pedagoga apod. A to hned osmi dětem. Jak může jeden člověk zastávat několik protichůdných rolí a obstarat několik dětí najednou? A i kdyby ne najednou, tak během celého dne? To je nemožné, i kdyby vychovatel byl

sebevíce motivovaný a vzdělaný. A ruku na srdce, bohužel, ne každý vychovatel vykonává svou práci s plným nasazením a je pro něj posláním.

Každé dítě se učí jiné učivo, chodí do jiné třídy a především, má specifické potřeby. A kromě toho, že je žákem školy, stále zůstává dítětem. Navíc dítětem, které má vlivem rodinné výchovy a vlivem života v ústavním zařízení zcela specifické potřeby. Dítě potřebuje dohled, pozornost, výchovu. A citovou péči. Toto všechno klade velice zvýšené nároky na jednoho vychovatele, který je stále jen člověkem, který má svou rodinu, svoje potřeby, osobnost, vzdělání. Kromě zájmu o učení mu přibylo spousta dalších povinností vyplývajících z toho, že dítě nechodí do školy a je v dětském domově prakticky celý den. Tudíž potřebuje celodenní péči.

Vychovatel musí přijít do dětského domova již ráno a tráví s dětmi celých 12 hodin. Místo obvyklých 8 hodin. Je potřeba dítěti pomoci s výukou, s učením, s domácími úkoly. Vychovatel ale není učitel a často nemá dostatečné znalosti a dovednosti k tomu, aby zastával roli učitele a dokázal dostatečně dobře vysvětlit dítěti učivo (rozhovor s vychovatelkou dětského domova viz příloha).

4.2.3 Potřeba celodenní přímé péče

Navíc je ale potřeba vařit a mít neustálý dohled nad dětmi, jestli plní své povinnosti a jestli jsou naplněné jejich potřeby. Do toho vznikají a je potřeba řešit běžné i neběžné konflikty, stres a nepohodu související s nastalou změnou situace a další problémy související s obvyklými vývojovými obdobími a potřebami dětí. To všechno musí vychovatel řešit s šesti až osmi dětmi, které má na starost a to po celý den. Děti také nemají dostatek soukromí a klidu na učivo, protože ne každé dítě má svůj pokoj. Splnit všechny povinnosti a reagovat na potřeby dětí a školy je těžko představitelná a splnitelná výzva (Ježková, 2021).

4.2.4 Učení, výuka a domácí úkoly

Dalším významným problémem je nedostatek kompetencí vychovatelů pro to, aby dětem dobře vysvětlili učivo. Často jim chybí znalost učiva, ale i dovednost, jak dítě správně edukovat. Vyučování není jejich náplní práce, nejsou na to připraveni (Mazanec, 2020).

Kromě pomoci s vysvětlováním učiva musí vychovatelé mít přehled o tom, jaké má kdo úkoly a zda je plní. A to také nebyl lehký úkol pro vychovatele, jelikož úkoly dostávaly děti velice rozmanité a přes různé platformy.

Ani rodiče často nejsou s dětmi v kontaktu, tudíž ani nepomáhají se vzděláváním jejich dítěte (Novotná, 2020). Během distanční výuky, kdy kontakt s učitelem a prostor pro vysvětlování byl velice omezený, se tento problém vyostřuje, protože zodpovědnost za to, zda dítě učivo chápe, se z učitelů významně přesunula na vychovatele. Kromě nedostatečné kvalifikace a kompetence pro výuku dětí vychovatelům značně stěžuje omezený čas. Takto výrazná pomoc s výukou je něco navíc k jejich běžným povinnostem a náplni práce v dětském domově.

4.2.5 Nedostatek vychovatelů v dětských domovech

I za běžného režimu je vychovatelů nedostatek a mají na starosti více dětí než aby se jim mohli věnovat tak individuálně, jak by tyto děti potřebovaly.

Na jednu stranu byli vychovatelé v dětském domově extrémně vytížení, na druhou stranu riziko absence vychovatele bylo vlivem pandemie a i vlivem extrémního přetížení násobně vyšší než v běžném režimu. Navíc chybí psychologové, kteří by je mohli podpořit po psychické stránce.

4.2.6 Kladné stránky distančního vzdělávání v dětském domově

A jaké byly kladné stránky distančního vzdělávání? Co mohlo žákům přinášet? Pozitivní byla určitě jistá časová uvolněnost, kdy škola zabrala mnohem méně času a zároveň si dítě mohlo učení rozvrhnout podle svých možností a sil do celého dne s pauzami takovými, jaké potřebovalo. Další pozitivum je určitě to, že děti a mladí lidé se díky distančnímu vzdělávání měli možnost naučit ovládat různé komunikační platformy a pracovat s informacemi, což se jim v dnešní době jistě bude hodit i v dalším studiu a životě (Zlámalová, 2007).

Děti v dětském domově, na rozdíl od jejich vrstevníků vyrůstajících v rodině, netrpěly sociální izolací. Stejně jako jejich spolužáci se sice nemohli vzájemně setkávat a prohlubovat a posilovat své přátelské vztahy, ale v dětském domově měli hodně vrstevníků, se kterými, jak jsem popisovala výše, mají často dobré vztahy. Navíc v jedné

rodinné skupině jsou děti různého věku, a tak často starší mohou pomáhat mladším a celkově se jeden od druhého učit. Starší děti v dětském domově tak mohou zastávat velmi důležitou roli, pomáhat vychovatelům s učením mladších dětí. Rozmanitost dětí v dětském domově je obrovská, proto se domnívám, že v dětském domově je snazší nalézt například někoho, kdo pomůže mladšímu s cizím jazykem, než například najít někoho na doučování v rodině. Na sehnání doučovatele například nemusí být v rodině dostatek peněz a zároveň cizí doučovatel dítě nezná, takže celý proces může být složitější než vzájemná pomoc mezi jednotlivými dětmi různého věku v dětském domově, kteří spolu žijí v jednom velkém domově, případně jedné rodinné skupině.

Kromě rozmanitosti dětí v dětském domově jsou v dětském domově pochopitelně i děti stejné věkové kategorie, což může být také velká výhoda, protože si mohou vzájemně pomoci. Jelikož chodí do stejné třídy, budou mít podobné učivo.

5 Průběh a dopady distančního vzdělávání

5.1 Výsledky vybraných výzkumů

V této kapitole si shrneme výsledky výzkumů zaměřených na průběh a dopady distančního vzdělávání.

Výsledky rozsáhlého šetření uskutečněného v roce 2020 Českou školní inspekcí provedené rozhovory s 5000 řediteli základních a středních škol ukázaly, že celkem 19% žáků prvního stupně a 28% žáků druhého stupně studia základní školy se nezapojilo do online komunikace. Mezi hlavní důvody patřilo nedostatečné technické vybavení včetně problémů s internetovým připojením, dále nízká motivace žáků a malá podpora rodičů (Česká školní inspekce, 2020).

Studie Rokose & Vančury (2020) realizovaná na jedné základní škole se všemi účastníky vzdělávacího procesu - tedy s žáky, učiteli i rodiči, jehož cílem bylo zjistit pohled těchto účastníků na proces distančního vzdělávání ukázala, že zapojení žáků do distanční výuky bylo díky technickému zabezpečení kompletní. Míra zapojení se však lišila spolu s ochotou spolupracovat. Žáci i rodiče si stěžovali na obtížné dohledávání úkolů z důvodu odlišných způsobů komunikace. Studie ukázala spokojenost se zlepšením digitální gramotnosti pedagogů i žáků.

Hojně citovaný výzkum Smetáčkové & Štecha (2021) se věnoval obavám rodičů žáků prvního stupně základní školy ohledně vzdělávání jejich dětí a zmapováním domácího vzdělávání. Z 5016 vyplněných dotazníků přišla zadání školy jasná a nepotřebovali k němu další informace 4616 rodičů. 33 % rodičů se obávalo zhoršení studijních výsledků svých dětí. Většina rodičů byla s distančním vzděláváním spokojená. Faktory, které postoje rodičů ovlivňovaly, byly socioekonomický status a kulturní postavení. Rodiče s nízkým socioekonomickým statutem měli větší obavy (47%) než ti s vysokým (30%).

Výzkum ze školního roku 2021/2022 věnovaný úskalí vzdělávání na dálku, který proběhl na jedné základní škole v Praze prostřednictvím rozhovorů s učiteli a dotazníkového šetření žáků ukázal, že nejednotnost distanční výuky pedagogy měla negativní dopady. Ve zkoumané základní škole byla hlavním prostředkem výuky e-mailová komunikace. Žáci považovali za nejpřínosnější formu výuky videohovory. Ty však byly použity pouze při

výuce cizích jazyků. Žáci byli rádi za možnost interakce se spolužáky a lepší pochopení látky během videohovorů včetně možnosti zpracovávat úkoly takto online během online výuky. E-mailová komunikace jim nevyhovovala, zdálo se jim, že dostávají více úkolů než je potřeba a chyběl jim výklad nové látky a transparentní komunikace s učiteli. Především žáci druhého stupně by uvítali zapojení videohovorů pro vysvětlení učiva (Bačová, 2021).

V roce 2021 uskutečnila Česká školní inspekce navazující výzkum na již popisovaný z roku 2020 a snažila se porovnat distanční vzdělávání a popsat, v čem se v roce 2021 liší. Zpráva hodnotila školní rok 2020/2021. Zlepšení se událo v technickém zabezpečení pedagogů i žáků pro kvalitní zapojení do distanční výuky. Téměř 90% ředitelů škol popsalo výrazné zlepšení digitálních kompetencí svých pedagogů a stejný počet pedagogů potvrdilo digitální gramotnost svých žáků za bezproblémové.

Česká školní inspekce shledala kvalitativní zlepšení u téměř všech škol. Velmi pozitivním faktem byl přechod téměř všech škol na každodenní distanční vzdělávání v kombinaci s online synchronní výukou.

Na rozdíl od prvního šetření, kde každodenní distanční vzdělávání bylo realitou pouze na jedné třetině škol. Bohužel i přes všechna zlepšení se do výuky nezapojilo podobné množství žáků jako v prvním šetření. Takových žáků bylo v České republice ke konci školního roku kolem 10 500. Příčinou byla nedostatečná motivace žáků ke vzdělávání, rodinné prostředí a technické překážky (Česká školní inspekce, 2021b).

Výzkum Švaříčka et al. (2020) zkoumal, jaké bariéry ve vzdělávání doma vnímají rodiče (9810 rodičů) a jaká řešení by navrhovali. Soustředil se také na zkoumání komunikace rodiny se školou. Výsledky výzkumu poukázaly na rozdílné vnímání rodičů žáků na prvním a na druhém stupni základní školy. Popisují odlišné bariéry i možnosti řešení.

Diskuzní článek Frombergerové (2020) přináší výsledky rozhovorů se čtyřmi účastníky vzdělávacího procesu - žákyně sekundy osmiletého gymnázia, třídní učitelka 4. třídy na základní škole, školní psycholožka na základní škole a maminka tří dětí, jejíž děti dochází do speciální základní školy a speciální mateřské školy. Tyto rozhovory o distančním vzdělávání odhalily výhody i nevýhody, které tato forma vzdělávání jejím aktérům přináší. Všichni respondenti se shodovali v tom, že na počátku měli především obavy ohledně

například organizace a zvládnání učiva. Shoda byla také ve výhodách distančního vzdělávání - možnost organizovat si svůj čas. Většina byla ráda za zvládnutí technických výzev práce s počítačem. Jako velkou nevýhodu popisovali všichni zúčastnění omezení kontaktů a sociální izolaci.

Zpráva o dopadech pandemie vydaná Úřadem vlády (2021) shrnuje poznatky 3 výzkumů, ve kterých najdeme i poznatky o snížené motivaci žáků ke studiu během distančního vzdělávání.

Výsledky hovoří o vnímání žáků, učitelů i rodičů. Podstatná část žáků základní školy při distanční výuce ztratila motivaci. Pro 57% žáků byla výuka méně zajímavá a 41% žáků bylo méně motivováno se učit. Výraznější pokles motivace byl mezi žáky, kteří zároveň nestíhali probíranou látku (Bicanová, 2021a).

Více než polovina (54 %) učitelů základních a středních škol říká, že v průběhu distanční výuky se zhoršila motivace žáků ke studiu (Bicanová, 2021b).

Pokles motivace k učení svých dětí popisuje 77% rodičů (405 rodičů žáků ZŠ a studentů SŠ z listopadu 2020) (Úřad vlády, 2021).

5.2 Duševní zdraví dětí a mládeže během covidu

Další výzkumy se věnovaly změnám v duševním zdraví obyvatel, zejména dětí a mládeže.

Výzkum publikovaný v časopise Psychiatrie pro praxi ukazuje výsledky ankety mezi dětskými a dorostovými psychiatry o duševním zdraví dětí a adolescentů během pandemie v důsledku covidu. Sociální izolace měla negativní dopad na duševní zdraví dětí i dospívajících. Zvýšil se počet úzkostných poruch, depresí i poruch příjmu potravy, a to zejména u adolescentů. Respondenti u adolescentů také popsali problémy s obrácením režimu spánku a bdění, demotivaci, otrávenost, rezignaci na vzdělání a ztrátu zájmu (Bínová & Havelka, 2021, Koutek & Kocourková, 2021). Kromě sociální izolace na zhoršení duševního zdraví měla vliv ztráta možnosti věnovat se svým koníčkům, dále stres rodičů, vliv médií a potíže spojené se samotnou nemocí včetně úmrtí blízkých. Lékaři hovoří také o nárůstu případů mentální anorexie a jako příčiny uvádí taktéž ztrátu sociálního kontaktu a dále napětí a stres v rodinách. Vliv na pacienty s poruchou příjmu

potravy má především omezení fyzických aktivit, což vede k obavám z přibírání na váze. To vede k omezení příjmu potravy a rozvoji nebo zhoršení poruch příjmu potravy.

Výzkumy navíc ukazují, že Československá psychologie taktéž popisuje nárůst psychických potíží a přichází s tím, že příčinou duševních potíží může být v přímo souvislosti s proděláním covidu. Covid-19 může zasáhnout nervovou soustavu a různé orgánové soustavy, což se následně může projevovat poruchami nálad, depresi, úzkostmi a psychotickými stavy.

5.3 Co nám tedy výzkumy řekly?

Situace dětí se postupně vyvíjela během několika pandemických let. Děti u učitelé ve školách měli zpočátku velké problémy s technikou a softwarem, ale časem je velmi efektivně řešili. Ukázalo se, jaké techniky a organizační postupy dětem doma více vyhovují, co je potřeba, aby výuka probíhala dobře a jakou zátěž lze očekávat na straně rodičů. Rodiny se postupně učily organizovat svůj čas.

Problémy se ukázaly zejména v oblasti motivace dětí a jejich možnosti řídit učení, v porozumění látce a hledání pomoci a podpory a režimu dne.

Během a zejména po skončení pandemie sledujeme navíc nárůst problémů s duševním zdravím u dětí a dospívajících.

To vše se samozřejmě dotklo ve zvýšené míře i dětských domovů.

Distanční vzdělávání během pandemie zasáhlo výrazně do života škol, učitelů i dětí a celých rodin. Průběh a podmínky vzdělávání se v průběhu času s přibývajícím zkušenostmi všech měnily k lepšímu. Přístup a podmínky pro vzdělávání dětí v dětských domovech je od vzdělávání v rodinách jiný a to jak svými danými vnějšími bariérami na straně domova (prostředí, technické bariéry, personální obsazení, čas, klid na učení apod.), tak vnitřním stavem dítěte (psychický stav, motivace, vrozený potenciál dítěte, zázemí rodiny apod.). Situace v dětských domovech se tedy jeví v této souvislosti jako specifická a distanční vzdělávání tak přináší mnohé další výzvy, a proto si zaslouží naši pozornost.

6 EMPIRICKÁ ČÁST

6.1 Úvod

Následuje praktická část této práce, která si klade za cíl zmapovat situaci distančního vzdělávání dětí v jedné rodinné skupině v jednom z dětských domovů a pohled jedné z jejich vychovatelek.

Jak tyto děti vnímaly situaci distančního vzdělávání? Jak o ní přemýšlely? Co pro ně bylo důležité? V čem spatřovaly překážky v učení? Poskytovala jim tato situace nějaké výhody? To jsou všechno témata rozhovorů s mými respondenty, kterým se dále budeme věnovat.

6.2 Výběr dětského domova a respondentů

Dětský domov, který jsem si vybrala, mi byl doporučen mou známou pracující v jednom pražském Domově na půl cesty, kde jsem já sama jako mladá žila. Poprosila jsem ji o radu. Sdílela se mnou, že se jedná o kvalitní dětský domov, a že je velká pravděpodobnost, že by mohli být ochotni se mnou spolupracovat. Nejprve jsem oslovila ředitele dětského domova telefonicky, protože mi přišlo vhodnější kontaktovat ho napřímo. Po kladné domluvě jsem mu všechny informace k mé výzkumné práci poslala na e-mail a spolupráce byla tímto dojednána. Ředitel mi dal kontakt na vedoucího vychovatele, se kterým jsem se domluvila, že mou práci a žádost předloží na poradě s vychovateli. Následně jsem dostala kontakt na paní vychovatelku, která se mnou, i přes obrovské vytížení distanční výuky a lockdownu, byla ochotná spolupracovat. Nabídla mi své možnosti a domluvily jsme si termín online rozhovorů na jedno sobotní a nedělní odpoledne, kdy paní vychovatelka měla službu.

Děti, se kterými jsem následně vedla rozhovor žijí společně v jedné rodinné skupině, jsou si tedy velmi blízcí. V péči o ně se střídají celkem 4 vychovatelé. Denní i noční.

6.3 Podmínky distančního vzdělávání: Popis paní vychovatelky

V této kapitole představím podmínky zkoumaného Dětského domova podle toho, jak mi je v rozhovoru popsala kmenová paní vychovatelka dětí, se kterými jsem dále vedla rozhovory.

Dětský domov byl po domluvě s vedením anonymizován, z toho důvodu bude popis dětského domova jen obecný a stručný a informace budou upřesněny v souvislosti s tím, co je relevantní k mé výzkumné práci, a tím je, jakým způsobem vypadala situace v tomto dětském domově za situace distančního vzdělávání.

Každé dítě mělo notebook, který používalo pro výuku a domácí úkoly. Velké potíže měl Dětský domov se signálem. Proto se může stát, že se děti sejdou třeba v jedné místnosti kvůli signálu a tam se pak vzájemně ruší. Navíc dítě svůj pokoj sdílí s dalšími dětmi ze skupiny.

Náročná je pro paní vychovatelku komunikace s učiteli. Někteří například zadali úkol, ale děti ten úkol nenašly a dostaly nesplněno, i když vůbec o úkolu nevěděly.

Starší děti byly samostatné a potřebovaly jen finální kontrolu úkolů. Mladší děti potřebovaly pomoci. Některým dětem bylo potřeba vše připravit, projít si látku a pak jim to srozumitelně vysvětlit.

Všechny děti většinu času vydržely sedět u výuky, a když občas ve svém úsilí polevily, s paní vychovatelkou pak hledali strategie, jak si odpočinout, a jak to zvládat dál. Polevení ale podle paní vychovatelky nebylo z důvodu, že by se jim do školy nechtělo a nezáleželo by jim na ní, ale z důvodu toho, že už měly vyčerpanou fyzickou nebo psychickou kapacitu.

Paní vychovatelka se snažila, aby si děti vzájemně pomáhaly, a když jedno dítě umělo například angličtinu a druhé potřebovalo pomoci, tak aby si vyšly vstříc. Další věcí, co bylo potřeba vyladit, byla spolupráce vychovatelů tak, aby pomoc s učením jednotlivým dětem dávala smysl. U každého dítěte si tak postupně vychovatelé našli nějaký princip, aby nedělali něco dvakrát a něco naopak vynechali.

Období distanční výuky podle paní vychovatelky jejich rodinnou skupinu stmelilo, děti byly poslušné a měly dobrou vůli věnovat se škole a plnit úkoly.

6.4 Metodika

6.4.1 Cíle výzkumu

Přiblížit specifičnost prostředí dětského domova v kontextu distančního vzdělávání.

Zjistit, jakým způsobem děti zvládaly distanční formu výuky a jak je to ovlivnilo v jejich každodenním životě.

Zkoumat, jak děti a dospívající vyrůstající v konkrétním dětském domově situaci subjektivně vnímaly, co pro ně bylo v období distančního vzdělávání náročné a co naopak uvítaly jako přínos této jiné formy vzdělávání.

Vzorek

Pohlaví	Věk	Zařazení do školy
Chlapec	10 let	1.stupeň ZŠ - 4. třída
Chlapec	12 let	2.stupeň ZŠ - 6. třída
Chlapec	13 let	2.stupeň ZŠ - 7. třída
Chlapec	15 let	2. stupeň ZŠ - 9. třída
Dívka	15 let	2. stupeň ZŠ - 9. třída
Chlapec	17 let	1. ročník na OU
Chlapec	18 let	3. ročník na SOŠ

Rozhovor jsem vedla se sedmi dětmi ve věku 10 - 18 let a s jednou z jejich kmenových vychovatelů. Všechny tyto děti žijí pospolu v jedné rodinné skupině ještě s poslední členkou, která navštěvuje mateřskou školu.

Rozhovory byly, vzhledem k celostátní situaci lockdownu, kdy nebylo možné opustit okres a zároveň byli všichni velice opatrní a dávali přednost online komunikaci, vedeny online přes komunikační platformu Zoom. Pro co největší přenos a přínos informací jsem se souhlasem šesti dětí uskutečnila rozhovory s použitím videokamery. Jedna dívka s

použitím videokamery nesouhlasila a toto její rozhodnutí bylo plně respektováno. Všechny rozhovory byly na základě souhlasu všech zúčastněných nahrávané. Délka rozhovorů byla individuálně přizpůsobena konkrétnímu dítěti na základě jeho aktuálních potřeb tak, abych co nejméně zasahovala do už tak náročné situace, ve které se děti nacházely.

6.4.2 Rozhovory – vymezení a podmínky

Rozhovory byly polostrukturované. Otázky volné, uzavřené i polouzavřené, podle situace rozhovoru. Okruhy otázek a možnosti otázek jsem měla předem připravené, ale během rozhovorů jsem se přizpůsobovala konkrétnímu dítěti a situaci. O dětech jsem dopředu nevěděla vůbec nic, na vše potřebné (především věk) jsem se jednotlivých dětí doptávala. Některé děti se mnou hovořily ochotně a otevřeně a rozhovor trval delší dobu, jiné byly děti byly v rozhovoru spíše uzavřené a bylo od nich obtížné získat i základní odpovědi na moje otázky.

Podmínky pro rozhovor byly bohužel velmi špatné. Děti se mnou hovořily v místnosti, která byla otevřená, kolem byl hluk a neustále někdo chodil. Internet byl nestabilní a občas dokonce spojení úplně vypadlo. Děti špatně udržovaly pozornost a některé otázky tak bylo nutné vícekrát opakovat.

6.5 Analýza dat

Pro analýzu dat byla zvolena IPA – interpretativní fenomenologická analýza (Řiháček et. al., 2013). Ta vychází z fenomenologické roviny. Podstatné je to, jak vidí situaci respondent, v našem případě děti z naší skupiny dětského domova a jejich vychovatelka. Následovalo zvažování souvislostí generovaných témat, aby postihovaly strukturovaně subjektivní realitu zkoumaných osob. Hledal se také způsob, jak akcentovat témata jako důležitá podle toho, jak moc se o tom rozpovídaly děti.

Všechny rozhovory jsem přepsala a po přečtení kódovala. Výsledná témata jsou představena u jednotlivých dětí, kde tvoří strukturu popisu dat.

Hlavními tématy se ukázaly následující 4 hlavní kategorie, které se rozpadaly ještě do menších témat:

- Úskalí a náročnost
- Přínosy
- Copingové strategie
- Návrat do školy a vnímání budoucnosti

Následuje vždy nejprve představení dítěte a poté rozbor rozhovoru s ním podle jednotlivých kategorií. Děti jsou seřazeny podle věku vzestupně.

6.5.1 David

David je štíhlý světlouhlý mladý chlapec. Pozorně naslouchal, ale ne vždy odpovídal srozumitelně. Většinou jsem se nakonec dozvěděla to, na co jsem se ptala. Působil na mě stydlivě. Školu má rád a baví ho učit se. Ve škole má asistentku. Aktuálně chodí na skupinové doučování češtiny a matematiky. V DD má o 5 let mladší sestřičku, se kterou si občas hraje. Volný čas tráví především tvůrčími hrami. Také rád chodí ven a hraje si s přírodními materiály.

Úskalí a náročnost

David říká, že občas mají všichni online výuku ve stejné místnosti. Nikdo nemá sluchátka, takže se při souběžném vyučování vzájemně ruší.

Další problém v souvislosti s online výukou, který David popisuje, je technika. Připojení k internetu je příliš pomalé a způsobuje časté výpadky. Cituji: *Lepší to bylo ve škole než takle. Občas mi to vypadne jako z toho hovoru nebo to. Občas se můžu připojit, občas ne.*

Podle chlapce učitelé nyní během distanční výuky zadávají o dost více domácích úkolů. Navíc je pro Davida těžké pochopit zadání úkolu. Cituji: *Třeba, když třeba paní učitelka řekne třeba, jakože řekne „nalistujte si třeba stranu“, ale neřekne to cvičení, tak pak nevím právě. Jako třeba stranu 32 a cvičení něco. Tak se vždycky zeptávám na to. Davidovi*

chybí asistentka, která mu ve škole pomáhá. Teď je během online vyučování odkázán sám na sebe. S úkoly si ale říká o pomoc tetám nebo dalším dětem.

Přínosy distanční výuky

David za běžného režimu chodí do školy s oblibou a rád se učí. Na distanční výuce se mu líbí fakt, že má větší klid na práci, protože ho o přestávkách neruší spolužáci tím, jak si povídají. Cituji: *Se tam vůbec nedá třeba si něco procvičit. Nebo si doplnit nějak domácí úkol. Tam hrozně řvou. Na chodbách, ve třídách. Ale tady je úplně klid.* Díky klidu na práci se tak David nyní soustředí lépe než ve škole a dokonce je rád, že se jí může věnovat i během přestávek mezi jednotlivými hodinami. Zajímavé je, že David vnímá větší klid i během online výuky, kdy ho zároveň ruší online výuka ostatních. Zdá se, že povídání ostatních ve třídě je pro něho náročnější než souběžná výuka ostatních.

Copingové strategie

Jak David odpočívá od náročného učení a plnění úkolů? *Třeba si hrát, třeba něco stavět z klacků, jakože venku. To je pro mě zábava. Třeba dělám tak 4 práce nebo tak nějak takle.* David nejraději tráví volný čas venku – chodí na procházky do přírody a hraje si s tím, co najde. Například postaví dům nebo bunkr na stromě, podle toho, co má momentálně k dispozici a na co má náladu. Doma si maluje a vzdělává se. *Trochu si čtu, jakože to, to mi taky pomáhá, nějaký vědomosti abych nabral.*

Návrat do školy a vnímání budoucnosti

David má pozitivní vztah ke škole, ale zatím bez ambicí. Nemluví o návratu do školy, neklade si otázku, jak se současný stav projeví v budoucnosti. Otázka budoucnosti není na pořadu dne. Zatím si více hraje. Zřejmě rád pracuje s asistentkou a má pracovní návyky.

6.5.2 Karel

Karel na mě působil hodně smutně a trochu odevzdaně. Zároveň měl celou dobu červené tváře a oční kontakt se mnou udržoval málokdy. Možná se styděl. V křesle před počítačem seděl dost ležérně. Na moje otázky odpovídal stručně. Byl pozorný a snažil se vyjádřit otevřeně. Srozumitelnost a vyjadřovací schopnosti byly horší. Často jsem se musela doptávat a ujišťovat, jestli jsem tomu, co říkal, rozuměla správně. Z celého rozhovoru jsem

měla dojem, že nejdůležitější heslo Karla je: *Já chci zpátky do školy, ale už začínám být trochu odevzdaný...*

Úskalí a náročnost

Karel vnímá hodně negativ režimu distanční výuky. *Já chci zpátky do školy, ale už začínám být trochu odevzdaný. Prostě radši bysem byl pro, jakože abysme byli všichni ve škole.*

Má potíže s pochopením látky. Říká, že ve škole jde vysvětlování učitelům lépe.

Jakože, v podstatě, oni to jakože mají na tabuli, ale jakože nám to neumějí vysvětlit. Jakože když jsme v té třídě, tak nám to jako vysvětlí líp, vysvětlujou to všem. A tam třeba někdo nehraje, prostě nereaguje a tak.

Karel byl na učitele také dost naštvaný, protože o prázdninách dostal hodně domácích úkolů (stejně jako spolužáci). Nechápal, proč se má o prázdninách věnovat škole, chce si své volno užít.

Já jsem byl pak naštvanej jako, říkal jsem si v hlavě, jakože proč mi posílaj úkoly přes prázdniny. Jakože když mám ty prázdniny, že jo, tak já by sem si to volno taky chtěl užít.

Dostáváme se i k tématu chování vychovatelů. S úkoly mu pomáhají, ale zároveň se podle něho chování některých vychovatelů zhoršilo. *Jakože třeba venku, jakože před malýma dětma mluvěj třeba sprostě. K nám se ten vychovatel chová jakože dobře, ale zase některý se chovaj jakože k nám jak prostě k idiotům.*

Přínosy distanční výuky

Karel v počátku našeho rozhovoru neviděl výhody distančního vzdělávání. Já: *A naučilo Tě to tohle období něco novýho?* Karel: *Ne.* Odpověď byla jednoznačná. Po hlubším prozkoumání toho, jak se nyní cítí společně přicházíme na pozitiva tohoto období pro Karla. *Jakože můžeme třeba ven, můžem tam bejt třeba, já nevím, dejme tomu do 20 hodin. Prostě se cítím jak volnej pták. Že si můžu lítat jako kam chci a tak.*

Copingové strategie

Karel říká, že mu nic nepomáhá odreagovat se. Později popisuje, že chodí ven a věnuje se sportu.

Nic. Jenom půjdu ven. Jako já jako procházky moc nemusím, třeba jdu hrát fotbal nebo gejdovanou.

Návrat do školy a vnímání budoucnosti

Karel je frustrovaný z režimu distanční výuky. Říká, že chce zpátky do školy. Těší se, až se zase bude moct věnovat svým koníčkům a bude se vídat se spolužáky.

6.5.3 Adam

První videorozhovor jsem vedla právě s Adamem. Chlapcem se světlými, nakrátko ostříhanými kudrnatými vlasy. Působil na mě trochu sklesle. Oční kontakt se mnou navazoval jen sporadicky a v průběhu rozhovoru se chvíli houpal na židli a několikrát se podíval za sebe. Možná ho rušilo mluvení ostatních dětí. Možná mi svou roztržitostí dával najevo svou nudu a svými postoji chtěl komunikovat, že už se těší, až se bude moci vrátit ke své obvyklé činnosti. Je také možné, že náš rozhovor pro něho byl náročný, a proto se svou pozorností uchyloval do bezpečí kamarádů z dětského domova. V jeho rozporuplných, často odporujících si, odpovědích je vidět vnitřní zmatek ve vlastních preferencích. Adam se špatně soustředil. Adekvátní odpovědi jsem dostala až po opakovaném položení stejné otázky.

Úskalí a náročnost

Adam se rozpovídal o tom, že je pro něho náročné pracovat na úkolech, kterým nerozumí. Cituji: *Náročný je to. Oni Vám řeknou, udělejte třeba tohle, ale nic Vám k tomu nevysvětlí. Myslím to tak, že oni nám dají učivo nějaký, no, ale oni nám nepopíšou, co máme dělat atd.* Zeptat se vyučujícího je pro Adama ztráta času a raději si vše vyhledává sám na internetu. To mu ale pochopitelně trvá delší dobu. O tom, co mu v kontaktu s učitelem brání, dále nehovořil. Adam je vývojově ve fázi, kdy jsou pro něho velmi důležití vrstevníci. Proto pro něho může být těžké mluvit před ostatními spolužáky a dát tak veřejně najevo, že něčemu nerozumí. Možná je pro něho těžké se na něco zeptat, protože je introvertní. Další možnost je, že má negativní zkušenost s tím, kdy se učitele na něco zeptal a nepomohlo mu to v porozumění nebo na něho byl učitel nepříjemný.

Přínosy distanční výuky

Adam je rád za to, že výuka probíhá distančně. Za největší přínos tohoto alternativního způsobu vyučování považuje výrazné navýšení množství volného času. To, že fyzicky nechodí do školy mu vyloženě dělá radost. Já: *Co tě za poslední dobu potěšilo?* Adam: *Mě? Že nemusím chodit do školy.*

Nabízí se otázka, jak náš respondent tento volný čas navíc využívá. Věnuje se stejným aktivitám jako za běžného školního režimu. Tráví čas s přáteli a hraje počítačové hry.

Jako další přínos změny výuky uvádí celkově lehčí výuku a méně zadávaných domácích úkolů.

Popisuje také zlepšení vztahu k učitelům, kteří na žáky kladou nižší požadavky než za běžného režimu.

Copingové strategie

Adam není schopen formulovat, co mu pomáhá, nemá to napřemýšleno ve slovech, jen reaguje na situaci tak, aby mu byla příjemná.

Návrat do školy a vnímání budoucnosti

Nad návratem do školy nepřemýšlí. Nevím proč, možná nechce, uniká z toho tématu (taky proto o tom nemluví), nepřemýšlí o tom. Nebo není zvyklý přemýšlet na takovými věcmi, jako význam školy, úvahy o budoucnosti, protože není ani čas v dětském domově o takových věcech s někým mluvit, soustředí se na provoz a každodenní život.

6.5.4 Čestmír

Čestmír je chlapec střední postavy s napůl černými a napůl blondatými vlasy. V dětském domově žije Čestmír jeden a půl roku. Působil na mě mile, občas se usmál. Po celou dobu našeho rozhovoru se točil na židli a několikrát kontroloval, co se děje za ním. Vzhledem k tomu, že rozhovor probíhal v otevřené místnosti a kolem bylo hodně ruchu, je možné, že mu to nebylo příjemné a mohlo to narušovat jeho soustředění více než ostatní děti, se kterými jsem mluvila. Čestmír o sobě řekl, že se snadno nechá rozptýlit. Ze všeho nejraději

tráví čas venku. Aktuálně se může pohybovat pouze v areálu dětského domova. Mimo areál se může pohybovat pouze na jednu hodinu obden.

Úskalí a náročnost

Čestmír říká, že ho škola nebaví, nerad se učí a špatně se soustředí. Tak je tomu za běžného režimu. Teď se podíváme na to, jak tyto potíže ovlivnila distanční výuka.

Čestmír popisuje větší problémy se soustředěním. Říká: *Rychle se jako rozptýlím a nesoustředím se na hodinách.* Celkově se cítí psychicky hůř, situace na něho hodně doléhá. Svěřil se mi, že je úzkostný a kvůli distanční výuce a nemožnosti věnovat se tomu, co mu přináší radost, má ještě větší psychické problémy.

O dalším zhoršení psychického stavu Čestmíra, jsem se dozvěděla o několik měsíců později. Volala mi paní vychovatelka kvůli zrušení doučování, které jsme pro Čestmíra měli domluvené. Jeho psychický stav se zhoršil a potřeboval psychiatrickou péči. Ta byla ale téměř nedostupná a během čekání na termín v ordinaci musel být hospitalizován v psychiatrické nemocnici.

Přínosy

Čestmír zmínil jediný přínos distančního režimu výuky. Je pro něho lehčí. Cítuji: *Jako ta online výuka je i lehčí než jako normální škola, ale né o moc. Ale je to lehčí.* Více se ale na toto téma nerozpovídal. Zmínil se také o tom, že někteří učitelé vedou výuku tak, že ho to najednou více zajímá než ve škole. Je rád, že má nyní více času, ale mrzí ho, že ten čas kvůli omezením nemůže využít podle svých představ.

Copingové strategie

Čestmír o sobě říká, že mu nic nepomáhá. Popisuje, že situaci celkem zvládá. Vyjadřuje to v následujících větách: *Nevim, já jsem hodně úzkostlivej člověk, takže jako mně nic na to nepomáhá, ale jako dávám to. Jako jde to. Někdy je to prostě horší, někdy lepší.* Zároveň ale Čestmír popisuje zhoršení svého psychického stavu. Možnosti, jak se odreagovat, mu totiž kvůli charakteru jeho koníčků momentálně selhávají. Čestmír rád hraje fotbal a obecně nejraději tráví čas venku. Pandemická opatření a krátké vycházky mimo areál Dětského domova mu ale neumožňují se těmito koníčkům věnovat. Cítuji: *No, mám víc času, ale my teď nemůžeme chodit nikam ven, takže je to stejně jedno.* Čestmír popisuje

dobrý vztah s terapeutem a vychovateli. S terapeutem si rád povídá a tety a strejdové v dětském domově?: *Je to s nima úplně skvělý. Mám dobrý vychovatele, tak je mám rád.*

Návrat do školy a vnímání budoucnosti

Návrat do školy Čestmír vnímá pozitivně. *Jo, docela se těším.* Nejvíce se těší na spolužáky. Momentálně s nimi kvůli pandemickým omezením udržuje jen písemný kontakt. Škola tu vystupuje jako jedna z životních obtíží vzhledem k psychickému stavu (úzkosti), možná je dokonce jedno, zda je distanční nebo prezenční. Celkově mu stav pandemie nevyhovuje, cítí se asi zavřený, bez možnosti volnosti. Zřejmě hodně potřebuje komunikovat s lidmi, stabilizovat se prostřednictvím kontaktů s nimi (kamarádi ve škole, někteří učitelé, dobré vztahy s vychovateli v dětském domově).

6.5.5 Karolína

Karolína je mezi mými respondenty jediná dívka. Od začátku hovoru na mě působila velmi mile a otevřeně. Sdílela se mnou to, co je pro ni důležité, svoje obavy a strachy. Uvažovala nahlas, občas se smála. Měnila intonaci v hlase. Vnímala jsem, že se nad mými otázkami opravdu hluboce zamýšlí. Karolína se hlásí na svou vysněnou střední školu. Pro jistotu se hlásí ale i na další školy. Už asi od šesti let ji baví práce s dětmi a chce pomáhat ohroženým dětem. Působí na mě velmi zodpovědně, a že opravdu ví, co chce. Mluví o svých obavách z přijímacích zkoušek, protože jejich součástí je matematika, se kterou má Karolína potíže.

Úskalí a náročnost

Režim distanční výuky Karolíně přinesl potíže s ranním vstáváním. Cituji: *Prostě mně se chce spát a vždycky, když jsem chodila do školy, tak se mně ani nějak spát nechtělo, ale prostě teď jo.*

Je pro ni obtížné najít motivaci vstát. Moc se těší zpět do svého třídního kolektivu.

Nejtěžší je ale pro Karolínu absence fyzického kontaktu s rodinou a přáteli. Cituji: *Úplně nejhorší je to, že nemůžu prostě chodit ven za kamarádama a za rodinou, že jo.* Rodina je pro ni velmi důležitá a hodně jí chybí. Běžně se s rodinou vidí jednou za čtrnáct dní, nyní to není možné. S přáteli je zvyklá se vídat dokonce každý den.

Přínosy distanční výuky

Karolíně omezení možnosti kontaktu s přáteli přineslo i pozitivní zjištění. Zjistila, že někteří přátelé jsou falešní a je za to zjištění ráda. Velice přátelsky mluví o tetách v dětském domově. Hodně se jí věnují a poskytují jí velkou podporu. Během pandemie se její vztah k některým tetám zlepšil. Říká, že měla možnost se blíže poznat i s, pro ni neoblíbenými, vychovatelkami. Díky tomu se i s nimi teď dokáže v klidu pobavit. Cituji: *Jak s námi tráví víc času a věnují se nám, tak jsem si uvědomila, že se prostě úplně v pohodě bavím i s těma, který jsem dřív neměla vůbec ráda.*

Copingové strategie

Pro Karolínu jsou hodně důležití kamarádi. Když je zrovna učení nad její síly, odpočine si na procházce se svými sourozenci nebo kamarády, kteří jsou s ní v Domově. Se školními povinnostmi jí pomáhají spolužáci. *Mám jednu kamarádku ve třídě, třeba si posíláme úkoly, když někdo něco nemá, ale jako my si pomáháme takhle celá třída.* Je moc ráda, že se může s důvěrou obrátit i na učitele. Cituji: *Máme hodný učitele, takže nám s tím fakt pomůžou, když něco nevíme.* V plnění úkolů do školy jsou pro ni také velmi důležití vychovatelé dětského domova. Pomáhají jí s úkoly, a i když se jí nechce do školy nic dělat, tak ji dokáží podpořit a připomenout osobní smysl, který učení pro Karolínu má. Cítí velkou motivaci k učení. Touží zvládnout přijímací zkoušky na svou vysněnou školu. Těší se, že po studiu bude moci dělat to, o čem sní už od malička.

Návrat do školy a vnímání budoucnosti

Karolínu brzy čeká přechod na střední školu. Její myšlenky se proto spíše upínají na to, jaké to bude na nové škole. Nyní má většinou dobré vztahy se spolužáky, stýská se jí po nich. Představa, že se se spolužáky bude muset rozloučit a každý půjde svým směrem, je pro ni velmi nepříjemná. Říká, že bude mnohem těžší udržet vzájemný kontakt. Je jí z toho smutno. Další věc, která ji stresuje, je fakt, že moc neumí matematiku, která je součástí přijímacích zkoušek. Pro případ, že by je nezvládla, se přihlásila i na jiné školy, které ale nejsou jejím vysněným oborem.

6.5.6 Benjamin

Další rozhovor jsem vedla s Benjaminem. Vysokým, štíhlým mladým mužem s krátkými vlasy, jehož obličej zvyrazňuje jedna naušnice. Působil na mě mile, klidně, vyrovnaně. Bydlí ve cvičném bytě dětského domova a s pomocí vychovatelů se začíná osamostatňovat. Zůstává ale v kontaktu s dalšími přáteli v dětském domově. Benjamin je v prvním ročníku na odborném učilišti a věnuje se oboru, který ho baví. Vyjadřoval se srozumitelně a obsáhle. Vnímala jsem, že se nad mými otázkami důkladně zamýšlí. Jeho projev byl většinou ne jen popisný, ale i emoční.

Úskalí a náročnost

Benjamin, vzhledem ke svému věku, svoje studium spojuje se svou budoucností. Obor si vybral podle svých hodnot. Věří, že když bude ovládat svou profesi perfektně, dá se jí vydělat dostatek peněz pro spokojený život. To je pro něho důležité a pandemii kvůli zhoršení kvality výuky vnímá jako velkou překážku v naplnění svého cíle. Popisoval svou frustraci a obavy z budoucnosti kvůli aktuální nemožnosti konání praktické výuky, která je pro jeho obor stěžejní. Učení se věnuje s vervou, baví ho. Studium se dostává k naplnění svého dětského snu - stát se instalatérem. Dělá mu velké starosti, jakým způsobem se za současných podmínek naučí vše potřebné. Další komplikaci Benjamin vnímá ve výuce teorie, která je pro něho za současných distančních podmínek velice náročná. Benjamin popisuje, jak se, hlavně v monotónně vedených hodinách bez možnosti diskuze, špatně soustředí nebo dokonce usíná. To pak souvisí s tím, že má problémy s pochopením látky. Benjamin vzpomíná na chození do školy, kde se lépe soustředí a občas dojde ke zrušení hodiny, kdy si odpočine, což se nyní prakticky neděje. Detailně popisuje benefity klasické docházky do školy. *No, tam se líp udrží pozornost, tam to je prostě mezi lidma, sedí se tam, dává se pozor a hlavně ráno se projde přes ten vzduch a tak, tím se člověk i probudí. A ne, že ráno se prostě probudí, nají se, dá si něco k pití, jde si sednout k počítači nebo k telefonu, zapne to, připojí se a je to. Od 7:45 až do půl pátý jedu. Hodinu za hodinou. V rozhovoru jsme se také dostali k potížím s technikou, které jednoznačně výrazně přispívají k nepochopení látky kvůli častým výpadkům internetu a nebo platformy, kde probíhá výuka apod. Nekvalitní technika a špatné připojení k internetu mu také přináší problémy s vypracováváním domácích úkolů. Cituji: *Tam dají zápisky na 15 minut a chtějí je mít do**

*5 minut hotový prej. Já třeba na tu hodinu ani nebyl, protože nešel internet, zápisky nikdo nemá a já musím ty zápisky poslat, že je mám hotový. A já jsem obvolal třeba všechny spolužáky a stejně je nikdo nemá. Takže tak. Ze strany učitelů zažívá Benjamin spíše nepochopení pro tyto technické výpadky. Také systém výuky Benjamin považuje za značně nepřehledný a je pro něho složité se orientovat v řadě platforem, které učiliště využívá. Rozpovídal se o technických problémech učitelů, které mají následně dopad na výuku. Cituji: *Některý ty učitelé to ani neumí pomalu pracovat s těma počítačema a s těma dokumentama a všechno. Neumí to a pak na tý hodině to řeší, jestli se připojí, jestli to zapojí to sdílení. Některý ty učitelé to mají přes jinej ten. Jenom ten Meet je vlastně stejnej, ale každý v jiným dokumentu to třeba děláme. To je v jednom dokumentu, pak třeba zase v něčem jiným.* Popisované technické potíže se výrazně projevily i během našeho čtvrt hodinového rozhovoru. Stávalo se, že signál byl natolik slabý, že jsem Benjaminovi velice špatně rozuměla, případně nerozuměla vůbec. Kvůli těmto komplikacím jsem při následném přepisování rozhovoru některé části dokonce nebyla schopna dekodovat.*

Přínosy distanční výuky

Benjamin by vzhledem k praktickému zaměření školy raději chodil do školy fyzicky, distanční výuka mu přináší velmi mnoho potíží popsaných výše. V rozporu s jeho frustrací z distanční výuky je ale až překvapivé potěšení z toho, že má nyní mnohem více volného času. V souvislosti s tím, jak moc pro Benjaminu škola znamená, mě vyloženě zaskočilo to, jak vnímá dobu v ní strávenou. Cituji: *Co mě teda potěšilo je, že mám čas na své koníčky, že to furt nesežere celá škola, že to není 100% ta škola, tak 60% ta škola, že ještě mám čas na ty kamarády a na koníčky.* Benjamin je frustrovaný z toho, že nemůže chodit do školy, že má potíže s pochopením látky apod. Na druhou stranu si ale pochvaluje čas navíc a ten, který stráví ve škole, považuje za „sežraný“. A jak tento volný čas využívá? S radostí mluví o tom, že má nyní více prostoru věnovat se svým přátelům a rozvíjet své koníčky.

Copingové strategie

Benjamin se nachází v hodně náročné situaci. Před krátkou dobou nastoupil do dětského domova a do nové školy. Snaží se osamostatnit. To vše jsou velké změny, které je těžké prožívat všechny najednou. K tomu všemu Benjaminovi přibyla ještě distanční výuka,

sama o sobě veliká změna a zátěž kladoucí velké nároky i na ty, kteří mají vybudované zázemí. Benjamin má naučené strategie, jak s touto náročnou situací pracovat. Jelikož mi o nich dost podrobně řekl, nyní se na ně podíváme. Říká, že nebere školu tak vážně a snaží se dělat jen to, co je nutné. Cituji: *Furt je to jenom škola vlastně a furt se to dá dohnat. A všude dělat aspoň něco málo, aby viděli, že se snažím a tak no.* Tyto názory jsou v rozporu s tím, jak vnímá důležitost školy pro svou budoucnost a je frustrovaný z nemožnosti se pořádně naučit vše potřebné. Vnímám to tak, že škola hraje v jeho životě klíčovou roli, ale nynější situace představuje více výzev, než je aktuálně schopen zvládnout. Možná proto školu a distanční výuku najednou začíná bagatelizovat. Dále popisuje důležitost odpočinku, a to i preventivní sběr energie ještě předtím než začne pociťovat únavu. Jako podstatné také vnímá zaměření se i na něco jiného než na školu. Setkává se častěji s přáteli a rozvíjí své koníčky. V závěru tématu strategií zvládnání současné situace dochází k tomu, že střídá odpočinek a povinnosti do školy. Když pociťuje únavu nebo něčemu nerozumí a necítí se z toho dobře, pomáhá mu na chvíli se odreagovat a věnovat se tomu, co ho baví. Výstižně svojí strategii zvládnání nepříjemných situací popisuje a shrnuje v následující výpovědi, kdy se ze začátku zdá, že vlastně vůbec neví, co jsou jeho zdroje, ale nakonec k nim během přemýšlení dospěje a pochvaluje si to. Cituji: *Co mi pomáhá jako, nevím no. To vůbec netuším, co mi pomáhá. Občas se prostě hodím do klidu, pustím si písničky nebo jdu za kamarádama a ňák nevím no, co mi pomáhá jinak. Prostě si říkám, teď už to nechám bejt, jdu se věnovat svým koníčkům nebo to. Jdu se pořádně najíst, jdu si za kamarádama a tak. Málokdo to takle zvládá. Někdo to dělá, že je do 10 a neumí si říct dost potom, na toho člověka je to podle mě dost.*

Návrat do školy a vnímání budoucnosti

Benjamin nastoupil do učebního oboru teprve před dvěma měsíci. Bylo to souběžně s jeho nástupem do dětského domova. Verbalizuje své velké obavy z návratu do školy. Mluvili jsme podrobně o teoretické i praktické výuce. Cítí úzkost z faktického nedostatku času na doučení se toho, co během distanční výuky nebylo možné. Uběhlý čas už se nevrátí. Popisuje strach z toho, že učitelé budou na své studenty přenášet vlastní stres z toho, co všechno je potřeba dodělat. Cituji: *Ten návrat, to bude dohánění. Budou na nás tlačit a každěj to bude kazit, protože bude pospíchat, nebude na to mít svůj čas, kterej je*

danej. „*Bude to potom psychicky hodně těžký potom dohnat zpátky.* Málo času a nutnost dohnat to, co nebylo možné za distanční výuky, předznamenává podle Benjaminu nekvalitní výuku. Je přesvědčený o tom, že následně již nebude možné vše, co si měli postupně vyzkoušet, dohnat. *To budeme umět jenom teoreticky, ale ne, abychom šli a udělali to.* Ačkoliv Benjamin hovoří o tom, že teoreticky bude vědět, co je potřeba znát do praxe, zároveň popisuje své vědomostní nedostatky a mnohá nepochopení při písemných testech a dalších úkolech. Říká: *Takhle se to nějak očůrá nějaký ty testy, ale není to na 100%, protože se to nenaučíme úplně perfektně.* Vnímám, že příčinou mohou být jeho problémy, které jsem již popsala v kapitole o náročnosti a úskalí distanční výuky. Benjamin se ze svého nedostatečného výkonu cítí špatně. Během testů spolupracuje se svými spolužáky. Ti mají sice také nedostatky ve znalostech, ale zkušenostmi se již naučil, že vzájemná spolupráce s nimi vede nejen ke splnění cíle - zvládnutí zkoušky, ale navíc k mnohem lepším výsledkům. Benjamin by byl sice mnohem raději samostatný, ale v současné chvíli vnímá, že je to pro něho jediná cesta, jak zvládnout školu. Zůstává v něm však velká frustrace z nepochopení látky. Benjamin se ocitá na prahu dospělosti, pomalu se osamostatňuje. Bude se muset o sebe postarat, mít práci a vydělat peníze tím, co umí. Balancuje sice mezi těmito starostmi a nutkáním položit se do pohodlného každodenního života s kamarády a zájmy, ale převládá starost o budoucnost.

6.5.7 František

František je z mých respondentů nejstarší. V dětském domově žije přes 6 let. Momentálně se učí samostatnosti v bytě se spolubydlícím. Když je tam sám, nevadí mu to. Má rád svůj klid. Sám hospodaří s penězi na jídlo, které dostává. Působí na mě velmi zodpovědně. Studuje třetí ročník na střední odborné škole a studium ho moc baví. Plní si svůj dětský sen. Tento rok ho čeká maturita. Rád by v dětském domově zůstal ještě po zbytek studia. Po maturitě plánuje jít na vysokou školu.

Úskalí a náročnost

František studuje rád, má konkrétní představu o své budoucnosti a říká, že být strojvedoucím je jeho dětský sen. I když říká, že školu nebere tak vážně, tak silně vnímá, že její zvládnutí mu pomůže přiblížit se svému snu. Za rok ho čeká maturita a chce se na ni

dobře připravit. Distanční vzdělávání ale považuje za nesrovnatelné s chozením do školy a za velkou překážku v dobré přípravě na závěrečnou zkoušku. Ztrácí chuť učit se a je to pro něho o dost těžší. Popisuje, jak je pro něho náročné donutit se do plnění školních povinností. I když si uvědomuje, že ho čeká maturita, schází mu to, na co je zvyklý. Své myšlení František popisuje v následující výpovědi. Cituji: *Fakt se k tomu jenom dokopávám, jakože i s nechutí. Ta motivace tam chybí, no. Přece když sedíš v tý škole, tak si řekneš „tak prostě oukej, naučím se to“, učitelé na to dupou. Ale z domova už fakt musíš sám, no. Mám možnost podvádět, můžu si připravit poznámky, ze kterých budu opisovat.* František sice říká, že mu chybí motivace, ale vzpomněl si na to, že něco mu přeci jen pomáhá přinutit se k učení a plnění úkolů. Cituji: *Co mě motivuje, tak většinou, když ty úkoly maj určitej termín. Když je poslední den, tak to holt jako udělám všechno.* Termíny mu tak pomáhají školu zvládat. František dále popisuje své potíže s chápáním výkladu a tím pádem se mu těžko vypracovávají domácí úkoly. Jak to František řeší? Cituji: *Nechápu jako většinu věcí. Učitelka mi to není schopná tak vysvětlit, abych to pochopil, tak se snažím jako poptat někoho, aby mi to ještě nájak jako dovysvětlil.* Je přesvědčený, že jediná možnost, jak během distanční výuky zvládnout školu, je vzájemná spolupráce se spolužáky. A to jak při plnění úkolů, tak při testech. Cituji: *Ta kooperace, to je jediný, co nás, co ještě srovná jakoby ty dva mozky, aby to dal aspoň jeden test dohromady.*

Přínosy distanční výuky

František se zmínil o tom, že může déle spát. Zároveň ale vnímá, že to pro něho není podstatné.

Během distanční výuky má mnohem více času. Online hodiny nejsou tak časté jako ve škole. Ani to ale pro sebe František nepovažuje za pozitivum, protože ho čeká maturitní zkouška a chce mít co nejvíce potřebných vědomostí. Po hlubší úvaze nakonec řekl, že distanční výuka mu nic nepřináší. Cituji: *Takže, jestli mi to přineslo něco kladnýho, ne. Spíš ty zápory.* Jako starší obyvatel Dětského domova je František žádaný jako doučovatel. Vnímá, že v Domově dobře funguje spolupráce mezi různě starými a nadanými dětmi a podle schopností a potřeb si děti i mladí dospělí pomáhají.

Copingové strategie

František momentálně vnímá školu jako zátěž a snaží se hlavně „projít“. Cituji: *Když mě škola štve, tak mě má štvat, protože si řeknu „no a co, stejně je mi to defacto jako k ničemu*. I přesto se ale většinu dní věnuje škole. Dříve byl uzavřený a příliš neprojevoval emoce. Na to, jaký má nyní přístup k životu, má velký vliv psychoterapie, na kterou docházel. Pomáhá mu spolupráce se spolužáky. Na učitele se obrací o pomoc zřídka. Srozumitelnější je pro něho vysvětlení od vrstevníka. Díky notebooku je také v kontaktu se svými přáteli a hraje s nimi své oblíbené počítačové hry. *Hrajem a u toho si povídáme. Prokecáme tam třeba pár hodin jako u toho*. František zastává životní filozofii, která mu nyní pomáhá vyrovnat se s nároky distančního vzdělávání. Téměř pořád má dobrou náladu. Říká o sobě, že je pozitivní člověk a je zvyklý se co nejvíce usmívat. Cituji: *Prostě furt si udržovat úsměv a pozitivní náladu. To je celý moje motto. I když jsem byl pozitivní (myšleno covid), tak jsem zůstal pozitivní*. Když Františka výjimečně něco naštvě, pustí si hudbu a je mu fajn. *Mě nic neštve, a když mě něco naštvě, tak to fakt neřeším. Nebo to hodím prostě za hlavu a udržuju si pozitivitu a s tím se mi pracuje líp*.

Návrat do školy a vnímání budoucnosti

František o návratu do školy přímo nehovoří, ale má obavy z toho, že nebude dostatečně dobře připraven na zvládnutí maturity, která ho čeká za rok.

6.5.8 Kmenová paní vychovatelka dětí

Paní vychovatelka hovoří o technických problémech, které popisovaly i děti, jen podrobněji. S paní vychovatelkou jsme probraly podmínky distanční výuky, o kterých jsem se již zmínila v kapitole výše. V této části představím celkový přístup paní vychovatelky k situaci distančního vzdělávání. Dále, jakým způsobem pracovala s dětmi, co pro ni bylo nejtěžší a co jí naopak v této náročné situaci pomáhalo.

Paní vychovatelka říká, že v její rodinné skupině jsou děti poskládané tak, že je to pro ni únosné. Naopak si představuje jiné složení skupiny, kdy by se měla starat například od dětí 1. - 4. třídy. To vnímá jako nezvladatelné.

Ze začátku distanční výuky se v dětském domově potýkali s mnohými problémy. Technické problémy jako nedostatek notebooků, ale hlavně špatné internetové připojení v celém dětském domově, ale soustředěné na jednu místnost. Různé platformy, kam dětem chodilo zadání domácích úkolů od učitelů. Každá škola měla jinak nastavenou výuku a zadávání domácích úkolů. U některých dětí úkolů neúměrně více než když chodí do školy, u jiných naopak mnohem menší zátěž.

Nejen ze začátku distanční výuky, ale i později se děti potýkaly také s náročností učiva v tom smyslu, že výuka a zadávání úkolů bylo pro všechny stejné, chyběl individuální přístup. Zadání úkolů probíhalo během distanční výuky hromadně bez zohlednění individuálních potřeb žáků. To kladlo značné nároky na děti a vnímám, že by to mohla být jedna z příčin horšího porozumění učivu, o kterém ve svých výpovědích respondenti hovořili.

Paní vychovatelka velmi podporuje své děti a pomáhá jim nejen s úkoly, ale také s psychikou. Snaží se je motivovat k děláni domácích úkolů a soustředěné práci. Situaci bere ale s nadhledem a považuje za nejdůležitější to, aby se její děti cítily dobře. Škola je pro ni důležitá a dělá, co jen může pro to, aby děti měly úkoly splněné a chápaly učivo. Propojuje jednotlivé děti dětského domova podle jejich schopností a znalostí tak, aby si vzájemně pomáhaly a využil se jejich potenciál. Říká: *A já k tomu teda pořád přistupuju, že jako dáváme hlavy dohromady, jo.*

Občas se stane, že paní vychovatelka se svými dětmi společně nepřijdou na řešení nějakého úkolu. Paní vychovatelka k tomu přistupuje s klidem a chladnou hlavou. *Jako staly se i situace, že na rovinu řeknu: „hele nevím, tak tam nepiš nic, no tak nebude to za jedna“, ale jako ňák to nehrotíme.*

Za nejnáročnější považuje komunikaci a spolupráci s učiteli. Vzpomíná: *Já si i pamatuju, že na tom začátku jedna učitelka dávala na web školy, jedna učitelka to posílala mailem, třetí učitelka to dávala do ňákýho jako Googlu, jo. A jako kolikrát se stalo, že jsme to nezachytili, jo, jako všechno. Zároveň jako se mi už víckrát stalo, že ten učitel jako ani nenapiše mail: „to dítě nemá todle a todle“ a rovnou dává neklasifikováno, jo. Jako, že to ani není z toho, že to dítě se na to vykváklo, ale jako ani jste nevěděl, jo, jako že ten úkol je.*

Paní vychovatelka hovoří o své roli v dětském domově. Říká, že nepřebrala roli učitelky. Pořád se cítí jako vychovatelka, která nyní pomáhá dětem a podporuje je víc než za běžného režimu. *Jako já jsem to nepojala tak, že přebírám roli učitelky. Já se na to jako sama dívám tak, že vlastně jsem v krizi musela rozšířit svou roli rodiče, jo? Takže vůbec si tady nechci hrát na nákou paní učitelku, ale holt vzhledem k situaci jaká je, jsem ty děti musela začít podporovat ve větší míře. Takže, nák mi to přijde, že to asi život je. Že někdy musíte ubrat, někdy přidat, takže takhle nák.*

Paní vychovatelka své děti obdivuje, jak školu zvládají. Na děti má přiměřené nároky a podporuje je podle jejich individuálních potřeb. *...v podstatě, to, že to všichni useděj, to, že to všichni jako tady usledují, já považuju za obrovský projev teda jako jejich dobré vůle a poslušnosti. Jako neskutečný, jo. Fakt teda jako tady všem dětem gratuluju a dávám metál.*

Kromě toho, že děti zvládají vydržet u online výuky se paní vychovatelka zamýšlí nad tím, jak moc je pro děti náročné sebeřízení. Uvažuje nad tím, že když děti chodí do školy, mají nad sebou „pevnou ruku“ učitelů, pořád je někdo kontroluje. Nyní jim ale tento, jak sama paní vychovatelka říká, „vnější bič“, chybí a musí se s tím popasovat i bez učitelů. Moji respondenti mají velké štěstí, že mají tak obrovskou podporu a lásku své vychovatelky. *... většinou si nedovolíte jako vlastně na druhý den přijít bez úkolu, jo. A vlastně držíte to nějak ještě v hlavě, jdete z té školy, máte to v hlavě, takže jako sednete a uděláte ty úkoly. Pořád je tam náký bič paní učitelky a jako trošku bič toho rodiče, jo. Ale teďka vlastně je to na vás a vy sám se máte nák sebeřídit, jo...*

A co paní vychovatelce pomáhá situaci zvládat? Nejvíce paní vychovatelce pomáhá vzájemná spolupráce s dětmi. Říká, že jí tu energii, kterou jim dá, děti vrací. Popisuje také svůj vlastní fungující život, ze kterého čerpá energii. Jako hodně důležité vnímá ve svém soukromí budování přátelských vztahů. *...myslím si, že nějak jako umíme spolu dlouhodobě vyjít, což člověka těší, jako že jsou momenty, kdy to jde.*

6.5.9 Rozbor retrospektivních rozhovorů s kmenovou vychovatelkou dětí

Využila jsem možnosti uskutečnění tří retrospektivních rozhovorů se stejnou paní vychovatelkou po dvou letech. Položila jsem jí podobné otázky i otázky týkající se shrnutí toho, co doba distančního vzdělávání přinášela za úskalí a jestli nakonec přinesla i něco pozitivního.

Na začátek této kapitoly si dovolím shrnující sdělení paní vychovatelky o tom, jak děti před dvěma lety vnímaly distanční výuku: “Každé dítě to neslo úplně jinak. Někdo to měl úplně na salámu a pro někoho to bylo hodně stresující, ta doba.”

V době pandemie se děti ocitly plně pod dozorem vychovatelů. Vychovatelé tedy museli přijít do dětského domova už ráno, kdy děti jsou běžně ve škole. Strávili s nimi celý den, věnovali se s nimi škole, pomáhali jim a do toho se museli věnovat běžnému provozu dětského domova. Za normálních okolností je práce vychovatele rozdělena na přímou a nepřímou činnost, kdy má vychovatel čas na přípravu práce s dětmi a další nutnou administrativu. Nyní to bylo nutné vše dělat za pochodu během provozu.

Možnosti odborné péče o psychiku

Hovoříme také o možnostech péče o psychické zdraví pod dohledem odborníků. V dětském domově mají děti možnost docházet k psychologce a psychoterapeutce v jedné osobě. Zároveň je možné docházet i k externím odborníkům, pokud to konkrétní situace vyžaduje a vedení to procesně schválí (co se týká financí). Možnost být jako klient dětského domova klientem psychoterapeuta tedy je. Paní vychovatelka ale popisuje psychiku a vnímání dítěte v dětském domově, které komplikují proces odborné pomoci. Dítě v dětském domově se svými problémy žije dlouhou dobu a nemá představu o tom, jak by to mohlo vypadat, když by se cítilo lépe. Ne vždy má zájem o takovou péči. Zároveň velkou bariérou na straně dítěte v přijetí odborné pomoci je strach a nedůvěra z neznáma a z cizích lidí. Dítě sice touží po vřelém vztahu, ale s někým, koho již zná. Bojí se otevřít se a důvěřovat někomu cizímu, protože v blízkých vztazích zažilo mnohá zranění a odmítnutí.

Úskalí

Paní vychovatelka říká, že jí chyběly obecně informace, vědomosti a schopnosti k tomu, aby se mohla stát co největší pomocnicí svým dětem. Hovoří také o chybějícím rychlém kontaktu na učitele, kdy by bylo možné se na některé věci doptat. Popisuje také zmatek v úkolech, kdy každý měl úkoly zadané jinde a bylo velmi náročné se v tom orientovat. Hovoří také o velkých problémech s technikou, konkrétně výpadky wifi připojení, nutnost tisknout a kopírovat apod.

Paní vychovatelka popisuje, jak je pro děti vyrůstající v dětském domově obecně náročné sebeřízení. Ve chvíli, kdy děti chodí do školy, mají nad sebou a zadanými úkoly každodenní kontrolu učitelů. V době distanční výuky jim ale tato zpětná vazba od učitelů chyběla a bylo pro ně ještě mnohem náročnější se škole věnovat. Paní vychovatelka také popisuje, že ve škole jsou děti na výuku samy a učitelé po nich často vyžadují větší samostatnost než jaké jsou děti schopny. V době distanční výuky děti od svých vychovatelů dostaly individuální přístup a nebyla na ně kladena taková zátěž, jak technicky, tak emoční zátěž, jako ve škole.

Přínosy distanční výuky (retrospektivní pohled)

Zpětný pohled na přínosy doby distanční výuky paní vychovatelka vidí ve zlepšení technických možností dětského domova a to, že má každé dítě svůj notebook je nyní mnohem běžnější realitou než dříve. Do hloubky se paní vychovatelka zamýšlí nad smyslem školy pro dítě a specificky pro dítě v dětském domově. Uvědomila si nároky obsahu učiva pro dítě v dětském domově s jeho specifiky a popisuje, jak má nyní mnohem větší pochopení pro to, když se dětem nechce učit.

Copingové strategie

Paní vychovatelka popisuje, že v náročném období pandemie byli s dětmi semknutí a bylo to náročné pro všechny. Všichni vnímali, že “musí”. Postupem času, s přibývajícím zkušenostmi, se systém zvládání situací zlepšoval.

Návrat do školy a vnímání budoucnosti

Paní vychovatelka popisuje situaci, kdy se děti vracely do školy po skončení pandemických omezení. Říká, že se děti vrátily do školy přirozeně. Děti si prý “nepřekopaly” svůj život tak, aby jim po návratu do školy chyběl čas, který měly během distanční výuky k dispozici navíc. Podle paní vychovatelky je to tím, že svůj čas využívaly k odpočinku a k prokrastinování.

Paní vychovatelka přibližuje představy dítěte o svém budoucím povolání jako velmi vzácné. Děti často neví, co chtějí dělat, protože nemají z čeho čerpat, z čeho vybírat. Mají příliš chudé zkušenosti a žijí v umělém prostředí, chybí jim přirozenost každodenního

života, kdy se dítě běžně setkává s různými povoláními a má si pak na základě toho podle čeho vybrat.

Postoje dětí k absenci docházky do školy (podle paní vychovatelky)

Paní vychovatelka nezaregistrovala zhoršení psychického stavu svých dětí z důvodu absence docházky do školy. Pokud se přišlo na nějaký nesplněný úkol, stavěly se k tomu pod ní děti spíše lhostejně. Dětem nevadilo, že nechodily do školy, měly často spíš méně úkolů než na co jsou zvyklí a díky tomu měli více volného času. Nadbytečný čas ale využívaly neefektivně, byly pořád online. Na rozdíl od dětí v rodinách ale nebyly v sociální izolaci, protože většinu kamarádů mají přímo v dětském domově. Byly rády za každou pomoc vychovatelky. Najednou při plnění úkolů nebyly samy, ale měly k sobě dospělého.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

7.1 Úskalí a náročnost

Všichni respondenti kromě Davida a Karla (kteří jsou nejmladší) se shodují na problémech s motivací k práci, která se projevuje různými způsoby. Karolína popisovala náročné vstávání a únavu během dne, Čestmír nechut' k učení a nesoustředěnost. Škola ho nebaví. Nebavila ho ani před pandemií, teď je to ještě mnohem horší. Popisuje ale i světlé chvíle, kdy některé předměty ho zaujmou a baví ho více. Potíže s motivací k plnění školních úkolů popisoval i František, a to i přes jeho velkou vnitřní motivaci splnit si svůj sen stát se instalatérem. Těší se až vystuduje a bude moct svou vysněnou práci dělat. Podobné je to u Karolíny. Má potíže se vstáváním k výuce, a to i přesto, že má nyní velkou motivaci učit se. Čekají ji totiž přijímací zkoušky na její vysněnou školu. Potíže se soustředěním a únavu popisuje i Benjamin. Vzhledem k charakteru své školy si uvědomuje, že není možné výuku plně nahradit distanční formou a dělá mu to velké starosti.

Moji respondenti se potýkali s mnohými technickými potížemi. Přímo je sice popisoval jen David, ale vzhledem ke stejnému prostředí s ostatními se s nimi jistě setkávali i ostatní. S tím souvisí i potíže s porozuměním probírané látky během online výuky. O tom hovoří David, který je zvyklý na spolupráci s asistentkou, která mu nyní schází. Problémy s chápáním látky souvisí také s horší možností vstoupit do výuky a na něco se zeptat, než je tomu během klasického vyučování ve škole. Potíže pochopit probíranou látku popisuje i Adam. Překonat tyto překážky v učení jim pomáhají vychovatelé a spolužáci. Pomáhají si i vzájemně. Adam své potíže řeší tak, že se snaží vše si dohledat sám. Kromě problémů s chápáním učiva si David i Karel stěžují na více domácích úkolů než na co jsou běžně zvyklí. Na druhou stranu Benjamin a František popisují vzájemnou pomoc se spolužáky během testů nebo i pomoc s vysvětlením učiva, když něčemu nerozumí.

Chybějící kontakt s rodinou a přáteli popisuje přímo pouze Karolína. Zároveň jako jediná mluví o své rodině. Ohledně přátel, některé děti jsou s nimi v kontaktu naopak více, většinou online. Zároveň mají přátele v DD, což je výhoda oproti dětem žijícím v rodině, kteří se někdy nemohli setkávat se svými přáteli vůbec. Celkové zhoršení psychického stavu popisují Karel a Čestmír, kteří mají i za běžného režimu psychické problémy a nyní se cítí ještě hůře. Popisují, že kvůli pandemickým omezením se nemohou věnovat svým

koníčkům a pociťují zátěž z nepochopení látky. Pro Karla byla dokonce zátěž pandemické doby tak vysoká, že několik měsíců po našem rozhovoru musel být hospitalizován na psychiatrickém oddělení.

7.2 Přínosy distanční výuky

Pro děti sledované skupiny dětského domova přinesla distanční výuka především novou neznámou situaci, se kterou se musely vypořádat. Přesto se objevily i některé pozitivní momenty. Děti se ale především musely naučit orientovat se v nové situaci, což ne vždy jsou schopné vyjádřit. Přínosy vypadají vzhledem k nárokům jako oblast slabší (až na výjimky např. Čestmír). Nejčastější přínos, o kterém respondenti hovořili, byl čas. Čas v různých obměnách. Navýšení množství času, více času stráveného s tetami v Dětském domově, čas na přípravu a klid na práci.

Navýšení množství času vnímal Adam, který ho využívá k hraní her na počítači a kontaktu s přáteli. Benjamin si také pochvaluje více času, zmiňuje navýšení dokonce o 50%! Ve využití volného času se oba shodnou na kontaktu s přáteli a věnování se svým koníčkům. Benjamin také dále v průběhu rozhovoru zmínil, že je nyní plnění úkolů snazší, protože může spolupracovat se spolužáky, což při běžné výuce není možné. O spolupráci se spolužákem, konkrétně při testu, hovoří i František. Čestmír žádné přínosy nepopsal, mnou nabízený benefit více času neodsouhlasil. František zmiňoval rozdíl mezi běžným fungováním a distanční výukou v tom, že může déle spát. Zároveň jsme ale hovořili o těžším vstávání. Přínosy neshledává, čeká ho maturita a má obavy, aby ji zvládl. Davida baví škola a má rád klid na práci, který momentálně vnímá mnohem větší. Také se lépe soustředí, a protože o přestávkách není hluk, ale je v dětském domově, tak je může využít například na vypracování domácích úkolů. Ve svých výpovědích Karolína popisuje změnu vztahů. A to jak s přáteli, tak s tetami dětského domova. Některé přátele považuje nyní za falešné a s tetami si více rozumí. Zmiňuje, že je to nejspíš tím, že společně tráví mnohem více času – tedy také zmiňuje nějaký časový faktor. Karolína byla v rozhovoru velice přemýšlivá. O vztazích se krátce zmiňuje i Karel. Říká, že chování některých vychovatelů se zlepšilo, některých naopak zhoršilo. Je možné, že i u ostatních došlo ke změně vztahů nebo k některým uvědoměním, jen se o tom nezmínili.

Shrneme-li zmiňované přínosy distančního vzdělávání, jak je děti popisovaly, jde o různě využité navýšení množství času. Došlo k rozvolnění denního režimu, což nemusí být pouze pozitivní jev, ale současně omezení pobytu venku, kontaktů s rodinou i kamarády. Volný čas tak musel být obsahově jiný a vyhovuje zejména těm, kteří mají domácí zájmy jako hraní her apod.

Všechny přínosy i nároky se zdají být vždy v nějakém propojení. Např. nemožnost styku s kamarády mimo domov je vyvážena novými způsoby komunikování, silnějšími vztahy uvnitř domova ad. Dále byla popisována důležitá uvědomění ve vztazích i jejich prohloubení. A nakonec využití online výuky k možnosti spolupráce při plnění úkolů a testech a větší klid na práci při hodině a o přestávkách.

7.3 Copingové strategie

Své strategie zvládnání distanční výuky a náročné doby pandemie mi popsal David, Čestmír, Karolína, Benjamin a František.

Všichni se shodují na tom, že jim pomáhá kontakt a především spolupráce s přáteli, vzájemná pomoc. A to jak v odreagování se, tak při plnění úkolů a pochopení učiva. Karolína navíc zdůrazňuje pomoc a podporu vychovatelů. O tom, že vychovatelé (i když třeba ne všichni) dětem velmi pomáhají s učivem hovoří v průběhu rozhovoru všichni mí respondenti. Z popisu mých respondentů vnímám, že vychovatelé jsou pro ně velkou oporou nejen při plnění úkolů do školy, ale hlavně psychickou oporou, kterou tolik potřebují.

Benjamin a František se shodují na určité lehkosti. Benjamin popisuje, že se snaží plnit úkoly, ale nebrat školu tak vážně. Získává tak určitý nadhled nad plněním povinností. Ještě navíc hovoří o dostatku odpočinku, který je pro něho moc důležitý.

I Františkovi pomáhá odlehčení situace a o svých strategiích zvládnání školy, ale i života, se zmiňuje podrobněji. Popisuje své celkové pozitivní naladění vůči světu a častý úsměv. To mu pomáhá překonávat překážky, které jsou před něho s pandemickou situací postavené. Z technických věcí mu pomáhá mít předem dané termíny odevzdání úkolů. To mu pomáhá v motivaci plnit úkoly. Karolíně pomáhá kontakt se spolužáky, případně procházky. Nyní jsou ale obě činnosti omezené. Čestmír se vyjádřil, že mu nic nepomáhá. Teprve se

strategie učí, popisuje své psychické potíže. Chodí k psychoterapeutovi, se kterým si rád povídá. Dá se předpokládat, že strategiím, jak zvládat náročné situace, se naučí. To, že hůře zvládá náročné situace je v jeho životní situaci přirozené. Vnímám jako velice pozitivní, že již v tomto věku má možnost navštěvovat psychoterapeuta, který mu může být nápomocen ve zmírnění negativních dopadů jeho rodinné situace a života v dětském domově. V rozhovoru Čestmír také hovoří o vychovatelích, které má rád. Zní to, že i ty mu jsou oporou. Karel má koníčky, které mu běžně pomáhají zvládat náročné situace, ale nyní se jim kvůli omezením nemůže věnovat. Také ho trápí psychické problémy. David naopak popisuje, že mu pomáhá věnovat se svým koníčkům. Má to štěstí, že se jim i přes pandemická omezení může věnovat. Adam zatím nedokáže popsat, co mu pomáhá.

7.4 Návrat do školy a vnímání budoucnosti

O tématu návratu do školy hovořili v nějaké formě všichni kromě Davida, který je nejmladším respondentem. Je mu teprve deset let. Také Adam nezmínil, že by se něčeho obával, i když jsem mu dala nějaké příklady.

Nejvíce frustrující se zdá být situace distanční výuky pro Karla, který se cítí hodně omezený, protože se nemůže věnovat tomu, co ho baví. Chce co nejdříve zpátky do školy. Do školy se těší i Čestmír. Oba mají společné to, že popisují psychické problémy a chtějí se co nejdříve vrátit do školy. Škola jim dává jistotu denního režimu, normálního života, který je dynamický a zaběhnutý. Zřejmě nezvládají nároky pobytu doma, nejistoty a změny ve svém životě. Oběma je nyní během distančního vzdělávání hůře. Je možné, že kontakt se školou, s běžným prostředím mimo dětský domov, jim pomáhá. Také mají společné to, že se nemohou moc věnovat svým koníčkům kvůli pandemickým omezením a těší se, až to zase bude možné.

Benjamin se naproti tomu obává hodně. Situaci vnímá jako velice psychicky náročnou. V Domově je krátce a do školy nastoupil před 2 měsíci. Navíc jeho škola má praktické zaměření. Bojí se toho, že se nenaučí to, co je potřeba. Má obavy z toho, že až se navrátí do školy, učitelé budou hodně spíchat a to, co se žáci měli naučit postupně se budou učit rychle najednou a Benjamin nebude stíhat. František také studuje školu s praktickým zaměřením, ale na rozdíl od Benjaminova je již v posledním ročníku a čekají ho závěrečné zkoušky. Jeho pozornost se proto ubírá směrem k důležitosti zvládnutí zkoušek. Pomáhá

mu jeho velká vnitřní motivace. Těší se totiž na dostudování a na to, že se bude moct věnovat svému vysněnému povolání.

Karolína je v 9. třídě a učí se na přijímací zkoušky na školu, kterou si přeje. Její obavy se proto týkají toho, zda zkoušky zvládne. Zároveň se začíná pomalu a velmi bolestně odpoutávat od svého kolektivu na základní škole. Je to pro ni o to těžší, že vnímá kolektiv jako velmi spolupracující a dobrý. Přemýšlí o tom, že si každý půjde svým směrem a už se se spolužáky tolik neuvidí. Nebude to jako dřív. Kvůli pandemii tak Karolína fyzicky přichází o svůj kolektiv dřív než by tomu bylo za normálních okolností.

V úvahách o návratu do školy si můžeme všimnout rozdílného vnímání podle věku respondentů. Ti co jdou ke zkouškám, končí školu nebo musí myslet na budoucnost, to také dělají a obávají se vlivu online výuky. Naopak ostatní, hlavně mladší, se spíše těší na kamarády, případně na lepší porozumění látce ve škole, pokud vůbec tímto směrem uvažují. Obecně jde o významy školy, které se objevují hodně pozdě, děti na tím nepřemýšlí a do školy nechodí moc rády.

8 Závěr

Pro děti vyrůstající v dětském domově je oblast vzdělávání jednou ze zátěžových situací, kterou ve svém životě musí zvládat. Během běžné docházky do školy a učení se potýkají s mnohými bariérami, které vycházejí z toho, v jakém prostředí a s kým tyto děti vyrůstaly než se dostaly do dětského domova. S příchodem do dětského domova jim ještě přibývají další překážky. Překážky “technického rázu”. Děti bydlí v pokojích po dvou a jsou spolu s dalšími sedmi dětmi pod jednou střechou. Snaží se vyrovnávat s tím, co jim život přinesl a prochází si těžkými emočními a vztahovými problémy, které výrazně vstupují do schopnosti být otevřený učít se novému. Některé děti mají i psychické problémy, které musí řešit. Dětský domov umožňuje jejich řešení pomocí odborníků, ale toto se pro děti zdá jako velmi komplikované z důvodu jejich osobnostního nastavení ovlivněného jejich zkušenostmi se vztahy. Děti touží po bezpečném blízkém vztahu, ale často kvůli svým negativním zkušenostem a strachu z dalšího zranění nejsou schopny cizímu člověku důvěřovat. Děti přichází do dětského domova s mnohými nedostatky nejen v oblasti vztahové a citové, ale právě také v oblasti učení. Mají mnohé mezery, které jim při dalším učení způsobují nepochopení. Děti jsou tak ze školy spíše frustrované a často ve škole zažívají neúspěch. Škola jim nepřináší dobrý pocit, ba naopak. I proto tak pro děti vzdělávání často není prioritou.

Distanční vzdělávání přineslo dětem z dětských domovů i jejich vychovatelům nové a neznámé výzvy. Všichni se museli přizpůsobit nové situaci. Začátky byly pro obě strany náročné, ale s přibývajícými zkušenostmi bylo zvládnání situace snazší a snazší.

Ve zvládnání situace po technické stránce pomohly nadace a neziskové organizace. S nástupem distančního vzdělávání zkoumaný dětský domov bojoval s velkými technickými problémy. Nedostatek počítačů, tiskárny, sluchátek apod. Bylo také potřeba zorientovat se v tom, jaké úkoly které dítě má, a kdy kde má být přítomné. Velkým problémem bylo zatížení wifi připojení, které často vypadávalo a celkově bylo pro zvládnání distanční výuky slabé. V dětském domově byla jedna místnost, kde wifi fungovalo dle potřeby a tam se děti ze začátku často setkávaly. Vzájemně se tak rušily. Měly velké problémy s pochopením obsahu učiva, nejen kvůli wifi připojení, ale i kvůli nedostatku online výuky a kontaktu s

učitelem. Děti popisovaly většinou více domácích úkolů než na co jsou zvyklí. Našly si ale postupně strategie, jak úkoly splnit tak, aby jim to prošlo.

Emoční zvládnání situace bylo náročnější, každý situaci zvládal podle svého individuálního založení, své osobnosti, podle věku, podle toho, jaké nároky na něho kladla škola a v jakém ročníku se nacházel. Dětem ve zvládnání situace výrazně pomáhali vychovatelé a kontakty s vrstevníky a s ostatními dětmi v dětském domově, kdy si vzájemně pomáhali.

Děti sice popisovaly více domácích úkolů, ale paradoxně zároveň měly k dispozici mnohem více času. Během volného času navíc, který si pochvalovaly všechny děti, se věnovaly svým koníčkům. Ty byly ale omezené dobou pandemie a omezením pohybu a setkávání se, proto děti trávily nejvíce času v online světě. Děti, které se mohly věnovat svým koníčkům i přes pandemická omezení, byly spokojenější než ti, kteří se jim nemohli věnovat. Ti zároveň častěji popisovali to, že se chtějí co nejdříve vrátit do školy.

Specifičnost prostředí dětského domova dětem přinesla několik nevýhod oproti jejich vrstevníkům vyrůstajícím v rodině. Zároveň ale několik technických problémů se postupně vyřešilo a děti mohly těžit z uspořádání dětského domova. Děti nebyly v sociální izolaci tak jako jejich vrstevníci. Měly kolem sebe totiž další děti, a to různého věku. Všichni tak mohli využít svůj potenciál a to, co jim šlo, s tím mohly pomoci ostatním a naopak nechat si pomoci od druhých s tím, s čím si samy nevěděly rady. Strategie vyrovnání se se situací distančního vzdělávání byly u dětí různé. Mladší děti se mechanismům zvládnání situací teprve učily, starší děti měly již nějaké strategie rozvinuté. Obecně jim pomáhal kontakt s ostatními, pomoc dětí, vychovatelů, věnování se koníčkům. Dále určitý nadhled nad situací a to, že nebrali školu tak vážně. Pomáhal i humor. Obavy z návratu do školy a z budoucnosti měli především ti, kteří si již svou budoucnost nějak představují, končí školu a představují si důsledky toho, jak školu zvládnou. Měly proto obavy ze zvládnutí školy, jelikož jejich zaměření bylo praktické a praktická výuka během distančního vzdělávání zcela chyběla.

Někteří situaci distančního vzdělávání nesli velmi těžce a jejich psychický stav se vlivem absence docházky do školy zhoršil. Zajímavé bylo, že toto popisovaly pouze děti, ale retrospektivní rozhovor s paní vychovatelkou toto nepotvrdil. Psychický stav dětí, jimž se přitížilo, se nakonec nejen vrátil do běžného stavu, ale dokonce se zlepšil. Není jisté, čím

to je, ale faktem je, že z retrospektivního rozhovoru po dvou letech s paní vychovatelkou vyplývá, že dlouhodobě zkoumaným dětem dětského domova distanční forma výuky jejich psychický stav nezhoršila. Většina dětí se nakonec i přes mnohá úskalí a bariéry, se kterými se potýkali, společně s vychovateli situaci distančního vzdělávání postupně přizpůsobily a následně se přirozeně vrátily k běžnému režimu docházky do školy, na který jsou zvyklí.

9 Diskuze

Praktická část nám potvrzuje zjištění z teoretické části. Děti vyrůstající v dětském domově se potýkají s mnohými problémy se školou a během distančního vzdělávání na ně byly kladeny další nároky, které bylo potřeba zvládnout.

V teoretické části (např.: Výzkum Nadace Terezy Maxové, Němec, Topinka) i praktické části jsme se také dotkli bariér dětí při vzdělávání z různých úhlů pohledu a také problému nedostatku personálu v dětských domovech, nedostatečné vzájemné spolupráce škol a dětských domovů a problému nedostatků ve vzdělání dětí v dětských domovech.

Rozhovory s dětmi jsem kvůli pandemickým omezením vedla v nevyhovujících podmínkách, které svými omezeními simulovaly distanční výuku. Pro kvalitnější rozhovor se jistě nabízí bližší seznámení s jednotlivými dětmi a rozhovory vedené osobně. Vzhledem k těmto omezením, kdy jsme se s dětmi vůbec neznali a museli jsme spoléhat na technická omezení, jsou rozhovory s mladšími dětmi kratší, protože v těchto podmínkách a v tomto čase se mi nepodařilo děti rozprávět. Zároveň jsem u dětí vnímala bariéru nedůvěry v cizí lidi, o které jsme hovořili s paní vychovatelkou v souvislosti s péčí o duševní zdraví dětí. Důvěru si děti získávají postupně se získanými zkušenostmi a s časem a postupně si i třídí myšlenky a dokážou formulovat svoje přání a potřeby.

Paní vychovatelka pracuje s dětmi již 9 let a práce ji velmi naplňuje, což je vidět v jejich bohatých odpovědích na moje otázky doplněných hlubokým vysvětlením prožívání a chování dětí a jejich interakcí s druhými lidmi. Rozhovory s paní vychovatelkou doplnily rozhovory s dětmi, i když se v něčem odpovědi lišily. Nejvíce se lišily ve vnímání postoje ke škole během distančního vzdělávání. Zatímco z výpovědí s dětmi všech věkových kategorií bylo patrné, že je pro ně škola značnou psychickou zátěží, paní vychovatelka se, ovšem nutno podotknout, že v retrospektivním rozhovoru s odstupem dvou let, vyjádřila doslova, že děti měly školu „na salámu“. Při hlubší úvaze nad tímto rozdílem je však možné podotknout, že to, že to pro vnějšího pozorovatele vypadalo, že dětem na škole nezáleží, mohla být jejich copingová strategie, jak se vypořádat s tak náročnou situací. Celkově se ale s věkem subjektivní popis dětí vyznačoval tím, že pro děti byla škola čím dál víc důležitá, protože pro ně bylo stále hmatatelnější, proč vlastně chodí do školy. Dospívající chlapci a dívka již měli vidinu toho, co chtějí dělat. Zároveň ale paní

vychovatelka ze své praxe zmínila, že dospívající, o které se nyní stará ve své rodinné skupině, jsou svým postojem ke vzdělávání výjimečné. Popisovala, jak děti velmi často vůbec nemají představu, co by chtěly v životě dělat a tudíž jaké vzdělání k tomu potřebují...

Seznam použitých informačních zdrojů

- Aldgate, J., Heath, A., Colton, M., & Simm, M. (2016). Social Work and the Education of Children in Foster Care. *Adoption & Fostering*, 17(3), 25–34.
- Báčová, V. (2021). Úskalí vzdělávání na dálku během pandemie Covid-19 očima žáků základní školy. In Švaříček, R., & Voňková, H. (Eds). *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku. Sborník příspěvků XXIX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. (s. 365-368). Masarykova Univerzita. <https://webcentrum.muni.cz/media/3343087/capv-2021-sborni-k-prispevku-na-cestech-ke-spravedlnosti.pdf>
- Bicanová, J., Gargulák, K., & Prokop, D. (2021a, 30. června). *Dopady pandemie covid-19 na žáky*. PAQ Research. <https://drive.google.com/file/d/1qdgmVeOUcGkgHrsrfMG1LAVIRTr0QWL3/view>
- Bicanová, J., Gargulák, K., & Prokop, D. (2021b, 24. června). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*. PAQ Research. <https://drive.google.com/file/d/1LAFGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>
- Bínová, Š., & Havelka, T. (2021). Duševní zdraví dětí a adolescentů v době pandemie covidu-19 z pohledu dětských a dorostových psychiatrů. *Psychiatrie Pro Praxi*, 22(3), 173-175. doi: 10.36290/psy.2021.036.
- Borland, M., Pearson, Ch., Hill, M., Tisdall, K., & Bloomfield, I. (1998). *Education and Care Away from Home*. Scottish Council for Research in Education.
- Burčíková, P., Kutálková, P., & Hůle, D. (2008). *Cool je...vědět víc: ústavní výchova a rizika komerčního sexuálního zneužívání*. La Strada.
- Česká školní inspekce. (2020, 15. dubna). *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distanci>
- Dill, K., Flynn, R., Hollingshead, M., & Fernandes A. (2012). Improving the educational achievement of young people in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1081–1083. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.031>
- Frombergerová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*, 30(2), 221-230. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-221>

Goddard, J. (2000). The education of looked after children, *Child and Family Social Work*, 5(1), 79–86. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2000.00143.x>

Haplová, M. (2020). *Distanční vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/124282/120379430.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helus, Z. (2001). *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Helms, W. (1996). *Lépe motivovat – méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. Portál.

Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.

Ježková, K. (2021). *Problematické oblasti, s kterými se vychovatelé potýkají během distanční výuky v dětských domovech*. [Absolventská práce]. Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická. https://is.jabok.cz/th/zlzsx/Absolventska_prace_-_Problematicke_oblasti_s_kterymi_se_vychovatele_potykaji_behem_distancni_vyuky_v_detskych_domovech_Katerina_Jezkova.pdf

Koluchová, J. (1987). *Diagnostika a reparaibilita psychické deprivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Koutek, J., & Kocourková, J. (2021). Vliv koronavirové epidemie na vývoj a léčbu poruch příjmu potravy v dětském a adolescentním věku. *Psychiatrie Pro Praxi*, 22(2), 116–118. doi: 10.36290/psy.2021.023

Krátká, J. (2021). *Vzdělávání dětí z dětského domova* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/151068/140096154.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Karolinum

Lečbych, M. (2021). Relationships between COVID-19 disease and mental disorders: A view from practice in clinical psychology. *Československá Psychologie*, 65(5), 490-501. <https://doi.org/10.51561/cspsych.65.5.490>

Matějček, Z. (1999). *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Portál.

Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.

Matoušek, O. (1995). *Ústavní péče*. Sociologické nakladatelství.

Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství

Matoušek, O. (1999). *Ústavní péče*. Sociologické nakladatelství.

Matoušek, O., Pazlarová, H., & Baldová, L. (2008). *Individuální plánování služeb u ohrožených dětí a mládeže s důrazem na mladistvé odcházející z ústavní výchovy*. Člověk hledá člověka.

Matoušek, O. (2019). Odcházení mladých dospělých z ústavní péče. *Fórum sociální práce*, (2), 55-57. doi:10.1007/s10566-014-9278-6.

Morantz, G., Cole, D., Vreeman, R., Ayaya, S., Ayuku, D., & Braitstein, P. (2013). Child abuse and neglect among orphaned children and youth living in extended families in sub-Saharan Africa: What have we learned from qualitative inquiry. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 8(4), 338–352. <https://doi.org/10.1080/17450128.2013.764476>

Mühlpachr, P. (2001). *Vývoj ústavní péče: filozoficko historický pohled*. Masarykova univerzita.

Mynaříková, L., Dobrucká, L., Horáková, D., & Vintoniv, R. (2022, listopad). *Integrace dětí z dětských domovů do společnosti a jejich adaptace na trhu práce*. https://148a086fd9.cbauil-cdnwnd.com/7f330e1aa37f75e3e7ff97f81793e8cd/200000065-166581665b/souhrna_vyzkumna_zprava_FINAL2-0.pdf?ph=148a086fd9

Myšková, L., Smetáčková, I., Novotná, H., Onder, J., Kuželová, H., & Ptáček, R. (2015). Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace* 25(1). 63–83. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-1-63>

Nadace Terezy Maxové dětem. (2011). *Problémy ve vzdělávání dětí v dětských domovech*. <https://nadaceterezymaxove.cz/wp-content/uploads/2021/11/>

Neumajer, O. (2020). *Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech*. Metodický Portál RVP.cz. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22678/VZDELAVANI-NA-DALKU-PRINASI-ZMATKY-V-POJMECH.html>.

Němec, Z. (2019). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Verlag Dashöfer.

Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, & V., Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Portál.

Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, & V., Pavlíková, A. (2008). *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Portál.

Pilátová, H. (2021). *Specifika vzdělávání dětí z dětského domova* [Diplomová práce, Karlova univerzita]. Digitální repozitář UK.
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/157269/120385475.pdf?sequence=1>

Ptáček, R., Kuželová, H., & Čeledřová, L. (2011). *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Ministerstvo práce a sociálních věcí.
https://www.mpsv.cz/documents/20142/954480/nahradni_pece.pdf/0152838a-6c55-7fc1-7ec3-f90d916e56a4

Rokos, R., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>

Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.

Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostravská univerzita.

Smetáčková, I., & Štech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia Paedagogica*, 26(1), 11–38. <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-1>

Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Portál.

Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9-41. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>

Topinka, D., & Topinková, H. (2023). *Problémy, překážky a bariéry ústavní péče v perspektivě jejích pracovníků*. <https://www.nadacesirius.cz/vyzkumy/o-nahradni-peci>

Trnková, L. (2018). *Náhradní rodinná péče*. Wolters Kluwer (ČR).

Uhlíř, J. (2021). Vliv pandemie covidu-19 na duševní zdraví dětí a adolescentů. *Pediatric Pro Praxi*, 22(6), 370-372. doi: 10.36290/ped.2021.080

Úřad vlády české republiky. (2021, 18. října). *Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání* <https://vlada.gov.cz/cz/%20urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/informace-tykajici-se-poskytnuti-materialu-192847/#>

Vaničková, E., Hadj-Mousová, & Provazníková, H. (1995). *Násilí v rodině. Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Karolinum.

Vlach, J. (2017). Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů. *Sociální pedagogika*, 5(2), 72–84. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.06>.

Wiik, K., Loman, M., Van Ryzin, M., Armstrong, J., Essex, M., Pollak, S., & Gunnar, M. (2011). Behavioral and emotional symptoms of postinstitutionalized children in middle child hood. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 52(1), 56–63. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02294.x>

Zatloukal a kol. (2021, prosinec). *Kvalita a efektivita Vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021*. Výroční zpráva české školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=3.

Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání - včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29-44. https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php

Zounek, J., & Šedřová, K. (2009). *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Paido.

Zákony

Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (2000).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (2002). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 89/2012 Sb. Zákon občanský zákoník (2014).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 349/2020 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2020). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349>

Články

Mazanec, P. (2020, 25. dubna). *Výuka v dětských domovech teď stojí pouze na vychovatelích, těch je přitom nedostatek*. Aktuálně.cz.

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/vyuka-v-detskych-domovech-stoji-pouze-na-vychovatelich/r~4572cce2860811eab408ac1f6b220ee8/>

Novinky.cz. (2010, 21. října). *Průzkum: Ze 171 dětí z dětského domova se dostane na VŠ pouze jedno*. [https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-pruzkum-ze-171-deti-z-detskeho-domova-se-dostane-na-vs-pouze-jedno-64701?](https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-pruzkum-ze-171-deti-z-detskeho-domova-se-dostane-na-vs-pouze-jedno-64701?_zn=aWQIM0QxMjc0MDg3NTMyNDYwNDIxNDE0JTdDdCUzRDE3MDcxMzk2MjcuNDE4JTdDdGUIM0QxNzA3MTM5NjI3LjQxOCU3O2MlM0QxODk4QTcwQTVENzk5QkNFM4ODM2MzNCNTNENEFBRQ%3D%3D)

[_zn=aWQIM0QxMjc0MDg3NTMyNDYwNDIxNDE0JTdDdCUzRDE3MDcxMzk2MjcuNDE4JTdDdGUIM0QxNzA3MTM5NjI3LjQxOCU3O2MlM0QxODk4QTcwQTVENzk5QkNFM4ODM2MzNCNTNENEFBRQ%3D%3D](https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-pruzkum-ze-171-deti-z-detskeho-domova-se-dostane-na-vs-pouze-jedno-64701?_zn=aWQIM0QxMjc0MDg3NTMyNDYwNDIxNDE0JTdDdCUzRDE3MDcxMzk2MjcuNDE4JTdDdGUIM0QxNzA3MTM5NjI3LjQxOCU3O2MlM0QxODk4QTcwQTVENzk5QkNFM4ODM2MzNCNTNENEFBRQ%3D%3D)

Novotná, K. (2020, 21. listopadu). *Dětským domovům chybí technika, koronakrize prohloubí rozdíly mezi dětmi*. Idnes.cz. https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/detske-domovy-technika-online-vyuka-socioeconomicke-rozdily-koronavirova-krize-covid.A201118_112240_domaci_km