

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ FAKULTA

Pedagog a žák v etopedickém zařízení

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí práce:
PaedDr. Zdeněk Slomek

3. květen 2011

Vypracovala:
Jaroslava Šimová

Abstrakt

Bakalářská práce řeší okolnosti ovlivňující vztah mezi pedagogem a žákem v etopedickém zařízení a snaží se posoudit okolnosti ovlivňující úspěšnost či neúspěšnost pedagogovy činnosti v bezprostředním styku s dítětem v zařízení tohoto typu.

Pro posouzení pedagogovy činnosti byly osloveny děti z Dětského diagnostického ústavu v Homolích u Českých Budějovic. Šlo o děti středního a staršího školního věku. V praktické části byla uplatněna metoda kvalitativního výzkumu konkrétně metodou rozhovoru mezi tazatelem (mnou) a jednotlivými respondenty (dětmi).

Z rozhovorů vyplynulo, že pedagoga "úspěšnost" není ovlivněna jen jeho výbavou, ale i faktem úrovně fixace problému dítěte před příchodem do DDÚ, jeho výbavou a zkušenostmi (s Policií, OSPODem, školou, kam chodilo, rodinou,...).

Získané poznatky pomohou pedagogům rozšířit náhled na celou složitou oblast kontaktů, přímou práci s dětmi či vhodnost výběru programu.

Abstrakt

The thesis deals with circumstances that influence relationship between a pedagogue and a pupil at an ethopaedic facility and tries to assess circumstances influencing rate of success and failure of pedagogue's activities in direct contact with a child at a facility of this type.

To assess pedagogue's activities, children from the Children's Diagnostic Institute of Homole near the town of České Budějovice were approached. These were children of school age and middle-school age (11-16 years).

Qualitative research and the method of an interview were applied in the practical part of the thesis. The interview took place between an interviewer (me) and individual respondents (children).

The interviews revealed that pedagogue's 'success' is influenced not only by his/her equipment, but also by the level of fixation of the problem of a particular child before he/she comes to the Children's Diagnostic Institute, by the child's equipment and experience with the police, the Department of Social and Legal Protection of Children (OSPOD), the school that they attended and the family.

The obtained findings may help pedagogues improve insight into the whole complex sphere of contacts, direct work with children or relevance of the program.

Prohlášení

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

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

Datum

.....

Podpis studenta

Poděkování

Přestože je tato bakalářská práce dílem jednoho člověka, nebylo ji možné zpracovat bez podpory dalších osob, které svými radami pomáhaly k jejímu dokončení.

Chtěla bych touto cestou poděkovat všem, kteří se na vypracování bakalářské práce podíleli ať už cennými radami nebo důležitými materiály.

Poděkování patří především vedoucímu bakalářské práce panu PaedDr. Zdeňku Slomkovi a Mgr. Jitce Lidralové, etopedce Dětského diagnostického ústavu v Homolích.

Obsah

A. TEORETICKÁ ČÁST

Úvod	7
1. Současný stav	8
1.1 Historie	8
1.1.1 Přístupy k problematice edukace dětí s poruchami chování v historii	8
1.1.2 Systém péče o osoby s poruchami chování nebo emocí v ČR	9
1.2 Typy poruch chování	10
1.3 Etopedická zařízení	14
1.3.1 Diagnostický ústav (DÚ)	14
1.3.2 Dětský domov (DD)	16
1.3.3 Dětský domov se školou (DDŠ)	17
1.3.4 Výchovný ústav (VÚ)	17
1.4 Obecné důvody umístění dětí do etopedických zařízení	18
1.4.1 Důvody umístění dětí do DDÚ Homole	18
1.5 Osobnostní charakteristiky dětí umístěných v etopedických zařízeních	19
1.6 Vztahy mezi pedagogem a žákem	20
1.6.1 Vztahy jedinců s poruchami chování nebo emocí k druhým a k sobě samému ...	22
1.7 Vlastnosti pedagoga	24
1.8 Nejčastější pedagogovy chyby	27
1.8.1 Haló efekt	27
1.8.2 Pygmalion efekt	28
1.8.3 Golem efekt	28
1.8.4 Preference postojů pedagoga k žákům	28
1.9 Možnosti pedagoga přístupu	28
B. PRAKTICKÁ ČÁST	
2. Cíl práce	32
3. Metodika	33
4. Výsledky	34
5. Diskuze	49

6. Závěr	53
7. Seznam použitých zdrojů	55
8. Klíčová slova	59
9. Přílohy	60

Úvod

Uspěchaná společnost, touha po moci a penězích a naopak nezaměstnanost či nezájem rodičů. To je jen nepatrný výčet situací, které mají negativní dopad na děti a dospívající (žáky).

Je krásné pozorovat dítě odcházející ráno do školy, kterému ode dveří na cestu mává matka s malým dítětem v náručí. Ano, je to krásné, ale kolik dětí má takové štěstí? A podívám-li se na to z druhé strany, kolik z těchto dětí opravdu do školy dorazí? Nejednou jsem se stala v městské hromadné dopravě němým posluchačem rozhovoru party školou povinných chlapců řešících problém, jak doma „fotrovi“ vysvětlí, že mají nespočet neomluvených hodin. V tu chvíli jsem si v duchu položila otázku: „Kdo nebo co za jejich chováním stojí? Snad výchova v rodině, nedostatečná motivace, či problémy ve škole?“ Dříve bych takové chlapce ihned zavrhla, ale po absolvování několika praxí v dětském diagnostickém ústavu vím, že záškoláctví je jedna z forem poruch chování a že tyto děti potřebují odbornou pomoc a důsledné vedení.

Právě dětský diagnostický ústav patří mezi úvodní etopedická zařízení, do kterých velmi často směřují kroky dětí s vážnějšími poruchami chování, ale i dětí ze sociálně slabého zázemí. Dětské diagnostické ústavy však nejsou jedinými etopedickými zařízeními, jsou jimi i dětské domovy se školou a výchovné ústavy, do tohoto systému však patří i dětské domovy, do kterých jsou umisťovány děti s nařízenou ústavní výchovou. Dle mého názoru je velmi důležité, jaký vztah si dítě s jednotlivými pedagogickými i nepedagogickými zaměstnanci vytvoří, protože právě oni plní po určitou dobu roli rodičů, a to na „plný úvazek“. Děti zde mají nastavený pevný denní řád s mnoha možnostmi využití volného času, který v původním rodinném prostředí bohužel většinou chybí.

Téma bakalářské práce „Pedagog a žák v etopedickém zařízení“ jsem si vybrala, abych mohla poukázat na to, že vztah mezi pedagogem a žákem (tento vztah je modelován změnou prostředí pro dítě, přizpůsobení se novým podmínkám, novým lidem, atd.) je důležitý nejen pro předání informací a zkušeností ze strany pedagoga, ale že je také důležitý pro další prosperitu žáka a jeho náhled na budoucí život, a že ne vždy je jednání a chování rodičů či nejlepších kamarádů správné.

1. Současný stav

1.1 Historie

1.1.1 Přístupy k problematice edukace dětí s poruchami chování v historii

Jednotlivé pohledy na fenomén poruch chování se v průběhu historie měnily. A to nejen změnami ve společenské atmosféře, morálce, normách, ale i důkladnějšími poznatky o dětech a jejich potřebách. Studium edukačních přístupů a trendů používaných v dobách minulých se nám dostává příležitost pochopit situaci dětí v edukačních procesech v době dnešní. Z chyb, které lidé dělali v minulosti, bychom se měli ponaučit. (V. Vojtová, 2010)

Poruchy chování a emocí se u dětí vyskytovaly už v dobách dávno minulých, dá se říci, že odjakživa. Přestože ve společnosti existovala mládež, která porušovala právní normy, byla agresivní, provokující svým chováním, je etopedie velmi mladým oborem. Do období 18. - 19. stol, kdy se začali lidé zajímat o poznání chování a s ním spojenými problémy, se k dětem přistupovalo a jednalo se s nimi spíše z mocenských pozic autorit (rodiče, pedagogové). S dětskými provinilci se zacházelo stejně jako s dospělými. Při vyřčení rozsudku o délce a rozsahu trestu se na věk dítěte nehledělo. (V. Vojtová, 2010)

Vývoj přístupu k edukaci dětí s poruchami chování a emocí lze rozdělit do čtyř období (srov. Kauffman, 2001, 2005, Hillebrand, 1999, Monatová, 1996 in Vojtová, 2010) :

1. *Období nedůvěry ve svobodu člověka.* Pro toto období je charakteristický koncept náboženské ideologie. Pohled na dítě v této době byl velmi skeptický a postoje k dětem s postižením či problematickým chováním byly zcela zavrhuující. Přesto všechno se zde objevují nové teoretické poznatky o pedagogických přístupech k chování dětí, které se staly inspirací pro pedagogy v dnešní době.
2. *Období intervenčních a reedukačních experimentů* lze vymezit jako období nezájmu o emocionální a sociální potřeby dětí. Přesto mnoho edukačních teorií

napomohlo respektive bylo inspirací pro vznik prvních zařízení určených k péči, výchově a vzdělávání dětí „bezprizorných a narušených“.

3. *Období nástupu intervenčních programů a profesní specializace.* Specifičnost tohoto období vyplývala z rozvoje teoretických konceptů zaměřujících se na volbu vhodných přístupů k řešení poruch chování. Výzkumy a vědecké studie v oblasti psychologie a psychiatrie přinesly masivní změny v přístupech k fenoménu poruch chování na úrovni jak společenské, tak i edukační. Na základě těchto studií také vznikaly koncepty včasné prevence a programy cílené intervence poruch chování.
4. *Období profilace a rozvoje speciálně pedagogických konceptů.* Toto období bylo v naší zemi spojeno s formováním pedopatologie a nápravné pedagogiky. „Dalo základ pro systematizaci edukačních postupů v přístupech k dětem s poruchami chování v rovině prevence, intervence i reedukace v rámci pedagogických věd“. (srov. Kauffman, 2005, Rutherford, Quinn, Mathur, 2004 in Vojtová 2010)

1.1.2 Systém péče o osoby s poruchami chování nebo emocí v ČR

První ústavy zřizovala církev a poté i obce. Tyto ústavy pro osoby s poruchami chování respektive pro osoby s psychosociálním postižením nebyly nijak specializovány. K rozmachu specializovaných zařízení docházelo v Evropě až po revolucích v roce 1848. (Hutyrová, 2006)

V českých zemích dochází k rozmachu o něco později. Jednotlivá zařízení se začínají budovat v období 2. poloviny 19. století. „Zřizovaly je obce, zemské orgány státní správy a také různé spolky a nadace.“ (Hutyrová, 2006, str. 29)

Dřívější zařízení se od těch dnešních lišila především režimem a ve velikosti skupin. Některé byly spíše represivní, jiné se zaměřovaly na vzdělávání. Mnohá zařízení byla chápána jako zemědělské farmy či jako internáty, ve kterých se žáci učili řemeslu. Délka jednotlivých pobytů byla daleko delší než v dnešní době. Zařízení projevovalo zájem o své klienty (žáky) a poskytovalo jim péči i po propuštění. (Matoušek, 2003 in Hutyrová, 2006)

V období 50. let 20. století se začíná na území České republiky vytvářet síť zařízení pro děti a mládež. Tato zařízení existují dodnes, i když se jednotlivé názvy obměňují. „Byly založeny záchytné dětské domovy a dětské domovy se zvýšenou výchovnou péčí, záchytné domovy mládeže a výchovné ústavy pro mládež.“ (Hutyrová, 2006, str. 30)

K současnému systému se dospělo až po několika úpravách v organizaci i v názvech. Poslední úprava proběhla v roce 2002. (Hutyrová, 2006)

1.2 Typy poruch chování

Poruchy chování se objevují u 10-15% dětí a adolescentů. Bývají spojeny se společenskou soudržností, socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím. Jako příklad lze uvést: poruchy chování rodičů, jejich antisociální a kriminální chování, nezaměstnanost, alkoholismus, rozvody či striktní nebo příliš svobodná výchova bez jakékoli kontroly. Čím více se rizikových faktorů nakumuluje, tím větší je riziko poruchy. (Malá, 2008)

E. Malá rozděluje poruchy chování na: *poruchy se špatnou prognózou* a *poruchy s lepší prognózou*. *Poruchy se špatnou prognózou* jsou typické svou trvalostí a kontinuitou. Do této kategorie lze zařadit *šikanu*, která se u školních dětí projevuje přímou agresí, a to fyzickou i psychickou, oběť se stává předmětem agrese opakovaně a není se schopna účinně bránit, dále *dezinhibovanou přichylnost v dětství (F94.2)*, kterou můžeme charakterizovat jako poruchu vznikající během prvních pěti let života, velkou roli zde hrají rodinné problémy; *nesocializovanou poruchu chování (F91.1)* zahrnující poruchu chování *samotářského agresivního typu* a *nesocializovanou agresivní poruchu*, pro nesocializovanou poruchu chování jsou typické tyto znaky: agresivita vůči lidem i zvířatům, vydírání, násilnosti, neposlušnost, hrubost, útěky z domova, záškoláctví, zakládání ohně, vandalismus, krádeže; *poruchu opozičního vzdoru (F91.3)* tato porucha se ve větší míře objevuje u chlapců a je spojena s hyperkinetickou poruchou, symptomy objevující se při této poruše mohou být: provokace, vzdor, neposlušnost, neovladatelnost, hrubost, odpor k autoritám, zlost,

podrážděnost, snížená frustrační tolerance, mstivost. *Poruchy s lepší prognózou* se projevují reakcí na určitá prostředí (porucha chování ve vztahu k rodině) nebo vznikají při skupinových aktivitách (socializované poruchy chování). Do této skupiny poruch chování tedy lze zařadit: *poruchu chování ve vztahu k rodině (F91.0)*, symptomy typické pro tuto poruchu jsou: agresivní či disociální chování omezené na domov, krádeže, destrukce cenností nebo věcí patřících určité osobě doma, zakládání ohně v bytech, chatách a prostorách patřící rodině; *socializovanou poruchu chování (F91.2)*, jejími symptomy jsou: zapojení do skupiny, negativní vztahy k autoritám, velmi specifický je negativní vztah ke škole, krádeže a přečiny s partou, záškoláctví. (Malá, 2008)

Problematikou poruch chování se také zabývá ve své publikaci Psychopatologie pro pomáhající profese Marie Vágnerová. Ta rozlišuje poruchy chování dle *závažnosti, míry kontinuity a charakteru poruchového chování*. Nejvíce rozvádí charakter poruch chování, který formálně rozlišuje na: *neagresivní porušování sociálních norem* (lži, záškoláctví, útěky a toulání) a *agresivní poruchy chování* (šikana, vandalismus, rvačky a jiné násilné činy). (Vágnerová, 2008)

Dle stupně závažnosti, obsahu a forem nejčastěji dělíme poruchy chování takto: *chování disociální, asociální, antisociální*. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

U *disociálního chování* si můžeme všimnout nespolečenského a nepřiměřeného chování, které se dá zvládnout vhodnými pedagogickými postupy. Jedná se o kázeňské přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, negativismus, lži. *Asociální chování* je v rozporu se společenskou morálkou. Osoba se velmi odlišuje od společenského průměru, porušuje společenské normy, ale ještě nedochází k porušení právních norem, většinou škodí jen sama sobě. Můžeme sem zařadit útěky, toulky, záškoláctví, alkoholismus a další druhy závislostí. V případě *antisociálního chování* dochází k porušování zákonů dané společnosti a jedná se o veškeré protispolečenské jednání. Do forem tohoto chování se řadí trestná činnost (krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy), agresivita, terorismus, organizovaný zločin a trestná činnost související s toxikomanií. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Alan Train rozděluje poruchy chování do několika kategorií. K *poruchám souvisejícím s hyperaktivitou a neschopností se soustředit, s asociálním chováním a užíváním návykových látek* patří potíže spojené s neschopností vydržet v klidu a soustředit se na daný úkol neboli ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou, asociální chování a neposlušnost, porucha opozičního vzdoru a problémy související s alkoholem, tabákem, čicháním rozpouštědel a užíváním drog – porucha vyvolaná účinkem návykových látek. Mezi *poruchy související se sociálními vztahy, komunikací, učením a koordinací* zařadil problémy ve společenských vztazích, v komunikaci, neobvyklé chování či záliby – dětský autismus, Aspergerův syndrom; poruchy řeči a jazyka – expresivní porucha řeči, smíšená expresivně – receptivní porucha řeči, elektivní mutismus; problémy s učením a koordinací - dyslexie, dyspraxie. Do *poruch vyvolaných úzkostí a stresem, depresí či schizofrenií* řadí problémy vyvolané úzkostí a stresem, psychické poruchy s tělesnými projevy, poruchy nálady a schizofrenii. (Train, 2000)

Dle MKN 10 můžeme poruchy rozdělit takto:

Vybrané poruchy chování a emocí se začátkem v dětském věku a dospívání

F90 Hyperkinetické poruchy:

- porucha aktivity a pozornosti
- hyperkinetická porucha chování
- jiné hyperkinetické chování
- hyperkinetická porucha NS

F91 Poruchy chování:

- *porucha vázaná na vztahy v rodině* – jde o disociální nebo agresivní chování, které se odehrává zcela v rodině. Může jít o krádeže, ničení majetku určitých členů rodiny, rozbíjení hraček a podobně.
- *nesocializovaná porucha chování* – přestupky realizuje dítě mimo partu či skupinu, tedy zcela samo. Dopouští se vydírání, násilností, výbuchů zlosti a podobně. Těmto jedincům velmi často chybí důvěrnost. Porucha se objevuje nečastěji ve škole.

- *socializovaná porucha chování* – tato porucha se nejčastěji projevuje u dětí a mladistvých, kteří jsou členy skupin vrstevníků. U této poruchy bývají časté špatné vztahy k autoritám.
- *opoziční vzdorovité chování* – označení této poruchy by mělo být používáno u dětí mladších 10 let. Typickými projevy jsou vzdorovitost, negativismus, neposlušnost vůči autoritám. Nedochozí k vážným překračováním sociálních norem či k poškozování práv druhých. Dítě také bývá podrážděné, podezřívavé, přecitlivělé. (Hort, 2000)
- *jiné poruchy chování*

F92 Smíšené poruchy chování a emocí:

- depresivní porucha chování
- jiné smíšené poruchy chování a emocí

F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství:

- separační úzkostná porucha v dětství
- fobická anxiózní porucha v dětství
- sociální anxiózní porucha v dětství
- porucha sourozenecké rivality
- jiné dětské emoční poruchy

F94 Poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání:

- elektivní mutismus
- reaktivní porucha přichylnosti dětí
- porucha desinhibovaných vztahů u dětí
- jiné dětské poruchy sociálních funkcí

F98 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání:

- neorganická enuréza
- neorganická enkopréza

- poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku
- pika kojenců a dětí
- stereotypní pohybové poruchy
- koktavost (zadrhávání v řeči)
- brebtavost
- jiné určené poruchy chování a emocí, poruchy emocí a chování se začátkem v dětském věku
- neurčené poruchy chování a emocí, poruchy emocí a chování se začátkem v dětském věku

1.3 Etopedická zařízení

Dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů patří mezi etopedická zařízení diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

1.3.1 Diagnostický ústav (DÚ)

Je vstupním diagnostickým zařízením, do něhož jsou přijímáni jedinci na diagnostický pobyt obvykle na dobu 8 týdnů. Při pobytu je jedinec vyšetřen po stránce pedagogické, psychologické, sociální, zdravotní. (Renotierová, Ludíková, 2006)

Pobyt je buď nařízen soudně nebo dobrovolný. Dobrovolný pobyt je založen na dohodě ředitele ústavu se zákonnými zástupci a samotné dítě je s důvodem pobytu předem seznámeno. Pokud je pobyt nařízen soudem, bývá to zpravidla z výchovných či sociálních důvodů. Dítě se dostává do DÚ na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření nebo již s nařízenou ústavní výchovou či uloženou ochrannou výchovou. Po ukončení pobytu jsou tyto děti umisťovány na základě komplexní diagnostiky do následných zařízení (dětských domovů, dětských domovů se školou, výchovných ústavů). Dokončuje-li dítě diagnostický pobyt, vypracovává se komplexní diagnostická zpráva s programem rozvoje osobnosti. (zákon č. 109/2002 Sb.)

Diagnostický ústav vede evidenci dětí umístěných do zařízení náhradní výchovné péče a také vede seznam volných míst v těchto zařízeních ve svém územním obvodu pro přehlednost v kontextu následných dislokací. Tato zařízení jsou povinna ohlašovat příslušnému diagnostickému ústavu změny o počtu umístěných dětí. (Pilař, 2004)

Diagnostický ústav plní několik úkolů:

Po konzultaci s etopedy z DDÚ Homole a prostudování zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů a vyhlášky č. 438/2006 Sb. lze říci, že diagnostický ústav plní tyto úkoly:

- Diagnostické - zjištění úrovně dítěte formou pedagogických a psychologických činností. K tomuto úkolu lze přiřadit i zájmové činnosti, které především sledují vychovatelé. V DDÚ Homole mají děti velmi pestrou nabídku těchto činností. Například: vaření, modelářství, pohybové sezónní aktivity (kolo, in-line brusle, plavání, brusle...), keramická dílna – práce s hlínou, výtvarné činnosti, rukodělné činnosti – práce s papírem, malba na hedvábí a sklo, hudební činnosti – poslech hudby, taneční aktivity, hra na hudební nástroj, posilovna, cvičení na balančních míčích, které lze považovat za určitou formu relaxace, kulturní aktivity – návštěvy kin, divadel. Kulturní aktivity jsou však odvozeny od finančních možností DDÚ.
- Vzdělávací – zjištění úrovně dosažených znalostí a dovedností.
- Terapeutické – směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte pomocí pedagogických a psychologických činností.
- Výchovné a sociální – tyto úkoly se vztahují k samotné osobnosti dítěte, k situaci v rodině a sociálně – právní ochraně dětí.
- Organizační – DÚ rozmisťují děti do následných zařízení ve svém územním obvodu, popřípadě i mimo něj a také spolupracuje s OSPOD (orgánem sociálně právní ochrany dětí a mládeže).
- Koordinační – tento úkol by měl směřovat k prohloubení a sjednocení odborných postupů následných zařízení a k ověřování jejich účelnosti.

- Záchytná – diagnostický ústav poskytuje na dobu 48 hodin péči dětem zachyceným na útěku s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. V každém diagnostickém ústavu je zřízena pro tyto účely záchytná místnost vybavená lůžkem, stolem a židlí a oddělené sociální zařízení. (zákon č. 109/2002 Sb.) Pro potřebu zklidnění agresivního dítěte a stabilizaci jeho psychického stavu bývá zřizována v etopedických zařízeních oddělená místnost. Účelem těchto místností je zajištění bezpečnosti nejen ostatních dětí a zaměstnanců, ale také samotného agresivního dítěte. O umístění do této místnosti rozhoduje ředitel zařízení.

Diagnostické ústavy se dělí dle věku na: *dětský diagnostický ústav* a *diagnostický ústav pro mládež*. Dětský diagnostický ústav je koedukované zařízení přijímající k diagnostickému pobytu děti plnící povinnou školní docházku. Při DDÚ je zřízena škola. Diagnostický ústav pro mládež je nekoedukované zařízení, kde je jedincům s ukončenou povinnou školní docházkou zabezpečeno diagnostické vyšetření. Při DÚM jsou zřizovány diagnostické třídy, které slouží k zajištění pedagogické diagnostiky a přiměřeného vzdělávání dle možností jednotlivých žáků a k plnění individuálních vzdělávacích programů. Mezi klienty bývají rapidní vzdělanostní rozdíly. Na základě dosažených vědomostí posuzuje DÚM vhodnost další profesní přípravy. (DÚ a SVP Praha 4, 2009)

1.3.2 Dětský domov (DD)

Dětské domovy se starají o děti podle jejich individuálních potřeb. Jde o koedukované zařízení. Úkoly, jež plní, jsou výchovné, vzdělávací a sociální. Do dětských domovů jsou umisťovány děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají poruchy chování nebo jejichž poruchy chování nemají závažný charakter. Děti se vzdělávají ve školách, které se nenacházejí na území dětského domova. Zpravidla sem bývají umístěny děti ve věku od 3 do 18 let (lze prodloužit ústavní výchovu do 19 let respektive až do 26 let, a to v případě profesní přípravy na budoucí povolání) a také nezletilé matky se svými dětmi, v tom případě se podporuje velmi důležitý vztah a tím je vztah matka-dítě. (zákon č. 109/2002 Sb.)

1.3.3 Dětský domov se školou (DDŠ)

DDŠ je etopedické zařízení zajišťující péči o děti *s nařízenou ústavní výchovou*, mají-li závažné poruchy chování, nebo které pro svou duševní poruchu vyžadují léčebnou péči, pro děti *s uloženou ochrannou výchovou* či *nezletilé matky*, které mají nařízenou ÚV nebo OV, a jejich děti, které nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí DDŠ. (Renotierová, Ludíková, 2006) Do DDŠ mohou být umístěny děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Pokud během povinné školní docházky pomínou důvody vzdělávání dítěte ve škole při DDŠ, může být dítě umístěno do školy mimo DDŠ, a to na základě dohody ředitele dětského domova se školou a ředitele příslušné základní školy, do které by mohlo dítě nastoupit. Pokud však u dítěte přetrvávají po skončení povinné školní docházky závažné poruchy chování, pro které by se nemohlo vzdělávat na střední škole mimo zařízení nebo pokud neuzavře pracovně právní vztah, je přeřazeno do výchovného ústavu. (zákon č. 109/2002 Sb.)

1.3.4 Výchovný ústav (VÚ)

Jedná se o nekoedukované zařízení zajišťující péči pro děti po splnění povinné školní docházky v základní nebo základní škole praktické a mající nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu. Základní organizační jednotkou je výchovná skupina, která má nejméně 5 členů a nejvíce 8 členů. Ve výchovném ústavu je možné zřizovat nejméně 2, nejvíce však 6 takovýchto skupin. Plní především výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. Do VÚ může být také umístěno dítě mladší 15 let, které nemůže být pro své závažné poruchy chování umístěno v dětském domově se školou a má uloženou ochrannou výchovu. (zákon č. 109/2002 Sb.) Do výchovných ústavů jsou umístovány i děti s extrémními poruchami chování. Jde o děti, které nelze zvládnout postupy a prostředky užívanými v běžných zařízeních, děti s drogovou závislostí, děti, kterým byla uložena ochranná výchova a jsou mladší 15 let. (vyhláška č. 438/2006 Sb.) Výchovný ústav pro děti s extrémními poruchami chování je v Boleticích u Děčína a v Polance nad Odrou.

1.4 Obecné důvody umístění dětí do etopedických zařízení

Podle publikace Děti z ústavů! lze obecně říci, že nejčastějšími důvody umístění dítěte do etopedických zařízení jsou:

- dítě má výchovné problémy a rodiče se o něj nedokáží starat
- nepříznivá sociální situace rodiny, zejména chudoba rodiny a nevyhovující bytové podmínky
- dítě je zanedbáváno
- dítě je psychicky, fyzicky či sexuálně zneužíváno nebo týráno
- dítě je odloženo nebo opuštěno vlastními rodiči
- dítě trpí psychickým či tělesným postižením a rodiče nejsou schopni mu zajistit náležitou péči
- rodiče neplní svou rodičovskou zodpovědnost pro fyzickou či duševní nemoc delšího trvání
- rodiče dítěte zemřeli (Bittner, 2007)

1.4.1 Důvody umístění dětí do DDÚ Homole

Ráda bych se zaměřila na konkrétní dětský diagnostický ústav. V Jihočeském kraji se nachází jeden, a to v Homolích u Českých Budějovic.

DDÚ Homole přijímá děti z Jihočeského kraje nebo části kraje Vysočina, které plní povinnou školní docházku. Přijetí probíhá na základě předběžného opatření, rozsudku o ústavní nebo ochranné výchově, přijetí k preventivně výchovnému pobytu či na žádost ředitelů dětských domovů. Ředitelé tuto žádost podávají převážně ze dvou důvodů. Jedním z nich je provedení diagnostiky u dítěte, které ještě diagnostikou neprošlo, a objevují se u něho poruchy chování. Druhým je rediagnostika dítěte z důvodu jeho prohlubujících se poruch chování, kdy ředitel žádá posouzení, zda je ještě vhodný pobyt dítěte v dětském domově nebo je vhodnější jeho umístění do dětského domova se školou.

Dle statistických údajů vyplývajících z průzkumu DDÚ Homole je v posledních 5 letech nejčastějším důvodem přijetí dítěte do dětského diagnostického ústavu záškoláctví. Tento „problém“ by neměl být důvodem umístění dítěte do ústavní výchovy, pokud má pevné rodinné zázemí. Z toho vyplývá, že záškoláctví není typické jen pro děti z dysfunkčních rodin, ale stává se celospolečenským fenoménem. Další problémy, které se v poslední době snaží odborníci v tomto zařízení řešit, jsou sebepoškozovací tendence dospívajících dívek, agresivita, nerespektování autorit, ignorace autorit. Z dokumentace dětí v DDÚ Homole vyplývá, že dalším důvodem přijetí dítěte jsou sociální důvody. Jako nejčastější sociální důvody lze uvést: rodiče ve výkonu trestu, nevyhovující sociální podmínky – ztráta zaměstnání, nemoc zákonného zástupce, týrání či zanedbávání dítěte. Pokud dítě nemá výchovné problémy a byla mu nařízena ústavní výchova, pak je prostřednictvím DDÚ Homole umístěno do dětského domova administrativně. To znamená, že dítě přes DDÚ neprojde fyzicky, ale je rovnou umístěno do dětského domova, sociální pracovníci v DDÚ pouze zpracují nutnou dokumentaci.

1.5 Osobnostní charakteristiky dětí umístěných v etopedických zařízeních

V knize Problémové děti ve školských výchovných zařízeních je uvedeno, že od počátku 90. let především:

- zvýšil se počet dětí pocházejících z rozvrácených rodin a z rodin kriminálně zatížených (dle mého názoru je to z důvodu vyšší rozvodovosti manželství a z dnešní společenské struktury).
- počty romských dětí se pohybují na přibližně stejné úrovni.
- školní znalosti, zájem o školu a kázeň se neustále snižují (je to dáno nižšími požadavky škol a rodičů na dítě, malou motivací dítěte učitelem).
- poklesl i zájem o sport a pozitivní trávení volného času (dětí daleko více tráví čas na počítačích, kde navštěvují nevhodné stránky, potulují se po městě a tím vším se zvyšuje jejich inklinace k rizikovému chování, ale je to i tím, že ne všechny rodiny mají dostatečné finance, aby svému dítěti

zaplatily např. nějaký kroužek, protipólem jsou rodiny, které dávají svému dítěti přemrštěné kapesné a dítě s penězi ještě neumí zacházet).

- taktéž se zvýšil počet závislostí – alkohol, drogy, automaty (důvodem je snadná dostupnost a celková tolerance společnosti).
- dochází k vzestupu agresivního chování (agresivní chování bývá obranným mechanismem dětí, které jsou nešťastné či se projevuje u dětí, které nemají vhodný vzor chování a v neposlední řadě lze zmínit vliv médií, kde je násilí prezentováno v běžném vysílacím čase). (Večerka, 2000)

1.6 Vztahy mezi pedagogem a žákem

Dle J. Pilaře v posledních několika letech agresivita u dětí a mladistvých výrazně stoupla. Varujícím signálem je, že se trestná činnost přesunuje do oblastí násilné. Vlivem změny klientely ve výchovných ústavech se změnily i nároky na interpersonální vztahy. Pedagog či výchovný pracovník jsou nuceni volit jiné postupy, než byli doposud zvyklí. Jejich práce je také mnohem náročnější než dříve. Často se setkávají s tím, že jedinci nerespektují jen neosobní a formální přístup pedagoga, ale ani jeho razantně určený režim. Proto se práce pedagoga neobejde bez odborných znalostí a dnes často zmiňované profesionální komunikace a psychoterapeutických prvků. Pilař také poukazuje na důležitost umění překvapit jedince rovnoprávným vztahem na úrovni dospělý – dospělý, kdy si tohoto vztahu jedinec váží daleko víc, protože doposud s ním většinou takto jednáno nebylo. (Pilař, 2004)

Děti přicházející do etopedických zařízení ve většině případů trpí psychickou deprivací, proto by se měli pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci snažit eliminovat tuto deprivaci. „Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojit některou z jeho základních (vitálních) potřeb v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu. Uspokojení těchto potřeb v patřičné míře a v pravý vývojový čas je jednou ze základních podmínek dalšího zdravého vývoje osobnosti.“ (Matějček in Bittner, 2007, str. 63)

Protože je každý žák individuální osobnost, je pravděpodobné, že bude přijímat a reagovat na jednotlivé podmínky jinak než jeho vrstevníci. Přesto lze říci, co mají tito žáci společné. Pro rozvoj jejich osobnosti je důležité uspokojování důležitých životních potřeb. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojovány, dochází k již zmíněné deprivaci a jejím následkům. Žák ke svému harmonickému vývoji potřebuje lásku, vřelost, přijetí, sympatii, citovou podporu, úctu, pocit bezpečí a jistoty. (Bittner, 2007)

Vztah mezi pedagogem a žákem lze popsat jako obousměrný. Vzájemné působení neboli interakci pedagog – žák ovlivňují především tyto činitelé (Halama, 2009):

1. Sociální faktory

Mezi tyto faktory patří vliv rodiny a vztahy mezi jednotlivými členy, vztahy ve třídě či skupině, celospolečenská atmosféra a státní koncepce výchovy a vzdělávání.

2. Osobnost žáka

Do této oblasti lze zařadit věk, pohlaví, temperament a sebehodnocení žáka.

3. Osobnost pedagoga

K této oblasti patří vlastnosti a charakteristika pedagoga – jeho postoje a preference a pedagogické přístupy.

Velkou roli ve vytváření vztahu mezi pedagogem a žákem hrají styly vedení, které pedagog používá.

Autoritativní typ

Pedagog jako hlavní metody výchovy používá příkazy a zákazy. Žákům je poskytován pouze minimální prostor pro seberealizaci a aktivitu. Od žáků se očekává bezpodmínečné přijetí norem. Dle mého názoru, pokud pedagog používá tento typ vedení, dosáhne pouze toho, že dítě se uzavře do sebe a nebude ochotno s pedagogem spolupracovat. (Halama, 2009)

Demokratický typ

Pedagog je zde přirozenou autoritou. Mezi ním a žáky je vytvořen přátelský vztah a vzájemná důvěra. Klade se důraz na individuální přání a potřeby žáků. Žáci mají dostatečný prostor pro svou seberealizaci. Při tomto typu vedení by měl pedagog žákům stanovit jasné mantinely a na jejich dodržování důsledně dbát. (Halama, 2009)

Liberální typ

I přestože jsou samotní žáci aktivní, dochází k minimálním výsledkům, protože pedagog se stává pozorovatelem a o dění nemá zájem. Na žáky jsou kladeny pouze nepatrné nároky, ale ani ty nejsou pedagogem kontrolovány. Děti a především ty děti s poruchami emocí nebo chování potřebují důslednost a pevné mantinely, pokud je však pedagog nenastaví, může dojít u těchto dětí k velmi špatné prosperitě.

Každý pedagog ve své podstatě využívá více či méně všechny 3 styly výchovy. Preference však závisí na osobnosti každého z nich. (Halama, 2009)

1.6.1 Vztahy jedinců s poruchami chování nebo emocí k druhým a k sobě samému

V. Vojtová je rozděluje na vztahy k druhým a vztahy k sobě samému. Její tvrzení se mi díky absolvování třítydenní praxe potvrdilo.

Charakteristické znaky ve vztahu k druhým:

- nebývají přijímáni svými vrstevníky především proto, že nedokáží navázat přirozené společenské vztahy či na sebe upozorňují nevhodnými způsoby.
- přirozené vůdcovství pro ně není typické, avšak někdy dochází k situacím, ve kterých se dítě musí prosadit, aby vůbec uspělo mezi kolektivem vrstevníků.
- typická je školní neúspěšnost – může být dána demotivací ke škole, antipatií k učiteli. Další příčinou může být i záškoláctví, čím déle dítě školu nenavštěvuje, tím větší vědomostní rozdíly se mezi ním a jeho spolužáky zvětšují. V neposlední řadě sem patří i nižší intelekt žáka.
- odmítají a provokují autority – děti si často myslí, že svým negativním chováním se zařadí na první místa v žebříčku oblíbenosti mezi svými spolužáky a že jejich chování poukazuje na jejich hrdinství. Často je i příčinou selhání přirozené autority rodičů.
- v sociálních vztazích bývají neúspěšní a zažívají odmítání druhých – děti s poruchami chování a emocí neumí navazovat sociální vztahy a tím pádem nebývají oblíbeni ve skupině svých vrstevníků. Jelikož chtějí být alespoň na chvíli středem pozornosti a nedokáží to pozitivně, upozorňují na sebe formou

negativního chování, tím pádem se jejich neoblíbenost zvyšuje. (Vojtová, 2010)

Charakteristické znaky ve vztahu k sobě:

- sami sebe vidí jako smolaře – mají pocit, že vše je mířeno proti nim, jsou vztahovační
- typické je pro ně také nízké sebevědomí
- k dosažení cíle často užívají impulzivní rozhodnutí – nehledí na to, co jejich rozhodnutí může způsobit, jaké to bude mít důsledky
- krátkodobá motivace převažuje nad dlouhodobou
- nedokáží se radovat z malých úspěchů (Vojtová, 2010)

Bohužel právě tyto vztahy bývají zdrojem mnoha nedorozumění a konfliktů. Důležité je, aby pedagog nevnímal jen negativa v chování dítěte, ale aby se snažil porozumět souvislostem nežádoucích projevů v chování. (Vojtová, 2010)

Právě vztahy mezi pedagogem a žákem jsou velmi důležité. Pokud chce pedagog žákovi pomoci, musí s ním umět navázat vztah. Je nutné, aby byly překonány generační rozdíly a bylo vytvořeno prostředí pro interakci. Ve vztahu je také důležité navodit pocit důvěrnosti nebo blízkosti, když se toto pedagogovi podaří, může uplatňovat na dítě svůj vliv. (Karasová, 1995)

M. Karasová ve své knize *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem* stanovila *pravidla navazování vztahu s dětmi*:

1. Upoutejte pozornost dětí.
2. Ukažte smysl toho, co nabízíte.
3. Jednejte ve shodě se svými slovy a nesrovnalosti přiznávejte. Mluvte souvisle a upozorňujte na všechny logické odbočky.
4. Mluvte o tom, co je logické, a mluvte pravdu. (Karasová, 1995)

1.7 Vlastnosti pedagoga

Nejen žák svými vlastnostmi, přístupy či motivací ovlivňuje vztahy se svým okolím. I pedagog do interakce vstupuje s určitými vlastnostmi a charakterem. Dle zkušeností a praxí ověřenými názory etopedů z DDÚ Homole by měl mít pedagog pracující v etopedických zařízeních tyto vlastnosti:

- laskavě důsledný – pedagog, který umí nastavit jasné mantinely, ale také umí použít laskavé slovo či pohladit.
- přirozeně autoritativní – jde o pedagoga, který má určité charisma, měl by mít úctu k sobě, pokud ji má, má úctu i k ostatním, dokáže plnit sliby. Za takovou autoritu je brán i pedagog, který sám sebe nebere před žáky moc vážně, dokáže si ze sebe udělat legraci. Takovýto pedagog bývá mezi žáky velmi oblíbený.
- kreativní – kreativitu máme všichni vrozenou, pedagog by ji však měl mít rozvinutou poněkud více, musí neustále vymýšlet zajímavé činnosti, kterými by žáky zaujal a tím je podněcoval k lepším výkonům.
- loajální – pedagog by měl být loajální vůči internímu řádu, pokud je řádem něco nařízeno, neměl by to obcházet.
- charakterní – charakterní pedagog by měl svými morálními hodnotami ukazovat, že jeho slova jsou v rovnovážnosti s jeho chováním.
- psychicky odolný – pedagogická profese je velmi náročná na psychiku, proto by měl pedagog umět relaxovat. Děti potřebují mít vedle sebe pedagoga, který je v psychické pohodě, proto je psychická odolnost velmi důležitá. Každý pedagogický pracovník v etopedickém zařízení musí jednou za 7 let projít psychologickým vyšetřením, zda je způsobilý vykonávat tuto profesi. Vyšetření je povinné a zaměstnanci si ho hradí sami, pokud nařídí vyšetření ředitel zařízení, je povinen toto vyšetření uhradit.
- pružný v různých situacích
- odolný vůči stresu

- pohotový – pohotový pedagog se dokáže orientovat v situaci a dokáže pružně reagovat
- citlivý – citlivý pedagog se umí vcítit do druhého a je intuitivní
- vtipný – pedagog, který umí použít laskavý humor, který si dokáže sám ze sebe udělat legraci, si děti velmi často získá na svou stranu
- empatický, vstřícný
- vyzrálá osobnost – profesi pedagoga by měla činit osoba, která má ráda děti, která je v psychické i fyzické pohodě
- originální – pedagog, který dokáže přijít s něčím novým, vždy děti dokáže zaujmout, rutinní činnosti jsou pro tyto děti nevhodné
- asertivní - být sám sebou, prosazovat své názory (tolerance)
- spravedlivý – měl by využívat vhodného systému odměn a trestů.

V knize STEP: Efektivní výchova krok za krokem můžeme najít tyto zásady přirozených a logických důsledků:

1. Metoda odměny a trestu neposkytuje dítěti příležitost, aby se rozhodovalo samo a bylo zodpovědné za své vlastní chování.
2. Přirozené a logické důsledky vyžadují od dětí zodpovědnost za jejich vlastní chování.
3. Přirozené důsledky jsou ty, které umožňují dětem poučit se z přirozeného řádu hmotného světa – když např. někdo nejí, má poté hlad.
4. Logické důsledky jsou ty, které umožňují dětem poučit se ze společenské reality – děti, které například ráno pozdě vstanou, přijdou pozdě do školy a musí pak dohánět učení.
5. Aby bylo použití důsledků účinné, musí se dětem jevit logické.
6. Cílem použití přirozených a logických důsledků je motivovat děti k zodpovědným rozhodnutím, ne nutit je k podřízenosti. Důsledky jsou účinné pouze tehdy, jestliže se vyhneme skrytým motivům touhy po vítězství a ovládnutí.
7. Pedagog by měl být současně pevný a vlídný. Pevnost se týká důslednosti pedagogova chování. Vlídlost se týká způsobu, jakým předkládá volbu.

8. Pedagog by měl méně mluvit, více jednat.
9. Pokud pedagog dělá za děti věci, které si mohou udělat samy, bere jim sebeúctu a zodpovědnost.
10. Pedagog by se měl vyhnout hádkám a dohadování, je to známka nedostatku respektu vůči druhému. Neměl by ustupovat – ustupování svědčí o nedostatku respektu vůči sobě samému. (Dinkmeyer, 1996, str. 107)

V každém etopedickém zařízení by měl být vypracován systém výhod a nevýhod, se kterým je dítě seznámeno hned po příchodu do zařízení. Tento systém musí být pro každé dítě srozumitelný a jasně vymezuující. Hlavními metodami hodnocení dětí v DDÚ Homole je diskuse o jejich chování, sebereflexe ve skupině dětí, slovní hodnocení, získávání či odebrání výhod. Hodnotící systém je založen na kladném, pozitivním a individuálním přístupu k dítěti. Každé dítě má právo se ke svému hodnocení vyjadřovat a proti rozhodnutí vychovatele či učitele se odvolat k řediteli zařízení.

Dítě je hodnoceno tím pedagogickým pracovníkem, který s ním v daném časovém úseku přímo pracuje a nese zodpovědnost za správnost a spravedlnost při hodnocení. Dětem musí být předem známo, jaká jsou jejich práva a povinnosti, co a jakým způsobem je hodnoceno. Děti jsou denně slovně hodnoceny do notýsku učitelem – v závěru školního vyučování, vychovatelem - na konci vychovatelské služby, asistentem pedagoga - ke konci noční služby.

Při hodnocení je vytvořen dostatek prostoru pro reflexi a sebereflexi dětí (sebehodnocení, diskuse, žádosti, stížnosti). Týdenní hodnocení je prováděno 1x týdně většinou ve čtvrtek odpoledne. Hodnocení se účastní kromě skupinového vychovatele učitelé příslušných tříd, speciální pedagog nebo psycholog, vedoucí vychovatelka, vedení zařízení.

- měl by: - mít osobní i profesionální předpoklady (magisterské vzdělání v oboru speciální pedagogika)
- svou osobností působit jako vzor – posilovat v dítěti to dobré
- mít znalosti z etopedické problematiky

- umět pracovat s dětmi v riziku, s problémy či s poruchami chování
- umět pedagogicky improvizovat – posouvat dítě k vnitřní změně
- mít lásku a úctu k dětem – umět odpouštět, důvěřovat
- dodržovat pedagogický takt – nikdy neponižovat
- důkladně znát materiály o dítěti a znát situaci v rodině

Další podněty ovlivňující pozitivně nebo negativně vztah mezi pedagogem a žákem lze považovat za obecnou pravdu:

- vzájemné sympatie a antipatie
- aktuální emoční stav a to na straně jak žáka, tak i pedagoga
- vzájemný respekt
- nevhodná doba či nepříjemné prostředí
- nedostatek motivace, důvěry, empatie, respektu

1.8 Nejčastější pedagogovy chyby

K čemu by nemělo dojít při vytváření vztahu ze strany pedagoga?

1.8.1 Haló efekt

Tímto termínem lze označit interní působení prvního dojmu, který na nás jedinec (žák) udělal. První dojem si téměř vždy utvoříme na základě jednoho jeho projevu, který mohl být daný situací a ne skutečnými vlastnostmi. Bohužel právě první dojem velmi často ovlivňuje další vztah s daným jedincem. Zanechal-li v nás pozitivní dojem, pak u něho zdůrazňujeme pozitivní vlastnosti, ty negativní přehlízíme, pokud v nás však zanechal dojem nepříznivý, pak u jedince zdůrazňujeme vlastnosti negativní. Proto je důležité, abychom byli kritičtí nejen k názorům druhých, ale i k názorům vlastním. Navíc posuzovaná osoba se může časem měnit, to platí především u mladistvých a žáků v období puberty. Každý se může zmýlit, proto by měl pedagog umět svou chybu přiznat a udělat si o žákovi skutečný obrázek. (Haló efekt, stereotypizace, [online] 2008)

1.8.2 Pygmalion efekt

Jde o obrazné označení pro důsledek pozitivního očekávání spojeného s následným chováním. Pokud pedagog zařadí žáka mezi oblíbené, pak sám udělá vše, aby se jeho předpověď splnila. Žáka hodnotí pozitivně, i když se mu práce nepodařila. Opakem pygmalion efektu je Golem efekt. (Palán, [online], 2002)

1.8.3 Golem efekt

Jde o situaci, kdy pedagog vychází z úvahy, že se určitý žák ve svém prospěchu či chování nezlepší. Bohužel svým odmítavým chováním, negativním postojem a neustálou kritikou dovede žáka až k rezignaci a domněnce, že se opravdu nemůže zlepšit. Tím naplní pedagogovu předpověď. (Pedagogická interakce a komunikace ve výuce [online], 2004)

1.8.4 Preference postojů pedagoga k žákům

V tomto případě jde o zvýšenou zaměřenost pedagoga na určité žáky. Tito žáci se stávají častěji předmětem zájmu a jsou buď nadhodnocováni nebo podhodnocováni před svými spolužáky. Preferenční postoje se sice týkají pouze vybraných žáků, ale mají vliv na celou třídu či skupinu. Mnoho pedagogů si své jednání neuvědomuje anebo si ho nechce přiznat. Zdrojů vytvářejících tyto postoje je mnoho – osobnost pedagoga, jeho aspirace, povinnosti vůči žákům, osobnost či charakteristika samotných žáků, postoje a mínění učitelského sboru k žákům. (Pedagogická interakce a komunikace ve výuce [online], 2004)

1.9 Možnosti pedagogova přístupu

Z knihy Děti s potřebou specifické péče bych ráda použila motto, které tuto problematiku vystihuje. „Žádný sebelépe vymyšlený přístup není ani z poloviny tak hodnotný jako dobrý učitel.“ (Kavale, 1999, str. 13)

1. *Nevěnovat dítěti přemrštěnou pozornost*, žádné z dětí nechce být považováno za „jiné“.
2. *Nechat dítě prožít pocit úspěchu*, vytvořit takové podmínky, aby kterékoliv dítě mohlo být v něčem úspěšné. To znamená nejen bazírovat na slabostech dítěte, ale vyzdvihovat právě jeho silné stránky. Hledat to, co dítě zvládne, a ne poukazovat a hledat to, co nezvládne. Pedagog by měl žáka vést k myšlence, že když se bude snažit, může byť pomaleji dojít k pokroku, úspěchu.
3. *Učit děti, že existují rozdíly nejen ve zjevu*, ale i ve vlastnostech a zkušenostech jednotlivců. Respektování těchto rozdílů je velmi důležité, protože vycházejí nejen z individuality dítěte, ale i z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Právě pedagog hraje v tomto přístupu důležitou roli, měl by pomoci dítěti tak, aby bylo akceptováno jako člen určité skupiny.
4. *Spolupracovat s rodinou*. Je důležité respektovat rodinu takovou, jaká je. Pedagog by měl rodiče podněcovat k posílení zájmu o dítě a to tak, že dokáže projevit rodičům úctu a respekt vůči jejich názorům a postojům. Obě strany, tedy pedagog a rodiče, by si měly uvědomit společný cíl a tím je samotné dítě.
5. *Odmítat konfrontaci*. Pedagog by si měl neustále opakovat, že pokud se dítě chová nevhodně, není to myšleno proti jeho osobě, ale jedná se o příznak vyskytnuvšího se problému. Důležité je, aby pedagog měl situaci pod kontrolou, povede-li se mu to, může pozitivně ovlivnit chování dítěte. Proto by se měl vyhýbat sarkasmům a urychleným rozhodnutím či soudům.
6. *Seznámit se s individuálními potřebami dítěte*. Je nutné, aby se pedagog důsledně seznámil s individualitou dítěte a jeho potřebami. Musí si uvědomit, že každé z dětí je jiné, s jiným sebehodnocením, sociálním zázemím, postavením v rodině, oblíbeností mezi skupinou vrstevníků, svými vlastnostmi, charakterem apod.
7. *Jasně dítěti definovat pravidla*. Děti s poruchami chování nebo emocí potřebují především pevný řád a jasné mantinely. Mantinely potřebují především proto, aby věděly, co se od nich očekává a co ony samy mohou očekávat.

8. *Nechat dítěti pocítit jeho význam.* Pedagog by měl dítě povzbudit a pochválit i za maličkost. Pokud se mu něco povede, pochválit ho před celou třídou, skupinou. Samotný pedagog by měl u dítěte budít respekt a dítě od něho očekává pozitivní přijetí. Tím vším pedagog posiluje sebeúctu dítěte, které by tím mělo dospět k respektu k ostatním i k sobě samému.
9. *Nechtít po dítěti, aby zaznamenalo pokrok, jestliže ho nemotivujeme, aby ho dosáhlo.* V tomto přístupu je důležité stanovit vhodný systém odměňování. Odměnami a pochvalami pedagog motivuje dítě k úspěchu. Odměny by měly být užity za splnění konkrétních úkolů či za vhodné chování. Odměnou může být i maličkost, např. dát dítěti důležitou funkci – v době nepřítomnosti pedagoga ve třídě dohlédnout na pořádek a chování spolužáků.
10. *Věřit v hodnotu komunikace:* - povídat si s dětmi
- vytvořit prostor pro to, aby každé dítě mělo možnost sdělit své pocity a vysvětlit své činy
 - u některých dětí může pedagog vyzorovat malý zájem o verbální komunikaci, proto by měl vyzkoušet jiný způsob komunikace např. u menších dětí pomocí kresby nebo hry, u starších pomocí písemného projevu
 - důležitá je u pedagoga neverbální komunikace, měl by ji dávat zřetelně najevo, používat úsměv, pohlazení, vzít dítě za ruku, ale také přísný pohled apod.
11. *Vyvažovat teoretické znalosti praktickou a konkrétní činností* – exkurze, výlety, pozvání zajímavých osob do hodin, možnost vyzkoušet si zajímavé činnosti – keramiku, textilní práce, hrnčířství apod.)
12. *Vytvářet pozitivní vztah mezi dítětem a pedagogem.* Mantinely, osnova jsou prostředkem výchovy a učení, ale děti je nebudou respektovat, pokud není navázaný dobrý vztah mezi nimi a pedagogem. Proto je velmi důležité pracovat na vztahu, který je založen na důvěře mezi dospělým a dítětem, respektive mezi pedagogem a žákem.
13. *Rozvíjet u dětí prosociální chování.* Nutností je, aby pedagog vytvářel podmínky a prostředí pro setkávání dítěte a jeho vrstevníků, ale i dětí s dospělými osobami.

Měl by být hnací silou, která povzbuzuje a motivuje k přátelským hrám a také organizátorem aktivit společných pro děti a dospělé.

14. *Citlivě vyjadřovat nespokojenost s chováním či výkonem žáka.* Vedle odměňování a udílení pochval by měl pedagog umět i slovně pokárat. Je vhodné se vyhýbat jakémukoliv sarkasmu, uspěchaným rozhodnutím. Pokud pedagog dokáže vhodně pokárat, a to bezprostředním způsobem, je to mnohdy účinnější než velmi emocionální opožděné výtky.

15. *Pedagogové by neměli skrývat své pocity před kolegy.* Práce s těmito dětmi je velmi náročná a stresující zvláště tehdy, pokud nejsou zjevné žádné větší pokroky. Proto nabírají na důležitosti setkávání kolegů. Tato setkávání mohou mít mnoho forem: - společné vymýšlení jaké přístupy, témata a formy práce zvolit

- pravidelná setkávání, kde se probírají jednotlivé pokroky dětí (hledají se i sebemenší pokroky, které jsou důležitou motivací do další práce nejen pro pedagogy, ale také pro dítě samotné a v neposlední řadě i rodiče). (Kavale, 1999)

Jakýkoliv přístup by měl vycházet z toho, co dítě umí, dokáže, zvládne, v čem je úspěšné, co se mu líbí apod., na určitý čas by měl pedagog opomenout jeho obtíže a respektovat ho takové, jaké je. Každý je nenahraditelnou individualitou. Je nutné, aby se pedagog snažil podporovat úctu žáka k sobě samému, protože proces sebenaplňování bývá u těchto dětí velmi často narušen. (Kavale, 1999)

2. Cíl práce

Cílem práce bylo posoudit okolnosti ovlivňující úspěšnost nebo neúspěšnost pedagogovy činnosti v bezprostředním styku s dítětem v etopedických zařízeních, tedy v zařízeních ústavní výchovy a ochranné výchovy. Cílem také byla analýza, která by mohla být zpětnou vazbou pro pedagogy v etopedických zařízeních, kteří by tím mohli získat potřebný vhled do problematiky důležitosti vztahu mezi pedagogem a žákem.

Objektem zkoumání byly všechny děti středního a staršího školního věku z Dětského diagnostického ústavu Homole, jimž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, a z tohoto důvodu byly umístěny do zařízení etopedického charakteru.

3. Metodika

K dosažení cíle práce jsem uplatnila kvalitativní výzkum formou rozhovoru s dětmi z Dětského diagnostického ústavu v Homolích. Šlo o individuální rozhovor mezi mnou a dětmi. Otázky k rozhovoru byly předem připravené, avšak podle situace či věku dětí se měnily.

Z úvodního úmyslu využít k záznamu rozhovorů diktafon sešlo, protože pokud bych chtěla pořídít jakoukoliv nahrávku s nezletilými dětmi, musela bych mít písemný souhlas od jejich zákonných zástupců. Za těchto okolností jsem tedy zvolila formu zápisků.

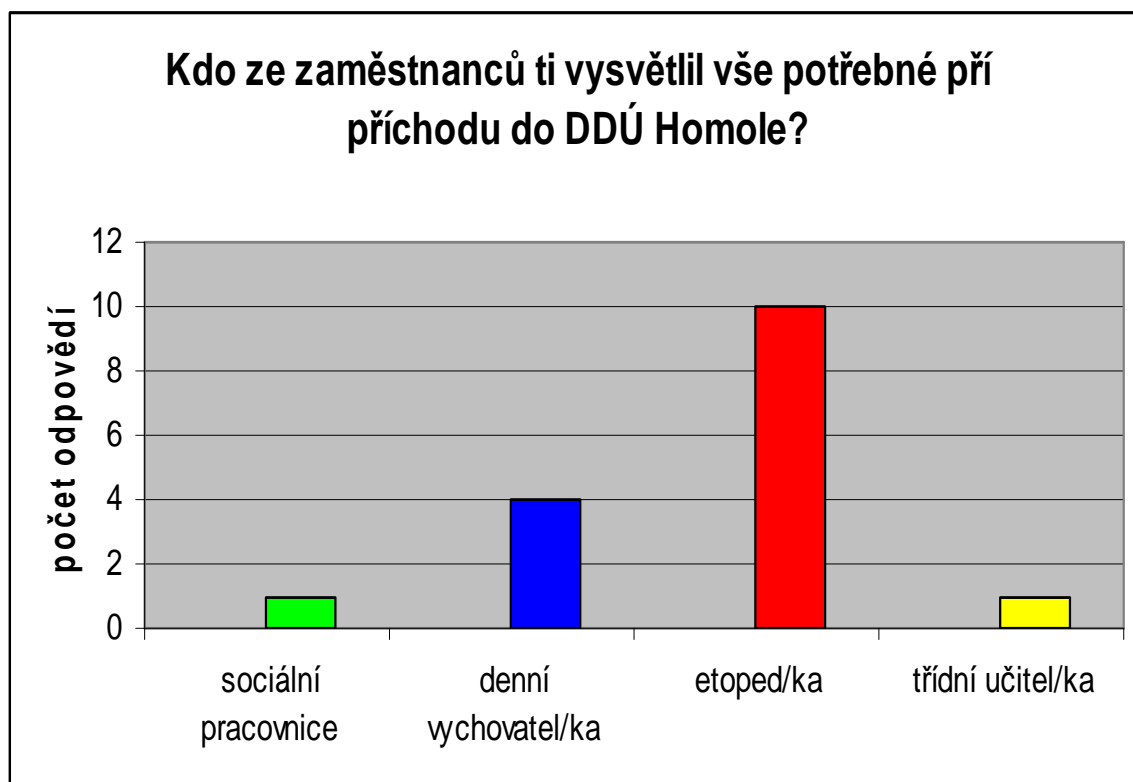
Všechny odpovědi, které jsem získala, posloužily ke zpracování daného problému. Odpovědi jsem dostala od 16 dětí z již zmiňovaného Dětského diagnostického ústavu v Homolích. Věk těchto dětí se pohyboval od 11 do 16 let.

4. Výsledky

Otázkou č. 1 jsem zjišťovala věk dětí. Věková hranice se pohybovala mezi 11 a 16 lety. Zmíním-li pohlaví dětí, pak mi rozhovor poskytlo 7 dívek a 9 chlapců.

V otázce č. 2 bylo zjišťováno, kdo ze zaměstnanců vysvětlil klientovi vše potřebné při příchodu do DDÚ Homole. Na otázku odpovědělo všech 16 dětí, se kterými jsem vedla rozhovor. Z grafu č. 1 vyplývá, že etopedi jsou ti, kteří klientům vysvětlí vše potřebné. Druhou nejčastější odpovědí byli denní vychovatelé. Po jednom „hlasu“ dostali sociální pracovníce a třídní učitelé.

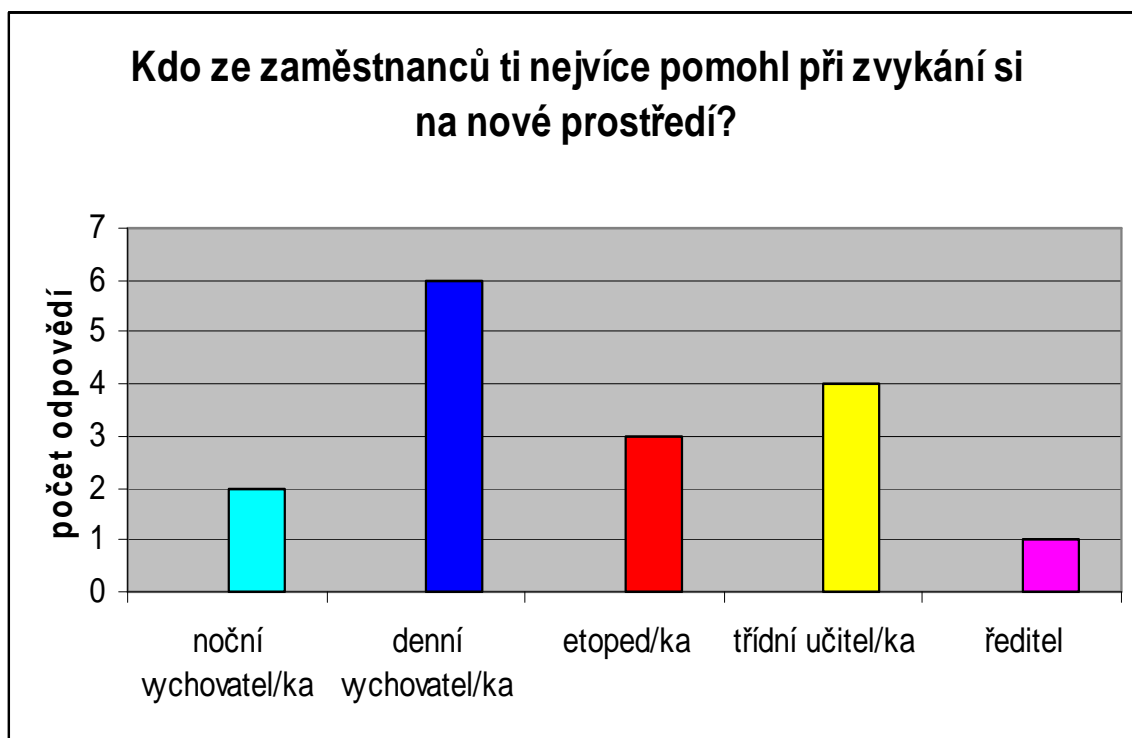
Graf č. 1



Zdroj: Vlastní výzkum

Otázkou č. 3 jsem zjišťovala, kdo ze zaměstnanců pomáhal klientům zvykat si na nové prostředí. Na tuto otázku odpověděly také všechny děti (16). U této otázky jsem čekala stejné odpovědi jako u otázky č. 1, ale zmýlila jsem se. Dětem při zvykání si na prostředí DDÚ nejvíce pomohli denní vychovatelé následováni třídními učiteli. Za zajímavé považuji i odpověď jednoho klienta, který na tuto otázku odpověděl, že mu nejvíce pomohl ředitel zařízení.

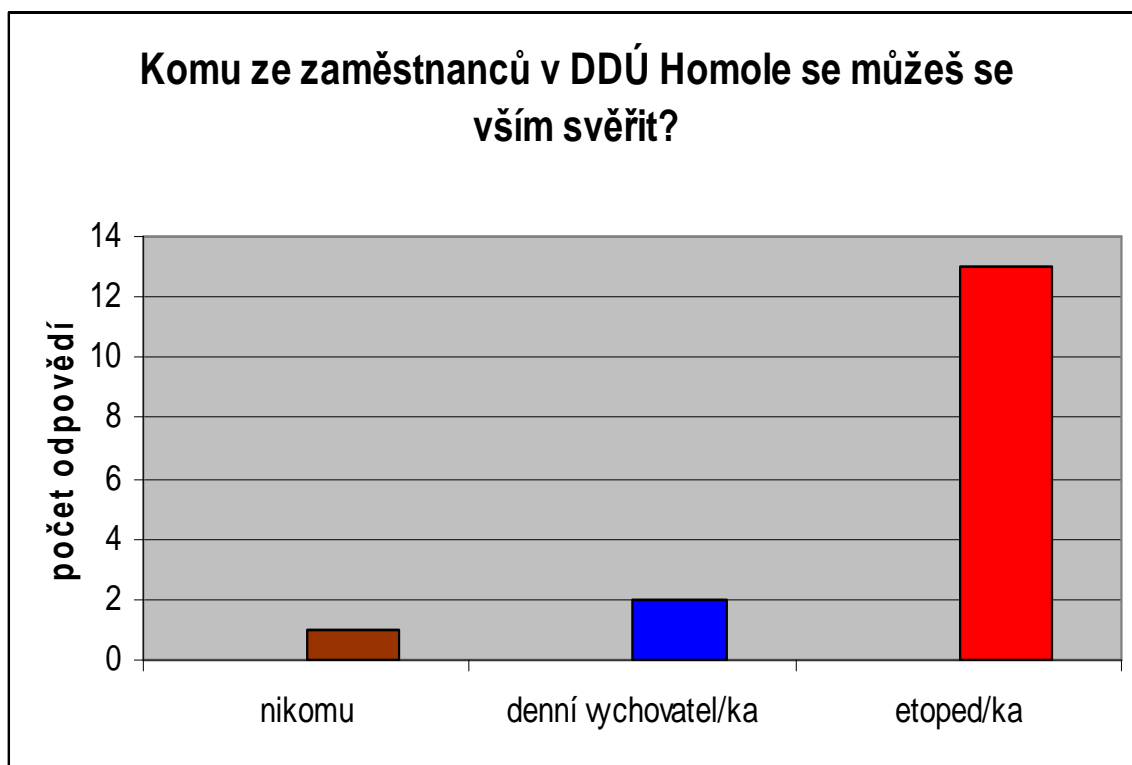
Graf č. 2



Zdroj: Vlastní výzkum

Otázkou č. 4 jsem zjišťovala, komu ze zaměstnanců děti nejvíc důvěřují a za kým jdou, když se chtějí s něčím svěřit. Odpovědí jsem dostala všech 16. Z grafu jasně vyplývá, že nejdůvěřivějšími osobami v DDÚ Homole jsou pro děti etopedi. Při rozhovoru bylo u jednoho z dětí zřejmé, že je s pobytem v zařízení nespokojeno, a také jeho odpověď tomu odpovídala. Na tuto otázku odpovědělo, že v zařízení nikomu nedůvěřuje.

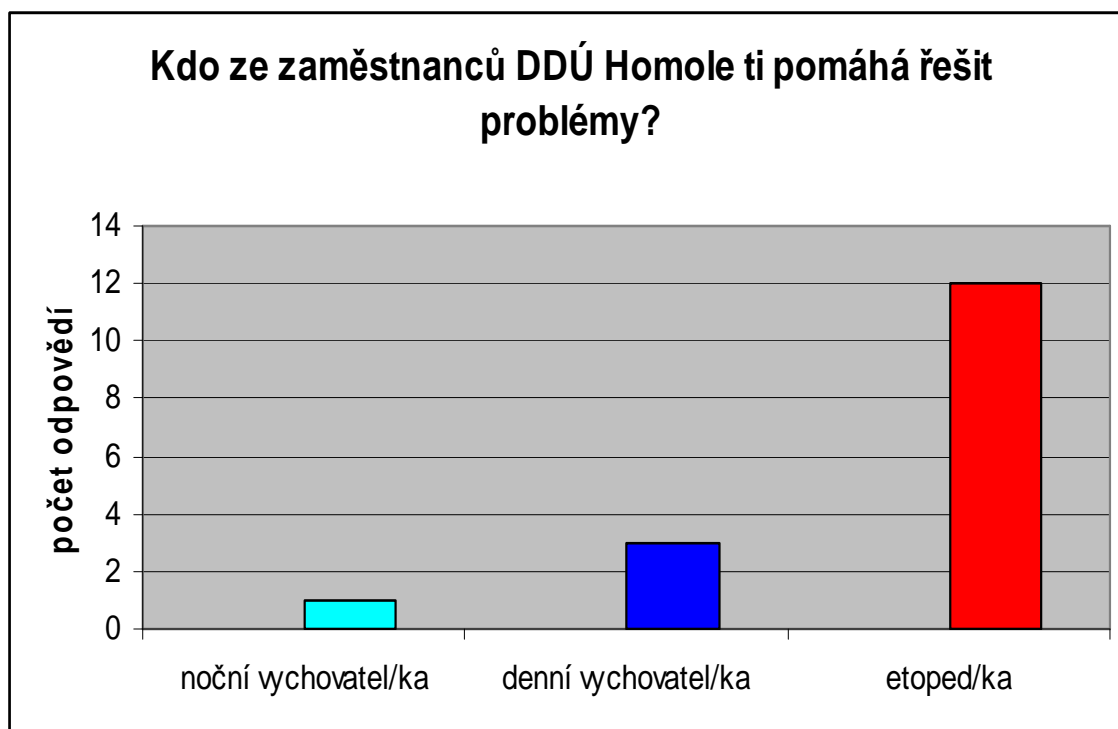
Graf č. 3



Zdroj: Vlastní výzkum

Otázka č. 5 byla podobná otázce č. 4. Touto otázkou jsem zjišťovala, kdo pomáhá dětem řešit problémy. Ze 16 dětí 12 odpovědělo, že jejich problémy řeší nejčastěji etoped/ka, pod které dítě patří.

Graf č. 4

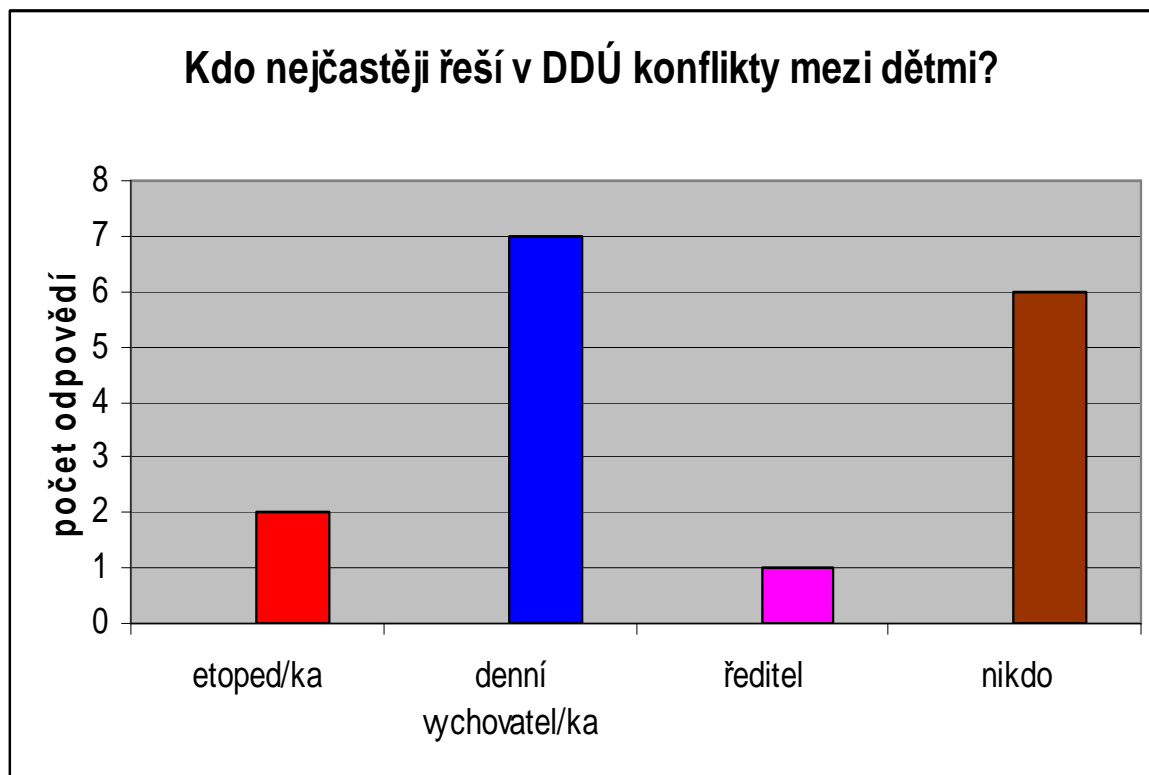


Zdroj: Vlastní výzkum

Zajímavá byla odpověď jednoho z dětí, které dlouho přemýšlelo o tom, koho ze zaměstnanců zvolí. Po dlouhých úvahách zvolilo etopedku, i když mu prý stejně v zařízení nikdo nevěří.

V otázce č. 6 jsem se dětí ptala na to, kdo nejčastěji řeší konflikty mezi dětmi. 7 z nich odpovědělo, že záleží na tom, kdo je zrovna u konfliktu přítomen, ale že převažují denní vychovatelé. 6 dětí odpovědělo, že se nikdo konflikty mezi nimi nezabývá a že ani nechtějí, aby dospělí do jejich sporů zasahovali.

Graf č. 5

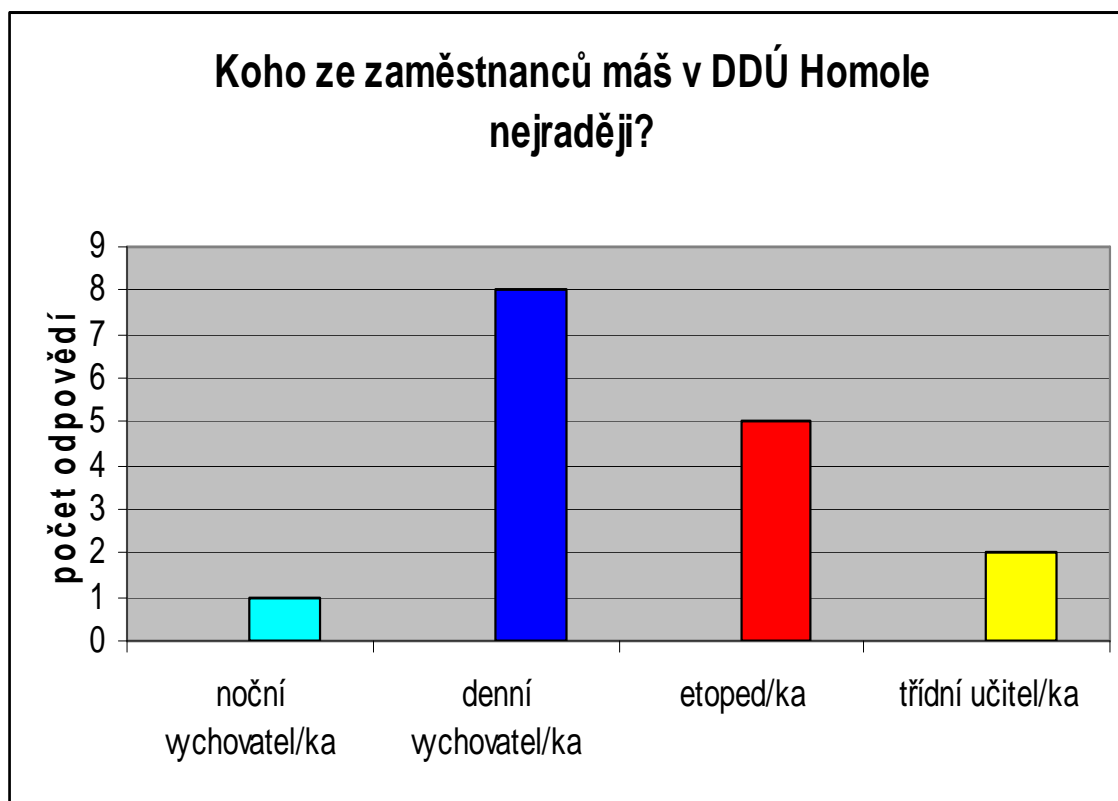


Zdroj: Vlastní výzkum

Jedno z dětí odpovědělo, že nejčastěji řeší konflikty etopedi, ale že stejně jakmile dojde ke konfliktu, ve kterém je účastno, nikdo mu nevěří a vždy je potrestáno ono. Také se zmínilo o tom, že se mnohokrát kolektiv dětí na něho domluvil a v konfliktní situaci vše svedl na něj. Prý se nikdo z dospělých nezajímal, zda to tak opravdu bylo. Pokud došlo k odebrání výhod, byly výhody odebírány jen jemu.

V otázce č. 7 jsem se ptala na to, koho mají děti v DDÚ nejraději. Z grafu je patrné, že děti mají nejraději denní vychovatele, prý jsou vtipní, hodní, ale také naopak dokáží být přísní. 5 dětí odpovědělo, že mají nejraději etopedy, protože si s nimi mohou o všem popovídat a jsou hodní. Nejméně oblíbení jsou mezi dětmi noční vychovatelé, prý je napomínají a udělují jim výchovné opatření za maličkosti. Téměř za nic je nepochválí.

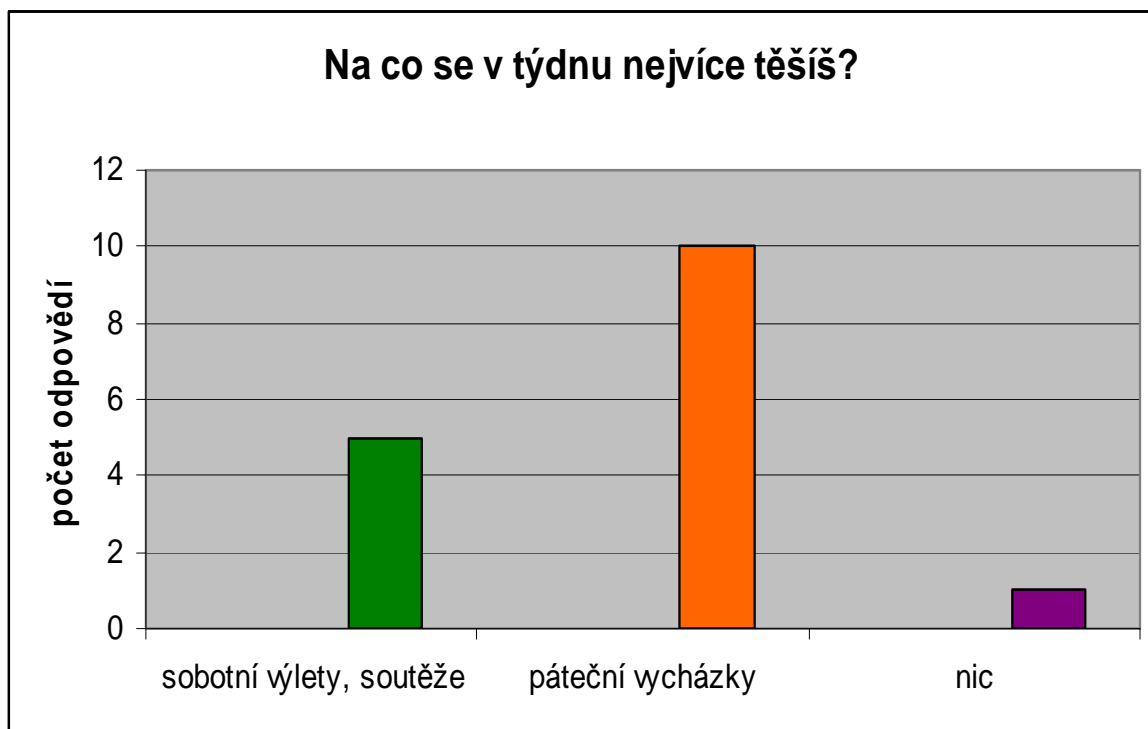
Graf č. 6



Zdroj: Vlastní výzkum

V 8. otázce jsem se ptala, na co se děti v týdnu nejvíce těší. Všechny jsou již v zařízení určitou dobu, a tak věděly, jak celý týden probíhá a co se v jaký den děje. Většina se nejvíce těší na páteční volné vycházky. Pokud mají kladné týdenní hodnocení (probíhající ve čtvrtek), vyjíždí spolu s denními vychovateli do Českých Budějovic, kde mohou 2 hodiny strávit tak, jak samy chtějí. Další častou odpovědí byl sobotní program. Dozvěděla jsem se, že děti rády tráví čas na procházkách či ho rády vyplňují různými soutěžemi.

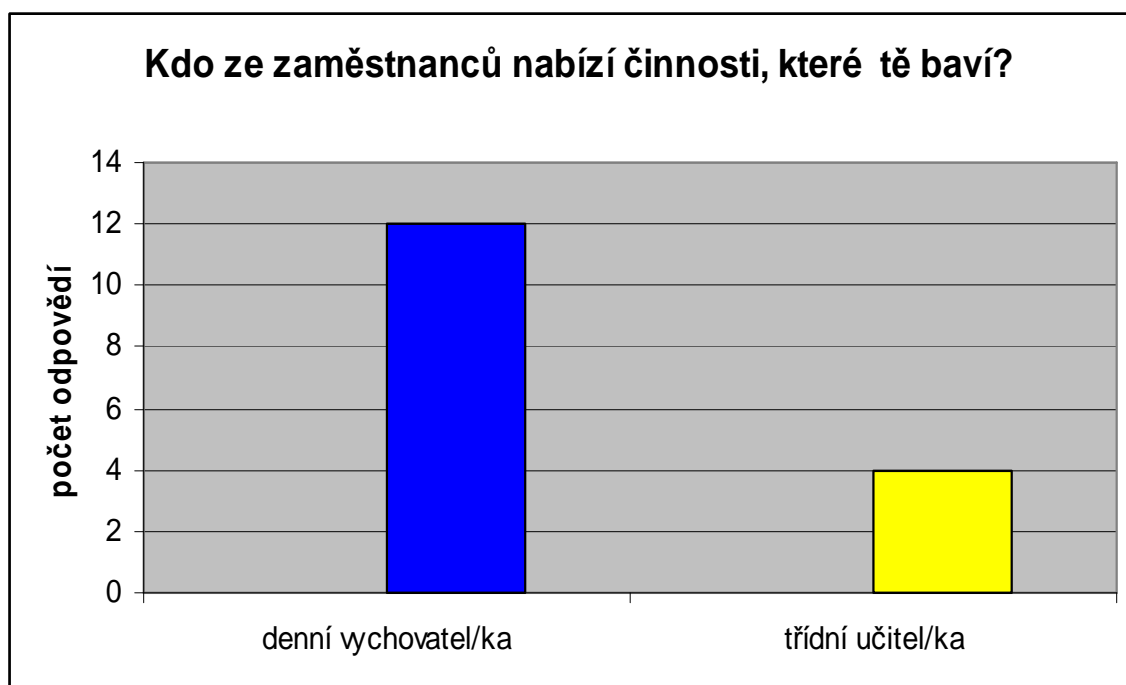
Graf č. 7



Zdroj: Vlastní výzkum

Z otázky č. 9 jsem chtěla zjistit, kdo ze zaměstnanců nabízí pestrou škálu činností, aby dokázal zaujmout co nejvíc dětí a tím i zjistit, kdo dobře zná jejich zájmy. Děti nejdříve položenou otázku zcela nepochopily. Snažila jsem se tedy otázku nastítnit jinak. Děti si měly představit situaci, kdy vstoupí do velké místnosti, ve které sedí všichni zaměstnanci DDÚ Homole. Poté jsem se jich zeptala, kdo ze všech zaměstnanců ví, co rády dělají, a šel by s nimi.

Graf č. 8

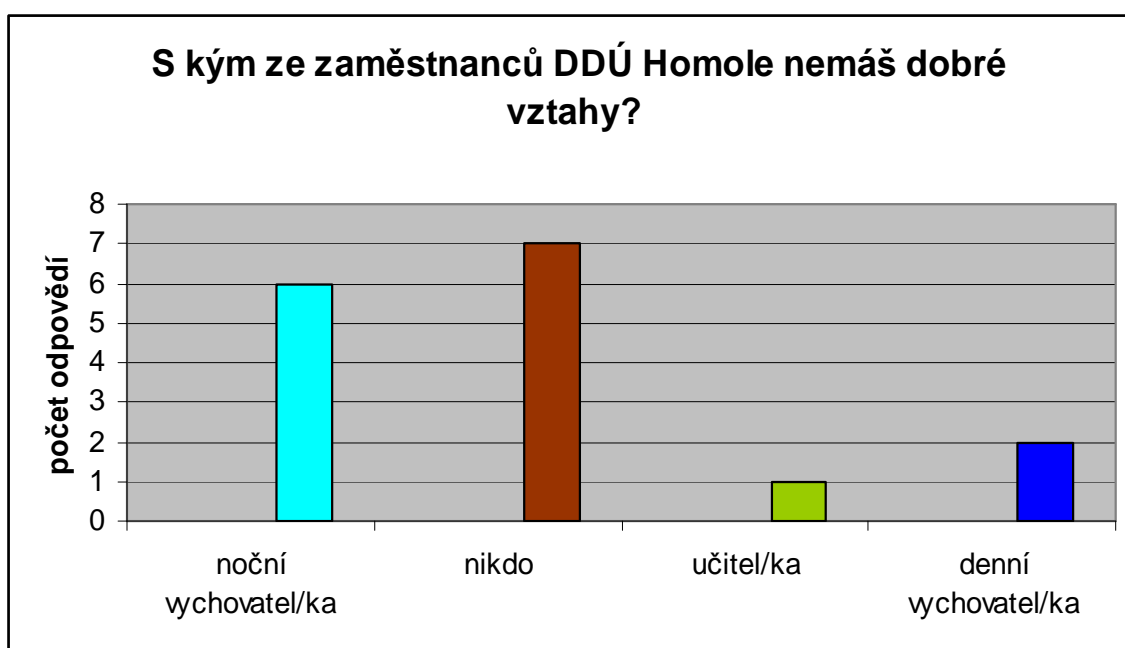


Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu zcela jasně vyplývá, že činnosti, které by děti bavily, nabízejí denní vychovatelé. Většina dětí se shodla, že vychovatelé vědí, jaké zájmy a koníčky děti mají a že pokud je to jen trochu možné, snaží se všem dětem vyhovět. Každý den je prý jiný a nemají čas se nudit.

V otázce č. 10 jsem se ptala na to, s kým ze zaměstnanců DDÚ Homole nemají děti dobré vztahy a proč. 7 dětí odpovědělo, že všichni zaměstnanci, se kterými přicházejí do kontaktu, jsou v „pohodě“ a že mají se všemi dobré vztahy. Avšak 9 dětí se světilo, že alespoň s jedním ze zaměstnanců dobré vztahy nemá. Nejvíce z nich nemá dobré vztahy s nočními vychovateli.

Graf č. 9

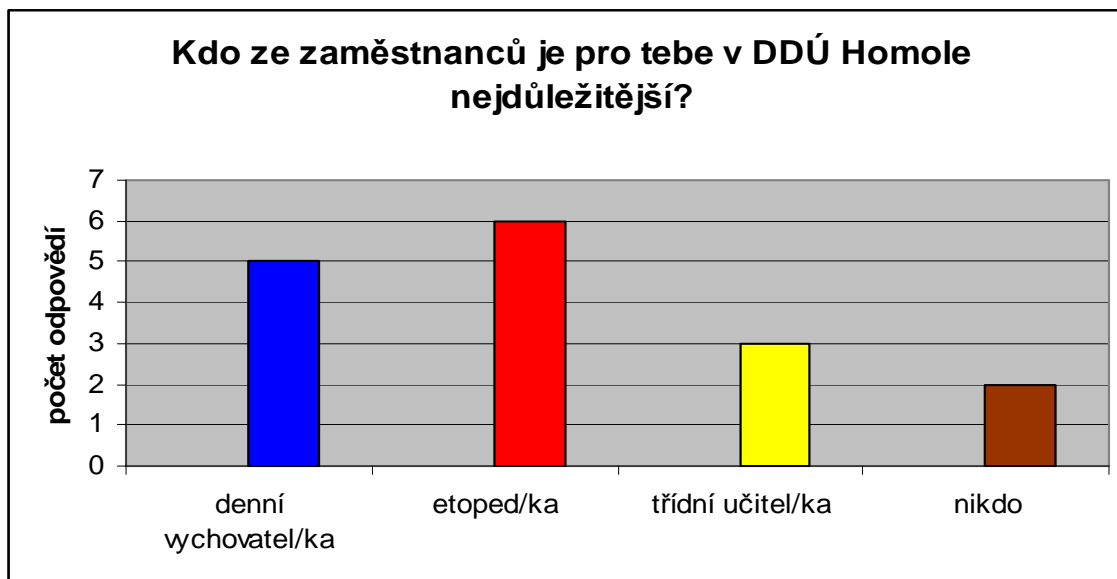


Zdroj: Vlastní výzkum

V druhé části otázky proč se zaměstnanci nemají dobré vztahy, se děti, které zvolily noční vychovatele shodly, na tom, že noční vychovatelé jsou až příliš přísní, vůči dětem někdy používají vulgárnější slova a téměř za nic je nedokáží pochválit. Ty co zvolily denní vychovatele, se též shodly. Sdělily mi, že denní vychovatelé jsou velmi přísní a že se jim nemohou s ničím světit. Dítě, které zvolilo učitele (nešlo o třídního učitele) uvedlo, že jeho jakýkoliv názor učitel neuznává a že ho za vše „peskuje“.

První částí otázky č. 11, kdo ze zaměstnanců je pro děti v zařízení nejdůležitější, jsem zjistila, že nejdůležitějšími osobami jsou pro děti etopedi a denní vychovatelé. O jeden „hlas převažují“ etopedi. I u této otázky se ukázalo, kdo z dětí je v zařízení nespokojen. 2 z dětí odpověděly, že pro ně není žádný zaměstnanec důležitý.

Graf č. 10



Zdroj: Vlastní výzkum

Druhou částí otázky jsem se ptala, proč jsou zvolení zaměstnanci pro děti důležití. Dostalo se mi například těchto odpovědí:

etopedi: „paní etopedka je hodná, pomůže mi při řešení problémů“

„paní etopedka mě dokáže uklidnit, chodím k ní rád na relaxační odpoledne“

„paní etopedce se můžu se vším svěřit a ona nic neprozradí“

„paní etopedka je hodná a dokáže mě vyslechnout“

třídní učitel/ka: „umí pomáhat a je hodná“

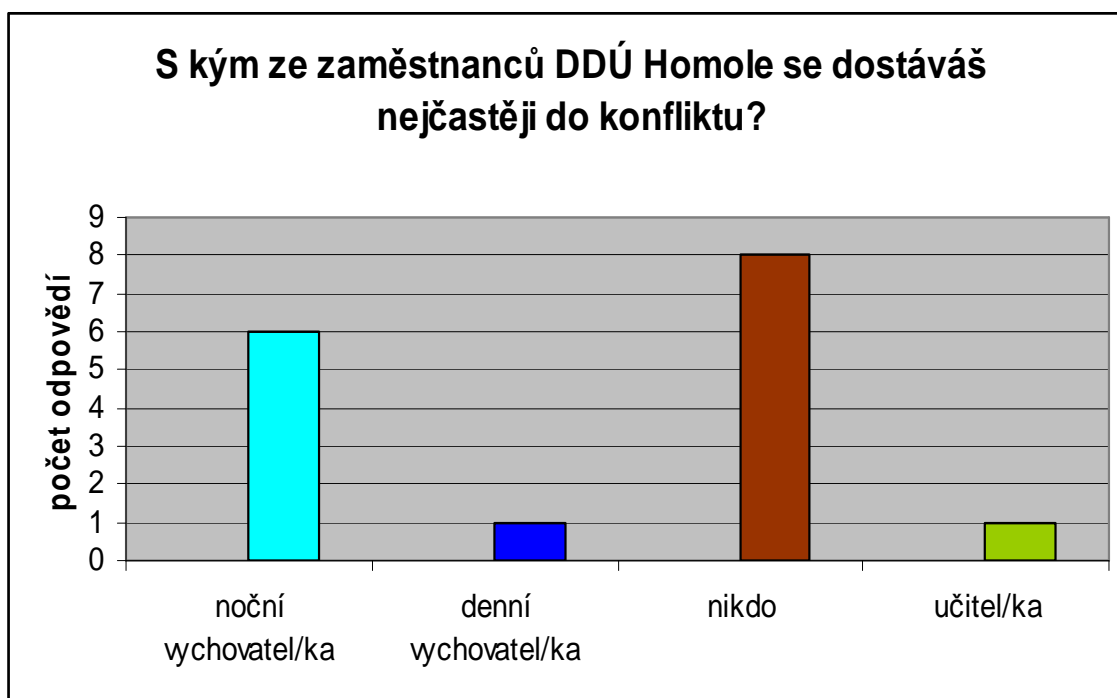
„dokáže nás rozesmát a nic nehrotí“

denní vychovatel/ka: „hodná, dokáže vyslechnout“

„nahrazuje nám mámu“

V otázce číslo 12 jsem v první části zjišťovala, s kým ze zaměstnanců se děti dostávají nejčastěji do konfliktu. Nejčastěji se mi dostalo odpovědi, že s nikým ze zaměstnanců se do konfliktu ještě nedostaly. Pokud se však s někým do konfliktu dostávají, tak jsou to noční vychovatelé, takto odpovědělo 6 dětí.

Graf č. 11

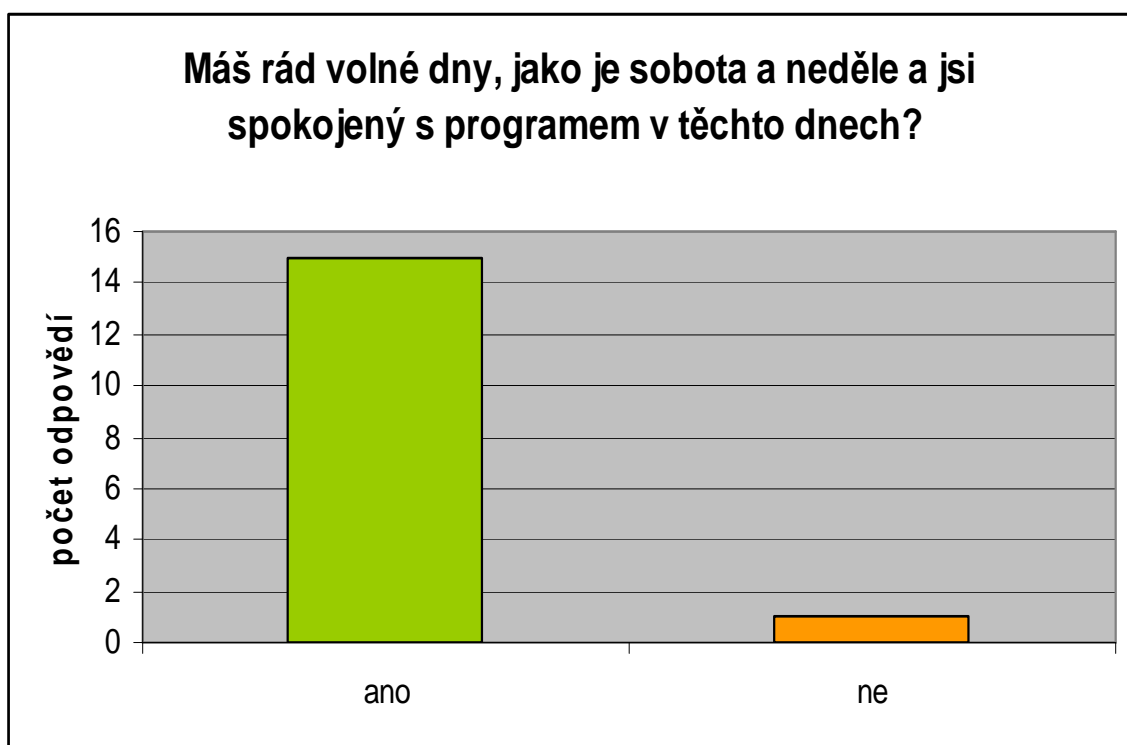


Zdroj: Vlastní výzkum

V druhé části odpovědi jsem se ptala na to, proč se s danými zaměstnanci do konfliktu dostávají. Ve většině odpovědí zaznělo (u nočních i denních vychovatelů), že vychovatelé jsou „moc přísní, prudí, nedokáží pochopit legraci a jsou nespravedliví“. Jedno z dětí zvolilo učitele z vedlejší třídy, a to proto, že s ním měl „problém“ v hodině hudební výchovy. Dítě chtělo zpívat, ale nebylo mu to povoleno.

Otázkou č. 13 jsem zjišťovala, zda děti mají volné dny, jako je sobota a neděle rády a jestli je v těchto dnech v DDÚ nastaven pestrý program činností. Až na jedno dítě všechny odpověděly, že tyto dny mají rády a že zvolený program jim vyhovuje. Jen jedno z dětí odpovědělo, že volnější dny rádo nemá. Prý se toho o víkendu moc neděje a musí se uklízet.

Graf č. 12



Zdroj: Vlastní výzkum

Z této otázky vyplynula doplňující otázka. Děti jsem se zeptala, jaký program o víkendu mají. Téměř ode všech jsem se dozvěděla, že jezdí na delší výlety, hrají soutěže, hrají míčové hry na venkovním hřišti. Pokud je nepříznivé počasí, tráví čas na klubovně, kde hrají stolní hry, vyrábějí, modelují, navštěvují posilovnu a místnost s kulečnickem nebo jdou na omezený čas na počítače.

Další otázky nejsou zpracovány do grafů, protože získané odpovědi je vhodné uvést slovně.

Otázka č. 14 zněla:

Co bys nejraději dělal/a ve svém volném čase?

Průřez odpověďmi: „byla bych ráda na počítači, šla na procházku, jela do města do velkých obchodů a uklízela“
„ráda bych něco vyráběla, prostě jakékoliv rukodělné práce“
„hrál bych hokej“
„seděl bych rád u počítače nebo hrál na hřišti fotbal“
„šel bych někam na vycházku, hrál hry na počítači a díval se na televizi“
„ráda bych vyrazila někam na delší poznávací výlet“
„trávil bych volný čas v posilovně“
„jel bych rád na dlouhý výlet“
„ráda bych poznávala něco nového, jezdila po výletech“
„vyjel bych na výlet na více dní“
„nejradši bych seděl u počítačových her nebo hrál fotbal“
„moc ráda tancuji, tak bych čas trávila tancem“
„mám hodně koníčků, ale ráda bych trávila čas na plovárně, během, zpěvem či malováním“
„trávil bych čas jen u počítače“
„skate je můj život, nejraději bych trávil čas ve skateových parcích, ale rád také zpívám“
„rád sportuju, takže bych hrál fotbal nebo florbal“

V otázce č. 15 jsem se ptala na:

Byl jsi někdy za něco pochválen? Pokud ano, tak od koho a za co to bylo?

Všechny děti odpověděly, že byly více než jednou pochváleny. Téměř každá odpověď zněla, že byly pochváleny za chování či aktivitu buď od učitelů nebo od vychovatelů.

Jedna odpověď však byla velmi zajímavá. Jedno z dětí prý bylo pochváleno za záchranu života svého kamaráda. Pomohl odstranit ostré předměty a volal pomoc při kamarádově epileptickém záchvatu.

V další otázce, tedy otázce č. 16, jsem se ptala na:

Těšíš se, až odejdeš z DDÚ Homole? Proč?

Do jednoho mi odpověděly, že ano. V druhé části odpovědi se také téměř shodly. Těší se na nové prostředí, kamarády a na mírnější režim.

Otázka č. 17 byla položena takto:

Máš tady kamarády?

Až na jedno dítě všechny odpověděly, že zde mají hodně kamarádů. Pouze jedno z dětí mi odpovědělo, že všichni se zde jako kamarádi tváří, ale že opravdoví kamarádi se chovají jinak.

Otázka č. 18 zněla takto:

Co se ti tady nelíbí?

Průřez odpověďmi: „každé z dětí tu chce být kápo a to se mi nelíbí a pak také velká přísnost“

„je tu moc zákazů“

„velká přísnost vychovatelů a občas se k nám nechovají férově“

„chování nočních vychovatelů k nám dětem“

„moc nás tady hlídají, je tu malá volnost a hlavně se tu pořád musíme na všechno ptát“

„jsou tu na nás až moc přísní a volného času tu taky moc nemáme“

„musíme se tu ptát na každou maličkost, jako jestli můžeme to a to“

„je to tu moc přísné a musíme se tu na všechno ptát“

„je tu malá možnost volných vycházek“

„vadí mi kolektiv dětí ve skupině, každý se tu předvádí“

„kolektiv dětí a hlavně přísnost některých vychovatelů“
„moc nás tady hlídají a jsou tu na nás moc přísní“
„vadí mi tu jedno z dětí, neustále provokuje a já se neumím ovládnout, díky tomu se neustále hádáme“
„nelíbí se mi zastaralé vybavení, já bych to tu zmodernizoval, tělocvična je moc malá“

Na otázku č. 19, která zněla:

Udržuješ kontakty s kamarády mimo DDÚ?

Odpověděly téměř všechny děti ano. Zeptala jsem se, jakým způsobem se s nimi spojují. Opět všechny odpověděly, že přes facebook, email nebo sms. Pouze jedno z dětí mi odpovědělo, že kontakty neudržuje, protože se snaží na ně nemyslet, a proto nemá potřebu jim psát.

Poslední otázka č. 20 zněla:

Jak často si s tebou pracovníci DDÚ povídají?

Na tuto otázku do jednoho odpověděly, že kdykoliv mají potřebu si s někým popovídat, tak se tu vždy najde někdo, kdo má na povídání čas.

5. Diskuze

V bakalářské práci se zabývám problémem vztahu mezi pedagogem a žákem v etopedickém zařízení a skutečnostmi, které tento vztah ovlivňují. V diskuzi se snažím nastínit a zhodnotit získané výsledky. K dosažení cíle bakalářské práce jsem uplatnila kvalitativní výzkum formou rozhovoru.

Pro rozhovor jsem si vybrala děti středního a staršího školního věku z Dětského diagnostického ústavu v Homolích u Českých Budějovic. Otázky, na které mi děti odpovídaly, byly předem připravené. Během rozhovoru však nastaly situace, kdy jsem některé musela poupravit tak, aby je všechny děti pochopily (jelikož byla mentální úroveň jednotlivých dětí různá, musela jsem např. otázku č. 9 „Kdo ze zaměstnanců DDÚ Homole ti nabízí činnosti, které by tě bavily“ pozměnit tak, aby ji všechny děti pochopily). Podmínky pro rozhovor hrály v můj prospěch. Díky třítydenní souvislé praxi v DDÚ, kterou jsem ukončila pár dní před rozhovory, mě děti znaly, a proto se nebály mi na cokoli odpovědět. Po konzultaci s etopedkou a třídními učiteli jsem si brala děti postupně do jedné z kluboven. Rozhovory probíhaly v příjemném „přátelském“ duchu. Všechny děti si povídaly rády až na jedno dítě, které bylo od začátku negativistické. Jeho odpovědi byly velmi strohé, ale i z nich se dalo mnoho věcí vyvodit.

Díky tomu, že mě děti znaly, se domnívám, že na otázky odpovídaly popravdě a nejen z povinnosti. Sedmi dívkám a devíti chlapcům jsem položila celkem 20 otázek. Některé odpovědi byly pouze jednoslovné a některé musely děti více rozvést. V otázkách jsem se snažila přijít na to, co ovlivňuje vztah mezi pedagogy a dětmi samotnými. Některé odpovědi byly velmi překvapivé nejen pro mě, ale i pro etopedku DDÚ.

Jako velký problém, který vyvstal z rozhovorů, vidím v chování, hodnocení a přístupu k dětem u asistentů pedagoga. Pozn. V dřívější terminologii bylo označení těchto pracovníků „noční vychovatelé“; s akcentem na srozumitelnost a praktické používání dětmi jsem užívala při rozhovoru tento zastaralý termín a vycházím z něho i v diskuzi. V publikaci Děti z ústavů se autor zmiňuje o potřebě pozitivního hodnocení.

Dítě potřebuje být hodnoceno pozitivně nejen od oblíbených etopedů, ale i od celého pracovního týmu. Pozitivní hodnocení slouží jak k motivaci se zlepšit, tak i k aktivitě a sebedůvěře dítěte. Děti se svěřily, že noční vychovatelé je téměř za nic nepochválí, ale spíše je za vše „peskují“. Důvod, proč děti nejčastěji odpověděly takto, vidím v osobnostních předpokladech (chybí jim pochopení pro děti, přirozená autorita, ale i psychická odolnost, bohužel v jejich přístupu převažuje autoritativnost a přetvářka) a především nedostatečném etopedickém vzdělání nočních vychovatelů. Také malá možnost konzultace a propojení se s odborným pracovníky vinou pracovní doby může vést k neúspěchu pedagogické činnosti nočních vychovatelů. I když se jejich činnost s dětmi monitoruje a je odborně supervizována, nedokáží doporučení kolegů využít v praxi. Vzhledem ke svému vzdělání a pracovnímu zařazení se mohou subjektivně cítit pedagogicky nedocenění a frustrace mohou mít za následek mocenský a netaktní přístup. Bohužel z rozhovoru vyplývá, že pokud se děti dostávají s někým z pracovníků do konfliktu, jsou to právě noční vychovatelé.

Ráda bych vyzvedla práci etopedů, kteří svoji práci vykonávají velmi svědomitě. Z jejich přístupu k dětem a z jejich oblíbenosti mezi dětmi je patrné, že jejich profesní příprava je zcela jiná než u nočních vychovatelů. Dle zákona č. 563/2004 Sb. je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou výchovnou, vyučovací, speciálně pedagogickou či pedagogicko-psychologickou činnost. K této činnosti je zapotřebí odborné vysokoškolské kvalifikace získané v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku. Jak jsem již zmínila, tuto podmínku etopedi splňují. Pokud mají děti jakýkoliv problém, ve většině případů se obrací s pomocí právě na etopedy, těm děti nejvíce důvěřují a jsou pro ně v DDÚ nejdůležitějšími osobami.

Autor v publikaci Děti z ústavu také uvádí, že pro děti školního věku je důležitá seberealizace. Ve výzkumu jsem zjistila, že děti se mohou realizovat například ve volnočasových aktivitách. Mnohostranně zaměřené vychovatelé nabízejí pestrou škálu aktivit. Myslím si, že vychovatelé dokáží děti dostatečně motivovat. Děti většinou nebyly zvyklé smysluplně trávit volný čas, a proto možnost volby aktivity vítají. V DDÚ nabízejí např. tyto činnosti: malování na hedvábí či přírodní materiály, práce

s korálky, papírem, hlínou, hudební či sportovní činnosti... Těmto činnostem jsou uzpůsobeny i prostory a jednotlivé klubovny jsou rovněž vybaveny potřebnými materiály. Součástí zařízení je i hrnčířská dílna a prostorné venkovní hřiště. Pestrý program není nabízen dětem jen ve všední dny, ale i o volných dnech, jako je sobota a neděle. Děti jsou s tímto programem velmi spokojeny, nejvíce se těší na dlouhé výlety za poznáním, míčové hry a soutěže na venkovním hřišti nebo společenské hry na klubovně. Z odpovědí u jedné z otázek vyplynulo, že některé děti nechtějí svůj volný čas trávit jen u počítačových her či televize, ale že rády sportují, poznávají nové věci a něco vyrábějí.

Přestože se děti zmínily, že v zařízení mají mnoho kamarádů, těší se na to, až DDÚ opustí. Nejvíce se těší na nové prostředí, nové kamarády a především na mírnější režim. Přísný režim byl také jednou z nejčastějších odpovědí na otázku, co se dětem v zařízení nelíbí. Dle mého názoru děti odpověděly takto, protože v původním prostředí neměly nastavena žádná pravidla ani mantinely, a proto se jim zdá režim přísný. Další častou odpovědí na tuto otázku bylo, že děti mají nedostatek volného času.

Až po zpracování otázek jsem si uvědomila, že jsem do rozhovoru měla zahrnout i otázku: „Co se ti v zařízení líbí?“, protože snáz se vyjadřují negativa než pozitiva. Bylo by zajímavé vědět, co se dětem naopak líbí.

Díky tomuto výzkumu jsem si uvědomila, že vztah mezi pedagogem a žákem ovlivňuje mnoho věcí. Dle mého názoru jsou to jak sympatie či antipatie mezi oběma stranami, odborná kvalifikace pedagogů, mentální úroveň a původní prostředí dítěte, přístup pedagogů k dětem, ale i umění je zaujmout. Velký význam ve vztahu také hraje, zda pedagog umí užít laskavého humoru, zda dokáže porozumět dětským potřebám, ale především jestli dokáže spravedlivě hodnotit. Pedagog v etopedickém zařízení má najednou více pozic: vede, řídí, odměňuje, trestá a hodnotí. Hodnocení dítěte prolíná celý pobyt v DDÚ a je jeho důležitou součástí. Na hodnocení závisí další budoucnost dítěte. Děti na toto hodnocení nebyly zvyklé a jejich reakce jsou proto rozdílné. Ty co „fungují“ si chválu užívají a hodnocení jim nevadí, ty co mají problémy většího charakteru, hodnocení kritizují a tvrdí, že je nespravedlivé.

Celý výzkum si po zpracování prohlédla etopedka DDÚ Homole. Usoudila, že tato bakalářská práce bude mít pro zařízení interně nosný význam z důvodu zpětné vazby od dětí, které se dosáhlo díky rozhovoru, a díky dobrému zpracování praktické části této práce. Dále mě zaujalo stanovisko etopedky, že z výsledků lze vyvodit závěry, které mohou vést (a ze slov etopedky i povedou) ke zlepšení kvality přístupu k dětem nejen u jednotlivých pracovníků, ale především v kontextu týmové kooperace.

6. Závěr

V dnešní uspěchané době, kdy se každý žene za kariérou a penězi, kdy rodiče tráví více času v práci než doma s rodinou, se nemůžeme divit, že se stále zvětšuje počet dětí, které se vinou svého problémového chování dostávají do ústavních zařízení etopedického charakteru. V těchto zařízeních se nejčastěji děti dostávají do kontaktu s pedagogy. Ti jsou si vědomi toho, že tu nejsou jen proto, aby dětem zprostředkovali vzdělání a kladli důraz na výchovné působení z důvodu eliminace nežádoucích projevů, ale v danou dobu dětem částečně nebo úplně nahrazují funkci rodičů. Z toho vyplývá, že vztah mezi nimi a dětmi je velmi důležitý.

Výzkum této práce byl zaměřen na posouzení okolností ovlivňujících právě vztah mezi pedagogy a dětmi a na posouzení okolností ovlivňujících úspěšnost či neúspěšnost pedagogovy činnosti v bezprostředním styku s dítětem v etopedických zařízeních. Z výzkumu je patrné, že vztah mezi pedagogem a dítětem či pedagoga „úspěšnost“ jsou ovlivněny mnohými skutečnostmi. Zjistila jsem, že to jsou to nejen sympatie či antipatie mezi oběma stranami, ale i tolik zmiňovaná odborná kvalifikace pedagogů, mentální úroveň a původní prostředí dítěte, přístup pedagogů k dětem, umění je zaujmout. Velký význam ve vztahu také hraje, zda pedagog umí užít laskavého humoru, zda dokáže porozumět dětským potřebám, ale především jestli dokáže spravedlivě hodnotit.

Domnívám se, že k tomu, aby byl mezi pedagogem a žákem vytvořen pozitivní vztah, je důležité především kvalitní vzdělání speciálně pedagogického charakteru (kvalitní vzdělání zaručuje profesionální přístup k dětem) a osobnostní rysy pedagoga, ale také vybavenost samotného dítěte (jeho mentální úroveň, forma poruch chování, zkušenosti z původního prostředí, rodinné zázemí,...).

Předpokládané využití v praxi spočívá ve zpětné vazbě pro pedagogy v etopedických zařízeních, kteří tím získají potřebný vhled do problematiky důležitosti vztahu mezi pedagogem a žákem v kontextu apelace na zkvalitnění vzájemné interakce.

Při zpracování teoretické části této bakalářské práce vyplynul další problém, kterému by se mohla věnovat pozornost. Bylo by vhodné zjistit průměrnou dobu, kterou

dítě stráví v ústavní péči, ale také odpovědět na otázku vlivu pedagoga na dítě (ve smyslu časové dotace).

7. Seznam použitých zdrojů

BAŠTECKÁ, B., a kol. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál, 2003. 416 s. ISBN 80-7178-735-3.

BITTNER, P., a kol. *Děti z ústavů! Liga lidských práv*, 2007. 72.s. ISBN 978-80-903473-4-2.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. První vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DINKMEYER, D., MCKAY, G. *STEP: Efektivní výchova krok za krokem*. První vydání. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-85282-92-5.

HORT, V., a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Druhé vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2008. 492 s. ISBN 978-80-7367-404-5.

HUTYROVÁ, M. *Etopedie pro výchovné pracovníky: Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. První vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 45 s. ISBN 80-244-1190-3.

JEDLIČKA, R., a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. První vydání. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

KAVALE, M., a kol. *Děti s potřebou specifické péče*. První vydání. Praha: Aula, 1999. 80 s. ISBN 80-902667-3-8.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Páté vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2006. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. První vydání. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Druhé vydání. Praha: Portál, 1993. 109 s. ISBN 80-85282-78-X.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, J. *Mládež a delikvence*. Druhé vydání. Praha: Portál, 2003. 340 s. ISBN 80-7178-771-X.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Druhé vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2006. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. První vydání. Praha: Portál, s. r. o., 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. Čtvrté vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. První vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2000. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Čtvrté vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VEČERKA, K., a kol. *Problémové děti ve školských výchovných zařízeních*. První vydání. Praha: KNOK POLYGRAFIE, spol. s. r. o., 2000. 83 s. ISBN 80-86535-00-2.

VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. První vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.

VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. První vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 94 s. ISBN 80-210-3532-3.

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.

Zákon č. 109/2002 Sb., ve znění zákona č. 383/2005 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.

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

Vyhláška č. 334/2003 Sb., Vyhláška č. 334/2003 Sb., ze dne 22. září 2003, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

FLEER, Marilyn; HEDEGAARD, Mariane. *Search Cited Reference Search Structure Search Advanced Search Search History Marked List (0) Web of Science® – with Conference Proceedings* [online]. 2010 [cit. 2011-02-28]. Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions . Dostupné z WWW: <http://apps.isiknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=11&SID=Z2p98pM@AbpHDcONNp>.

Studentske.cz [online]. 2008 [cit. 2011-02-14]. Haló efekt. Dostupné z WWW: <<http://www.studentske.cz/2008/03/hal-efekt-stereotypizace.html>>.

HALAMA, Josef. *Vejska.cz* [online]. 2009 [cit. 2011-03-05]. Odlišnosti mezi pedagogickým a psychologickým pojetím vztahu učitel – žák. Dostupné z WWW: <<http://www.vejska.cz/studijni-materialy/0752>>.

PALÁN, Zdeněk. *Andromedia.cz* [online]. 2002 [cit. 2011-02-14]. Pygmalion efekt. Dostupné z WWW: <<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/pygmalion-efekt>>.

Pf.ujep.cz [online]. 2004 [cit. 2011-02-14]. Pedagogická interakce a komunikace ve výuce. Dostupné z WWW: <http://pf.ujep.cz/files/KPR_sikulova_pedainterakce.pdf>.

Dum-praha.cz [online]. 2007 [cit. 2011-02-14]. Diagnostické třídy. Dostupné z WWW: <http://www.dum-praha.cz/index.php?page=./o_nas/o_nas.php&id=vnitri_rad.php>.

8. Klíčová slova

- pedagog
- žák
- vztah
- etopedická zařízení

upravit údaje

9. Přílohy

Příloha č. 1: Otázky k rozhovorům

Příloha č. 2: Organizace dne v DDÚ Homole

Příloha č. 1:

Otázky k rozhovorům

1. Kolik je ti let?
2. Kdo ze zaměstnanců ti vy světlil vše potřebné při příchodu do DDÚ Homole?
3. Kdo ze zaměstnanců ti nejvíce pomohl při zvykání si na nové prostředí?
4. Komu se ze zaměstnanců v DDÚ Homole můžeš se vším svěřit?
5. Kdo ze zaměstnanců DDÚ ti pomáhá řešit problémy?
6. Kdo nejčastěji řeší v DDÚ konflikty mezi dětmi?
7. Koho ze zaměstnanců máš v DDÚ nejraději?
8. Na co se v týdnu nejvíce těšíš?
9. Kdo ze zaměstnanců nabízí činnosti, které by tě bavily?
10. S kým ze zaměstnanců DDÚ Homole nemáš dobré vztahy? A proč?
11. Kdo ze zaměstnanců je pro tebe v DDÚ nejdůležitější? A proč?
12. S kým ze zaměstnanců DDÚ Homole se dostáváš nejčastěji do konfliktu?
A proč?
13. Máš rád volné dny, jako je sobota a neděle a jsi spokojený s programem v těchto dnech?
14. Co bys nejraději dělal ve svém volném čase?
15. Byl jsi někdy za něco pochválen? Pokud ano, tak od koho a za co to bylo?
16. Těšíš se, až odejdeš z DDÚ Homole? (ano – ne, proč?)
17. Máš tady kamarády?
18. Co se ti tady nelíbí?
19. Udržuješ kontakty s kamarády mimo DDÚ?
20. Jak často si s tebou pracovníci DDÚ povídají?

Příloha č. 2:

Organizace dne v DDÚ Homole

Režim dne:

Všední dny:

I., II., III. výchovná skupina:

06,45	budíček
06,45 – 07,30	ranní režim (hygiena, možnost rozcvičení, oblékání, úklid)
07,30 – 08,00	snídaně, hodnocení dětí, přesun do tří a příprava na výuku
08,00 – 12,35	školní výuka 1. – 5. ročník (v pátek platí i pro 6. – 9. ročník)
08,00 – 13,30	školní výuka 6. – 9. ročník
09,40 – 10,00	svačina v jídelně
12,35 – 14,00	oběd (dle skončení vyučování)

I. výchovná skupina:

13,00 – 18,00	odpolední činnost dle plánu vychovatele (včetně svačiny)
18,00 – 18,30	večeře
18,30 – 19,30	večerní činnost a hodnocení dětí
19,30 – 20,30	večerní režim (příprava lůžek, převlékání, praní osobního prádla, úklid, hygiena)
20,30	večerka (noční klid)

II., III., (IV.) výchovná skupina:

14,00 – 18,15	odpolední činnost dle plánu
18,15 – 19,00	večeře po skupinách II., III.
19,00 – 20,45	večerní činnost a hodnocení dětí
20,45 – 21,30	večerní režim (příprava lůžek, převlékání, praní osobního prádla, úklid, hygiena)
21,30	večerka (noční klid)

Poznámky:

- Odpolední školní výuka probíhá v pondělí dle rozvrhu hodin
- Výměna ošacení dětí vždy v úterý 13,00 – 16,00
- Příprava na vyučování v době odpolední činnosti s vychovateli
- Konzultační hodiny pro rodiče jsou umožněny ve středu 14,00 – 15,00
- Zájmové kroužky jsou v pondělí 14,00 – 16,00 (říjen – květen)
- Týdenní hodnocení (skupinové sezení) dětí probíhá v pátek od 13,00
- Večerka se posouvá až do 22,00 – 23,00 ve dnech, po kterých není školní vyučování
- Pro sobotu, neděli, svátky a prázdniny platí zvláštní režim dle plánované činnosti vychovatele ve službě (viz týdenní plány), ranní režim v těchto dnech proběhne vždy do 09,30