

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Simona Kotková

Efektivita pedagogické práce v zařízeních pro výkon institucionální výchovy

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Efektivita pedagogické práce v zařízeních pro výkon institucionální výchovy“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci, dne 20. 6. 2023

Bc. Simona Kotková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce, Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D za její nadstandartní přístup, kterého si opravdu velice vážím. Poděkování bych také ráda směřovala na účastníky výzkumného šetření.

OBSAH

ÚVOD	6
1 Institucionální výchova	8
1.1 Výchovná opatření	10
1.1.1 Předběžná opatření	11
1.1.2 Ústavní výchova.....	12
1.1.3 Ochranná výchova	14
1.2 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	14
1.2.1 Diagnostické ústavy	17
1.2.2 Dětské domovy	18
1.2.3 Dětské domovy se školou	19
1.2.4 Výchovný ústav	19
2 Pedagog v systému ústavní výchovy	21
2.1 Pedagog – vychovatel	21
2.1.1 Vzdělání vychovatele, jeho kompetence a osobnostní předpoklady.....	22
2.2 Speciální pedagog – etoped	23
2.3 Další vzdělávání pedagogů	25
3 Faktory náročnosti a jejich prevence	29
3.1 Psychická zátěž a stres.....	32
3.2 Syndrom vyhoření	34
3.3 Prevence a s ní spojené obranné mechanismy	36
4 Zařízení pro výkon institucionální výchovy a efektivita pedagogické práce	38
4.1 Charakteristika výzkumu, metodologická hlediska	38

4.2 Sběr dat	40
4.3 Stanovení cílů výzkumu	41
4.4 Výběr výzkumného vzorku	43
4.5 Struktura rozhovoru	43
4.6 Vlastní výzkumné šetření	44
4.6.1 Rozhovory	46
4.7 Přehled výsledků.....	54
4.8 Výsledky a jejich analýza	59
4.8.1 Pozitiva profese ve výchovném ústavu, to, co je účastníky výzkumu vnímáno jako zdařilé.....	59
4.8.2 Negativa profese ve výchovném ústavu, to, co je účastníky výzkumu vnímáno jako neúspěšné	60
4.8.3 Vývoj výchovných metod	62
4.8.4 Přístup vedení nebo systému celkově k výkonu Vaší práce	65
4.8.5 Duševní hygiena.....	66
4.8.6 Doplnující vzdělání	67
4.9 Závěr šetření	68
ZÁVĚR.....	72
ZDROJE.....	74
Literatura	74
Webové prameny	76
Legislativní východiska	77
Seznam obrázků.....	78
Seznam tabulek.....	78

ANOTACE	79
ANNOTATION	80

ÚVOD

Každý si v životě projde několika etapami, každý se v životě vzdělává, učí novým dovednostem a v neposlední řadě mění své názory a pohledy na různé situace, které nás posouvají dopředu. Kdo nám pomáhá na cestě životem? Je to především rodina, blízcí přátelé, ale také pedagogové, kteří nás provázejí na cestě za vzděláním. A právě pedagog je prostředníkem či mediátorem výchovy a vzdělávání, která je k životu nezbytná. Člověk je během svého života vystavován množství zátěžových faktorů, které mívají negativní vliv na jeho psychické i fyzické zdraví. Stěžejním zdrojem takových podnětů bývá pracovní život, do kterého po dostudování vstupujeme. Šťastný to člověk, který je ve své profesi spokojený. Každé zaměstnání s sebou přináší různé zátěžové faktory, se kterými se musí každý pracovník vyrovnat, a to jak v pracovní době, tak po jejím skončení. Tyto faktory pak ovlivňují jak psychickou, tak fyzickou stránku osobnosti. V dnešní uspěchané době je skoro až nemožné, nepodléhat tlaku, který se na lidi řítí ze všech stran. V první fázi je potřebné, stát se odolným, ale druhá fáze, v níž pokud tlaku podlehneme, je náročnější, protože znovu potřebujeme získat tělesnou i duševní pohodu. Jak tedy co nejefektivněji pracovat, aby se člověk tlaku ubránil? To je otázka, kterou se kterou se potýká nejen pedagogický pracovník.

Efektivitou pedagogické práce se zabývá mnoho lidí. Kdo jiný ovlivní výchovu a vzdělávání dětí, než pedagog ve spolupráci s rodinou? Důležité je také zmínit, že základním stavebním prvkem, který vede ke spokojenému a naplněnému životu, je cesta jen a jen přes oblast vlastního pochopení a sebereflexi. A právě tímto se zabývá psychohygienu.

Zvolení tématu diplomové práce vychází z potřeby, co nejhluběji prozkoumat efektivitu práce v zařízeních, která jsou určena pro institucionální výchovu, konkrétně výchovné ústavy. Osobním motivem k volbě tohoto tématu a jeho kvalitativního výzkumného uchopení, je můj zájem o subjektivní a individuální popis stresu, psychohygienu, motivace a inspirace pedagogických pracovníků, pracujících v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a v neposlední řadě i jejich osobní vývoj výchovných metod, což může být inspirací pro mnohé začínající pedagogy.

Cílem diplomové práce a zvoleného výzkumného šetření je ukázat a popsat vybrané aspekty efektivitu pedagogické práce v zařízeních pro výkon institucionální výchovy. Diplomová práce je přehledně rozdělena do čtyř kapitol, z nichž první tři kapitoly jsou

věnovány popisu teoretických východisek a čtvrtá kapitola tvoří empirickou část práce, popisující projekt výzkumu a jeho závěry.

První kapitola se zabývá institucionální výchovou jako celkem, popisuje výchovná opatření a systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Druhá kapitola představuje pedagoga, konkrétně vychovatele, v systému ústavní výchovy, zmiňuje jeho kompetence a osobnostní předpoklady. Pozornost je také věnována etopedovi, který je ve výchovném ústavu nezbytným pracovníkem. Ve třetí kapitole jsou uvedeny faktory náročnosti práce, mezi které se řadí stres či syndrom vyhoření.

Teoretická část práce je zpracována monografickou procedurou s technikou analýzy odborné literatury. Projekt výzkumu je orientovaný kvalitativně a jako stěžejní metodou sběru dat, jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Závěry výzkumného šetření budou představeny ve formě analytického příběhu.

1 Institucionální výchova

Slovo instituce pochází z latinského slova *instituere*, což znamená *zařizovat, zřizovat*. Tímto slovem je označován udržovaný zákon, zvyklost, praxe, ale také organizace. Institucí je dle sociologů například i církev, školství, právo, ekonomický systém a v neposlední řadě také rodina. V tomto významu se termín užívá v některých evropských jazycích již od 16. století. Až o 200 let později dostává význam „*zařízení pro veřejné, výchovné, církevní a jiné účely*“, který se současně spojuje s budovou, ve které toto zařízení sídlí.¹

První zmínky o zařízení pro obtížně vychovatelné děti a mládež vznikly již v první polovině 19. století. V roce 1839 byla v Praze založena Vychovatelna Jednoty pro blaho mladistvých káránců s názvem Dobrý pastýř, která od roku 1839 až do teď sídlí v Praze 2 v Lublaňské ulici pod současným názvem Diagnostický ústav pro mládež. Následně vznikla další zařízení v Brně, a to roku 1847 v Modletíně a Vychovatelna v Praze Libni roku 1883 pro chlapce ve věku 8–16 let. Pro dívky s poruchami chování bylo první zařízení založeno v roce 1885 v Černovicích u Tábora a neslo název Dívčí ochrannovna.² Oproti výše uvedenému konec 19. a počátek 20. století přináší velké změny. Ústavy, které sloužily k vylučování lidí ze společnosti, se začaly orientovat na potřeby klientů. Tento trend vedl ke koncipování ústavní péče jako ochrany klientů před nároky okolního světa. Vzniká tak nově tzv. svět ve světě, kde platí normy, hodnoty a pravidla, která jsou odlišná od reálného venkovního světa. Postupně tak dochází k tzv. skrytému vylučování. Patologičtí jedinci jsou tak postupně internováni a jsou jim poskytnuty veškeré potřeby pro jejich možné fungování. Jedinci jsou však vyloučeni ze společnosti a nemůže jim být tedy lépe, než ve společnosti stejně fungujících/nefungujících jedinců. Velká část dnešních ústavů byla založena v době poválečné, v té době byl rovněž vytvořen organizační systém ústavní péče, stanovující jednoznačná kritéria v zařazování jednotlivců do ústavu zdravotního, sociálního nebo výchovného charakteru. Změny nastaly po roce 1989 a přinesly úplně odlišnou ideologii, ale instituce jako taková zůstává i nadále zachována.³

Jedná se o výchovu, která je nejčastěji vztahována k dětem, o jejichž příznivý vývoj a řádnou výchovu, není správně postaráno. Péči namísto rodičů poté poskytuje někdo jiný, ať už krátkodobě nebo dlouhodobě. Institucionální výchova v sobě zahrnuje dvě formy, jedná

¹ MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Slon: Praha, 1999. ISBN 80-85850-76-1. s. 17.

² BENDL, Stanislav a kolektiv. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-428-9. s. 35.

³ MÜHLPACHR, Pavel. *Vývoj ústavní péče*. MU: Brno, 2001. ISBN 80-210-2512-3. s. 33.

se o ústavní péči a o náhradní rodinnou péči. Do ústavní péče je možné umístit nejen děti, ale i dospělé osoby, kterých se týká nespočet spekter klientů (např. se může jednat o osoby s mentální retardací nebo o osoby závislé na návykových látkách).⁴

Jako každá výchova má i institucionální výchova své funkce a ty můžeme vyjádřit následovně:

- Výchova a snaha o dosažení korektivních změn v osobnosti a způsobech chování. Hlavním cílem je úsilí o změnu stavu, protože se předpokládá, že dítě opustí ústav ve smyslu jeho stanovených cílů. Toto je považováno za jeden z nejdůležitějších cílů ve speciálně pedagogické praxi s jedinci s poruchami chování.
- Podpora a péče – jde o zásadní a základní poslání v zařízeních, které poskytují náhradu za nefunkční anebo za chybějící rodinu. Veškerá taková zařízení poskytují chybějící zázemí nebo péči, bez které by se dítě prakticky nemohlo obejít. Pokud by nebyla poskytována podpora, měl by negativní vývoj daleko vyšší cenu.
- Omezení, vyloučení, represe – tento cíl je vedle korekce a dosažení změn také uplatňován ve věznicích, dále v psychiatrických zařízeních s nedobrovolnými pobyty, v detenčních ústavech aj. Stěžejní je preference ochrany společnosti v případech, pokud jiné možnosti selhávají.

Do ústavní a ochranné výchovy jsou přijímány děti dobrovolně na základě žádosti zákonných zástupců. O povinné ústavní a ochranné výchově rozhoduje soud na základě podnětů zákonného zástupce a dalších subjektů, kterými je např. policie, poradny, etopedická centra.⁵

Zákon č. 109/2002 Sb. mluví o dodržování základní práv dítěte, konkrétně uvádí: „*Ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči, kterými jsou střediska výchovné péče, musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána, vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být*

⁴ BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1. s. 62.

⁵ FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0. s. 140.

*zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.*⁶

System péče zajišťují státní instituce, instituce nestátní, neziskové a ty které, spadají zpravidla do resortu školství nebo do sociálního rezortu.⁷

Aktuálně diskutovaným tématem vztahující se k institucionální výchově je **zrušení kojeneckých ústavů**, které se mají transformovat na tzv. dětská centra jako moderní formu komplexní péče o ohrožené děti⁸. Na podzim roku 2021 před volbami do Poslanecké sněmovny jsme byli svědky stálého prezentování tohoto tématu v médiích. Důvodem bylo chválení zákona č. 363/2021 Sb., kterou se měnil z. č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí a další související zákony. Tato novela byla pojata jako poměrně ambiciózní a jedním z cílů novely bylo reformovat péči o nejmenší ohrožené děti, v médiích prezentované jako „rušení kojeneckých ústavů“.

Je nutné říct (navzdory zprávám z médiím) nedochází k úplnému zrušení kojeneckých ústavů a pouze s účinností od 1. 1. 2022 došlo k tomu, že do dětských domovů je možné umístit dítě pouze ze zdravotních důvodů a nikoli důvodů sociálních. Došlo tak k limitaci důvodů, pro které je možno dítě umístit.⁹

1.1 Výchovní opatření

Výchovní opatření z pohledu institucionální výchovy vymezujeme zákon č. 353/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí v §13 takto: Vyžaduje-li to zájem na řádné výchově dítěte, může obecní úřad obce s rozšířenou působností nebo soud:

- napomenout vhodným způsobem dítě, rodiče, jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte, popřípadě toho, kdo narušuje řádnou péči o dítě,
- stanovit nad dítětem dohled a provádět jej za součinnosti školy, popřípadě dalších institucí a osob,
- uložit dítěti, rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu dítěte omezení bránící působení škodlivých vlivů na výchovu dítěte (zejména zákaz určitých činností,

⁶ 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.

⁷ VALENTA, Milan a kolektiv. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. s. 143.

⁸SCHNEIBERG, František. : *Pediatr. praxi* [online]. Ústav veřejného zdravotnictví a medicínského práva 1. LF UK Praha, 2011, (12(2) [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/>

⁹ Vláda: Důvodová zpráva k zákonu č. 363/2021 Sb., kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, č. 363/2021.

návštěv určitých míst, akcí nebo zařízení nevhodných vzhledem k osobě dítěte a jeho vývoji), nebo

- uložit dítěti, rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu dítěte povinnost využít odbornou poradenskou pomoc nebo uložit povinnost účastnit se prvního setkání se zapsaným mediátorem v rozsahu 3 hodin nebo terapie.

Rozhodnout o opatřeních pak může obecní úřad obce s rozšířenou působností nebo soud.

Pokud opatření nesplní účel, dojde k uložení jiného výchovného opatření nebo zvolení jiné vhodné opatření sociálně-právní ochrany.¹⁰

Dle Slovníku speciální pedagogiky se jedná o komplex právních institutů zahrnující opatření, kterými veřejná správa reaguje v případech ohrožení řádného vývoje dětí a mladistvých. Cílem opatření je náprava nesprávných výchovných vlivů a následně prevence jejich působení. Rozlišujeme výchovná opatření v působnosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí a výchovná opatření podle zákona o soudnictví ve věcech mládeže.¹¹

Výchovná opatření v zařízeních institucionální výchovy se ukládají dětem za neukázněné chování – to je např. za prokázané porušení povinností, které jsou vymezeny zákonem 109/2002 Sb. Vychovatel může dítěti uložit specifické výchovné opatření, a to včetně možnosti snížení kapesného nebo omezení, případně úplný zákaz trávení volného času mimo zařízení. Pokud je dítě agresivní a je nutné zklidnění, je možné využít možnosti, umístit individuálně dítě do oddělené místnosti, a sice na dobu nejdéle 48 hodin během jednoho měsíce. V individuálních případech lze dítě umístit do oddělené místnosti nejdéle na 12 hodin nepřetržitě. Příkaz k umístění dítěte do oddělené místnosti může vydat pouze ředitel zařízení. Je nutné uvést, že opatření ve výchově je možné uložit i dítěti za příkladné úsilí a pozitivní hodnocení při plnění povinností anebo za příkladný čin.

1.1.1 Předběžná opatření

Legislativně jsou předběžná opatření ukotvena v zákoně č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí, konkrétně v paragrafu 16, tedy: *„Ocitne-li se dítě ve stavu nedostatku řádné péče anebo je-li život dítěte, jeho normální vývoj nebo jeho jiný důležitý zájem vážně ohrožen nebo narušen, je obecní úřad obce s rozšířenou působností povinen podat neprodleně návrh soudu na vydání předběžného opatření. Jestliže je dítě vystaveno tělesnému nebo duševnímu násilí ze strany rodiče nebo jiné osoby, která žije s dítětem ve společné*

¹⁰ Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí.

¹¹ VALENTA, M. a kolektiv. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9. s. 144.

*domácnosti, může obecní úřad obce s rozšířenou působností podat jménem dítěte soudu návrh na vydání předběžného opatření na uložení opatření k ochraně dítěte před domácím násilím.*¹²

Slovník speciálněpedagogické terminologie je pak vymezuje jako opatření vydávána soudem, a to v případech nebezpečí z prodlení nebo při řešení náhle vzniklé, akutní situace konkrétního jedince, pokud se ocitne bez jakékoli péče nebo je ohrožen jeho život, anebo v případě, že je ohrožen nebo narušen jeho další vývoj. Avizaci provádí orgán sociálně-právní ochrany dětí. Jako příklad lze uvést krátkodobé umístění zanedbávaného dítěte. Které vyžaduje okamžitou a neodkladnou pomoc do zařízení.¹³

Rozdělení rodiny v podobě, kdy se oddělí rodiče a děti je chápáno jako úplně krajní možnost, ke které by mělo být přistoupeno až po důležitém zvážení, že jiná mírnější opatření na podporu rodiny by nebyla dostatečná a funkční. Jako mírnější opatření vystupující alternativně k prodloužení předběžného opatření, na jehož základě bylo dítě umístěno v ústavním zařízení (§ 460 odst. 1 ve spojení s § 452 zákona č. 292/2013 Sb., o zvláštních řízeních soudních), může sloužit uplatnění některých z oprávnění, které zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, svěřuje orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Poukazuje-li rodič nebo dítě na konkrétní skutečnosti, ze kterých je patrné, že místo prodloužení předběžného opatření, na jehož základě bylo dítě umístěno v ústavním zařízení, postačí pouze využití některého z oprávnění orgánu sociálně-právních ochrany dětí, je povinností soudu se s touto argumentací vypořádat v odůvodnění svého rozhodnutí o dalším trvání předběžného opatření. V případě, že tak soud neučiní, poruší tak právo účastníků řízení na soudní ochranu dle čl. 36 odst. 1 Listiny základních práv a svobod.¹⁴

1.1.2 Ústavní výchova

Ústavní výchova jako jedna z forem náhradní rodinné péče. V případě, je-li ohrožena řádná výchova a příznivý vývoj dítěte a rodič či jiná osoba odpovědná za výchovu nemá možnost nebo nechce se o dítě postarat, je nutné zavést opatření na ochranu dítěte. To vymezuje zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Návrh na nařízení ústavní výchovy je pak povinen podat obecní úřad, ten i zároveň podává návrh na zrušení ústavní

¹² Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí.

¹³ KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5264-8. s. 230.

¹⁴ podle nálezu Ústavního soudu sp. zn. III.ÚS 1265/16, ze dne 14. 6. 2016.

výchovy a přemístění dítěte z jednoho zařízení do druhého.¹⁵

O ústavní výchově se zmiňuje i občanský zákoník č. 89/2012 Sb. uvádí, že pokud je dítě vážně ohroženo po stránce tělesné, rozumové či duševní nebo pokud je ohrožen jeho řádný vývoj nebo výchova, může soud nařídit ústavní výchovu. Vždy je nejprve zvážena možnost jiné formy náhradní rodinné péče. Jestliže se rodiče nemohou ze závažného důvodu o dítě postarat, může soud zapůsobit tak, že umístí dítě do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Najdeme zde také dodatek o nedostatečné majetkové a bytové situaci rodičů není důvodem pro nařízení ústavní výchovy, je-li v ostatních ohledech o dítě postaráno.¹⁶

Došlo-li k nařízení ústavní výchovy je na rozhodnutí soudu, do kterého zařízení bude dítě umístěno. Zřetel je brán na doporučení orgánu sociálně-právní ochrany dětí a také na vzdálenost zařízení od bydliště rodičů nebo jiných blízkých osob, to platí i při přesunu z jednoho zařízení do druhého.¹⁷

Ústavní výchova může být nařízena nejdéle na tři roky, před uplynutím této lhůty je možné ji protáhnout, to lze i opakovaně. Soud je však povinen každého půl roku situaci přezkoumat. Ústavní výchova může trvat do zletilosti klienta, odůvodněných případech do 19. let. Nastane-li situace kdy bylo dítě osvojeno, ústavní výchova zaniká. A to i v případě, zaniknou-li důvody pro setrvání dítěte v ústavní výchově.¹⁸

Do ústavní péče mohou být předány také děti, jejichž rodiče se o ně nemohou postarat z vážných důvodů (např. z důvodu dlouhodobé nemoci, nástup výkonu trestu apod.).¹⁹

Valenta definuje ve svém díle ústavní výchovu následovně *„je nařízena rozhodnutím soudu podle občanského zákoníku v občanskoprávním řízení a je určena pro nezletilce do osmnácti let věku. Základním předpokladem pro nařízení ústavní výchovy je vážné ohrožení nebo narušení dítěte.“*²⁰

¹⁵ Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí

¹⁶ Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník

¹⁷ Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník

¹⁸ Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník

¹⁹ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Informatorium: 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. s. 84.

²⁰ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. s. 144.

1.1.3 Ochranná výchova

Ochranná výchova, ochranné opatření je stanovené trestním zákoníkem č. 40/2009 Sb. a zároveň definované zákonem o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a soudnictví ve věcech mládeže č. 218/2003 Sb. Ochranná výchova může být uložena dítěti, které je mladší 15 let a spáchalo čin jinak trestný a pokud to odůvodňuje povaha trestného činu a pokud to je nezbytné k zajištění jeho řádné výchovy.²¹

Ochrannou výchovou je chápán druh nápravného opatření, které je ukládané nezletilé osobě. Ochranná výchova se nařizuje v trestním řízení u osob mladistvých, tj. osob, které v době spáchání trestného činu již překročily 15. rok, ale zároveň ještě nedosáhly 18. roku věku. Je tedy rozhodující, že o výchovu těchto mladistvých není dostatečně postaráno anebo je zapotřebí vyjmout je z patologického prostředí, ve kterém aktuálně žijí. Ochrannou výchovu lze uložit také u nedospělců, tedy u osob mladších 15 let, ale starších 12 let, pokud spáchali čin, který je u dospělých posuzován jako trestný čin. Tato forma se však nařizuje pouze v občanském soudním řízení.²² Ochranná výchova je jedno z opatření, které může uložit soud a to v tom případě, že dítě spáchalo čin, který by byl jinak trestným činem.²³ Ochranná výchova je tedy určena dětem, o které není v rodinách řádně postaráno a u dětí dochází k závažným poruchám chování, které se nedají odstranit v běžné ústavní péči. Tyto poruchy už mívají podobu trestného činu a jsou velmi závažné.²⁴

Polínek definuje ochrannou výchovu následovně *„ukládá se rozhodnutím soudu v občanskoprávním řízení, spáchá-li dítě mezi dvanáctým až patnáctým rokem věku čin, za který lze dle trestního zákona uložit výjimečný trest, nebo v trestním řízení mladistvému mezi patnáctým až osmnáctým rokem tehdy, jestliže ochranná výchova podle rozhodnutí soudu splní svůj účel lépe než uložení trestu odnětí svobody.“*²⁵

1.2 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Tato zařízení jsou zřizována zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy, řadíme mezi ně:

²¹ VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9. s. 115.

²² SOVÁK, Miloš a kolektiv. *Defektologický slovník*. H&H: 2000. ISBN: 80-86022-76-5. s. 373.

²³ BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1. s. 93.

²⁴ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Informatorium: 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. s. 87.

²⁵ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oborů*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. s. 145.

- Diagnostický ústav,
- Dětský domov,
- Dětský domov se školou,
- Výchovný ústav.²⁶

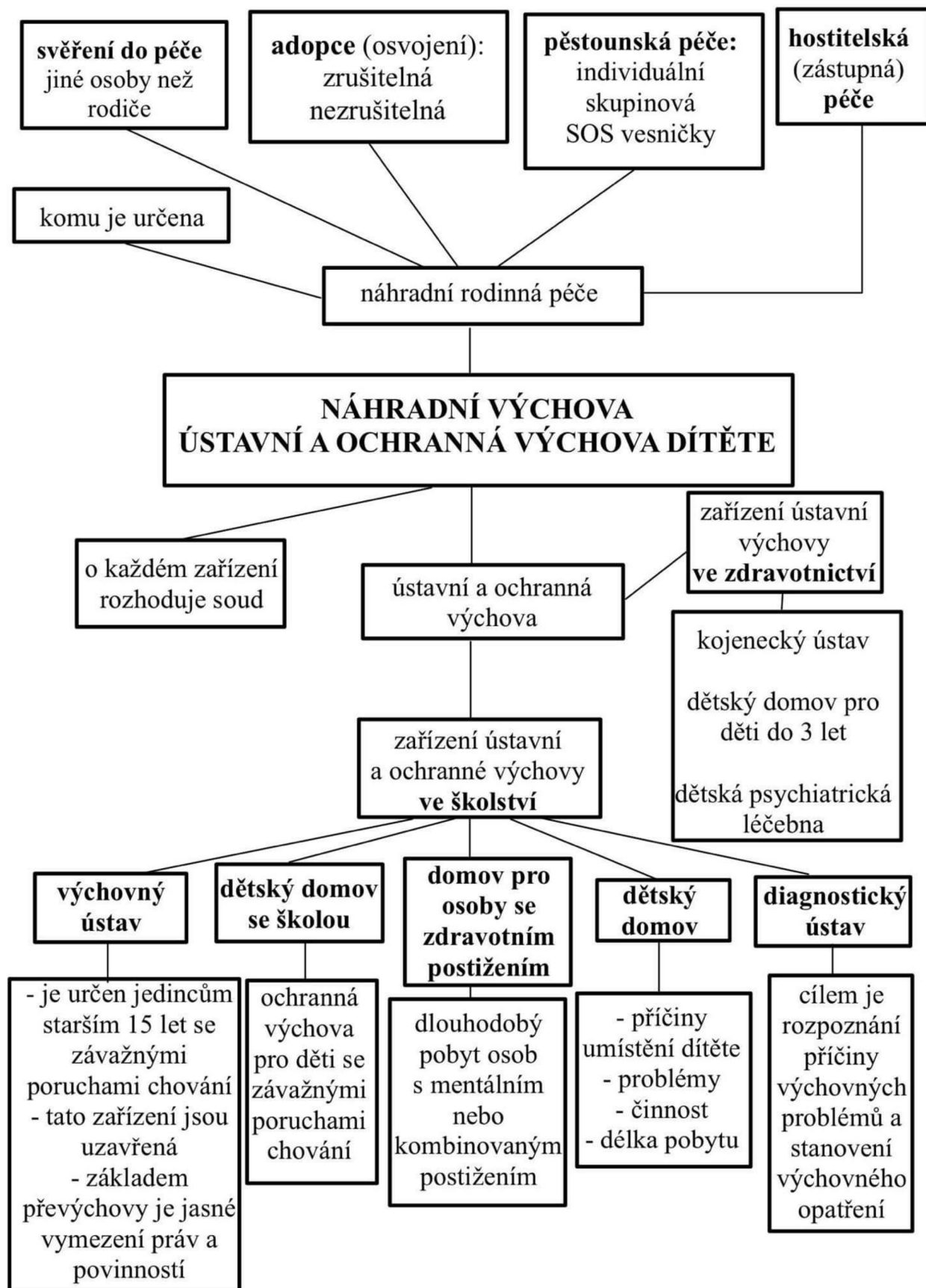
U poruch chování, které jsou způsobené podmíněnými sociálními vlivy, se nabízí možnost účinné prevence a následné nápravy. Pozitivní úprava sociálních a výchovných podmínek a výchovných přístupů v rodině, či změna sociálního prostředí mohou v některých případech předejít mnohým problémům a odstranit i většinu patologických projevů v chování. Za neúčinnější je považováno, předcházet vzniku poruchy již v raném věku života dítěte a také v dospívání, kdy si konkrétní jedinec utváří, respektive aktualizuje vlastní hodnotový systém a také automatické vzorce chování. Pokud však rodina ve své funkci selhává, je takovým rodinám nabízena pomoc ze strany školy a dalších institucí, které se školou úzce a pravidelně spolupracují.²⁷

Pobyt dítěte ve výše uvedených zařízeních může být v daném případě a konkrétní situaci relativně lepší možností než ponechání jedince v patologickém prostředí rodiny. Takové zařízení nedokáže uspokojit většinu jeho důležitých emočních a vztahových potřeb. Jedinec se zde setkává se skupinou dalších rizikových vrstevníků a ti ho mohou negativně stimulovat. Výchovné ústavy se tedy mohou stát předstupněm věznic, kde funguje velice podobný režim a také vztahy. Pokud se u jedince jedná o méně závažný trestný čin, přistupuje se (především u mladistvých pachatelů) stále častěji k alternativním trestům, k probaci a mediaci. Řešení situace jedinců s poruchami chování není nikdy jednoduchá a vyžaduje účinné systémy.²⁸

²⁶ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. s. 145.

²⁷ BENDL, Stanislav a kolektiv. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-428-9.

²⁸ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8. s. 213.



Obrázek 1 – MUSIL, Roman. *Pedagogika: pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. s. 91.

1.2.1 Diagnostické ústavy

Diagnostický ústav spadá do systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením nebo s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a také dle volné kapacity konkrétního zařízení děti umísťuje do dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavu.²⁹

*„Diagnostický ústav je vstupním diagnostickým zařízením, které poskytuje komplexní psychologický, pedagogický, sociální a zdravotní rozbor jedince s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb (komplexní diagnostická zpráva, tzv. program rozvoje osobnosti). Do zařízení se umísťují děti na žádost zákonných zástupců nebo na základě rozhodnutí soudu, zpravidla ve věku od 3 do 18 let (případně 19 let), na dobu obvykle 8 týdnů po této době může být dítě zařazeno do dětského domova a dětského domova se školou nebo do výchovného ústavu“.*³⁰

Pokud se jedná o odůvodněný případ, může diagnostický ústav, který byl požádán o přijetí dítěte bez závažných poruch chování, umístit dítě do dětského domova nebo dětského domova se základní školou na základě přiložené osobní dokumentace dítěte bez jeho předchozího pobytu v diagnostickém ústavu.³¹

Jedná se tedy o děti, které ze závažných důvodů nemohou vyrůstat ve své rodině. O umístění dětí do diagnostického ústavu mohou požádat i osoby odpovědné za výchovu svých dětí, u nichž se projevují výrazné poruchy chování, pobyt dětí trvá zpravidla osm týdnů, v této době probíhá diagnostická, vzdělávací (škola), terapeutická (náprava chování a sociálních vztahů), výchovná, sociální i zdravotní fáze. Dále pak na základě stanovené diagnózy rozhoduje diagnostický ústav o dalším umístění dítěte do příslušného zařízení, například tedy do dětského domova nebo do výchovného ústavu.

Základní organizační jednotkou pro práci s dětmi je výchovná skupina složená ze čtyř až šesti dětí, tyto skupiny jsou rozděleny dle věku a pohlaví dítěte. Nepominutelnou součástí výchovné intervence je snaha o racionální využití volného času, tedy maximální podpora

²⁹ VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9. s. 228.

³⁰ BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1. s. 92.

³¹ ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Parta: Praha, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0. s. 189.

volnočasových aktivit.³²

1.2.2 Dětské domovy

Jedná se o školská zařízení, která pečují o děti bez závažných poruch chování. Jde o děti, jejichž rodiče nebo jiné osoby odpovědné za výchovu se nedokážou, nemohou nebo nechtějí se o ně postarat. Může jít o případy, kdy se v rodině projevují:

- sociálně patologické jevy (alkoholová či drogová závislost, agresivity apod.),
- závažná a dlouhodobá onemocnění rodičů,
- rodiče ve výkonu trestu,
- mentální retardace rodičů,
- extrémně chudé rodinné poměry,
- velmi malé procento pak činí osiřelé děti,
- do dětského domova mohou být také umístěny nezletilé matky se svými dětmi.

Jde tedy o „*školské internátní zařízení pro výkon ústavní výchovy mládeže. Zajišťuje výchovnou, hmotnou a sociální péči mládeži s normálním duševním vývojem, která ze závažných důvodů nemůže být vychovávána ve vlastní rodině a nemůže být osvojena nebo umístěna v jiné formě náhradní rodinné péče. Pečuje o mládež od 3 do 18 let, ev. do ukončení přípravy na povolání.*“³³ Nejvýše zde tedy mohou být děti umístěny do 26 let.

Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací, sociální, zdravotní a preventivní. Jeho výchovné působení se zaměřuje na dobu mimo vyučování. Nedílnou součástí je volného času je také u žáků základních, středních, vyšších odborných nebo vysokých škol příprava na vyučování. Často se stává, že děti přicházející do dětských domovů s mezerami ve vzdělání a neumí se učit, proto je práce vychovatelů v této oblasti velice obtížná. O stejném problému můžeme hovořit v rovině sebeobslužných návyků, mnohdy je třeba teprve vytvářet hygienické návyky, podporovat udržování pořádku v osobních věcech, ale i péči o osobní věci. Pro budoucí život je třeba naučit se běžné věci mezi něž se řadí například praní, drobné opravy, kultura stolování, nákup apod.

Podstatou výchovy v dětském domově je ovlivňování volného času, je nezbytné poskytnout prostor pro odpočinek, pohybovou rekreaci, adekvátní zábavu a prostor pro rozvoj osobních zájmů a kladení důrazu na socializaci osobnosti. Pracovníci podporují styky s rodiči

³² BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 142.

³³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. s. 49.

dětí a dalšími rodinnými příslušníky. Děti jsou rozděleny do rodinných skupin zpravidla různého pohlaví a věku, sourozenci se většinou zařazují do jedné skupiny, skupina zahrnuje 6–8 dětí.³⁴

1.2.3 Dětské domovy se školou

*„Zajišťují péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou nebo o nezletilé matky a jejich děti. Většinou se jedná o jedince se závažnými poruchami chování nebo s duševní poruchou.“*³⁵ V této instituci jsou umístovány děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky, ta je uskutečňována ve škole zřízené při dětském domově. Organizační jednotka pro práci je složena z pěti až osmi dětí. Výchovně-vzdělávací program je obdobný jako v dětském domově.³⁶

1.2.4 Výchovný ústav

Poskytuje ubytovací, vzdělávací, výchovné, terapeutické a sociální služby dětem starším 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla soudem nařízena ústavní výchova nebo soudem uložena ochranná výchova. Výchovné ústavy jsou zřizovány odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, dále pro nezletilé matky – včetně jejich dětí nebo děti, vyžadující výchovně léčebnou péči. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě, které je starší 12 let, a to v případě, má-li uloženu ochrannou výchovu a v jeho chování se vyskytují tak závažné poruchy, že dítě nemůže být umístěno v dětském domově se školou.³⁷

Jedná se o tzv. školské zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Výchovný ústav se stará o děti se závažnými poruchami chování, u kterých byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní výchovný ústav zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Do zařízení jsou umístovány děti zpravidla ve věku od 15 do 18 let (případně 19 let). Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, a to pouze v tom případě, že v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že dítě

³⁴ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 143.

³⁵ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 144.

³⁶ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 144.

³⁷ VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9. s. 229.

nemůže být umístěno v dětském domově se školou.³⁸

³⁸ VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9. s. 229.

2 Pedagog v systému ústavní výchovy

Slovo pedagog může mít několik charakteristik a významů, ale v nejširším slova smyslu je to v podstatě každý, kdo vychovává a vzdělává a může se jednat i o neprofesionála – např. rodiče. K profesionálním pedagogům se řadí vychovatelé, učitelé, instruktoři a další. V tom užším slova smyslu je za pedagoga považován odborník v pedagogických vědách. Pedagogický pracovník je v České republice legislativně podložená kategorie, kterou upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a také kariérní systém. Dle výše uvedeného zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a je zaměstnancem školy nebo jiné instituce, vykonávající činnost školy. Přímou pedagogickou se chápe přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálně-pedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost.³⁹

Za pedagogického pracovníka je považována osoba, způsobilá k právním úkonům, dále má odbornou kvalifikaci pro danou pedagogickou činnost, je to osoba bezúhonná, zdravotně způsobilá a musí ovládat český jazyk.⁴⁰ Jak ale uvádí Mareš, tak pedagogem se člověk nerodí, ale postupně se jím stává. I když ve společnosti najdeme člověka, který je pro toto povolání vyloženě stvořený a je mistrem ve svém oboru. Učitelství (jako další pomáhající profese) vyžaduje tisíce lidí a je tedy nezbytné pro danou profesu získat zájemce a odborně je připravit pro vykonávající profesi.⁴¹

Pedagog v systému ústavní výchovy by měl mít k sobě odpovídající tým, který je sestavený podle jasné koncepce daného ústavu. Pokud ale koncepce chybí, odráží se tento fakt i v organizační struktuře, v pracovním kolektivu nebo mezi cílovou skupinou, pro kterou je daná instituce určena. Přibírání nových lidí se potom opírá o osobní sympatie a ústav se stává zaopatřovacím zařízením nejen pro klienty, ale i pro personál.⁴²

2.1 Pedagog – vychovatel

Vychovatel jako člověk, který výchovně působí na jiné lidi, většinou na mladší generaci. Buď je výchova jeho povoláním, které vykonává v některé z institucí nebo s do role

³⁹ BENDL, Stanislav a kolektiv. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-428-9. s. 33.

⁴⁰ BENDL, Stanislav a kolektiv. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-428-9. s. 33.

⁴¹ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0174-8. s. 435.

⁴² MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Slon: Praha, 1999. ISBN 80-85850-76-1. s. 130.

vychovatele dostává vstupem do konkrétní situace, jejíž součástí je povinnost vychovávat (např. rodič, trenér apod.)⁴³

Zaobíráme-li se vychovateli ve smyslu zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních – vykonávají své povolání také v diagnostických ústavech, dětských domovech, dětských domovech se školou a dále ve výchovných ústavech, popřípadě ve střediscích výchovné péče. Ve výše uvedených zařízeních mají vychovatelé co do činění se závažnými poruchami chování, které není možné zvládnout v rámci standardní laviny základních a středních škol běžnými pedagogickými prostředky, tedy běžnými výchovnými metodami a postupy. Podle zákona č. 109/2002 Sb. platí, že pro děti, které mají závažné poruchy chování, a nemohou z těchto důvodů plnit povinnou školní docházku v jiné škole, navrhuje a zřizuje zřizovatel zařízení školu, která odpovídá vzdělávacím programům jako součást zařízení.⁴⁴

2.1.1 Vzdělání vychovatele, jeho kompetence a osobnostní předpoklady

Pozice vychovatele vyžaduje profesionální způsobilost pro výkon své funkce, to znamená propojení pozitivních obecně lidských vlastností a pedagogicko-psychologického vybavení pro tuto práci, což zahrnuje schopnost diagnostikovat, projektovat, řídit činnosti, hodnotit, spolupracovat.⁴⁵

Jakožto kvalifikaci vychovatele uvádí Kolář „*soubor odborných kompetencí společně s osobnostními vlastnostmi a vytvořenými pozitivními vztahy k dětem a mládeži. Jde o kvalifikaci profesionálních vychovatelů, kterou by měli získat studiem učitelství nebo vychovatelství, pedagogiky volného času, speciální pedagogiky na fakultách pedagogických i jiných.*“⁴⁶

Jedlička uvádí, že pedagogický pracovník by měl disponovat těmito kompetencemi:

- osobnostní charakteristiky, autorita uplatňovaná adekvátně v situacích pedagogického typu, také schopnosti odolávat psychosociální zátěži a možnému pracovnímu stresu,

⁴³ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 166.

⁴⁴ BENDL, Stanislav a kolektiv. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-428-9. s. 259.

⁴⁵ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 166.

⁴⁶ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 166.

- komunikační a sociální kompetence uplatňované s těmi na něž se zaměřuje (žáci, chovanci apod.),
- pracovní návyky, volba vhodných didaktických a výchovných postupů, organizační schopnosti, které jsou součástí kvality výchovně-vzdělávací činnosti,
- pohotovost reagovat na události v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu, důležitá je i přizpůsobivost pedagoga, jeho flexibilita a rigidita,
- způsobilost vnímat podstatné změny ve vývoji věd o člověku a schopnost reagovat na nové teorie o činitelích efektivity edukačního působení.⁴⁷

Důležitým předpokladem moderního pedagoga je bezesporu pedagogická *self-efficacy* tedy pedagogova „*přesvědčení o jeho schopnostech plánovat, organizovat, realizovat různé výchovně-vzdělávací aktivity, které jsou základem pro dosažení pedagogických cílů.*“⁴⁸

2.2 Speciální pedagog – etoped

Speciální pedagog má veškeré rysy učitele a vychovatele dětí a mládeže a k tomu takové vlastnosti, schopnosti a dovednosti, nezbytné k realizaci výchovně-vzdělávacího procesu za ztížených podmínek, v obtížných výchovných situacích, které jsou dané druhem a stupněm postižení vychovávaných dětí a mládeže. Ve specializované složce odbornosti má mít speciální pedagog obsáhlý rozhled po celém oboru a metodologii speciální pedagogiky.

*„Kvalifikace speciálního pedagoga je vyžadována pro práci učitelů ve školách určených pro vzdělávání žáků s různými druhy postižení (tzv. speciálních školách, aktuálně uvedených v §16 školského zákonu. Takové školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny mohou být dnes zřizovány pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými poruchami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autisme, jestliže pro naplnění vzdělávacích potřeb těchto žáků nepostačují dostupná podpůrná opatření poskytnutá v prostředí běžné školy.“*⁴⁹

⁴⁷ JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1. s. 356.

⁴⁸ SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1. s. 73.

⁴⁹ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. s. 83. ISBN 978-80-271-3010-8. s. 113.

Speciální pedagogové, pracující ve školství, jsou pedagogickými pracovníky. Speciální pedagog musí splňovat vysokoškolské magisterské vzdělání příslušného směru.⁵⁰

Vyčleníme-li si ze speciální pedagogiky konkrétně obor etopedie, který se váže k naší problematice, pak hovoříme o pojmenování jednoho ze šesti oborů speciální pedagogiky. Jde o speciálně pedagogickou disciplínu, „*kteřá se zabývá nejen edukací, ale i diagnostikou, terapií, poradenstvím, sociální rehabilitací a resocializací osob s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů a hodnotových orientací.*“⁵¹

Bavíme-li se o pozici speciálního pedagoga, může působit i v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a v zařízeních pro preventivně výchovnou péči – diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a středisko výchovné péče, kde je pozornost věnována diagnostice výchovné prevenci a také intervenčním speciálně pedagogickým aktivitám.⁵²

Speciální pedagog s tímto oborem spjatý se nazývá etoped, toto pojmosloví pochází z řeckého slova *ethos* – mrav a *paideia* – výchova. Jedná se o „*označení speciálního pedagoga v zařízeních pro osoby s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů aj*“⁵³. Kvalifikaci pro tuto činnost získává studiem speciální pedagogiky na vysoké škole v oboru etopedie. Etoped působí na sociálně narušenou mládež s jasným cílem, utvářet u ní žádoucí vztah ke společnosti, k lidem, k práci.⁵⁴

Osobnostní charakteristika se pak shoduje s dalšími pedagogickými profesemi, řadí se mezi ně samozřejmě ve zvýšené míře také odolnost vůči stresovým situacím, emoční stabilita, odolnost vůči psychické zátěži.

Skutečnost, že pedagogická práce s dětmi v ústavní a ochranné výchově je vysoce specifická dokládá i vyhláška č. 438/2006 Sb., která upravuje podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních.⁵⁵

⁵⁰ BENDL, Stanislav a kolektiv. *Výchovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-428-9. s. 191.

⁵¹ KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8. s. 225.

⁵² KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8. s. 225.

⁵³ KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8. s. 225.

⁵⁴ SOVÁK, Miloš a kolektiv. *Defektologický slovník*. H&H: 2000. ISBN: 80-86022-76-5. s. 95.

⁵⁵ BENDL, Stanislav a kolektiv. *Výchovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-428-9. s. 259.

2.3 Další vzdělávání pedagogů

Obecně vzdělání pedagoga je ve své podstatě nekonečný proces. Můžeme jej rozdělit do dvou fází, z nichž první je profesní příprava – studium, ve druhé fázi pak učitelé procházejí různými formami dalšího vzdělávání. Pohlédneme-li na celou problematiku ze širší perspektivy, pak můžeme mluvit o:

- celoživotním rozvoji profesních kompetencí;
- všech aktivitách, které v souvislosti s dosaženou klasifikací pedagoga slouží k udržení či zvýšení jeho profesní úrovně;
- vzdělávací aktivity, do kterých je pedagog zapojen za účelem rozšíření či zdokonalení svých znalostí a dovedností, v neposlední řadě také za účelem rozvoje svého profesního postoje, názorů a dovedností.

Druhou fází lze také nazvat jako profesní rozvoj, k tomu dochází i samotnou pedagogickou praxí, samostudiem.

Pojem další vzdělávání pedagoga se stává stále více atraktivním, a to v souvislosti se vzdělávací politikou, projektů mezinárodních institucí, ale i samotné pedagogiky jako vědy takové. Cílem profesního vzdělávání není jen osobní růst, rozvoj, integrace do společnosti cestou sdílení kulturního a společenského dědictví, ale také sdílení daných společenských hodnot, formování člověka k sebeuvědomění, odpovědnosti, uplatňování lidských práv, což významným způsobem působí jako nepřehlédnutelná součást podpory duševního zdraví. Otázkou však zůstává, jak pedagogy k dalšímu profesnímu vzdělávání motivovat a také zda je povinné profesní vzdělávání tou správnou cestou.⁵⁶

Termín „další vzdělávání učitelů“ není v české legislativě zakotven, zákon č. 561/2004 Sb., zákon č. 563/2004 Sb. a vyhláška č. 317/2005 Sb. využívají pojem další vzdělávání pedagogických pracovníků DVPP.⁵⁷ Rozumíme jím „*takové druhy vzdělání, které doplňují, prohlubují, obnovují nebo rozšiřují znalosti, dovednosti a profesní kvalifikaci účastníků tohoto vzdělávání.*“⁵⁸ Rezoluce na konferenci Evropské sítě podporující zdraví za spoluúčasti Evropské unie a Rady Evropy také v bodě 6: „*Vzdělávání učitelů je investicí*

⁵⁶ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3. s. 157.

⁵⁷ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 413.

⁵⁸ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3. s. 158.

*do zdraví stejně jako do vzdělávání.*⁵⁹

Zaměříme-li se na konkrétní možnosti rozvíjení profesních kompetencí jako prostředku podpory duševního zdraví a zároveň prevence syndromu vyhoření můžeme mluvit o **sebezkušenostním učení** jako o formě rozvoje profesních kompetencí, zde je kladen důraz na získávání zkušeností a vyvozování vlastních teoretických vysvětlení, klade se důraz na fáze impulzu-pozorování-znalosti-úsudku, přičemž úsudek se stává novým impulzem. Tímto modelem se zabýval John Dewey. Do sebezkušenostního učení, pak můžeme začlenit například i analýzu zkušeností pedagogických pracovníků, tedy sdílení zkušeností, na základě výzkumů, šetření atd.

Důležité je také zmínit některé z **konkrétních techniky profesního rozvoje**:

- **Balintovské skupiny** – tedy podpora při práci pedagoga, jedná se o skupinovou metodu řešení problému, pozornost je kladena na vzájemný vztah odborníka a klienta. Jako výcvikové cíle si skupiny kladou: porozumět vztahu-překonat předsudky-pozměnit sama sebe. Obdobou mohou být **kazuistické semináře**, kde pedagogové mezi sebou sdílejí případy z praxe, zde jde však o sdílení, není kladena taková pozornost na vzájemný vztah.
- **Videotrénink interakcí** – je forma krátkodobé terapie, cílovou skupinou jsou pedagogové, kteří nacvičují, hrají, předvádějí role v modelových situacích.
- **Counselling** – tedy postupné formování pracovních schopností pracovníků, tzn. konzultování problému se současným ovlivňováním konzultujícího i konzultanta. Konzultace probíhá mezi dvěma odborníky na stejné úrovni, ti mají zájem na tom, najít co nejlepší východisko určené problematiky.
- **Mentoring** – je přínosem především u začínajících pedagogů, mentora by si měl daný pedagog určit sám, pokud bude určen, nebude mít nikdy metoda dostatečnou efektivitu. Princip je takový, že obě strany si předávají poznatky, informace a rady pro lepší výkon. Působí podobně jako mezigenerační učení. Riziková je tato metoda v případě, je-li mentor v některé z fází syndromu vyhoření.

⁵⁹ LUKÁŠOVÁ, Hana, ed. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů: [sborník Výzkumného záměru organizace] registrační číslo VZO : msm174500001*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-218-1. s. 394.

- **Focusing** – tato technika umožňuje vnímat daný prožitek, ať už příjemný či nepříjemný a dospět k jeho pojmenování, což může být nositelem změny. Jedinec by měl zůstat v přítomnosti těchto pocitů a z nich pochopit důležitou zprávu.
- **Koučink** – hlavním cílem je motivace ke stále lepšímu výkonu a k hledání vlastních zdrojů seberozvoje, dochází k hledání inspirace k řešení konkrétního problému, případně k rozvoji vlastního potenciálu a odblokování překážek, které zamezují dosahu maximálního rozvoje jedince. Je možné využít autokoučinku nebo služeb profesionála. Možností je i týmový koučink.
- **Supervize** – lze ji pojmout jako podněcující rozhovor, kdy pedagog může efektivněji reflektovat svoje postoje ke konkrétním situacím i k vlastní práci jako takové, metoda rozhovoru zároveň může nabídnout nové pohledy na situace, které se pedagogům jeví jako obtížné. Jde tedy o „*nezávislou odbornou podporu pro profesionála*“⁶⁰.
- **Sebereflexivní deník** – jde o písemnou formu, kam si pedagog zaznamenává své prožitky, zkušenosti či postřehy z výchovně-vzdělávacího procesu. Samotný deník se pak stává prostředkem sebezpoznání. Nemělo by jen o popisy výchovně-vzdělávacích činností, ale také o pocity ze vzniklých situací. Může jít i o sebereflexivní dotazník, rozhovor atd.⁶¹

Velký význam vnímám i ve funkčním kolektivu daného zařízení, tedy nutnost nebo potřeba **teambuildingu**, protože komunikace stejně jako spolupráce je jednou ze základních osobnostních kompetencí, kterou musí člověk disponovat. Vztahy jsou jedním z nejdůležitějších faktorů, a to i vztahy na pracovišti, ty mohou být v rozvoji osobnosti klíčové.⁶²

V případě pedagoga ve výchovném ústavu bych uvedla i možnost **psychoterapeutického výcviku**, kterým se pedagog stává terapeutem. Tyto výcviky jsou komplexní, tedy složené z teorie, praxe, sebezkušenostní a supervize, jedná se o ucelený a provázaný program. Zájemci však musí počítat s velkou časovou náročností, výcvik trvá 5 let a je nutné také

⁶⁰ Masáková, V. *Supervize není totéž, co inspekce*. Učitelství noviny, č. 46/2007. ISSN 0139-5718.

⁶¹ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3. s. 159–207.

⁶² ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3. s. 206.

počítat s velkou finanční náročností.⁶³

⁶³ *Vzdělávání v psychoterapii: Umění terapie | komplexní psychoterapeutický výcvik* [online]. [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://g-i.cz/psychoterapeuticky-vycvik>

3 Faktory náročnosti a jejich prevence

Je všeobecně známé, že se výkon pedagogické profese neřadí k těm snadným, i z hlediska pracovní zátěže. Laici poukazují na „kratší“ pracovní dobu pedagogů, ale zároveň uvádí, že sami by toto povolání vykonávat nemohli. Může se tedy zdát, že většina populace připouští, že povolání pedagoga je mimořádně psychicky náročné a může nepříznivě působit na zdravotní stav konkrétního pedagoga. Na pedagogy jsou kladeny extrémní požadavky jak profesního, tak osobního charakteru. Moderní pedagogika klade stále větší důraz na individuální ohled na potřeby každého žáka a zdůrazňuje význam vysoké odborné profesionality pedagoga, zde se nejedná jen o utváření osobnostních vlastností (trpělivost, inovativní přístup, komunikační dovednosti), ale především o osvojování technik prevence vzniku syndromu vyhoření.⁶⁴

Syndrom vyhoření (z anglického výrazu *Burnout*) – termín byl poprvé definován v 70. letech 20. století psychoanalytikem H.J. Freudenbergerem, který jej popsal ve své publikaci *Burnout: The Cost of High Achievement* jako „vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů, kdy práce nepřináší očekávané výsledky“.⁶⁵ Plevová pak syndrom vyhoření vymezuje jako „jev, který v psychické oblasti popisuje stav, kdy přehnané úsilí může vést k újmě na psychickém i fyzickém zdraví.“⁶⁶ Světová zdravotnická organizace (WHO) pojem dokonce zařadila ve své Mezinárodní klasifikaci nemocí (ICD) syndrom vyhoření jako „pracovní fenomén“, syndrom vyhoření je tedy součástí jedenácté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (ICD-11), není však klasifikován jako zdravotní stav, ale je zařazen mezi: „*Faktory ovlivňující zdravotní stav nebo kontakt se zdravotnickými službami.*“, což zahrnuje důvody, kvůli nimž lidé kontaktují zdravotní pomoc, ale nejsou klasifikovány jako nemoci nebo zdravotní stav.⁶⁷ MKN-11 (ICD-11) tedy definuje syndrom vyhoření „*syndrom je pojatý jako důsledek chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnut.*“⁶⁸

⁶⁴ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3. s. 157.

⁶⁵ PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8. s. 213,

⁶⁶ JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2. s. 85.

⁶⁷ VALA, Jiří. Syndrom vyhoření - fenomén 21. století. *BHP*. [online]. 2021, 15. 1. 2021, 2021(1) [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/7/288154/1/2>. s. 12.

⁶⁸ Mezinárodní klasifikace nemocí, UZIS – Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci>

Syndrom postihuje osoby, které vstupují do zaměstnání s velkou mírou nadšení, jsou hodně motivováni a očekávají od práce smysl života, zahrnuje především skupinu lidí, kteří své povolání vnímají jako poslání. Výzkumy ukazují, že exponovanými profesemi jsou nejčastěji pomáhající profese, jejich zaměstnání je zaměřeno na pomoc druhým v různých životních situacích a existují i vysoké požadavky na osobnost pomáhající osoby.⁶⁹

Do ohrožené skupiny spadají tedy i pedagogové, především se dotýká těch, kteří nastupují do zaměstnání s představou, že budou pomáhat dětem na cestě k poznání, v praxi pak dojde ke zklamání při střetu s realitou (nízká kázeň, nezáměr, administrativa, špatné mezilidské vztahy atd.)⁷⁰

Za příčinou vzniku syndromu vyhoření stojí nespokojenost v pracovní oblasti, ať už se jedná například o extrémní míru svobody, nadměrnou míru odpovědnosti, extrémní míru kontroly, nepřiměřenost požadavků, neinformovanost, zázemí pracoviště atd.⁷¹

V prohlášení, vydané agenturou OSHA (Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci) z roku 2007 jsou, jako možné příčiny vzniku pracovního stresu, považovány následující faktory:

- nejistota pracovních faktorů, která je spojována s nestabilitou na dnešním trhu práce, dále jsou to obavy ze ztráty zaměstnání,
- rychle se zvyšující náchylnost ke stresu v souvislosti s globalizací,
- ztráta jistoty jako důsledek nových reforem pracovních smluv,
- prodlužování pracovní doby a rostoucí intenzita práce,
- rušení pracovních míst a oddělení,
- zvyšující se emocionální náročnost práce,
- nemožnost skloubení zaměstnání a soukromého života.⁷²

Pokud se pedagog dostane do situace, ve které pociťuje bezmocnost a úzkost, pravděpodobně se tyto situace periodicky opakují, zkouší mnoho prostředků, jak tyto situace zvládnout, ale nakonec konstatuje, že zůstávají bez efektu a výsledku. Pedagog se tak ocitá

⁶⁹ JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2. s. 87.

⁷⁰ JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2. s. 88,

⁷¹ PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8. s. 221–222.

⁷² STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3553-5. s. 32.

v situaci, kdy není schopný adekvátně zasáhnout, a na základě tohoto procesu bývá zaplaven pocity bezmoci a úzkosti. Takové nepříjemné pocity mohou z každodenního života učinit skutečnou muka, která mohou být v některých situacích až nesnesitelná pro konkrétního člověka. Naštěstí v lidské psychice existuje řada mechanismů, umožňující tyto nepříjemné pocity zmírnit, ale pokud pedagog pocítuje bezmocnost a úzkost, může se projevit několik mechanismů současně:

- **popírání konkrétního problému** – všeobecně lze konstatovat, že pouze pár pedagogů otevřeně přizná, že má s dětmi problém. Toto téma bývá u mnohých naprosté tabu,
- **identifikace s jinou osobou** – jedná se o další možnost obrany. Pedagog se tímto vzdává samotné vlastní existence a spokojí se jen s přežíváním,
- **přenášení zodpovědnosti na děti** – jedná se o proces, při kterém pedagog „svalí“ všechno na děti, a tím si zachová dobrý obraz o sobě samém, z konkrétní situace vyjde „čistý“ a nemá tak jediné pochybnosti o tom, kdo vlastně situaci způsobil,
- **útěk** – jedná se o nejběžnější formu obrany před úzkostí. Může se jednat o útěk od vztahů, nezájem a neangažovanost v zaměstnání, či přání a touha změnit práci.⁷³

Možné dopady se pak mohou projevit v různých rovinách života, ať už mluvíme o **psychické rovině** (útlum aktivity, ztráta zájmu o vykonávanou činnost, pocity smutku, neštěstí, beznaděj, panika, sebevražedné myšlenky atd.), **fyzické rovině** (celkové vyčerpání organismu, bolesti hlavy, břicha, poruchy spánku atd.) nebo v **sociální rovině** (nízká empatie, nezájem o blízké, ztráta vlídnosti, pasivní agrese atd.)⁷⁴

Nutno zmínit i diagnostiku syndromu vyhoření, která není jednoduchá. K diagnostice se užívá řada různých metod, nejčastěji dotazníky, například Maslach Burnout Inventory⁷⁵, ten hodnotí tři složky burnout syndromu:

1. emocionální vyčerpání,
2. depersonalizaci,
3. osobní uspokojení.⁷⁶

⁷³ AUGER, Marie-Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0. s. 42.

⁷⁴ PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8. s. 223.

⁷⁵ Obsahuje 22 otázek, z nichž na oblast emocionálního vyčerpání je zaměřeno 9, k depersonalizaci 5 a k úrovni osobního uspokojení 8. U každé položky má účastník výzkumu na výběr ze dvou odpovědí, které sledují četnost a intenzitu emocí. Odpovědi jsou zaznamenávány na Likertově škále.

⁷⁶ JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2. s. 97–98.

3.1 Psychická zátěž a stres

„Psychická zátěž je pojem širší než pojem stres. Psychická zátěž je souhrnem psychických stavů a s nimi souvisejících psychických, neurofyzilogických reakcí, které jsou vyvolány psychickými zátěžovými situacemi. K zátěžovým situacím patří: situace nepřiměřených úkolů a požadavků, situace problémové, frustrující, konfliktové, deprivující a stresové. Velikost a kvalita prožívané psychické zátěže závisí na vztahu mezi nároky vnějšího prostředí, předpoklady člověka se s nimi vyrovnat a subjektivním viděním a prožíváním vnějších nároků a vlastních možností. Zvláštní význam má zvládnání školní zátěže žáky.“⁷⁷

Lze rozlišit tři složky zátěže:

senzorická zátěž – jedná se o poměrně častou zátěž, neboť pedagogové pracují „při plném až vyostřeném“ vědomí, s velmi vysokými nároky na zrak, sluch aj.

psychická zátěž – není až tak vytvářena odbornou specializací nebo obsahem učiva, ale především psychologickými problémy, vyvstávajícími během práce s dětmi, dále pak s řízením třídy a s poznáváním a formováním osobnosti dětí.

emocionální zátěž – ta je u pedagogů nejvýraznější a je tvořena „afektivní odezvou veškeré pedagogické práce“. Emocionální zátěž vzniká proto, že pedagog je velmi často emocionálně angažován v oblasti sociálních vztahů, které během jeho práce vznikají.⁷⁸

Konkretizujeme-li se blíže na stres, který spouštěn stresory, je jedním z nejvýznamnějších rizik poškození zdraví člověka. Zdraví je dle definice SZO stav naprosté tělesné, duševní a sociální pohody. K této definici se kriticky staví Křivohlavý (2001), ten tvrdí, že zdraví je celkový stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a zároveň není překážkou obdobného snažení druhých lidí.⁷⁹

Jak je uvedeno v Pedagogickém slovníku⁸⁰ „stres je stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo po psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka

⁷⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: 2001. ISBN80-7178-579-. s. 191.

⁷⁸ PRŮCHA, Jan. *Učitel*. Praha: Portál, 2002: ISBN 80-7178-621-7. s. 66.

⁷⁹ LUKÁŠOVÁ, Hana, ed. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů: [sborník Výzkumného záměru organizace] registrační číslo VZO : msm174500001*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-218-1. s. 393.

⁸⁰ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: 2001. ISBN80-7178-579-. s. 230.

odolat zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná. Stres můžeme dělit podle:

1. Intenzity (nadměrný, tzv. hyperstres; nízký, zatím zvládnutelný, tzv. hypostres);
2. kvality (kladně působící, tzv. eustres; záporně působící tzv. distres);
3. způsobu zvládnání apod.“

Dutková ve své publikaci uvádí, že stres nemůžeme ze svého života odstranit, ale můžeme se s ním naučit pracovat. Stres v nás vyvolává napětí, to pro nás může na jedné straně znamenat negativní pojem, ale k životu potřebujeme polaritu, ta pro nás jednak znamená nejvyšší bojové a skutečné napětí, ale i tvořivé, zevnitř pramenící uvolnění na straně druhé.⁸¹

I přesto, že poznatky o vlivu stresu a zátěže na zdraví, prostupují přinejmenším značně implicitně ve většině tématických oblastí je zřejmě účelné, pokusit se o shrnutí alespoň jejich nejdůležitějších částí. A protože životní tempo neustále roste, narůstají tak i požadavky na výkony pedagogů. Stres je považován za jeden z pojmů, které přešly v posledních letech z odborného do obecného jazyka a tento posun přináší i jistý posun obsahový. Za stres lze považovat vlastně jakoukoli zátěž, která má negativní vliv na pedagoga.⁸² Je zároveň automatickou reakcí na prožívané nebezpečí, organismus tak reaguje, aby přežil.⁸³

Jak již bylo uvedeno, některé druhy stresu jsou nevyhnutelné a mohou být přijímány jako pozitiva, která mohou pracovníka vybudit a mohou mobilizovat jeho energii a připravit jej tak k akci. Co se týká pomáhajících profesí, tak stresory, vznikající při práci, příliš často naše psychické a fyzické systémy vybudí k akci, ale bez následné možnosti danou energii během jiné akce vybit.⁸⁴

Faktem zůstává, že je pozice pedagoga stresujícím povoláním nám ukazuje nejen výzkum, je vystaven mnohým požadavkům a nárokům, a to jak ze strany rodičů, dětí, kolegů,

⁸¹ DUTKOVÁ, Andrea. *Jak vnímat stres: průvodce pro vnitřní pohodu*. Praha: Grada, 2023. Zdraví & životní styl. ISBN 978-80-271-2568-5. s. 13.

⁸² KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 2005. ISBN 80-200-1307-5. s. 107.

⁸³ DUTKOVÁ, Andrea. *Jak vnímat stres: průvodce pro vnitřní pohodu*. Praha: Grada, 2023. Zdraví & životní styl. ISBN 978-80-271-2568-5. s. 13.

⁸⁴ HAWKINS, PETER, SHOHET, Robin. *Supervize pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9. s. 31.

inspektorů, nadřízených, politiků na různých úrovních a sdělovacích prostředků. Často jsou požadavky rozporné. Dalším faktorem je udržení kázně, odpovědnost za chování dětí, žáků, chovanců apod.⁸⁵

3.2 Syndrom vyhoření

Podle ICD (Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace [WHO]) je vyhoření zařazeno do doplňkové kategorie diagnóz. Není tedy klasifikováno jako nemoc, ale je zde uvedena diagnóza neurastenie, která se vyznačuje typickými stavy, jako je únava a vyčerpání. Uvedené symptomy, které jsou typické pro syndrom vyhoření, tak pokrývá jen částečně.⁸⁶ Syndrom vyhoření neboli Burn-out syndrom, popisuje Průcha jako „*Ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí. Výsledek procesu, v němž lidé velice zaujati určitým úkolem nebo ideou ztrácejí své nadšení. Jedná se o psychický stav emočního vyčerpání. Nejčastěji se projevuje u lidí působících v pomáhajících profesích a jedinců, kteří jsou v častém kontaktu s lidmi.*“⁸⁷

Syndrom vyhoření často bývá spojován se třemi aspekty, tedy: emoční vyčerpání, depersonalizace a snížení osobního dosažení člověka, který pracuje v pomáhajících profesích. Tyto tři aspekty se užívají jako základ jakékoli diskuze o vyhoření pedagogů spolu s pedagogickou verzí MBI (Maslach Burnout Inventory) jako standardní nástroj měření. K emočnímu vyčerpání dochází, když se člověk cítí vyčerpán ze svých emocionálních zdrojů a přetížení kontaktů s dalšími osobami. Depersonalizace odkazuje na neosobní, a dokonce dehumanizované vnímání druhých osob. Snížení osobního úspěchu pak poukazuje na pokles odborné způsobilosti a efektivity. Obecně vnímáme tři potencionální zdroje těchto negativních vlivů a to individuální (věk, pohlaví, vzdělání, funkce), organizační (konflikt rolí, role, nejednoznačnost, pracovní přetížení, klima třídy) a osobnostní zdroje (osobnostní faktory a sebeúcta). Jednotlivé důsledky syndromu vyhoření pak zahrnují fyziologické, psychické, psychosociální problémy vedoucí k nižší zaměstnanecké spokojenosti doprovázené záští, frustrací, nudou, podrážděním a hněvem.⁸⁸

⁸⁵ LUKÁŠOVÁ, Hana, ed. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů: [sborník Výzkumného záměru organizace] registrační číslo VZO : msm174500001*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-218-1. s. 395.

⁸⁶ STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3553-5. s. 14.

⁸⁷ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4. s. 265.

⁸⁸ GHANIZADEH, Afsaneh a Safoura JAHEDIZADEH. Teacher Burnout: A Review of Sources and Ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* [online]. 2015, 6(1), 24-39 [cit.

Syndromem vyhoření u učitelů se zabývají nejrůznější výzkumy, kterých bylo publikováno již mnoho. Syndrom vyhoření je důsledkem opakovaného stresu a vyskytuje se především u pedagogů „idealistů“. Tito pedagogové se v práci příliš angažují, což má právě za následek vznik syndromu vyhoření. Jedná se o proces, při kterém pedagog ztrácí iluze, zažívá pocity rozpoložení a rozčarování. Představa pedagoga, že nedosáhl profesnímu ideálu, který si předem vytvořil, vede pedagoga k pocitu fyzického vyčerpání. Může se jednat o únavu, ztrátu energie nebo citového vyčerpání (deprese, pocity bezmocnosti, dále pak podrážděnost). Pedagog může zažívat negativní postoj ke své práci, ale i k sobě, jako k učiteli.⁸⁹ Oproti tomu Průcha, Walterová a Mareš popisují „*burn out efekt jako vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postupů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejména speciální). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci apod. Prevencí je osvojení si technik předcházení a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst, sabatiki apod.*“.⁹⁰

V pomáhajících profesích se stal termín „vyhoření“ obdobou toho, co používala americká armáda jako termín „poválečná deprese“ a Američané měli termín – „únavou z boje“. Vyhoření není nemoc, kterou můžete od někoho chytit, nejedná se ani o rozpoznatelnou událost nebo stav, protože jde o proces, který obvykle začíná krátce po začátku kariéry pomáhajícího. Vyhořením je nutné se zabývat dávno před tím, než k němu dojde. Znamená to tedy, zamyslet se nad svou stínovou motivací k práci v pomáhajících profesích, sledovat své vlastní příznaky stresu a vytvářet si proti nim zdravý systém podpory. Dále se pak starat o vlastní smysluplný, příjemný a fyzicky aktivní život mimo roli pomáhajícího.⁹¹

2022-06-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Safoura-Jahedizadeh/publication/282624712_Teacher_Burnout_A_Review_of_Sources_and_Ramifications/links/5d288b82458515c11c292b0d/Teacher-Burnout-A-Review-of-Sources-and-Ramifications.pdf

⁸⁹ AUGER, Marie-Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0. s. 44.

⁹⁰ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: 2001. ISBN 80-7178-579-. s. 26 .

⁹¹ HAWKINS, PETER, SHOHET, Robin. *Supervize pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9. s. 33.

3.3 Prevence a s ní spojené obranné mechanismy

Hlavním aspektem boje se syndromem vyhoření je především včasná prevence.⁹² Dobré je též povědomí o tom, že něco takového vlastně existuje, jak k tomuto jevu dochází a čím se projevuje.

Je žádoucí brát v potaz také fakt, že situaci, kterou řešíme pravděpodobně nezměníme, ale můžeme změnit svůj přístup k ní. Zde se nabízí známý úhel pohledu na sklenici s vodou, která je do poloviny naplněna. Záleží na úhlu pohledu, zda se budeme radovat, že stále ještě máme půlku sklenice nebo budeme nešťastní, že zbývá jen polovina. Se změnou našeho postoje k situaci úzce souvisí jedno z preventivních opatření, a to **pozitivní náhled na svět**. Mezi další opatření lze zařadit **smysl pro humor** a také například **sebeuvědomění** toho, že aktivita je již nad naše síly, **asertivita** neboli naučit se říkat ne, stanovit si **priority**, vyjadřovat své **pocity**, hledat **emocionální podporu**, vyvarovat se **negativnímu myšlení**, vytvořit si „**deník úspěchů**“, snížit **vysoké nároky**, předcházet **komunikačním problémům**, doplňovat **energii**, využívat **nabídek pomoci** (supervize, diskuze, možnost výcviku), zajímat se o **své zdraví**, dodržovat **psychohygienu** (relax), najít si **zájmovou činnost**, uvolnit **napětí** (relaxační metody, dechová relaxace, jóga, autogenní trénink, imaginace, meditace), mít **pravidelný pohyb**.⁹³

Reakce organismu na stres ukazuje význam **copingových neboli zvládacích mechanismů**, které pomáhají zklidnit a regenerovat fyziologii organismu. Mluvíme-li o krátkodobém stresu je významné jaké copingové strategie (salutoprotektivní faktory) jedinec využívá, mohou to být například sportovní aktivity, meditace, četba, procházka, setkávání se s přáteli apod. Ale může to být i negativní coping, kam řadíme kouření, alkohol, gambling nebo excesivní nakupování atd. Každá osoba má vlastní repertoár, který v zátěžových situacích praktikuje. Výzkumy ukazují, že prožívaný **well-being**⁹⁴ je nepominutelný v péči o naše duševní i fyzické zdraví. Taktéž šetření potvrzují, že koncepty týkající se prožívaného štěstí, osobního růstu a smyslu života prokazují vliv na mechanismus **salutogeneze**⁹⁵ mozku.⁹⁶

⁹² JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2. s. 95.

⁹³ PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8. s. 225.

⁹⁴ „*pocit či stav dokonalé duševní a tělesné pohody*“

⁹⁵ „*nauka o původu a vývoji zdraví a o jeho podpoře a rozvíjení*“

⁹⁶ JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2. s. 45.

Mezi žádoucí aktivity řadíme i **Body-mind activity** – zahrnují nejen tělo, ale i mysl.

Spadají sem pohybové aktivity jako jóga, taiči, synchronizující plynulé pohyby s hlubokým dýcháním. Cílem je propojení pohybové aktivity a bdělé pozornosti (všímavosti, mindfulness).⁹⁷

⁹⁷ JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2. s. 263.

4 Zařízení pro výkon institucionální výchovy a efektivita pedagogické práce

Pedagogicko-psychologický výzkum představuje předem naplánovaný a speciálně zorganizovaný proces aktivit, který je přesně rozfázovaný na etapy, které se zaměřují na získávání nových vědeckých poznatků, týkají se nových dovedností, vědomostí, hodnot a postojů, zaměřují se na analýzu, na předávání zkušeností, znalostí a poznatků z praxe. Slouží pro další pedagogy jako pomoc při zkvalitnění jejich práce.⁹⁸

4.1 Charakteristika výzkumu, metodologická hlediska

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla pro metodu **kvalitativního výzkumu**, a to vzhledem k tomu, že mým záměrem je získat informace a následně se pokusit je rozvést a rozkrýt, je tento typ výzkum nejvhodnější.

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na porozumění jedinečným jevům edukační reality. Tyto případy objasňuje na základě názorů, prožitků, zkušeností subjektů, a to v souvislosti s příslušným kontextem. V kvalitativním výzkumu se neověřují předem formulované hypotézy a výsledkem je podrobný popis jednotlivých případů, bez nároku na zobecnitelnost získaných údajů. To je jedním z případů kritiky tohoto typu metodologie. Jeho velkým pozitivem je hlubší vhled do problematiky.⁹⁹

Nástrojem kvalitativního výzkumu je **rozhovor**, což je cenná výzkumná metoda. Má své výhody v tom, že se přímo shledáváme s účastníkem šetření, s jeho názory a postoji. Nevýhodou je časová náročnost, komplikace při záznamu dat. Konkrétní forma rozhovoru je pak **polostrukturovaný rozhovor**, který nabízí alternativy otázek a odpovědí s následným vysvětlením a objasněním účastníkem šetření.¹⁰⁰ Zároveň není příliš časově zatěžující pro účastníka výzkumu. Umožní mi v první fázi nechat klienta spontánně hovořit a současně se dotazovat případnými navazujícími otázkami pro získání celistvosti informací. Ty povedou ke značnému zjednodušení odlišností. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní

⁹⁸ JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1. s. 435.

⁹⁹ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4. s. 170.

¹⁰⁰ ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3. s. 144.

a komplexní informace o zkoumaném jevu.¹⁰¹ Polostrukturované rozhovory jsou zaměřeny na metody a postupy využitelné pro praxi s problémovými dětmi, dále na motivaci zaměstnanců výchovných ústavů a v neposlední řadě jsou zaměřeny na motivační prostředky, užívané při práci s problémovými dětmi.

Cílem je zachytit názor účastníka výzkumu. Tyto interpretace mohou být vyvolány skrze konkrétní životní příběhy jedince, z jeho vzpomínek ukrytých v paměti.

Z pohledu zúčastněných osob jde o **individuální rozhovor**, kdy pracujeme vždy jen s jednou osobou. Zahrnuje také ústní dohodu o tom, že rozhovor bude **anonymní**, zaznamenaný na diktafon a po přepisu bude záznam zničen. Rozhory jsou přepsány a zpracovány v jeden celek.

Rozhovory s jednotlivými účastníky výzkumu jsem si pečlivě zaznamenávala, abych během následného šetření nezapomněla žádnou cennou informaci. Z osloveného množství pedagogů souhlasilo s rozhovorem 8 pedagogických pracovníků pod podmínkou, že je příliš časově nevytížím. S příslibem jsem si domluvila schůzky, na kterých jsem požádala účastníky výzkumu o vyprávění týkající se jejich pracovního života. Celé povídání jsem založila na konkrétní otázce: „*Mohla byste/mohl byste mi popovídat Váš příběh, ve kterém mi popíšete Vaši pedagogickou praxi?*“. Rozhovor jsem v počátku nechala volně plynout a postupně jsem doplňovala dotazy plynoucími z jejich příběhu. Otázky jsem kladla nenásilně a u každého účastníka výzkumu byly položeny jiné dotazy, záleželo na aktuální situaci, rozpoložení každého účastníka šetření a poskytnutých informacích. Veškeré kladené otázky byly otevřené a obsahově kladené spontánně dle toho, jak rozhovor plynul. Rozhovory byly přizpůsobeny časovému vytížení všech zaměstnanců.

Zaměřila jsem se tedy na 8 pedagogů, pracujících v zařízení institucionální výchovy, kteří ve své práci bojují s obdobnými problémy. Předmětem výzkumu jsou životní příběhy vybraných účastníků výzkumu ze zařízení institucionální výchovy, konkrétně z výchovných ústavů.

Téma **efektivita pedagogické práce** je často diskutované téma, které se opírá o mnoho výzkumů a zjištění. Výzkum je zaměřený na příběhy pedagogických pracovníků, konkrétně na analýzu příběhů pedagogických pracovníků. Šetření bude zaměřeno na:

¹⁰¹ ŠVARŤÍČEK R., ŠEDOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. S. 160.

- zhodnocení pedagogické dráhy a na **efektivitu pedagogické práce**,
- jaká **pozitiva** **anebo naopak negativa** se objevují u pedagogů pracujících s dětmi s poruchami chování,
- zda u pedagogických pracovníků dochází k **vývoji výchovných metod či přístupů**,
- **podpora ze strany vedení či státu**,
- forma **psychohygieny** a **prevence syndromu vyhoření**,
- případné **další vzdělávání pedagoga** a jeho aplikace v praxi.

Před zahájením sběru dat jsem se obávala kvality získaných informací. Další mojí obavou bylo, že v krátkém časovém rozmezí, které mi byli účastníci výzkumu ochotni věnovat, nezjistím všechno, co potřebuji. Zároveň jsem hned na počátku výzkumu narazila na časovou tíseň všech zaměstnanců a také lehkou neochotu spolupracovat, snažila jsem proto je přílišně nezatěžovat a dotazovat se věcně, cíleně a srozumitelně.

4.2 Sběr dat

Pro úspěšnost metody je nutno si výzkum rozdělit na několik fází, ty si následně pečlivě rozvrhnout a realizovat.

První fáze – příprava rozhovoru:

- jasné vymezení cílů a problému, role výzkumníka a účastníka výzkumu,
- vymezení a získání výzkumného vzorku,
- výběr typu rozhovoru,
- výběr otázek,
- plán a organizace rozhovoru,
- způsob záznamu rozhovoru (prostřednictvím využití diktafonu)
- způsob zpracování zjištěných údajů a výsledků,
- promyšlení strategie vedení rozhovoru.

Druhá fáze – samotný průběh rozhovoru

- vstupní část: položení otázky „*Mohla byste/mohl byste mi popovídat Váš příběh, ve kterém mi popíšete Vaši pedagogickou praxi?*“;
- během rozhovoru: kladení doplňujících otázek navazujících k dosažení potřebných informací,
- dotazovanému nasloucháme, zachováváme neutrální postoj,
- záznam není rušivým elementem.

Třetí fáze – výsledky a vyhodnocení rozhovoru

Vyhodnocení proběhne v souladu se stanoveným cílem výzkumu. Odpovědi budou interpretovány a následně doplněny o komentář.¹⁰²

Sběr dat probíhal na pracovišti účastníků výzkumu, jednalo se o smluvené schůzky. Anonymní rozhovor byl s ústním souhlasem zaznamenán na diktafon a záznam po přepisu následně zničen. Témata pro rozhovor pocházejí z mnoha zdrojů (odborná literatura, pozorování, analýza dokumentů, osobní zájem), většina tkví z osobního zájmu o danou problematiku, tedy jak funguje teorie vůči realitě.

4.3 Stanovení cílů výzkumu

Cílem výzkumu je popsat a prozkoumat efektivitu pedagogické práce s dětmi žijícími v zařízení institucionální výchovy.

Z pohledu **struktury rozhovoru** skladba výzkumných otázek byla sestavena na základě mého osobního zájmu o dané téma, jeden z faktorů, který jsem chtěla blíže prozkoumat spočívá v motivaci pedagogů výchovných ústavů, v čem shledávají své *dostatky*, co hodnotí jako zdařilé při práci s dětmi a na druhé straně, co se jim nedaří, co vnímají jako *negativum* své profese.

Stejně tak jsem chtěla přiblížit jejich osobní *vývoj výchovných metod*, které z nich jsou v praxi úspěšné a co účastníky výzkumu k jejich konkrétnímu využití, případně přistoupení ke změně metod vedlo. Domnívám se, že právě tato otázka může být pro mladého pedagoga nejzásadnější a nejprínosnější, proto to považuji za stěžejní ve svém výzkumu. Dále přístup

¹⁰² ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3. s. 144.

přímých nadřízených k jejich práci a také systému obecně. Také jsem chtěla zahrnout zájem o formy duševní hygieny pracovníků a jejich doplňující vzdělání, které může značně ovlivnit jejich pedagogické metody či přístupy.

Velkou důležitost jsem přikládala také dotazu zaměřenému na *podporu pedagoga ze strany vedení i celkově systému*, tato položka ve výzkumu by mohla být přínosem pro vedoucí pracovníky výchovných ústavů, zjistila by niterní požadavky svých zaměstnanců, které se k nim v mnohých případech nedostanou, jejich případná realizace by mohla napomoci pedagogickým pracovníkům ve splnění jejich požadavků. V mnohých případech by mohlo dojít i ke zdokonalení atmosféry na pracovišti nebo ke zvýšené efektivitě práce. Z důvodu využití této otázky je celé šetření do jisté míry anonymní, tedy nejsou uvedena konkrétní zařízení, ve kterých účastníci výzkumu působí.

Pro dostatečnou efektivitu pedagogické profese v institucionálním zařízení shledávám za velmi důležitý faktor psychohygienu jako obranu před syndromem vyhoření, který je v tomto odvětví pro velkou psychickou náročnost zaměstnání pro zaměstnance velice ohrožující. Kladu tedy zájem o aktivity, které účastníci výzkumu vykonávají, aby tomuto předešli.

A za bezesporný klíčový dotaz tohoto výzkumu považuji i *další vzdělávání pedagogů*, jednak jde o jednu z metod prevence syndromu vyhoření, ale díky nově nabytému vzdělání mohou pedagogové měnit své dosavadní přístupy a metody. Mohou mít nový pohled na vzniklé situace a řekla bych dokonce i novou motivaci do pracovního procesu. Můj zájem je tedy spočívá v tom, zda nějakou formou probíhá v praxi další vzdělávání a zda jej vnímají samotní účastníci výzkumu jako přínos.

Cílem položených výzkumných otázek je odkrýt a popsat vybrané aspekty efektivity pedagogické práce v zařízeních pro výkon institucionální výchovy.

Základní výzkumné otázky, směřující k cíli mé práce jsou:

- Jaká jsou pozitiva, a naopak negativa pedagogické práce ve výchovných ústavech, co hodnotí pedagogové ve své profesi jako úspěch a co naopak jako neúspěšné?
- Dochází u pedagogických pracovníků k vývoji výchovných metod nebo přístupů, na jakém základě a co je ovlivňuje?
- Jaká je podpora pedagoga ve výchovném ústavu ze strany přímého vedení dané instituce a systému školství celkově?

- Jaká pravidla či formy psychohygieny aplikuje daný pedagog, jsou efektivní?
- Absolvoval dotázaný pedagog nějaké formy doplňujícího vzdělání, ovlivnilo jeho přístupy, hodnotí jej přínosně?

4.4 Výběr výzkumného vzorku

Účastníky šetření jsem vybírala z řad pedagogických pracovníků, kteří byli ochotni věnovat mi svůj čas a sdělit potřebné informace. Šetření se účastnilo celkem 8 pedagogů s různě dlouhou praxí, odlišným vzděláním a rozdílnými zkušenostmi. Celkem se do šetření zapojili 4 muži a 4 ženy, přičemž věková hranice byla v rozmezí od 26 let do 58 let. Z osobních dat jsem zaznamenávala pohlaví, věk, vzdělání, délku praxe v zařízení, k výzkumu jsem zaznamenala také termín šetření a délku rozhovoru, tedy čas, který mi účastníci výzkumu věnovali.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
pohlaví	muž	žena	muž	muž	žena	muž	žena	žena
věk	29	44	58	35	57	44	26	41
vzdělání	SŠ s maturitou	VŠ Bc.	VŠ Mgr.	VŠ Bc.	VŠ Mgr.	VŠ Mgr.	SŠ s maturitou	VOŠ Dis.
délka praxe v zařízení	6 let	20 let	26 let	3 roky	14 let	9 let	6 let	10 let
termín šetření	listopad 2022	listopad 2022	listopad 2022	listopad 2022	březen 2023	březen 2023	březen 2023	březen 2023

Tabulka 1 – účastníci výzkumu (přehled)

4.5 Struktura rozhovoru

- „Mohla byste/mohl byste mi popovídat Váš příběh, ve kterém mi popíšete Vaši pedagogickou praxi?“
- Můžete charakterizovat pozitiva a negativa vaší profese – co se vám daří či nedaří ve výchovné práci? Co je vaší motivací nebo inspirací?

- Můžete charakterizovat vývoj vašich výchovných metod – změnu výchovných přístupů v průběhu získávání praxe? Absolvoval jste nějaké doplňující vzdělání nebo kurz, který Vaše přístupy a pohledy ovlivnil?
- Můžete popsat přístup vedení k výkonu vaší profese – podpora ze strany vedení, vzdělávání, systému?

4.6 Vlastní výzkumné šetření

S vybranými 8 účastníky mého šetření jsem se domluvila, že mi povypráví svůj příběh ze zařízení, kde pracují a kde neustále získávají nové poznatky. Celé vyprávění jsem založila na konkrétní otázce: „*Mohla byste/mohl byste mi popovídat Váš příběh, ve kterém mi popíšete Vaši pedagogickou praxi?*“.

Tuto otázku jsem doplnila o záchytné body, kterých bylo nutno se v rámci výzkumu dotknout s těmito body byli účastníci šetření seznámeni před vyprávěním, za účelem toho, aby se těchto témat ve svém vyprávění alespoň okrajově dotkli.

Průběh jejich vyprávění jsem občasně doplnila otázkami, které mi postupně plynuly z informací, které jsem získala během polostrukturovaných rozhovorů. Každý popisovaný příběh s sebou nese spontánnost a odlišnost. Doplňující otázky se týkaly pozitiv a negativ práce s dětmi v institucionálním zařízení, dále jsem se doptávala na druh výchovných metod, které běžně pedagogové s dětmi uplatňují a používají.

Během jejich vyprávění jsem se několikrát setkala s tím, že se jim ke konkrétní otázce nechtělo příliš vyjadřovat. V takové chvíli jsem je do ničeho nenutila a poslouchala jsem dál.

Z pohledu **časového harmonogramu šetření** jsem se výzkumem zabývala od září 2022, kdy jsem poprvé oslovila výchovné ústavy skrze emailové adresy, zpětná vazba však byla téměř nulová, takže jsem v listopadu 2022 přistoupila k naléhavější formě a telefonicky jsem obvolala daná pracoviště, ještě téhož měsíce se mi podařilo zrealizovat polovinu rozhovorů, tedy potkat se se čtyřmi účastníky výzkumu. Zbylé čtyři účastníky jsem pak oslovila s odstupem času, protože v době těchto rozhovorů byli velmi časově vytížení, čtyři z osmi rozhovorů jsem zrealizovala v březnu roku 2023. Sběr dat tedy probíhal v intervalu od listopadu roku 2022 do března 2023.

Na základě získaných dat jsem mohla přistoupit ke kódování, které jsem si předem zvolila. Kódování představuje operace, díky níž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány

a sestaveny novým způsobem.¹⁰³ Otevřené kódování je vázáno k prvotnímu průchodu konkrétním textem. Text je rozložen na jednotky, těmto jednotkám jsou přidána jména a s těmito fragmenty textu výzkumník dále pracuje.¹⁰⁴ Hlavním cílem této fáze je tematické rozkrytí analyzovaného textu. Výzkumník si musí všimnout témat a následně k nim přiřazuje kódy (jména), může kódovat buď jednotlivá slova, věty či odstavce. Kódy volí tak, aby zahrnovaly konkrétní jevy v textu do obecnějších konceptů nebo kategorií.

V průběhu otevřeného kódování jsem postupovala tak, že jsem si přehledně přepsala jednotlivé příběhy a v nich jsem si následně označila fakta, která jsem potřebovala získat. Následně jsem si vyznačila v textu fráze, věty, slova, které mi přišly důležité ke zpracování a získání nových poznatků. Na závěr mi vznikly konkrétní jednotky, ke kterým jsem poté přidělila kód. Tyto „okódované“ části jsem postupně slučovala do jednotlivých kategorií. Celkem vzniklo 6 základních kategorií:

- pozitiva profese – co se daří v práci daného pedagoga,
- negativa profese – co se nedaří v práci daného pedagoga,
- vývoj výchovných metod – stávající výchovné metody versus nově získané,
- podpora vedení či celkově systému k výkonu profese vychovatele v ústavní výchově,
- duševní hygiena – způsoby relaxace,
- doplňující vzdělání.

Po zvládnutí kategorizace jsem následně přistoupila k další fázi svého výzkumu, a to k analýze získaných dat.

¹⁰³ ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 211.

¹⁰⁴ ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 211.

4.6.1 Rozhovory

Účastník č. 1¹⁰⁵: muž 29 let, středoškolské vzdělání ukončené maturitou, délka praxe 6 let

V zařízení pracuji jako vychovatel. Vzhledem k tomu, že zde působím relativně krátkou dobu, nemohu vysledovat až takové změny, jaké by uvedli moji starší kolegové, nicméně pozoruji, že v chování dětí v průběhu mé praxe došlo k určitým změnám, což s sebou přineslo i změnu v přístupu výchovné činnosti při mé práci. Děti jsou velmi obtížně motivovatelné, a to především v pohybových aktivitách, ze spektra nabízených činností mají problém si vybrat vhodné zaměření a málokterá činnost se pro ně jeví jako zajímavá a poutavá. Vzhledem k tomu, že jsem věkově dětem blíže než někteří z mých kolegů, snadněji dokážu uchopit jejich nevhodné projevy v chování a zvolit optimální cestu k dosažení stanoveného cíle, nebo vyřešení momentálního problému.

Preferuji klidný a empatický přístup, značnou míru trpělivosti, která je z mého hlediska zásadním aspektem pro práci s dětmi se speciálními potřebami. Domnívám se, že důležitým faktorem výchovné práce je pevné nastavení hranic chování. V průběhu mého působení jsem rovněž zjistil, že pro děti, s kterými pracuji, je důležitá jasná a přehledná situace v činnosti, kterou mají vykonávat a jednoduché stanovení zadaných cílů. Z mé dosavadní praxe jsem získal zkušenost, že je nezbytné nekompromisně trvat na splnění zadaného úkolu, ať už se jedná o pracovní aktivity, nebo volnočasovou činnost. I když jsem se v praxi setkal i s negativním přístupem jednotlivců k mnou zvoleným metodám, zjistil jsem, že je podstatné nenechat se ovlivnit negativním přístupem dětí, nebo jejich nezájmem a trvat na dodržení stanoveného cíle, což vedlo v průběhu mé praxe k získání autority a respektu dětí, toto považuji za pozitivní efekt mé práce.

I přesto, že jsem v zaměstnání spokojený, uvítal bych větší zájem ze strany vedení a větší podporu. Často mívám pocit, že čas ve výchovném ústavu jen tak plyne a není využitý tak, jak by mohl být. Za mě je podpora zaměstnanců velmi důležitá a úzce souvisí s motivací, která je při práci s problémovými dětmi velmi důležitá.

Ze vzdělávání je nám nabízeno mnoho kurzů, pamatuji si konkrétně nějaký týkající se extremismu ve školství, jinak se účastním těch, které mě zkrátka zaujmou, jinak samozřejmě supervize a povinná školení. Formu duševní hygieny realizuji sportem ve volném čase.

¹⁰⁵ Účastníci jsou očíslováni dle tabulky účastníků výzkumu.

Účastník č. 2: žena 44 let, vysokoškolské vzdělání: Bc., délka praxe 20 let

V zařízení pracuji jako vychovatelka. Během své praxe jsem vysledovala různé formy chování u dětí, což ovlivnilo i moje zásady a přístupy ve výchovné činnosti. Zpočátku praxe jsem děti vnímala spíše jako kamarády, projevovala jsem značně empatický přístup a velkou toleranci k jejich výkyvům v chování. Domnívala jsem se, že můj přístup je správný a otevře mi dveře do jejich světa, kde se mě budou svěřovat, budou mi bez zábran sdělovat své problémy a toto povede k naší vzájemné sounáležitosti, úctě a respektu. Bohužel v průběhu let jsem zjistila, že projevovat vstřícnost tímto způsobem nebylo vhodné. Musím přiznat, že respekt dětí vůči mé osobě jsem si získávala velmi obtížně, pokud vůbec. Moje motivace dobrem se ukázala jako nedostačující cesta v rámci výchovy a výchovného působení na děti s poruchami chování. Zjistila jsem, že děti s výchovnými problémy bohužel vnímají každou vstřícnost jako slabost, což se později projevilo i v mé praxi. Pozvolna jsem začala takzvaně ztrácet půdu pod nohama a v konečné fázi jsem se stala jakousi obětí, která musí neustále vyhovovat momentálním potřebám svých svěřenců, aby byla vůbec schopná s nimi strávit čas. Nechtěla jsem si však dlouho připustit, že bych při své práci dělala chyby, i když jsem byla častokrát ze strany svých kolegů na toto upozorněna. Bohužel jsem však dobře míněné rady vnímala jako napadání a shazování mých výchovných postupů. Časem jsem však pochopila, že jsem se mýlila. Začala jsem být více přístupná radám starších kolegů, požádala jsem o pomoc psychologa, který mi poskytl značnou oporu, a objevila jsem nové směry své práce. Začala jsem být více důrazná při vyžadování plnění zadaných úkolů, zjistila jsem, že určitá míra neústupnosti a pevné nastavení hranic chování je dobrá cesta k získání určitého stupně respektu.

V rámci udržení dobré fyzické i psychické kondice jsem se začala více orientovat na pobyt v přírodě v rámci turistiky a cyklistiky. Ztracené sebevědomí jsem pomalu začala získávat tím, že jsem se více začala zajímat o svůj zevnějšek.

Z doplňujícího vzdělávání jsem absolvovala nějaké kurzy, které jsou nám skrze email nabízené, jinak jsem si v průběhu praxe dodělala bakalářské studium a účastním se supervize.

Účastník č. 3: muž 58 let, vysokoškolské vzdělání: Mgr., délka praxe 26 let

V zařízení pracuji jako vychovatel. Během mé praxe jsem prošel v pedagogické oblasti různými typy zařízení, například vzdělávací, sociálně zaměřené, nebo výchovné. V každé

etapě mé pedagogické praxe jsem se potkával s různými typy dětí. Jako pozitivum vidím dlouhodobost působení v pedagogice a tím pádem i množství získaných zkušeností, které jedince víceméně zocelí. Svoji práci beru jako poslání, při kterém jde primárně o duchovní proces. Bohužel zde je i opačný aspekt dlouhodobého působení v jednom oboru, a to je únava, která může dojít do stadia znechucení. Pak je, myslím, čas odejít. Jak se vyvíjí společnost, mění se i výchova a vztah vychovatele a vychovávaného. V současné době ze strany dětí neexistuje žádná přirozená úcta k pedagogům. Mládež nemá o nic zájem, protože děti jsou líné, jejich chování je v mnoha případech neadekvátní, neznají žádné morální hodnoty a hranice slušného chování. Dnešní mládež chce diskuzi, požaduje rovný přístup, dožaduje se svých práv, ale opomíjí povinnosti, a toto dává náležitě najevo. Samozřejmě vše záleží na samotné osobě pedagoga. Zastávám názor klidného přístupu s jistou dávkou odměřenosti, řešení problémů s chladnou hlavou. Myslím si, že od věci není občasný direktivní postoj. V podstatě jsem za léta praxe zjistil, že mládež obecně, a především děti s poruchami chování, přijmou jednoznačné direktivní rozhodnutí daleko snadněji, než liberální postoj a možnost volby ze spektra nabízených aktivit. Jednoznačné rozhodnutí je pro ně transparentní a snadněji uchopitelné. Především děti s poruchami chování potřebují vytyčit jasný a jednoduchý cíl. V případě, že zadanému cíli nerozumí, přejdou do vzdoru, odmítání a nechuti, protože se stydí, že by úkol nezvládli a ztratili by ostatními své ego. Důležitou motivaci vidím v pochvale a povzbuzení dětí při činnosti.

Domnívám se, že problematika pedagogické činnosti v oblasti výchovného působení a práce s dětmi s poruchami chování se jeví jako opomíjená a málo známá oblast školství. Stejně tak se domnívám, že tento typ instituce je pro veřejnost dosud záhadou a neznámou oblastí, kde se prolínají různé společenské názory na přístup k výchově dětí s poruchami chování.

V rámci udržení své psychické kondice se zaměřuji spíše na duševní oblast lidské činnosti, rád čtu, maluji, sleduji zajímavé dokumenty, nebo poslouchám vážnou hudbu.

Doplňující vzdělání – v průběhu praxe jsem absolvoval mnoho kurzů.

Účastník č. 4: muž 35 let, vysokoškolské vzdělání: Bc., délka praxe 3 roky

Ve výchovném ústavu pracuji jako vychovatel. I když jsem získal pedagogické vzdělání ihned po absolvování střední školy, v oboru jsem začal působit později. Protože jsem

prošel různými profesemi, výchova jako taková byla pro mě zpočátku trochu záhadou. Vzhledem k tomu, že jsem neměl žádné výchovné zkušenosti, očekával jsem, že se z klientů v zařízení stanou plnohodnotní slušní dospělí lidé, kteří budou jednat férově, tak nějak přirozenou cestou bez toho, že bych do výchovy nějakým zásadním způsobem zasahoval. Domníval jsem se, že postačí osobní příklad, což jak jsem později zjistil, bylo z mé strany velmi naivní, když jsem se snažil vyhovět požadavkům svých klientů a snažil jsem se poskytnout vše, aby byli spokojení. V průběhu procesu jsem však zjistil, že tato představa se nebude slučovat s realitou. Děti využily každou příležitost, jak mě, jako autoritu podrazit, nebo využít. Chtěli vždycky o trochu víc, než se jim nabízelo, nedokázali mě přirozeně respektovat. Postupně jsem se stal vlastně jejich obětí. Bohužel dospívající generace má tendence reagovat s přehnaným sebevědomím, mají své vyhraněné názory a nároky. Moje snaha motivovat je k pohybu, práci nebo sportu se setkávala s nepochopením a odmítáním. Velmi totiž záleží na tom, jak danou cílovou skupinu klientů zaujmete, což byl problém, protože nejevili o nic zájem. Jsem osobnostním založením empatick, rád bych řešil veškeré problémy a konflikty po dobrém, což, jak se později ukázalo, nebyl správný způsob. Pomocnou ruku mě podali kolegové s dlouhodobější praxí, kteří mi v rámci konzultací různých výchovných problémů poradili, jak se mám v určitých situacích zachovat. Postupem času se mi podařilo změnit přístup, nastavit pevné hranice a vymezit jasný výchovný směr. Začal jsem klást důraz na plnění zadaných úkolů, klidně, ale nekompromisně. Pokud jsem byl ze strany dětí žádán o pomoc, pomohl jsem radou, ale trval jsem na tom, aby se snažili své problémy řešit samostatně. V případě konfliktních situací jsem se snažil zajistit spravedlivé vyřešení problému v rámci diskuse všech zúčastněných. Dá se říct, že jsem opět získal půdu pod nohama a respekt dětí. Jako pozitivum své profese vnímám asi osobní nasazení a variabilitu profese jako takové.

Protože práce s touto cílovou skupinou je hodně náročná především na komunikační úrovni, řeším svoji duševní hygienu především častým pobytem v přírodě, nebo fyzickou prací. Mám velmi rád cyklistiku a práci na zahradě. Tyto činnosti mě poskytují dostatečný duševní odpočinek.

Absolvujeme povinná školení, supervizi, vedení nám nabízí různé kurzy.

Účastník č. 5: žena 57 let, vysokoškolské vzdělání: Mgr., délka praxe 14 let

Ve výchovném ústavu pracuji jako vychovatelka čtrnáctým rokem. Stejně jako někteří z mých kolegů, i já jsem během své pracovní etapy života prošla různými profesemi. Zpočátku své současné praxe jsem čerpala zkušenosti z vlastních poznatků při výchově svých dětí. Na mých klientech je na první pohled patrné, že poměry, z kterých do zařízení přišli, nebyly ideální. To se odráží v jejich chování k dospělým a autoritám vůbec. Mají schopnost nějak vycítit, kdo je k nim upřímný a myslí to s nimi dobře, nebo k nim má pouze povrchní vztah. Pokud si je člověk nějakým způsobem získá, je s nimi jednodušší vyjít a pracovat s nimi. V každém případě hraje zpočátku z jejich strany hlavní roli nedůvěra. A kdo jsou moji klienti? Typičtí puberťáci se všemi klady i zápory. Nejdůležitější je pro ně to, jak vypadají v očích svých vrstevníků. Reagují většinou s přehnaným sebevědomím, vždy mají pravdu a do ničeho si nedají mluvit, velmi často užívají v projevu vulgarismy, jsou uživateli návykových látek a jejich žebříček hodnot je značně deformovaný. Je to samozřejmě otázka vývoje daného jedince a rovněž záleží na délce pobytu v zařízení, ale z mých zkušeností lze vyvodit, že většina z nich má zpočátku pobytu snahu autoritu respektovat, než zmapuje prostředí, podmínky a nároky vychovatele. Proto vždy záleží na tom, jak daný pedagog uchopí každého svého klienta a jak se umí vcítit do jednání a chování těchto dětí. V práci s nimi se především snažím řešit vše s humorem, protože ten odzbrojuje, a jednat na rovinu, nic nezastírat. Domnívám se, že i když je někdy sdělená skutečnost na první pohled „krutá“, není podle mě dobré fabulovat a uvádět děti v omyly nebo s nimi stavět vzdušné zámky. Také si myslím, že je důležitá míra spravedlnosti a osobní příklad, to znamená zapojovat se s nimi do činností a naslouchat jim. Pokud sami chtějí a potřebují, poradit. Snažím se je motivovat pochvalou, ale použiji i výtky a napomínání, nebo usměřování. Všechno tak, aby se naučili, jak se mají chovat k sobě a k druhým. Snažím se děti naučit samostatnosti a zodpovědnosti za své chování a jednání.

Člověk samozřejmě není neomylný a nemá recept na všechny problémy týkající se přístupu k jedincům s poruchami chování, proto je důležité sdílení se zkušenostmi a postřehy ostatních kolegů, společná spolupráce na postupech při řešení různých situací, a především dodržování nastavených pravidel. Vzniká tak jakýsi stereotyp přístupu a řešení různých situací, který je však pro děti jasný a přehledný, a proto snadno uchopitelný. Dalším důležitým faktorem je informovanost, jednoznačnost a přehlednost, aby nedocházelo k manipulaci s informacemi.

Z hlediska duševní hygieny je z mého pohledu důležitý dostatečný odpočinek. V tomto prostředí je zásadní komunikace, občas dochází k psychicky zátěžovým situacím při řešení různých konfliktů mezi dětmi, nebo řešení situací vzniklých závadovým chováním dětí (chování na veřejnosti, drobné krádeže, užívání návykových látek během vycházek apod.). Svoji duševní hygienu řeším především fyzickou aktivitou, například práce na zahradě, turistika nebo cyklistika. Důležitou složkou odpočinku je i delší volno, aby byla příležitost k větší regeneraci.

Účastník č. 6: muž 44 let, vysokoškolské vzdělání: Mgr., délka praxe 9 let

Ve výchovné oblasti působím jako vychovatel výchovného ústavu pro mládež. Práci s problematickými osobami jsem se věnoval i v předešlé profesi, takže když jsem nastoupil na pozici vychovatele, domníval jsem se, že jsem dostatečně připraven zvládnout všechny krizové situace, které by mohly v rámci výchovného procesu nastat. Předpokládal jsem, že když výchovu uchopím razantně tzv. „na férovku“, získám si respekt a přijetí od svých klientů. Zpočátku byla tato metoda úspěšná, nicméně postupem času, kdy jsem zjistil, že některá prvotní rozhodnutí budu muset přizpůsobit momentální situaci, přestalo být rázné férové rozhodování efektivní. Bohužel děti okamžitě vycítily prostor pro manipulaci a začaly zkoušet situaci ovládnout. Docházeli za mnou s různými návrhy a podněty na změnu mého rozhodnutí. Začal jsem svá rozhodnutí přizpůsobovat momentální atmosféře a časem jsem zjistil, že situaci neovládám já, ale mí klienti. Dostal jsem se tak do bludného kruhu zákazů, příkazů a následného opětovného povolování na základě jakýchsi krátkodobých dohod a příslibů. Původně pevně nastavené hranice chování se začaly posunovat a došlo k rozklížení vybudovaného respektu. Časem jsem začal propadat úzkostným stavům, protože jsem nedokázal dostát dodržení mnou vydaného rozhodnutí. I když jsem se snažil komunikovat, přijímat názory svých klientů a diskutovat o nich, těžko jsem dosahoval plnění zadaných úkolů ze strany dětí. Musel jsem přehodnotit své postoje, změnit své přístupy a více apelovat na dodržování nastavených pravidel. Na radu služebně starších kolegů jsem si postupně vybuďoval systém ve své výchovné činnosti. Pečlivě jsem promýšlel svá rozhodnutí, při kterých jsem určil vždy jeden cíl, začal jsem být více důsledný a neústupný při jeho naplnění. Díky podpoře kolegů jsem opět získal ztracenou pozici a děti mě opět začaly respektovat jako autoritu.

Z hlediska duševní hygieny nacházím odpočinek a uvolnění v okruhu přátel formou rozhovorů a společně tráveného času v přírodě nebo různých relaxačních centrech. Další forma pro uvolnění je sport obecně, i když preferuji kolektivní aktivity.

Absolvujeme povinně referenční zkoušky řidičů, pak mnohé kurzy a supervizi.

Účastník č. 7: žena 26 let, středoškolské vzdělání ukončené maturitou, délka praxe 6 let

V zařízení působím jako vychovatelka již od dokončení středního vzdělání. V začátcích mé pedagogické praxe jsem se zpočátku potýkala s nízkým věkovým rozdílem mezi mnou a dětmi, které jsou v zařízení umístěny od patnácti let. Problémy nastávaly v konfliktních situacích, kdy jsem na děti kladla určité nároky týkající se plnění jejich povinností, nebo plnění povinností vyplývajících z řádu zařízení. V první fázi jsem se domnívala, že pokud budu k dětem kamarádská a vstřícná, bude vše fungovat dle mých představ, bohužel jsem již během prvního roku svého působení zjistila, že moje představy nebudou reálné. V projevech dětí s poruchami chování je bohužel nižší stupeň emoční a sociální inteligence, což je často důvodem jejich umístění ve výchovném zařízení. Mají problém s přijímáním sociálních norem a přizpůsobením se realitě, protože většina dětí pochází z neúplných, rozvrácených nebo nefunkčních rodin, nebo jsou rodiče dlouhodobě nezaměstnaní, případně jsou uživateli různých návykových látek. Postupem času, až jsem získala více zkušeností, jsem se naučila uchopit různé projevy v chování mých svěřenců. I když jsem stále vstřícná k potřebám klientů, naučila jsem se být více důsledná v kontrole plnění zadaných úkolů, dále také více dbát na dodržení nastavených hranic chování a rovněž jsem zjistila, že není od věci ani faktor neústupnosti. Konfliktní situace se snažím řešit společnou diskusí a „vyřikáním si“ problému. Dětem tento přístup vyhovuje, i když zpočátku měly problém s prezentací svých záležitostí před ostatními. Poznatky z praxe mám možnost v současné době porovnávat s teoretickými názory v rámci studia pedagogiky, které absolvuji především z důvodu mého zájmu o tuto problematiku, ale i z důvodu zvyšování kvalifikace. Díky studiu získávám nejen nové odborné znalosti a směry v práci s dětmi s poruchami chování, ale mám zároveň možnost konzultace různých aktuálních problémů s kolegy ve škole i v zaměstnání, což mi přináší výrazné obohacení v praxi. Za velmi důležitý faktor pro mé vzdělávání považuji podporu ze strany vedení zařízení z hlediska úpravy pracovních směn k umožnění studia, možnosti konzultace problémů nebo poskytnutí příležitosti v souvislosti s návštěvou jiných výchovných zařízení formou krátkodobých stáží.

Vzhledem k tomu, že pro práci s dětmi s poruchami chování je důležitá dobrá psychická kondice a odolnost pedagoga, je dle mého názoru nezbytná péče o duševní hygienu. V mém případě se jedná o uvolnění formou zaměření se na jiné oblasti, než je pedagogická činnost, například působením v ochotnickém divadle a pobytem v přírodě.

Účastník č. 8: žena 41 let, vyšší odborné vzdělání: Dis., délka praxe 10 let

V zařízení pracuji jako vychovatelka, i když v pedagogické praxi mám zkušenosti pouhých deset let, protože dříve jsem byla zaměstnána i v jiných oborech. V předešlých profesích jsem se příliš často neselektovala s neformálním chováním, proto si i v pedagogice držím značný osobní odstup jak od svých klientů, tak i od kolegů. Za důležitý faktor společenského uplatnění mých svěřenců považuji chování, určitý společenský takt a vystupování. Jako stěžejní při mé práci vyžadují od svých klientů určité sociální dovednosti, a především posilování kladných povahových vlastností. Názory dětí jsem schopná přijímat, dokážu o problému hovořit nebo diskutovat, ale vše závisí na dané situaci. Pokud děti nepřekročí dané hranice chování, jsem přístupná řešit problémy s humorem a nadsázkou. Nicméně, co se týče nevhodného chování, to se snažím řešit okamžitě. Nesnáším drzost a vulgární vystupování. Většinou zaujmu odměřený, velmi formální postoj, kdy se jasně snažím sdělit směr diskuse. Samozřejmě, pokud děti plní dané úkoly a chovají se v mezích normy, nezapomenu je pochválit. Někdy se stane, že i přes svoje zásady a rozhodnutí je nezbytné vzhledem k dané situaci přijmout určité kompromisy k vyřešení konkrétní situace, tak, aby byla spokojenost na obou stranách.

Jsem si vědoma, že značné procento dětí, se kterými jsem během své pedagogické činnosti pracovala, nemají příznivou životní perspektivu, která je ovlivněna jejich primárním rodinným prostředím, a i přes moji snahu mnoho z nich bude sociálně ohroženo, například bezdomovectvím, pácháním trestné činnosti se všemi důsledky. Nepředpokládám, že mnoho z nich příznivě začlení do společnosti.

Co se týče podpory a možných konzultací se svými kolegy, případně vedením, tuto možnost, vzhledem ke své povaze a negativním zkušenostem z předchozích zaměstnání víceméně nevyhledávám a většinou se snažím problémy řešit samostatně. Nicméně pokud nastane situace, že jsem bezradná, vím, že se mohu na své kolegy obrátit s žádostí o pomoc nebo podporu a vím, že se setkám s pochopením. Rovněž oceňuji možnosti zvyšování kvalifikace případnými vzdělávacími kurzy, nebo školeními, na které si vzpomínám se

například Sebeobrana v krizových situacích, Zásady vedení komunitního kruhu a podobné. Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že práce s problémovými dětmi je velmi psychicky vyčerpávající a dobít baterky není „jen tak“. Po náročných službách se do psychické pohody dostávám poměrně dlouhou dobu, někdy i celý den. V tomto mi pomáhá soustředit se na aktivity, které mám ráda, například ruční práce, což jsou pro mě velmi dobrý druh relaxace, nebo dlouhé procházky v přírodě.

4.7 Přehled výsledků

Z výzkumného šetření vyplývá, že tak jako každá práce, i práce s problémovými dětmi s sebou nese různá úskalí, různé překážky. Z odpovědí účastníků je patrné, že:

Účastník č. 1: muž 29 let, středoškolské vzdělání ukončené maturitou, délka praxe 6 let

- *Pozitiva profese* – malý věkový rozdíl mezi účastníkem šetření a klienty, což vede k snadnějšímu uchopení nevhodných projevů chování, také ke zvolení optimální cesty za dosažením požadovaného cíle nebo vyřešení aktuálního problému. Daří se mu také získání autority a respektu díky lpění na dodržování cílů.
- *Negativa profese* – obtížná motivovatelnost klientů (hlavně k pohybovým aktivitám) ze široké škály nabízených volnočasových aktivit si nemohou vybrat vhodné zaměření, málo co je zaujme a je pro ně poutavé.
- *Vývoj výchovných metod* – ke změnám v průběhu praxe došlo na základě chování klientů. V průběhu působení ve výchovném ústavu zjistil, že je důležité klientům jasně a srozumitelně stanovit cíl a také je stavět do přehledných situací v činnostech, které mají vykonávat. Dále nekompromisně si trvat na splnění zadaného úkolu, jak ve volnočasových aktivitách, tak i v pracovní aktivitě. Nenechat se ovlivnit negativním přístupem klientů nebo nezájmem k aktivitě, trvat na dodržení cíle.
- *Přístup vedení k výkonu Vaší profese* – větší podpora vedení, efektivnější využití času a podpora, motivace zaměstnanců.
- *Duševní hygiena* – sport.
- *Doplňující vzdělávání* – zajímavé kurzy (např. extremismus ve školství), supervize, školení.

Účastník č. 2: žena 44 let, vysokoškolské vzdělání: Bc., délka praxe 20 let

- *Pozitiva profese* – daří se určité získání určitého stupně respektu.
- *Negativa profese* – opět bych uvedla respekt, z rozhovoru plyne, že dotazovaná by ráda dosáhla větší míry.
- *Vývoj výchovných metod* – různé metody v průběhu praxe, tolerance a kamarádská forma (velká empatie, přemíra tolerance výkyvů chování) nevedlo k respektu a úctě. Je těžké respekt si vydobýt, motivovanost dotazované nebyla dostačující cesta v rámci výchovného působení. Nové směry se jí otevřely díky intervenci psychologa a starším kolegům, díky tomu vsadila na důraznost při vyžadování úkonů, neústupnost a pevné hranice.
- *Přístup vedení k výkonu Vaší profese* – nebyla získána potřebná data, dotázaný se nechtěl k danému dotaz vyjadřovat.
- *Duševní hygiena* – pobyt v přírodě a zvýšený zájem o svůj zevnějšek.
- *Doplňující vzdělání* – bakalářské studium, supervize, kurzy.

Účastník č. 3: muž 58 let, vysokoškolské vzdělání: Mgr., délka praxe 26 let

- *Pozitiva profese* – za pozitivum vnímá zkušenost z jiných zařízení, délku praxe a vlastní pracovní nasazení (své zaměstnání vnímá jako své poslání).
- *Negativa profese* – celoživotní orientaci v jednom oboru, únava, která by z jeho pohledu mohla vést až ke znechucení. Negativně vnímá neúctu dětí k pedagogovi, nezájem o aktivity, neadekvátní chování, mládež bez morálních hodnot a hranic slušného chování. Děti vyžadují diskuzi a rovný přístup, ale opomíjejí vlastní povinnosti.
- *Vývoj výchovných metod* – osvědčil se mu klidný přístup s dávkou odměřenosti, chladná hlava při řešení konfliktů, ale i direktivní postoj. Vnímá, že direktivní postoj vnímají děti snáze než liberální rozhodnutí. Potřebují jasné a snadné vytyčení cíle, při složitém úkonu nerozumění pokynu a bojí se neúspěchu před ostatními. Důležitost vnímá v pochvale.

- *Přístup vedení k výkonu Vaší profese* – práce s problémovými jedinci se účastníkovi celkově jeví jako pro oblast školství neznámá oblast, stejně tak pro veřejnost.
- *Duševní hygiena* – četba, sledování dokumentů, poslech vážné hudby.
- *Doplňující vzdělání* – absolvoval v průběhu praxe mnoho kurzů.

Účastník č. 4: muž 35 let, vysokoškolské vzdělání: Bc., délka praxe 3 roky

- *Pozitiva profese* – osobní nasazení a variabilita profese.
- *Negativa profese* – motivace ke sportu – nepochopení a odmítání, nemožnost zaujmout klienty aktivitou.
- *Vývoj výchovných metod* – od prvotní domněnky, že se z klientů v zařízení stanou přirozeně féroví lidé a postačí jim jen osobní příklad, díky starším kolegům došel k nastavení pevných hranic a vymezení jasného výchovného směru. Při řešení problému poskytuje jen radu a volí formu diskuze zúčastněných.
- *Přístup vedení k výkonu Vaší profese* – nebyla získána potřebná data, dotázaného nenapadla vhodná odpověď.
- *Duševní hygiena* – častý pobyt v přírodě, fyzická práce (na zahradě), cyklistika.
- *Doplňující vzdělání* – pravidelná školení, supervize, nabídka kurzů.

Účastník č. 5: žena 57 let, vysokoškolské vzdělání: Mgr., délka praxe 14 let

- *Pozitiva profese* – řešení problémů s humorem a jednání narovinu, i když je pravda někdy nepříjemná.
- *Negativa profese* – neuvedena.
- *Vývoj výchovných metod* – z počátku se inspirovala ze zkušeností z výchovy svých dětí. V průběhu praxe vysledovala, že zpočátku pobytu klienti respektují autoritu, než zmapují prostředí, podmínky a nároky vychovatele, záleží na uchopení klienta vychovatelem a na vcítění se do klientova chování. Motivací je pochvala, ale i výtky, usměrnění či napomenutí, zkrátka snaha

o naučení chování k sobě i k druhým. Také vedení k samostatnosti, zodpovědnosti a odpovědnosti za své jednání.

- *Přístup vedení k výkonu Vaší profese* – za stěžejní považuje informovanost, jednoznačnost a přehlednost, aby nedocházelo k manipulaci s informacemi.
- *Duševní hygiena* – dostatečný odpočinek, delší volno od práce, fyzická aktivita (práce na zahradě), sport (turistika, cyklistika).
- *Doplňující vzdělání* – velkou důležitost přikládá dotázaná ke sdílení zkušeností a postřehů s ostatními kolegy, cení si společné spolupráce.

Účastník č. 6: muž, 44 let, vysokoškolské vzdělání – Mgr., délka praxe 9 let

- *Pozitiva profese* – daří se realizovat výchovný systém postavený na určení cíle, jeho důslednosti, neústupnosti při plnění.
- *Negativa profese* – aktuálně neshledává.
- *Vývoj výchovných metod* – domněnka, že rovný přístup povede k zisku respektu, zpočátku byla tato metoda úspěšná, postupem času přešla ke krátkodobým dohodám a příslibům, čímž získaly převahu spíše klienti než účastník výzkumu sám, přešel tedy na základě zkušeností kolegů k vybudování systému založeném na určení jednoho cíle, důslednosti a neústupnosti při jeho plnění.
- *Přístup vedení k výkonu Vaší profese* – nebyla získána potřebná data, účastník výzkumu se nechtěl k danému dotaz vyjadřovat.
- *Duševní hygiena* – čas strávený s přáteli, pobyt v přírodě, sport.
- *Doplňující vzdělání* – supervize, referenční zkoušky řízení vozu, mnohé kurzy.

Účastník č. 7: žena, 26 let, středoškolské vzdělání s maturitou, délka praxe 6 let

- *Pozitiva profese* – možnost osobního karierního posunu při zvyšování kvalifikace.

Negativa profese – Zpočátku nízký věkový rozdíl mezi dotázanou a klienty způsoboval problémy v konfliktních situacích, především šlo-li o plnění povinností.

- *Vývoj výchovných metod* – zpočátku přátelský a vstřícný přístup vystřídala, z důvodu nízkého stupně emočního chování a sociální integrace klientů, větší důslednost v kontrole plněných úkolů, apel na dodržování nastavených hranic chování a faktor neústupnosti. Konflikty řeší dotázaná diskuzí a „vyřikáním si“ problému. Aplikace nových poznatků a směrů načerpaná aktuálního studia.
- *Přístup vedení k výkonu Vaší profese* – úprava pracovních směn pro zvládnutí aktuálního studia, možnost konzultace problémů, poskytování stáží v jiných výchovných zařízeních.
- *Duševní hygiena* – čas strávený v přírodě a ochotnické divadlo.
- *Doplňující vzdělání* – konzultace s kolegy ve škole i v zaměstnání lze chápat jako supervizi i jako sdílení kazuistik, tedy dobrých příkladů z praxe, stáže v jiných typech výchovných zařízení, aktuální studium bakalářského programu.

Účastník č. 8: žena, 41 let, vyšší odborné vzdělání Dis., délka praxe 10 let

- *Pozitiva profese* – řešení problémů s humorem a nadsázkou (pokud nedojde k překročení hranic), schopnost přijímat názory klientů, diskuze o problémech – v diskuzi má odměřený a velice formální postoj.
- *Negativa profese* – nemožnost zvrátit nepříznivou životních perspektivu některých z klientů, i přes snahu budou klienti sociálně ohroženi (např. bezdomovectví, páchaní trestné činnosti se všemi důsledky), nepředpokládá, že mnoho z klientů se pozitivně začlení do společnosti.
- *Vývoj výchovných metod* – Udržování si osobního odstupu jak od klientů, tak kolegů, kvůli předchozím negativním zkušenostem nevyhledává ani konzultace s vedením nebo kolegy, pouze v bezradné situaci. Důležitost spatřuje ve společenském uplatnění klientů – jistý společenský takt a vystupování, posilování kladných vlastností klientů. Dospěla k názoru,

že nevhodné chování je nutné řešit okamžitě. Důležitost shledává v pochvale. Je žádoucí občas i přes své osobní zásady udělat v určité situaci kompromis ku spokojenosti obou stran.

- *Přístup vedení k výkonu Vaší profese* – možnost konzultace v bezradných situacích, nabídka širokého spektra kurzů a školení.
- *Duševní hygiena* – oblíbené aktivity jako například ruční práce, dlouhé procházky v přírodě.
- *Doplňující vzdělání* – oceňuje možnost vzdělávání formou kurzů a školení (např. Sebeobrana v krizových situacích, Zásady vedení komunitního kruhu atd.)

4.8 Výsledky a jejich analýza

4.8.1 Pozitiva profese ve výchovném ústavu, to, co je účastníky výzkumu vnímáno jako zdařilé

1 z 8 odpovídajících vnímá jako plus ve své práci **nízký věkový rozdíl** „*Vzhledem k tomu, že jsem věkově dětem blíže než někteří z mých kolegů, snadněji dokážu uchopit jejich nevhodné projevy v chování a zvolit optimální cestu k dosažení stanoveného cíle nebo vyřešení momentálního problému.*“ (účastník č. 1), tento výrok je rozporuplný a jde do střetu s tvrzením jedné zúčastněné (účastnice č. 7): „*...jsem se zpočátku potýkala s nízkým věkovým rozdílem mezi mnou a dětmi, které jsou v zařízení umístovány od patnácti let. Problémy nastávaly v konfliktních situacích, kdy jsem na děti kladla určité nároky týkající se plnění jejich povinností, nebo plnění povinností vyplývajících z řádu zařízení.*“

Tři z osmi účastníků výzkumu hodnotí kladně své **vydobyť si respektu a autority** (účastník č. 1 a účastník č. 2, účastník č. 6)

Jeden z účastníků vnímá jako pozitivum **délku své praxe a zkušenosti** (účastník č. 3), uvádí: „*pozitivum vidím dlouhodobost působení v pedagogice a tím pádem i množství získaných zkušeností*“, přesto, že jde o jeden z nejzásadnějších faktů, je nutno brát v potaz, že jde o účastníka s nejdelší praxí a zkušeností, praxe ostatních dotázaných není natolik dlouhá.

Jako velkou výhodu ve svém zaměstnání vidí 2 z 8 účastníků výzkumu **své osobní nasazení** (účastník č. 3 a účastník č. 4), účastník č. 3 dokonce uvádí: „*Svoji práci beru jako poslání, při kterém jde primárně o duchovní proces.*“

Jeden z účastníků (účastník č. 4) oceňuje variabilitu své profese. Ve své profesi si cení **možnosti doplňující kvalifikace** či rozšíření vzdělání jeden z osmi účastníků výzkumu (účastník č. 7).

Dva z osmi účastníků (účastník č. 5, účastník č. 8) vnímají pozitivně **svůj přístup k práci**: „*...se především snažím řešit vše s humorem, protože ten odzbrojuje, a jednat na rovinu, nic nezastírat. Domnívám se, že i když je někdy sdělená skutečnost na první pohled „krutá“, není podle mě dobré fabulovat a uvádět děti v omyly nebo s nimi stavět vzdušné zámky. Také si myslím, že je důležitá míra spravedlnosti a osobní příklad, to znamená zapojovat se s nimi do činností a naslouchat jim.*“ (účastník č. 5), humor s jistou dávkou nadsázky využívá i účastník č. 8: „*Názory dětí jsem schopná přijímat, dokážu o problému hovořit nebo diskutovat, ale vše závisí na dané situaci. Pokud děti nepřekročí dané hranice chování, jsem přístupná řešit problémy s humorem a nadsázkou.*“

Shrnutí oblasti: Pozitiva profese ve výchovném ústavu, to, co je účastníky výzkumu vnímáno jako zdařilé

Nejčtenější odpovědi v pozitivěch pedagogické profese v institucionálním zařízení je *získání respektu a autority* mezi klienty, odpovídají tak 3 z 8 účastníků. Dva z osmi uvádějí, že k profesi je nutno přistupovat do jisté míry s *humorem a nadsázkou*. Taktéž 2 z 8 pedagogů zúčastněných ve výzkumu považují za důležité své *postavení k práci*, svoji motivaci a zápal. Originálními odpověďmi, tedy těmi, které byly zmíněné ve výzkumu jedním dotázaným jsou pak *malý věkový rozdíl* mezi pedagogem a klientem, *variabilita* profese a pouze jeden ze zúčastněných uvádí jako pozitivum *rozsah své dosavadní praxe*, avšak jak již bylo uvedeno, s dlouhou praxí nebylo ve výzkumu zahrnuto mnoho účastníků.

4.8.2 Negativa profese ve výchovném ústavu, to, co je účastníky výzkumu vnímáno jako neúspěšné

3 z 8 dotázaných (účastníci č. 1, 3, 4) zmiňují jako negativum své profese **obtížnou motivaci** klientů. Účastník č. 1 uvádí: „*Děti jsou velmi obtížně motivovatelné, a to především v pohybových aktivitách, ze spektra nabízených činností mají problém si vybrat vhodné zaměření a málokterá činnost se pro ně jeví jako zajímavá a poutavá.*“, obdobný názor

zastává i účastník č. 3: „*Mládež nemá o nic zájem, protože děti jsou líné...*“ a shoduje se s nimi i účastník č. 4: „*Moje snaha motivovat je k pohybu, práci nebo sportu se setkávala s nepochopením a odmítáním. Velmi totiž záleží na tom, jak danou cílovou skupinu klientů zaujmete, což byl problém, protože nejevili o nic zájem.*“.

Z odpovědi jednoho účastníka (č.2) vyplývá, že jako svoji negativní stránku vnímá **nedostatek respektu**: „*Musím přiznat, že respekt dětí vůči mé osobě jsem si získávala velmi obtížně, pokud vůbec.*“.

Jeden z dotázaných (účastník č. 3) uvedl, že jako svůj nedostatek **dlouhé profesní setrvání v jednom oboru**: „*...opačný aspekt dlouhodobého působení v jednom oboru, a to je únava, která může dojít do stadia znechucení.*“ K tomu jej dovedla: „*vyvíjí společnost, mění se i výchova a vztah vychovatele a vychovávaného. V současné době ze strany dětí neexistuje žádná přirozená úcta k pedagogům. Mládež nemá o nic zájem, protože děti jsou líné, jejich chování je v mnoha případech neadekvátní, neznají žádné morální hodnoty a hranice slušného chování. Dnešní mládež chce diskuzi, požaduje rovný přístup, dožaduje se svých práv, ale opomíjí povinnosti.*“

1 z 8 účastníků (účastník č.7) uvádí jako negativum **nízký věkový rozdíl** mezi sebou a klienty: „*potýkala s nízkým věkovým rozdílem mezi mnou a dětmi, které jsou v zařízení umístěny od patnácti let. Problémy nastávaly v konfliktních situacích, kdy jsem na děti kladla určité nároky týkající se plnění jejich povinností, nebo plnění povinností vyplývajících z řádu zařízení.*“

Dva účastníci (č. 5 a 6) **nevyjádřili žádná negativa**.

Jeden pedagog zúčastněný ve výzkumu (č.8) považuje za negativum **bezmocnost pedagoga zvrátit osudy** některých z klientů: „*nemají příznivou životní perspektivu, která je ovlivněna jejich primárním rodinným prostředím, a i přes moji snahu mnoho z nich bude sociálně ohroženo, například bezdomovectvím, pácháním trestné činnosti se všemi důsledky. Nepředpokládám, že mnoho z nich příznivě začlení do společnosti.*“.

Shrnutí oblasti: Negativa profese ve výchovném ústavu, to, co je účastníky výzkumu vnímáno jako neúspěšné

Nejčastější odpovědi vztahující se k negativní stránce pedagogické profese je **obtížnost namotivování** klientů k zapojování se do volnočasových aktivit, tuto variantu zmiňují 3 z 8 účastníků výzkumu. Po jedné odpovědi pak pedagogové zúčastnění v šetření udávají

nedostatek respektu ze strany klientů, dlouhodobé působení v jednom oboru a únavu z přístupu klientů, dále je jako zápor vnímán již výše zmíněný nízký věkový rozdíl, skutečnost, že pedagog není schopen přes svou snahu zvrátit nepříznivou životní perspektivu některých z klientů, tedy předpoklad neúspěšného začlenění do společnosti.

4.8.3 Vývoj výchovných metod

6 z 8 účastníků (účastník č. 1, 2, 3, 4, 6, 7) výzkumu uvádí, že jejich vývoj výchovných metod spočíval především v **transformaci z liberálnějšího, „kamarádského“ přístupu k pevnému nastavení hranic**, klást důraz na důslednost, neústupnost a lpění na dotažení věcí do konce.

Například účastník č. 1 uvádí: *„...důležitým faktorem výchovné práce je pevné nastavení hranic chování... děti, s kterými pracuji, je důležitá jasná a přehledná situace v činnosti, kterou mají vykonávat a jednoduché stanovení zadaných cílů... je nezbytné nekompromisně trvat na splnění zadaného úkolu.“.*

Účastník č. 2 tvrdí: *„Zpočátku praxe jsem děti vnímala spíše jako kamarády, projevovala jsem značně empatický přístup a velkou toleranci k jejich výkyvům v chování. Domnívala jsem se, že můj přístup je správný a otevře mi dveře do jejich světa, kde se mě budou svěřovat, budou mi bez zábran sdělovat své problémy a toto povede k naší vzájemné sounáležitosti, úctě a respektu. Bohužel v průběhu let jsem zjistila, že projevovat vstřícnost tímto způsobem nebylo vhodné...“.*

Účastník č. 3 se k této problematice vyjadřuje následovně: *„Myslím si, že od věci není občasný direktivní postoj... především děti s poruchami chování, přijmou jednoznačné direktivní rozhodnutí daleko snadněji, než liberální postoj...“.*

Účastník č. 4 uvádí zkušenost ze své praxe: *„...vždycky o trochu víc, než se jim nabízelo, nedokázali mě přirozeně respektovat. Postupně jsem se stal vlastně jejich obětí... Postupem času se mi podařilo změnit přístup, nastavit pevné hranice a vymezit jasný výchovný směr. Začal jsem klást důraz na plnění zadaných úkolů, klidně, ale nekompromisně...“.*

Postup transformace účastníka č. 6: *„...výchovu uchopím razantně tzv. „na férovku“, získám si respekt a přijetí od svých klientů. Zpočátku byla tato metoda úspěšná, nicméně postupem času, kdy jsem zjistil, že některá prvotní rozhodnutí budu muset přizpůsobit momentální situaci, přestalo být rázné férové rozhodování efektivní. Bohužel děti okamžitě vycítily prostor*

pro manipulaci a začaly zkoušet situaci ovládnout. Docházeli za mnou s různými návrhy a podněty na změnu mého rozhodnutí. Začal jsem svá rozhodnutí přizpůsobovat momentální atmosféře a časem jsem zjistil, že situaci neovládám já, ale mi klienti. Dostal jsem se tak do bludného kruhu zákazů, příkazů a následného opětovného povolování na základě jakýchsi krátkodobých dohod a příslibů. Původně pevně nastavené hranice chování se začaly posunovat a došlo k rozklizení vybudovaného respektu.“.

Obdobnou zkušenost zažil také účastník č. 7: *„pokud budu k dětem kamarádská a vstřícná, bude vše fungovat dle mých představ, bohužel jsem již během prvního roku svého působení zjistila, že moje představy nebudou reálné... naučila jsem se být více důsledná v kontrole plnění zadaných úkolů, dále také více dbát na dodržení nastavených hranic chování a rovněž jsem zjistila, že není od věci ani faktor neústupnosti...“.*

Některé k tomuto přístupu dovedly zkušenosti starších kolegů (případně i psychologa), jiní si na skutečnost přišli sami přirozenou cestou nebo návazným studiem při zvyšování kvalifikace.

1 z 8 účastníků (č. 8) uvádí, že přesto, že je v přístupech zásadový a pevný *„Někdy se stane, že i přes svoje zásady a rozhodnutí je nezbytné vzhledem k dané situaci přijmout určité kompromisy k vyřešení konkrétní situace, tak, aby byla spokojenost na obou stranách.“*

2 z 8 účastníků (č. 3 a 4) uvádí, že v praxi se jim osvědčilo postavení klientů do zřetelně **jasných a přehledných situací**. Účastník č. 3 konkrétně uvádí: *„Jednoznačné rozhodnutí je pro ně transparentní a snadněji uchopitelné. Především děti s poruchami chování potřebují vytyčit jasný a jednoduchý cíl. V případě, že zadanému cíli nerozumí, přejdou do vzdoru, odmítání a nechuti, protože se stydí, že by úkol nezvládli a ztratili by ostatními své ego.“.* Účastník č. 4 pak: *„...jsem určil vždy jeden cíl, začal jsem být více důsledný a neústupný při jeho naplnění.“*

Tři z osmi účastníků (č. 4, 7, 8) se shodují, že problémové situaci řeší prostřednictvím **diskuze** zúčastněných. Účastník č. 4: *„V případě konfliktních situací jsem se snažil zajistit spravedlivé vyřešení problému v rámci diskuse všech zúčastněných.“,* účastník č. 7: *„Konfliktní situace se snažím řešit společnou diskusí a „vyřikáním si“ problému.“.* Účastník č. 8: *„Názory dětí jsem schopná přijímat, dokážu o problému hovořit nebo diskutovat, ale vše závisí na dané situaci.“.*

Dva z účastníků (č. 3, 8) uvádí, že drží-li se diskuze nebo řešení problémů v jistých mantinelech dokážou reagovat klidně, s nadsázkou a humorem, účastník č. 8 uvádí: „*Pokud děti nepřekročí dané hranice chování, jsem přístupná řešit problémy s humorem a nadsázkou*“ také ale uvádí, že pokud dojde k nevhodnému chování zaujímá „*odměřený, velmi formální postoj, kdy se jasně snažím sdělit směr diskuse.*“. Účastník č. 3: „*Zastávám názor klidného přístupu s jistou dávkou odměřenosti, řešení problémů s chladnou hlavou.*“.

Jeden z osmi účastníků (č. 4) pak mluví konkrétně o svém přístupu k diskuzi: „*Pokud jsem byl ze strany dětí žádán o pomoc, pomohl jsem radou, ale trval jsem na tom, aby se snažili své problémy řešit samostatně.*“

Naopak jeden z osmi účastníků vnímá diskuzi negativně, je to paradoxně pedagog zúčastněný ve výzkumu s nejdelší praxí v oboru, sám ale udává, že již z profese cítí únavu a neustálé vyžadování práv a nároků klienty bez plnění jejich povinností jej dohání k nechuti, uvádí: „*Dnešní mládež chce diskuzi, požaduje rovný přístup, dožaduje se svých práv, ale opomíjí povinnosti...*“

Osobní odstup jak od klientů, tak od kolegů udává jako formu svého přístupu ve výzkumu 1 z 8 účastníků (č. 8): „*...držím značný osobní odstup jak od svých klientů, tak i od kolegů...*“

Dva z osmi účastníků (č. 3, 5, 8) zastávají stejný názor a kladou v praxi důraz na **pochvalu jako motivaci** pro klienty, z výzkumu vychází, že účastník č. 5 ale tvrdí, že motivací může být i usměrňování či výtky, která vede k nauce o chování se k sobě navzájem, zároveň dovádí klienty k samostatnosti, zodpovědnosti a odpovědnosti za své činy, tedy: „*Snažím se je motivovat pochvalou, ale použiji i výtky a napomínání, nebo usměrňování. Všechno tak, aby se naučili, jak se mají chovat k sobě a k druhým. Snažím se děti naučit samostatnosti a zodpovědnosti za své chování a jednání.*“. Účastník č. 3: „*Důležitou motivaci vidím v pochvalě a povzbuzení dětí při činnosti.*“. Účastník č. 8: „*Samozřejmě, pokud děti plní dané úkoly a chovají se v mezích normy, nezapomenu je pochválit.*“

Shrnutí oblasti: Vývoj výchovných metod

Většina tedy 6 z 8 účastníků výzkumu se shoduje na tom, že z uplynulé praxe se jim osvědčil přechod z *liberálního postoje na direktivnější formu přístupu*. 1 z 8 účastníků pak uznává, že občas přes veškeré zásady udělá kompromis ku spokojenosti obou stran.

Tři z osmi účastníků uvádějí, že v praxi využívají formu *diskuze* k řešení problémů, dokážou v ní reagovat s humorem a nadsázkou, ale chování klientů nesmí překročit hranice. Naopak jeden z účastníků diskuzi vnímá v jistém kontextu diskuzi negativně.

Tři z osmi zúčastněných užívají *pochvalu jako formu motivace* klientů.

Dvěma z osmi účastníků se v praxi osvědčila forma *poskytování informací* a pokynů klientům *jasnou a jednoznačnou formou*.

Jeden z osmi účastníků uvádí, že si udržuje od klientů i kolegů *osobní odstup*.

4.8.4 Přístup vedení nebo systému celkově k výkonu Vaší práce

1 z 8 účastníků (č.1) by od svého přímého vedení **vyžadoval větší zájem a více zefektivnit časový harmonogram**, také klade důraz na **motivaci zaměstnanců**: „...*větší zájem ze strany vedení a větší podporu... čas ve výchovném ústavu jen tak plyne a není využitý tak, jak by mohl být... podpora zaměstnanců velmi důležitá a úzce souvisí s motivací...*“

3 z 8 účastníků výzkumu (č.2 , 4, 6) se nechtěli k danému dotazu vyjadřovat.

1 z 8 účastníků (č.3) pojímá otázku v kontextu systému a uvádí **neznalost školského rezortu vůči výchovnému působení**: „...*problematika pedagogické činnosti v oblasti výchovného působení a práce s dětmi s poruchami chování se jeví jako opomíjená a málo známá oblast školství.*“

1 z 8 pedagogů zapojených v šetření (účastník č.5) považuje za zásadní ze strany vedení **informovanost**: „...*důležitým faktorem je informovanost, jednoznačnost a přehlednost, aby nedocházelo k manipulaci s informacemi.*“

1 z 8 účastníků (účastník č. 7) je vděčný svému vedení z za **umožnění studia** při zaměstnání a **možnosti stáží** v obdobných zařízeních: „...*podporu ze strany vedení zařízení z hlediska úpravy pracovních směn k umožnění studia... poskytnutí příležitostí v souvislosti s návštěvou jiných výchovných zařízení formou krátkodobých stáží.*“

2 z 8 účastníků (č. 7 a 8) oceňují **vstřícnost vedení ke konzultacím** v krizových situacích „*možnosti konzultace problémů*“ (účastník č. 7) a „*pokud nastane situace, že jsem bezradná, vím, že se mohu na své kolegy obrátit s žádostí o pomoc nebo podporu a vím, že se setkám s pochopením*“ (účastník č. 8).

Shrnutí oblasti: Přístup vedení nebo celkově systému k výkonu Vaší profese

Pedagogové výchovných ústavů zapojení ve výzkumném šetření se z hlediska svého vedení vyjadřují kladně v oblasti *možnosti konzultací* v krajních situacích, supervize, možnost stáží v jiných podobných typech zařízení.

Jeden ze subjektů docenjuje *vstřícný přístup nadřízených k jeho aktuálnímu studiu*.

Jako limity ze strany vedení k výkonu profese vnímá jeden účastník *nizkou podporu*, zároveň mu přijde *čas v zařízení neefektivně využitý a chybí mu motivace zaměstnanců*. Další z účastníků oceňuje ze strany vedení *informovanost*, jednoznačnost a přehlednost, snadno totiž dochází k manipulaci s informací. Jiný z účastníků výzkumu mluví také o tématu práce s problémovými jedinci ze široka a vnímá, že *pro veřejnost je tato problematika velkou neznámou*, dokonce i pro oblast školství.

K tomuto dotazu se tři účastníci výzkumu *nechtěli blíže vyjadřovat*.

4.8.5 Duševní hygiena

Oblast duševní hygieny je důležitou součástí života každého pedagogického pracovníka.

5 z 8 účastníků (č. 2, 4, 6, 7, 8) z výzkumného šetření udává, že nejčastější formou duševní očisty je pro ně **pobyt v přírodě**.

4 z 5 účastníků uvádí realizaci duševní hygieny skrze **sportovní aktivity** (účastníci č. 1, 4, 5, 6), dva (účastník č. 4, 5) pak konkretizují sport na cyklistiku a jeden (účastník č. 5) uvádí přímo turistiku.

Dva z osmi účastníků (č. 4, 5) se pak shodují, že relaxaci shledávají ve **fyzické práci**, konkrétně při práci na zahradě.

Vždy 1 z 8 účastníků výzkumu uvádí tyto formy vlastní psychohygieny: delší **volno od zaměstnání** (účastník č. 5), **dostatečný odpočinek** (účastník č. 5), **čas strávený s přáteli** (účastník č. 6), dokonce i **ochotnické divadlo** (účastník č. 7), **zvýšený zájem o svůj zevnějšek** (účastník č. 2), **ruční práce** (účastník č.8), **knihy, vážná hudba, dokumentární filmy** (účastník č.3).

Shrnutí oblasti: Duševní hygiena

Zde se nám projevuje značná variabilita odpovědí, každý aplikuje formu duševní hygieny prostřednictvím svých zájmových aktivit, avšak více než polovina účastníků

se shoduje na faktu, že *relaxují v přírodě*, 5 z 8 účastníků uvádí *sportovní aktivity*, dva z účastníků pak odpočívají prostřednictvím *fyzické práce*. A mezi ojedinělými odpověďmi se objevují varianty jako *delší volno* či *odpočinek od práce, čas strávený s přáteli, kniha, hudba, filmy, ruční práce, ochotnické divadlo, péče o sebe sama*.

4.8.6 Doplnující vzdělání

6 z 8 **oceňuje nabídku kurzů a školení** (účastníci č. 1, 2, 3, 4, 6, 8) konkrétně pak uvádějí například: *„Ze vzdělávání je nám nabízeno mnoho kurzů, pamatuji si konkrétně nějaký týkající se extremismu ve školství, jinak se účastním těch, které mě zkrátka zaujmou, jinak samozřejmě supervize a povinná školení.“* (účastník č. 1), dále *„Z doplňujícího vzdělávání jsem absolvovala nějaké kurzy, které jsou nám skrze email nabízené, jinak jsem si v průběhu praxe dodělala bakalářské studium...“* (účastník č. 2) nebo například *„Rovněž oceňuji možnosti zvyšování kvalifikace případnými vzdělávacími kurzy, nebo školeními, na které si vzpomínám se například Sebeobrana v krizových situacích, Zásady vedení komunitního kruhu a podobné.“* (účastník č. 8)

6 z 8 účastníků (č. 1, 2, 4, 5, 6, 7) také zmiňuje **supervizi**, s tímto tématem se poutá forma **sdílení kazuistik a příkladů dobré praxe s kolegy**, což zmiňuje 6 z 8 účastníků (č. 2, 4, 5, 6, 7, 8), uvádějí například: *„proto je důležité sdílení se zkušenostmi a postřehy ostatních kolegů, společná spolupráce na postupech při řešení různých situací...“* (účastník č. 5), *„Začala jsem být více přístupná radám starších kolegů...“* (účastník č. 2), *„Pomocnou ruku mě podali kolegové s dlouhodobější praxí...“* (účastník č. 4), *„Na radu služebně starších kolegů jsem si postupně vybudoval systém ve své výchovné činnosti.“* (účastník č. 6), *„...možností konzultace problémů...“* (účastník č. 7), *„Nícméně pokud nastane situace, že jsem bezradná, vím, že se mohu na své kolegy obrátit s žádostí o pomoc nebo podporu a vím, že se setkám s pochopením.“* (účastník č. 8).

Dva z osmi účastníků výzkumu (účastníci č. 2, 7) také uvádějí, že během doby zaměstnání ve výchovném ústavu jim bylo umožněno **vystudovat bakalářský studijní program** – *„...jinak jsem si v průběhu praxe dodělala bakalářské studium...“* (účastník č. 2), *„v rámci studia pedagogiky, které absolvuji především z důvodu mého zájmu o tuto problematiku, ale i z důvodu zvyšování kvalifikace...“* (účastník č. 7).

Shrnutí oblasti: Doplnující vzdělání

Zde se projevilo, že účastníci výzkumu aktivně využívají možnosti *kurzů a školení*, nabídku považují za pestrou. Za přínosnou považují i *supervizi* a možnosti *konzultací* či *příkladů dobré praxe, tedy kazuistik* od kolegů. Oceňují i možnost zvýšení kvalifikace prostřednictvím *dalšího studia*.

4.9 Závěr šetření

Na první výzkumnou otázku vztahující se k **pozitivům pedagogické práce ve výchovných ústavech, tedy k tomu, co hodnotí pedagogové ve své profesi jako úspěch** jsem skrze výzkumné šetření dospěla k výsledku, že to, co jeden může vnímat jako svoji přednost, v našem případě nízký věkový rozdíl s klienty, může být pro druhého velkou překážkou. Jako úspěšné je hodnoceno získání určité míry respektu, toho bylo dosaženo převážně mírou důslednosti a neústupnosti pedagoga. Úspěšnost práce je také sledována v přístupu k situacím s nadhledem, rovností a do jisté míry i s nadsázkou a s přijímáním názorů klientů, samozřejmě v mezích nastavených hranic. Pozitivně je hodnoceno také osobní nasazení k výkonu profese a bezesporu také dlouhá praxe v oboru.

Protipól dané výzkumné otázky, tedy **co je vnímáno negativně, co se nedaří, co pedagogové vnímají jako neúspěšné** bylo uvedeno, že je to převážně obtížné zapojení klientů do volnočasových aktivit, především jejich demotivace k pohybu a celkově k nabízeným aktivitám, přesto, že je jich široká škála. Jako negativní faktor pedagogické profese ve výzkumném ústavu může být vnímána i nemožnost zvrátit osudy některých z klientů. Za negativum v oblasti pedagogiky může být i po dlouholeté praxi sledováno mnohaleté setrvání v jednom oboru, což může vést při nedůkladné psychohygieně až k syndromu vyhoření, čemuž jen přispívá právě opakovaná demotivace klientů k volnočasovým aktivitám, jejich opomíjení povinností a další negativní faktory plynoucí z výchovné praxe.

Druhou výzkumnou otázkou byla teze, zda **dochází u pedagogických pracovníků k vývoji výchovných metod nebo přístupů, na jakém základě a co je ovlivňuje**. Z výsledků výzkumu plyne, že jde převážně o transformaci z liberálního na direktivní přístup, tedy od kamarádského otevřeného postoje, který praktikovali pedagogové především na počátku své kariéry až k pevně stanoveným hranicím se silným aspektem důslednosti, neústupnosti a dotažení věcí do stanoveného cíle. Přestože se zpočátku ona benevolentnost nebo kamarádský přístup mohly zdát jako úspěšná výchovná metoda, účastníci výzkumu změnili

svůj přístup především na základě postupné ztráty respektu, kdy liberální přístup dospěl až k jakési přeměně na podobu slibů a dohod, kdy získali klienti převahu nad pedagogem. Zásadním vlivem pro tuto razantní změnu v metodách a přístupech může být například debata nebo výměna zkušeností se staršími z kolegů, supervize či intervence psychologa, přínosem může být také účast na některém z kurzů dotýkajících se tohoto tématu.

Za efektivní metodu v pedagogické praxi považují účastníci výzkumu diskuzi, tedy formu vyřikávání si problému mezi zúčastněnými, v této situaci se staví k problému klidně, formálně a odměřeně. Účinnou formou výchovného procesu se jeví také postavení klientů do jasných a přehledných situací, které jsou pro ně snadno uchopitelné a srozumitelné.

Variantou vývoje metod přístupů k práci může být také z negativní zkušenosti vyplývající osobní odstup jak od klientů, tak od kolegů.

Důležitým aspektem v metodách výchovné práce je, jak z výzkumu plyne, pochvala jako motivace klientů, variantou může být však i výtka nebo usměrnění, které upozorňuje klienta na naražení na hranice a také k nauce o vzájemném chování se k sobě.

Z výzkumné otázky poutající se k **podpoře pedagoga ve výchovném ústavu ze strany přímého vedení dané instituce** vyplývá, že oslovení pedagogové oceňují nabízené formy doplňujícího vzdělávání, množství kurzů či školení, využívají forem supervize, možnosti konzultace problémů v krajních situacích a vyzdvihují i možnost využití stáží do obdobných pracovišť. Důraz je kladen i na informovanost ze strany vedení, jednoznačnost a přehlednost, lehce by mohlo dojít k manipulaci s informacemi. Jako limity z výzkumu vycházejí nízká podpora zaměstnanců, jejich mizivá motivace a neefektivně využitý čas v konkrétním zařízení. O systému celkově vychází pouze jedna informace a tvrzení, že pro oblast školství, ale i pro veřejnost, jsou výchovné ústavy velkou neznámou.

Výzkumnou otázkou tohoto šetření je také dotaz, **jaká pravidla či formy psychohygieny aplikuje daný pedagog a zda jsou efektivní**. Z odpovědí účastníků výzkumu vyplývá, že nejčastější formou této duševní hygieny je forma aktivního pohybu, ať se jedná o sportovní aktivity či fyzickou práci. Variantou je ale také pasivní forma relaxace, a to dostatečný odpočinek, čas strávený s přáteli, ochotnické divadlo, ruční práce, četba, hudba, filmy nebo péče o svůj zevnějšek.

Poslední výzkumná otázka se zabývala **formami doplňujícího vzdělání, zda ovlivnilo dotazované pedagogy v práci nebo zda jim byly přínosem**. Formy doplňujícího vzdělávání jsou pedagogům ve výchovných ústavech hojně nabízeny, ať už formou školení, kurzů, doplnění kvalifikace, supervize nebo sdílení kazuistik či dobrých příkladů z praxe. Právě supervize a sdílení poznatků z praxe dovedly většinu dotazovaných k transformaci svých

původních začátečních metod, lze tedy říci, že pro většinu účastníků výzkumu byly využité formy doplňujícího vzdělání velkým přínosem.

Z výsledků šetření plyne, že nesporným faktorem, který je v této pozici pedagoga nejcennější, je délka praxe, s dlouhou praxí jsme měli ve výzkumu pouze jednoho účastníka výzkumu, který tedy i zároveň tuto skutečnost vnímal jako svou přednost. Zároveň se tento klad může stát lehce faktorem únavy a vyčerpání, především z negativního přístupu klientů plynoucí z jejich neúcty, postrádání hranic slušného chování a nečinnosti ve volnočasových aktivitách.

Pravdou tedy zůstává, že každý z dotázaných v průběhu své praxe mění své přístupy a metody, zpravidla liberálnější přístup z počátků praxe postupem času mění za direktivnější metody, ty většinou vycházejí z příkladů dobré praxe od zkušenějších kolegů, supervize nebo doplňujícího studia. Jako diskutabilní se zdá nízký věkový rozdíl u pedagogů, záleží na uchopení této skutečnosti, pojetí a také bezesporu osobnosti a zevnějšek člověka, je zřejmé, že jako klad tento fakt hodnotí muž, žena toto hodnotí spíše negativně.

Dalším bezesporným pozitivem je také vydobytí respektu, který pro někoho též není snadné získat, z odpovědí plynoucích z šetření plyne, že respekt záleží na důslednosti, neústupnosti a stanovených hranicích pedagoga. Velkým plusem a také známkou dobré duševní hygieny je zvládání situací s humorem a nadsázkou, schopnost přijímat názory klientů, konání kompromisů v určitých mezích ku spokojenosti obou stran a zároveň pevně nastavené hranice a bezesporu také jistá míra pracovního nasazení pedagoga.

Mezi zápory pedagogické pozice ve výchovném ústavu bych zmínila jakousi formu sisyfovské práce těchto pedagogů, která může přerůst k jejich demotivaci pro práci, a to pro fakt nezvratnosti mnohých osudů některých z klientů, ke kterému dochází i přes urputnou pedagogickou intervenci.

Velkou otázkou je, jaké podpory se dostává pedagogům ze strany přímého vedení, na jedné straně uvádí většina spokojenost se širokou škálou nabízených kurzů, školení, stáží, konzultací a možností supervize. Ale na druhé straně stojí dojem účastníka výzkumu s nejdelší praxí, domnívá se, že pro systém, tedy rezort školství, je tato oblast velkou neznámou a stejně tak pro veřejnost. Pro oblast duševní hygieny jsou však vztahy na pracovišti, ať už s přímými kolegy nebo s vedením, bezesporu velmi důležité, odrážejí celkovou atmosféru pracoviště, například manipulace s informacemi pak dokáže snadno rozklížit každý kolektiv.

Variabilita forem duševní hygieny je bezesporu pestrá, vesměs pro každého platí daná činnost, o kterou vykazuje zájem ve volném čase, nejčastěji je to dle výzkumu sport a pobyt v přírodě, možná právě proto, že při sportu zapojujeme pouze svaly a nemusíme využívat myšlení, které je v pedagogické profesi přetěžováno, stejné pravidlo pak platí u pobytu v přírodě, ať už se jedná o rekreační aktivity nebo fyzickou práci na zahradě.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce je zaměřena na efektivitu práce pedagogických pracovníků v zařízení institucionální výchovy jako variantu práce s problémovými dětmi.

V první části teoretických východisek jsem se blíže zaměřila na definici základních pojmů. V mém případě jde v první kapitole o vymezení institucionální výchovy jako celku, zde se zabývám výchovnými a předběžnými opatřeními, ústavní a ochrannou výchovou, dále se pak soustředím na systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, kde definuji všechna zařízení spadající pod tuto oblast.

Ve druhé kapitole navazují teoretickými východisky týkajícími se pedagoga v systému ústavní výchovy. Zde přesně určuji pozici vychovatele a etopeda jako hlavních složek pracovního týmu ve výchovných ústavech. Zabývám se i dalším vzdělávání pedagogů.

Třetí kapitola teoretických východisek se vztahuje k samotným faktorům náročnosti a jejich prevence, dotýkám se zde pojmů jako jsou stres či psychická zátěž, samozřejmě i termínu syndrom vyhoření jeho vymezením, prevencí a s ním spojenými obrannými mechanismy.

Čtvrtá kapitola se věnuje výzkumu, cílem práce bylo hlouběji proniknout a prozkoumat efektivitu práce pedagogických pracovníků v zařízení institucionální výchovy se zaměřením na klienty s problémovým chováním.

Sběr dat probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které byly doplněny příběhy konkrétních pedagogických pracovníků z jejich dosavadní získané praxe. Institucionální výchovu můžeme považovat za pevný pilíř v současném školství. Zaměstnání v zařízeních institucionální výchovy ale není snadné. Přesto se najdou lidé, pedagogové, kteří tuto práci dělají mnoho let. Pracují s velkým odhodláním, motivací a jejich zkušenosti jsou „k nezaplacení“. Je nutné brát na vědomí, že ne každý se dokáže věnovat problémovým dětem, vcítit se do jejich potřeb, podporovat je v působení a dát jim potřebnou lásku.

Z popsáných životních příběhů a z polostrukturovaných rozhovorů lze konstatovat, že „efektivním“ pedagogem se člověk stává i řadu let. Zároveň z šetření plyne, že se v tomto zaměstnání najde mnoho pozitiv – tedy skutečností, proč člověk právě tuto nelehkou pozici vykonává, ale i negativ – toho, co se pedagogovi nedaří a co jej demotivuje. V mnoha případech dotazovaní uváděli spíše pozitiva práce a na to „špatné“ jako kdyby se zapomnělo.

V pracovní dráze pedagoga je podstatné uvědomit si, že každá profese má svá úskalí. Netrápit se tím, že se nám v práci něco nepodařilo nebo že náš stanovený cíl nebyl zcela splněn. Je vhodné vymezit si vlastní hranice, stanovit pravidla, být striktní a důsledný, ale přesto umět udělat kompromis nebo řešit krizové situace s nadhledem. Nutné je myslet i na sebe, tedy dodržovat pravidla duševní hygieny, například prostřednictvím dalšího vzdělávání.

Co se týká vedoucích pozic institucionální výchovy z pohledu svých zaměstnanců, je žádoucí jednotné a přímé podávání informací, motivace a konzultace v problémových či bezradných situacích.

Zjištěné informace považuji za dostatečné k tomu, aby pokryly mé stanovené cíle. Závěry práce považuji za přínosné nejen pro sebe, ale i pro další pedagogy, a nejen ty začínající, vždyť jsme se dozvěděli, že zkušenostmi ostatních se vzděláváme nejlépe. Přínosem výzkum může být i pro vedoucí pozice institucionálních zařízení.

ZDROJE

Literatura

AUGER, Marie-Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.

BENDL, Stanislav a kolektiv. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-428-9.

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

DUTKOVÁ, Andrea. *Jak vnímat stres: průvodce pro vnitřní pohodu*. Praha: Grada, 2023. Zdraví & životní styl. ISBN 978-80-271-2568-5.

FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HAWKINS, PETER, SHOHEET, Robin. *Supervize pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2.

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

LUKÁŠOVÁ, Hana, ed. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů: [sborník Výzkumného záměru organizace] registrační číslo VZO : msm174500001*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-218-1.

- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Slon: Praha, 1999. ISBN 80-85850-76-1.
- MÜHLPACHR, Pavel. *Vývoj ústavní péče*. MU: Brno, 2001. ISBN 80-210-2512-3.
- MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Informatorium: 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.
- MUSIL, Roman. *Pedagogika: pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: 2001. ISBN80-7178-579-.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel*. Praha: Portál, 2002: ISBN 80-7178-621-7.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
- SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. s. 83. ISBN 978-80-271-3010-8.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.
- SOVÁK, Miloš a kolektiv. *Defektologický slovník*. H&H: 2000. ISBN: 80-86022-76-5.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Parta: Praha, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.

ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, Milan a kolektiv. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

Webové prameny

BALTAG, Tereza, ed. *Prevence v kontextu ústavní a ochranné výchovy* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017 [cit. 2023-06-20]. ISBN 978-80-7481-202-6. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/publikace-ustavka/prevence-v-kontextu-ustavni-a-ochranne-vychovy-sbornik-z.html>

GHANIZADEH, Afsaneh a Safoura JAHEDIZADEH. Teacher Burnout: A Review of Sources and Ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* [online]. 2015, 6(1), 24-39 [cit. 2022-06-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Safoura-Jahedizadeh/publication/282624712_Teacher_Burnout_A_Review_of_Sources_and_Ramifications/links/5d288b82458515c11c292b0d/Teacher-Burnout-A-Review-of-Sources-and-Ramifications.pdf

KOHOUTEK, Rudolf. [online]. In: . [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/salutogeneze>

KOHOUTEK, Rudolf. [online]. In: . [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/wellbeing-angl>

SCHNEIBERG, František. : *Pediatr. praxi* [online]. Ústav veřejného zdravotnictví a medicínského práva 1. LF UK Praha, 2011, (12(2)) [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/>

VALA, Jiří. Syndrom vyhoření - fenomén 21. století. *BHP*. [online]. 2021, 15. 1. 2021, **2021**(1) [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/7/288154/1/2>. s. 12.

Vzdělávání v psychoterapii: Umění terapie | komplexní psychoterapeutický výcvik [online]. [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://g-i.cz/psychoterapeuticky-vycvik>

Legislativní východiska

III. ÚS 1265/16 #1 Usnesení ÚS ze dne 14.06.2016. In: . Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/judikat/uscr/iii-us-1265-16-1>.

Listina základních práv a svobody

Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách

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. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí

Zákon č. 363/2021 Sb. *Zákon, kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*

Zákon č. 372/2011 Sb. Zákon o zdravotních službách

Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník

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

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

Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže

Zákon č. 203/2019 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 218/2003 Sb.

Zákon č. 40/2009 Sb. Trestní zákoník

Zákon č. 292/2013 Sb. Zákon o zvláštních řízeních soudních

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

Vyhláška č. 317/2005 Sb. *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*

Seznam obrázků

Obrázek 1 – MUSIL, Roman. *Pedagogika: pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. s. 91.

Seznam tabulek

Tabulka 1 – účastníci výzkumu (přehled)

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá efektivitou práce pedagogických pracovníků v institucionálních zařízeních, konkrétně ve výchovných ústavech v Jihomoravském kraji.

Cílem práce je zobrazit a odborně vymezit aspekty efektivity pedagogické práce v zařízení pro výkon institucionální výchovy.

Diplomová práce charakterizuje celkově institucionální výchovu, nejkonkrétněji se však zaměřuje na výchovné ústavy, definuje ústavní, ochrannou výchovu a ochranná opatření. Zabývá se pozicí pedagoga v institucionální výchově, tedy etopeda a vychovatele v systému ústavní výchovy, jeho doplňujícím a rozvíjejícím vzděláváním a osobnostními předpoklady.

Zároveň se práce zabývá i faktory psychické náročnosti a jejich prevencí. Definiuje stres, syndrom vyhoření a nabízí možnosti prevence těchto negativních faktorů.

Projekt výzkumu je orientovaný kvalitativně a stěžejní metodou sběru dat, jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Závěry výzkumného šetření budou představeny ve formě analytického příběhu. Mezi účastníky výzkumu jsou zahrnutí pracovníci výchovných ústavů v Jihomoravském kraji, tedy Střílky, Olešnice na Moravě, Moravský Krumlov a Višňové.

Klíčová slova

Institucionální výchova, vychovatel, etoped, výchovný ústav, stres, syndrom vyhoření

ANNOTATION

The diploma thesis deals with the effectiveness of the work of teaching staff in institutional facilities, specifically in educational institutions in the South Moravian Region.

The goal of the work is to define aspects of the effectiveness of pedagogical work in an institution for the performance of institutional education.

The diploma thesis characterizes institutional education in general, but most specifically focuses on educational institutions, defines institutional, protective education and protective measures. It deals with the position of a pedagogue in institutional education, i.e. an etopedist and an educator in the system of institutional education, its complementary and developing education and personality prerequisites.

The work also deals with the factors of psychological demands and their prevention. It defines stress, burnout and offers options for preventing these negative factors.

The research project is qualitatively oriented and the main method of data collection, I chose a semi-structured interview. The conclusions of the research investigation will be presented in the form of an analytical story. The participants of the research include workers from educational institutions in the South Moravian region, i.e. Střilky, Olešnice na Moravě, Moravský Krumlov and Višňové.

Key words

institutional facilities, tutor, etopedist, educational institution, stress, the burnout syndrome