

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Ivana Kalusová

Specifika práce ženy jako etopeda ve vybraných zařízeních
Olomouckého kraje

Olomouc 2014

vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 24. 4. 2014.

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji paní Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a všem pracovníkům z vybraných zařízení za ochotu a spolupráci při realizaci výzkumu.

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ETOPEDIE JAKO OBOR SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	10
1.1 Vymezení oboru etopedie	10
1.2 Základní východiska oboru	12
1.3 Vývoj etopedie v prostředí české speciální pedagogiky	13
1.4 Současná koncepce etopedie	16
1.5 Multidisciplinární dimenze etopedie	17
2 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY A STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE	18
2.1 Ústavní a ochranná výchova	18
2.2 Jednotlivé typy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	21
2.2.1 Diagnostický ústav	23
2.2.2 Dětský domov se školou	26
2.2.3 Výchovný ústav	26
2.2.4 Středisko výchovné péče	27
3 KLIENTELA ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY A STŘEDISEK VÝCHOVNÉ PÉČE	30
3.1 Základní terminologie	30
3.2 Definice poruch chování	34
3.3 Klasifikace poruch chování	35
3.4 Etiologie poruch chování	38
3.5 Prevence a intervence poruch chování	40
4 SPECIÁLNÍ PEDAGOG – ETOPED V PODMÍNKÁCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY A STŘEDISEK VÝCHOVNÉ PÉČE	43
4.1 Základní požadavky na etopeda	44

4.2	Náplň práce etopeda.....	46
4.2.1	Speciálněpedagogická diagnostika v etopedii.....	47
4.2.2	Využívané prostředky a metody reedukace.....	49
4.2.3	Psychoterapeutické přístupy.....	51
4.2.4	Další náplň práce etopeda.....	52
4.3	Osobnost etopeda.....	53
4.4	Syndrom vyhoření.....	54
4.5	Supervize.....	56
4.5.1	Supervize v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a SVP.....	56
4.6	Gender versus speciální pedagog – etoped.....	57
II.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	60
5	ŽENA JAKO ETOPED A SPECIFIČNOST JEJÍ PRÁCE.....	61
5.1	Cíl výzkumu.....	61
5.2	Výzkumná otázka.....	63
5.3	Metodologie výzkumu.....	63
5.3.1	Metody sběru dat (rozhovor, dotazník).....	63
5.3.2	Metody pro analýzu získaných dat.....	64
5.4	Výzkumný vzorek.....	65
5.5	Prostředí výzkumu.....	66
5.5.1	Dětský domov se školou Šumperk.....	67
5.5.2	Výchovný ústav Dřevohostice.....	69
5.5.3	Dětský diagnostický ústav Olomouc.....	70
5.5.4	Středisko výchovné péče Tršice.....	71
5.6	Analýza výzkumu.....	73
5.6.1	Analýza výzkumu – Studenti.....	74
5.6.2	Analýza výzkumu – Ředitelé/vedoucí.....	102

5.6.3	Analýza výzkumu – Etopedi.....	117
5.6.4	Srovnání zjištěných dat studenti/ředitelé,vedoucí/etopedi	138
5.7	Závěry a doporučení.....	142
ZÁVĚR		144
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ		146
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....		152
SEZNAM PŘÍLOH		153

ÚVOD

Problematika poruch chování a práce s dětmi a mládeží s poruchami chování nás vždy zajímala a v teoretické rovině jsme měli možnost setkat se s ní již před zahájením studia na vysoké škole, proto pro nás bylo samozřejmostí si tohle zaměření v rámci studia speciální pedagogiky zvolit a prohloubit si znalosti tohoto oboru jak v rovině teoretické, tak v rovině praktické a porozumět tomu, proč se ve společnosti nacházejí určité jevy, které společnost vnímá jako negativní, jak s těmito jevy pracovat a napomoci k jejich nápravě, a to především u dětí a mládeže.

Stěžejním okamžikem pro nás v tomhle kontextu bylo absolvování odborné praxe v dětském diagnostickém ústavu, kde jsme se mohli seznámit s konkrétními problémy a poruchami chování dětí, uvědomit si opravdovou nutnost vnímat problém dítěte v multifaktoriálním kontextu a nejen striktně na základě vnějších projevů, získat cenné zkušenosti, co se týká práce s těmito dětmi a přístupu k nim apod.

Na základě těchto skutečností jsme se zaměřili na nejdříve na práci vychovatelů. Sledovali jsme, v čem vychovatelská práce spočívá a mimo jiné nezbytnost vyvážení ženského a mužského prvku na této pozici a určitých genderových rozdílů, které vyplývají z úlohy ženského a mužského vzoru ve výchově. V tomhle kontextu nás začalo zajímat, do jaké míry sehraává ženský a mužský prvek svou roli i na pozicích etopeda a zda má žena jako etoped ve své práci nějaká specifika ve srovnání s mužem (např. zda jsou ženy empatičtější, zda mají odlišný charakter práce než muži, zda mají lepší osobnostní předpoklady pro výkon téhle profese apod.). Na základě těchto skutečností nás také zajímalo, zda je přítomnost ženského a mužského prvku využívána i na těchto pozicích, případně zda je to žádoucí.

Vzhledem k tomu, že bychom se v budoucnu rádi věnovali práci s dětmi s poruchami chování, tak nás problematika práce etopeda začala opravdu zajímat a zjistit zda lze spatřit v práci ženy – etopeda nějaké specifické aspekty, kterými jsou ženy v této profesi zvýhodněny či znevýhodněny. Pro potřeby naší práce jsme si blíže určili výzkumnou oblast, kterou jsou zařízení etopedického charakteru na území Olomouckého kraje. Výzkumnou oblast jsme volili především z důvodů, že bychom rádi našli profesní uplatnění v některém z těchto zařízení.

Práci jsme si rozdělili na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje seznámení s oborem etopedie, dále se zabývá charakteristikou jednotlivých vybraných zařízení etopedického charakteru, se kterými je možné se na území Olomouckého kraje setkat, a to v obecném kontextu, poté se věnujeme charakteristice klientů těchto zařízení a poslední kapitola je věnována problematice funkce etopeda. Praktická část se zaměřuje na studenty etopedie, ředitele/vedoucí vybraných zařízení a etopedy těchto zařízení a zjišťuje jejich pohled na genderovou otázku u etopedů a z ní vyplývající případná specifika v práci ženy jako etopeda, což je zároveň i cílem naší práce, poskytuje analýzu jednotlivých zjištění u vybraných výzkumných skupin, které následně srovnává a vyvozuje z nich závěry a doporučení.

Věříme, že naše práce poskytne zajímavý pohled na funkci etopeda v souvislosti s genderovou otázkou a bude přínosná jak pro jednotlivé pracovníky těchto zařízení, tak i pro studenty etopedie, kteří by jednou chtěli zastávat funkci etopeda, především v oblasti Olomouckého kraje.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ETOPEDIE JAKO OBOR SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

První kapitola naší práce se věnuje obecně charakteristice oboru etopedie jako speciálněpedagogické disciplíně. Jestliže vycházíme z názvu naší práce a chceme zjišťovat a rozpracovávat specifika práce ženy jako etopeda, potažmo pracovat obecně s pojmem etoped, tak považujeme za nutné čtenáře nejdříve seznámit se samotným oborem etopedie a jeho teoretickým vymezením. Proto se tedy tato kapitola ve stručnosti zabývá vymezením oboru a jeho definicí, základní východiska, je zde rozpracován stručný historický přehled profilace oboru jak v rámci českého prostředí, respektive v oblasti české speciální pedagogiky, tak i v mezinárodním kontextu, a pro ucelenost zde také uvádíme provázanost oboru s jinými, nejen speciálněpedagogickými, disciplínami. Tato kapitola tedy slouží jako určitý vstup do problematiky etopedie a základ pro pochopení a porozumění dalším kapitolám naší práce.

1.1 Vymezení oboru etopedie

Etopedie je oborem speciální pedagogiky, který se vyčlenil v roce 1969 z jiné speciálněpedagogické disciplíny, a to z psychopedie jakožto speciálněpedagogického oboru, zabývající se problematikou rozvoje, výchovy a vzdělávání osob s mentální retardací, takže ji můžeme považovat za relativně mladý obor. Tohle vyčlenění mělo hned několik důvodů. Za ten primární lze považovat především rozdílnost, a to jak v cílových skupinách, tak i v metodách a formách práce s klientelou těchto oborů. (Hutyrová, 2006; Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013a).

Slovo etopedie pochází z řeckého slova *ethos*, které lze volně přeložit jako mrav či zvyk, a slova *paideia*, které se používá ve významu výchova. Z toho vyplývá, že etopedii můžeme vymezit jako obor, který studuje nápravu chování a zvyklosti v chování. (Vojtová, 2008).

Vedle této definice ovšem existuje celá řada jiných definic. V rámci studia literatury věnující se problematice etopedie se lze setkat např. s těmito vymezeními etopedie jako vědního oboru:

- Dle Defektologického slovníku (2000, str. 95) lze etopedii vymezit jako „*vědní odvětví, zabývající se výchovou, vzděláním a výzkumem sociálně narušené mládeže (tzv. obtížně vychovatelné*“.
- Kuja (1989, str. 9) ve své publikaci uvádí, že etopedie je obor, „...*který se zabývá vědeckým zkoumáním příčin, projevů a důsledků poruch chování, výchovou, převýchovou a vzděláváním obtížně vychovatelných osob.*“
- „*Etopedie se zabývá etiologií, projevy, prevencí, výchovou, převýchovou, vzděláváním a pracovní přípravou morálně narušených jedinců.*“ (Řepová in Renotierová, Ludíková, 2005, str. 251).
- Hutýrová (2006, str. 8) vymezuje etopedii jako disciplínu, která „...*se zabývá osobami (děti, mladiství, dospělí) s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů, hodnotových orientací. A to ve výchově a vzdělávání, prevenci, poradenství, terapiích, sociální rehabilitaci i resocializaci*“.
- Hutýrová (in Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013a) uvádí, že snad nejlépe vyhovujícím vymezením etopedie se nabízí definice, která charakterizuje etopedii jako speciální pedagogiku osob s psychosociálním ohrožením a narušením. Důvod je zcela jednoduchý. Z této definice je totiž ihned patrné, že etopedie se řadí mezi speciálněpedagogické obory a zároveň zde vymezuje, na jaké kategorie osob se specializuje.

Těchto definic existuje celá řada a minimálně z těchto chronologicky seřazených definic je ihned patrný určitý posun ve vnímání oboru, klientele a v nahlížení na celkový kontext etopedie.

Jestliže tedy mluvíme o kontextu etopedie, tak je nutné mít na vědomí, že na něj musíme nahlížet minimálně ze dvou hledisek, a to z užšího a širšího hlediska. V rámci širšího kontextu etopedie řeší především edukaci, terapii, diagnostiku, poradenství, sociální rehabilitaci a resocializaci osob s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů a hodnotových orientací (Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013a). Tohle vymezení užšího kontextu etopedie v podstatě koresponduje s definicí etopedie, kterou ve své publikaci použila Hutýrová v roce 2006.

Vedle širšího kontextu je třeba na etopedii ovšem nahlížet také v užším kontextu. V takovéto dimenzi se etopedie zaměřuje pouze na poruchy chování, a to jak z hlediska edukace, diagnostiky, terapie, tak z hlediska poradenství, sociální rehabilitace a resocializace (ibid).

Co je tedy podstatné, užší kontext etopedie pracuje pouze s pojmem poruchy chování, který je vymezen v rámci klasifikačního systému Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize.

Pojem etopedie je tradičním českým termínem a v zahraniční literatuře se s ním nesetkáme. Pro orientaci zde uvádíme možné pojmy, na které lze v zahraniční literatuře narazit a je možno je vnímat jako synonyma k etopedii. Jedná se tedy např. o:

- education of children with emotional or behavioral difficulties (Visser, Daniels, Cole in Vojtová, 2010)
- disorders, at-risk children (Barr, Parrett in Vojtová 2010)
- pedagogika emocionálně a sociálně narušených – Slovensko (Komárik, 1998)
- pedagogika psychosociálně narušených – Slovensko (Vašek, 2003).

V případě Slovenska se ovšem setkáme i s pojmem *etopedie*, respektive *etopédia*, který se zde taktéž využívá.

1.2 Základní východiska oboru

Součástí každé společnosti je skupina nedospělé populace, která má problémy s adaptací na požadavky svého okolí a projevuje se vůči němu tím, že jednotliví členové v různé míře porušují společenské normy, společenská pravidla apod. A s takovouto skupinou dětí či mládeže je třeba vhodnými metodami a formami práce pracovat. Etopedie je disciplínou, která hledá způsoby, jak s těmito dětmi a mládeží pracovat, hledá motivační podněty, které by vedly k efektivní změně v chování, klade důraz na proces vzdělávání a na vnímání vzdělání jako společenské hodnoty, díky které mohou zkvalitnit svůj život a zmírnit tím riziko sociálního vyloučení (Vojtová, 2008).

Ústředním pojmem etopedické problematiky jsou poruchy chování v rámci užšího kontextu a poruchy chování, emocí, sociálních vztahů a hodnotových orientací v rámci kontextu širšího. Na ty etopedie nahlíží vždy z hlediska multifaktoriálních příčin. Z tohoto tvrzení je tedy patrné, že je vždy nutné brát v potaz jak osobnostní zvláštnosti jedince, které mají vliv na vznik poruchy chování, tak i dopad sociálních faktorů z užšího či širšího sociálního prostředí (srov. Vojtová, 2004; Kauffman, 2001).

Jak jsme již uvedli, etopedie se zabývá edukací dětí a mládeže s poruchami chování (případně také poruchami emocí, sociálních vztahů a hodnotových orientací) a hledá účinné způsoby, jak s touto skupinou pracovat, efektivní metody a formy práce, zkoumá podmínky vzdělávání těchto jedinců v běžných typech škol, respektive hlavním vzdělávacím proudu, ale také v rámci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (tj. diagnostické ústavy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy,...) či v zařízeních preventivně výchovné péče (tj. střediska výchovné péče,...) (Vojtová, 2008).

Etopedie tedy za své základní východisko považuje souvislost a provázanost mezi kvalitou života dítěte s poruchou chování, jeho schopností navazovat a udržovat pozitivní sociální vztahy apod. Tento kontext významně ovlivňuje interakce dítěte, jeho zdraví a socializaci (ibid).

1.3 Vývoj etopedie v prostředí české speciální pedagogiky

Ačkoliv je etopedie považována za relativně mladý obor, tak má zajímavou a poměrně obsáhlou historii, kterou nelze vynechat, chceme-li se s tímto oborem seznámit a lépe pochopit jeho současné tendence. Je zřejmé, že profilace oboru probíhala jak v rámci českého prostředí, tak i na poli mezinárodním. Pro potřeby naší práce zde uvádíme pouze stručný přehled vývoje oboru na našem území, který je neméně důležitý a pro teoretické uvedení do problematiky postačující.

Jak jsme již uvedli výše, etopedie je mladým oborem, ovšem problematika, kterou se etopedie zabývá, se prolíná lidskou společností od jejích samotných počátků. Každá společnost se vždy vyznačovala určitými hodnotami, normami, pravidly. Vedle toho ovšem vždy existovali a existují lidé, kteří se s těmito hodnotami a normami neztotožní, z různých důvodů je nerespektují, porušují. Postoj společnosti vůči těmto osobám, respektive dětem a

mladistvým, se v průběhu dějin měnil a vyvíjel, a stejně tak se měnily i způsoby, jak se s těmito osobami pracovalo, přičemž vše probíhalo v kontextu historického vývoje dané společnosti (Vojtová, 2008). V této souvislosti je možno za zajímavou součást české etopedické historie zmínit fakt, že až do 19. století nebyla v rámci trestněprávní odpovědnosti brána v potaz rozdílnost mezi dítětem a mladistvým. Prakticky to tedy znamenalo, že děti a mladiství byli posuzováni dle právních norem stejně jako dospělé osoby, vztahoval se na ně stejný sankční systém a v případě, že byli umístěni do vězeňského zařízení, tak spolu s dospělými osobami (Černíková, Sedláček, 2002).

Přelom 19. a 20. století s sebou přináší nový obor, pedopatologii. Tento obor se věnoval problematice „mravně vadných“ jedinců, jejich výchovou apod. Pedopatologie ovšem nahlížela na mravně vadné děti a mládež pouze v souvislosti s tělesným, smyslovým či duševním postižením a k jejich nápravě využívala především donucovací prostředky. Vše navíc probíhalo v rámci segregačních opatření (Vojtová, 2008).

Významná je pro etopedii 1. polovina 19. století, která s sebou přináší počátky institucionální péče, jejíž charakter se postupně měnil a rozvíjel. Prvním významným momentem byl vznik polepšoven, což byly ústavy, jejichž prioritou bylo oddělení mladistvých a dospělých, kteří se dopustili trestné činnosti. Později se začala tato zařízení zaměřovat také na výchovné a vzdělávací aspekty (Vojtová, 2004).

Edukační rozměr práce s „mravně vadnými“ s sebou přinesl vznik vychovatelů. Od polepšoven se lišily právě edukačním charakterem práce, poprvé se zde setkáváme mj. například s diagnostikou. Z významných osobností zde lze zmínit především osobnost Aloise Zikmunda, který se velmi zasloužil o převýchovné tendence, které nahradily ty represivní. V roce 1931 byl pak přijat zákon o trestním soudnictví nad mládeží, s ním se zrušil pojem polepšovny, dále se používalo pouze označení vychovatelny a umístění zde byli pouze osoby mladistvé, kterým byla uložena ochranná výchova z důvodu spáchání trestného činu, za který byli odsouzeni k trestu odnětí svobody ve výši 6 měsíců a výše (Kaleja, 2013).

Významným mezníkem v historii etopedie je nepochybně rok 1946, který s sebou přinesl vznik nového oboru – defektologie (speciální pedagogika defektologická). Tento obor se věnoval oblasti vzdělávání dětí a mládeže obtížně vychovatelných, k čemuž využíval především reedukaci, kompenzaci a rehabilitaci. Jestliže pak hovoříme o určité normě v rámci společnosti, tak cílem defektologie bylo tyto jedince normě přiblížit co možná nejvíce. Dále,

defektologie, jak už vyplývá z názvu oboru, pracovala s určitým defektem, jakožto primárním faktorem narušující proces výchovy, jeho podmínky. Problematice defektu se hlouběji věnuje Sovák. (Vojtová, 2008).

O institucionální péči můžeme v rámci etopedie hovořit především od roku 1948, kdy péče o děti s obtížně vychovatelné a o děti a mladistvé s poruchami chování nabyla výchovné dimenze a začala se orientovat na budoucnost těchto osob. Padesátá léta s sebou přinesla vznik dětských domovů se zvýšenou výchovnou péčí pro děti od 9-15 let a domovy pro převýchovu určený mládeži od 15-18 let (Matoušek, Kroftová, 2003).

Do této doby byla etopedie neustále součástí psychopedie. Jak jsme uvedli již výše, k vyčlenění došlo v roce 1969 a od té doby je etopedie samostatnou speciálně pedagogickou disciplínou. V této době začínáme hovořit o sociální narušenosti, která se vnitřně člení na podskupiny, péče o děti a mládež měla segregační charakter a zaštiťovaly ji tyto instituce (Vojtová, 2008):

- *diagnostické ústavy* (zaměřeny na převýchovu a nápravu chování),
- *dětské domovy* (spíše ze sociální důvody umístění),
- *internátní zvláštní školy* (důraz kladen i na vzdělání, dále převýchova a náprava chování),
- *dětské výchovné ústavy* ((zaměřeny na převýchovu a nápravu chování),
- *výchovné ústavy pro mládež* (zaměřeny na převýchovu a nápravu chování),
- *ústavy s výchovně léčebným režimem* (zaměřeny na převýchovu a nápravu chování).

Pro zjednodušený přehled zde uvádíme tabulku poskytující zjednodušený přehled vývoje diferenciacie etopedie:

	Obor	Podobor - specializace	Zaměření
počátky 20. stol	pedopatologie		segregace
od roku 1948	defektologie	psychopedie	norma
od roku 1963	speciální pedagogika	psychopedie	reedukace, rehabilitace, kompenzace
od roku 1969	speciální pedagogika	etopedie	výchova a vzdělání

Tab. č. 1: Vývoj diferenciacie etopedie (Vojtová, 2004, str. 14)

1.4 Současná koncepce etopedie

Porucha chování je jednou ze závažných překážek, které dítěti ztěžují jeho přechod do dospělosti, způsobuje mu potíže v mnoha oblastech, např. profesní, sociální, akademické, a může negativně působit na celkový potenciál dítěte. Následkem toho pak může dojít k situaci, kdy dítě nezíská dostatečné vzdělání a tím je ohroženo jeho začlenění do společnosti v pozdějším věku (Vojtová, 2008).

Dle Vojtové (2008) vychází současná koncepce etopedie z těchto východisek:

- *osobnostní pojetí dítěte* (především v rámci edukace, respektive individuálního přístupu ve výuce),
- *biopsychosociální model funkčnosti* (postižení je výsledek vzájemného působení zdravotního stavu, externích faktorů, osobnostních faktorů, bariérou kvalitního života je nedostatečné vzdělání),
- *perspektivní přístup k dítěti v riziku a s poruchou chování a emocí* (tvorba příležitostí a posilování vztahu k učení, rozvoj a upevňování kompetencí, rozvoj dovedností ve vztahu k profesnímu životu, klíčový je pozitivní a aktivní přístup dítěte ke vzdělání),

- *životní cesta dítěte* (kontext socializačního procesu dítěte, jeho rizik a vhodné intervence).

1.5 Multidisciplinární dimenze etopedie

Pro ucelený pohled na jedince, kteří spadají do etopedické problematiky, pochopení etiologie, realizaci účinné nápravy apod. je třeba vnímat etopedii jako multidisciplinární obor, který spolupracuje s celou řadou oborů. Tato multifaktoriální dimenze má pro efektivní speciálněpedagogické vedení a řešení situace jedinců v riziku či s poruchou chování a emocí nepostradatelný význam.

Etopedie spolupracuje především s těmito obory (srov. Slomek, 2010; Vojtová, 2008):

- *psychologie* (zejména vývojová, pedagogická, sociální, biodromální či forenzní),
- *psychopatologie* (významná z hlediska etopedické diagnostiky),
- *patopsychologie* (poskytuje informace o příčinách odchylek od normy),
- *pedagogika* (zejména sociální pedagogika),
- *sociologie výchovy a rodiny, sociální patologie* (kontext původního prostředí jedince, patologického prostředí),
- *právní vědy* (legislativní rámec),
- *psychiatrie, neurologie* (důležitá pro diferenciální diagnostiku),
- *kriminologie, penologie* (trestná činnost, její druhy, vztah výchova-trest apod.).

V rámci této multidimenziality nesmíme opomenout ani úzkou spolupráci etopedie s jinými speciálněpedagogickými obory, i když používá odlišnou terminologii a zaujímá odlišný pohled na jedince s postižením. V této souvislosti je pro etopedii také klíčové, a to jí odlišuje od ostatních speciálněpedagogických oborů, že etopedie se zaměřuje na jedince se získaným postižením a podstatná není intenzita poruchy, ale osobní zájem a předpoklad jedince dosáhnout změny (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013a).

2 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY A STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE

System zařízení etopedického charakteru je velmi rozsáhlý a lze jej dělit dle různých hledisek, např. dle věku, činnosti, resortu apod. (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013a). Záměrem naší práce je zjistit, jaká specifika má žena působící jako etoped ve své práci ve vybraných školských zařízeních Olomouckého kraje, které se specializují na výkon ústavní nebo ochranné výchovy, a ve střediscích výchovné péče (dále SVP). Bližší charakteristikou jednotlivých konkrétních zařízení se zabývá praktická část naší práce. Ovšem abychom problematice těchto zařízení porozuměli, tak je nutné se s jejich charakteristikou nejdříve seznámit v rovině obecné. Tato kapitola se tedy zabývá jednotlivými zařízeními, která v rámci resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR) existují a v jejichž konkrétních typech jsme provedli výzkumné šetření, jenž je předmětem, jak již bylo uvedeno výše, praktické části této práce. Mimo jiné také seznamuje čtenáře s pojmy, které není možno vynechat, jestliže chceme hovořit o školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy či SVP.

Školská zařízení pro jedince s ústavní nebo ochrannou výchovou jsou tedy zřizována MŠMT ČR a úkolem státu je zde institucionální formou zabezpečovat náhradní rodinnou péči. V rámci této péče musí být dítěti zajištěna řádná výchova, zdravý vývoj a vzdělávání v interní či externí formě, musejí být respektována jeho práva a svobody, které vyplývají z mezinárodních smluv a principů, kterými je vázána Česká republika, musejí se brát v úvahu potřeby dítěte či jeho věk (srov. Vojtová in Pipeková, 2006; Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění).

2.1 Ústavní a ochranná výchova

Jestliže máme hovořit o školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, tak musíme nejdříve vymezit, co vůbec pojmy ústavní a ochranná výchova znamenají, neboť jsou to v rámci této kapitoly, potažmo celé práce, klíčové.

Výkon ústavní nebo ochranné výchovy v rámci resortu MŠTM ČR je řízen zákonem č. 109/2002 Sb., v platném znění, a je pro tuto kapitolu základním východiskem, které není možné vynechat. Je v něm velice pečlivě a detailně rozpracována problematika výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a značná část je věnována také otázce preventivně výchovné péče ve školských zařízeních, pro potřeby naší práce v SVP.

Ústavní výchova byla až do současnosti nařizována soudem v občansko-právním řízení dle zákona o rodině, který je ovšem od 1. ledna 2014 nahrazen občanským zákoníkem. Nyní je tedy ústavní výchova nařizována soudem v občansko-právním řízení dle občanského zákoníku, i bez podání návrhu, a to zejména v případech, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena či narušena, nedošlo k nápravě při využití jiných výchovných opatření, které definuje občanský zákoník v paragrafu 925 (v nutných případech může být nařízena ústavní výchova i bez využití těchto výchovných opatření), nebo v případě, že rodiče nejsou schopni ze závažných důvodů zajistit výchovu dítěte. V praxi se lze setkat i s případy, kdy návrh o nařízení ústavní výchovy vznesli sami rodiče. Povinností soudu je před nařízením, ale i v průběhu výkonu ústavní výchovy, přezkoumávat její příčiny a důvody jejího nařízení, zda tyto důvody již nepominuly apod. Její charakter není trestní, proto probíhá ve školských zařízeních, v zařízeních ministerstva práce a sociálních věcí apod. (srov. Slomek, 2010; Michalík, 2013; Z. č. 89/2012 Sb., v platném znění).

Ústavní výchova trvá nejdéle do dosažení zletilosti dítěte, tj. 18 let, ovšem v určitých případech může být na základě rozhodnutí soudu prodloužena až do 19 let. Většinou se jedná o případy, kdy dotyčný pokračuje ve své profesní přípravě. Kromě dosažení zletilosti může ústavní výchova zaniknout v případě pominutí důvodů, na základě kterých byla nařízena. Za všech okolností a ve všech případech rozhoduje o zrušení ústavní výchovy vždy soud (srov. Slomek, 2010; Michalík, 2013; Vojtová in Pipeková, 2006)

Pro zajímavost zde uvádíme přehled nejčastějších důvodů pro umístění dítěte do ústavní péče publikovaný ve Zprávě ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy vydanou Veřejným ochráncem práv (viz níže Tab. č. 2).

V kontextu této tabulky považujeme za nutné věnovat krátké slovo problematice nařizování ústavní výchovy ze sociálních důvodů, které se taktéž věnuje Zpráva ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Pro přirozený zdravý vývoj dítěte je důležitým předpokladem jeho vztah s matkou. Jestliže má být

tato vazba porušena zákonným postupem, tak pouze za okolností, kdy je dítě bezprostředně ohroženo či v případě nedostatečné nebo zcela chybějící péče o dítě ze strany rodičů. Je zcela nepřijatelné, aby došlo k vyjmutí dítěte z rodiny v případě, kdy rodina nedisponuje vhodnými podmínkami pro bydlení, nemá adekvátní ekonomické podmínky či z jiných sociálních důvodů. Stejně tak nemůže být nařízena ústavní výchova, pokud o to požádá ze sociálních důvodů sama rodina, které byla úspěšně poskytnuta odpovídající péče a podpora. Samozřejmě, vždy se posuzuje více okolností, ovšem samotné sociální důvody jsou jako důvod pro nařízení ústavní výchovy shledány jako legitimně nedostačující (Veřejný ochránce práv, 2011).



Tab. č. 2: Důvody nařízení ústavní výchovy (Veřejný ochránce práv, 2011, str. 41)

Ochranná výchova je ukládána soudem ve dvou typech řízení dle věku osob. V občanskoprávním řízení se ukládá osobám ve věku od 12-15 let, a to:

- „obligatorně: jestliže nezletilec spáchal čin, jenž by se u dospělého posuzoval jako trestný a zákon za něj umožňuje uložení výjimečného trestu,
- fakultativně: ve všech ostatních případech, kdy nezletilec spáchá čin, který by jinak byl trestným a uložení ochranné výchovy je nutné k zajištění její řádné výchovy“ (Michalík, 2013, str. 151).

Dále se ochranná výchova ukládá v trestněprávním řízení, a to osobám ve věku od 15-18 let pokud spáchaly trestný čin a předpokládá se, že její efekt bude kvalitnější než v případě, že by se těmto osobám uložil trest odnětí svobody (srov. Hutýrová, Růžička, Spěvák, 2013a; Vojtová in Pipeková, 2006).

Ochranná výchova probíhá výhradně v zařízeních MŠMT ČR zvláštního výchovného typu (např. dětské domovy se školou, výchovné ústavy,... viz. níže). Z hlediska časového trvání se shoduje s ústavní výchovou, nemá charakter trestu a nezaznamenává se do trestního rejstříku (srov. Slomek, 2010; Michalík, 2013; Vojtová in Pipeková, 2006).

S pojmy ústavní a ochranná výchova se můžeme také setkat v rámci zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, který stanovuje povinnost dohlížet, zda jsou dodržována veškerá práva dítěte, které je umístěno, mimo jiná další zařízení, ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Tato povinnost náleží orgánu sociálně právní ochrany dětí (dále OSPOD). Pracovníci OSPOD musí minimálně jednou za 6 měsíců dítě v příslušném zařízení navštívit a sledovat, jak se dítě rozvíjí, zda nepominuly důvody pro umístění dítěte do toho kterého zařízení, či jaká změna nastala v rámci vztahu dítě-rodice (Slomek, 2010).

Stejně jako má v této problematice povinnosti OSPOD, tak mají své povinnosti vůči pracovníkům OSPOD i daná zařízení. Mezi tyto povinnosti patří například povolení vstupu pracovníkům orgánu sociálně právní ochrany dětí do zařízení a poskytnutí dokumentace daného dítěte, informovat OSPOD o plánovaném propuštění dítěte apod. Podrobněji je tato problematika rozpracována v příslušném zákoně, čili zákon č. 359/1999 Sb. (ibid).

2.2 Jednotlivé typy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Zařízení resortu MŠMT ČR pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou určena pro děti a mládež od 3 do 18, případně 19 let. Jak již bylo uvedeno výše, o umístění do těchto zařízení rozhoduje soud, který nařídí ústavní výchovu či uloží ochrannou výchovu. Dítě se ovšem do těchto zařízení může dostat i na základě tzv. předběžného opatření (Vojtová in Pipeková, 2006).

Předběžné opatření nařizuje soud v případě nezletilých dětí, jestliže byly zjištěny okolnosti vážně ohrožující či narušující život či vývoj dítěte, anebo v situacích, kdy bylo zjištěno, že dítěti není poskytována žádná péče. Rozhodnutím soudu o předběžném opatření je myšleno zabezpečit umístění dítěte do takového prostředí, v rámci kterého je dítěti zprostředkována adekvátní péče. Navrhovatelem předběžného opatření je obec s rozšířenou působností, která je kompetentní k výkonu funkce OSPOD. Doba, po kterou předběžné opatření trvá, je stanovena na jeden měsíc od okamžiku, kdy bylo vykonáno. Rozhodnutí soudu o nařízení předběžného opatření je účastníkům doručeno v době jeho výkonu (Hutyrová, Růžicka, Spěváček, 2013a).

Školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou vymezena a blíže specifikována v zákoně č. 109/2002 Sb. Dle tohoto zákona mezi tato zařízení patří:

- diagnostický ústav,
- dětský domov,
- dětský domov se školou a
- výchovný ústav.

Všechna tato zařízení poskytují nezletilým dětem s ústavní či ochrannou výchovou plné přímé zaopatření. Plným přímým zaopatřením je myšleno zabezpečení stravy, šatstva a ubytování, pomůcek a potřeb nutných pro vzdělávání, úhrada těchto pomůcek, případně jiných nákladů v rámci vzdělávání, taktéž nákladů v rámci zdravotní péče, dopravy do školy apod. Plné přímé zaopatření lze poskytnout i zletilým osobám, které jsou nezaopatřené a u nichž došlo k ukončení ústavní či ochranné výchovy. Podmínkou je uzavření smlouvy mezi těmito osobami a daným zařízením a soustavná příprava na povolání. Věková hranice poskytování plného přímého zaopatření zletilým osobám dle uvedených podmínek je nejvýše do 26 let (srov. Slomek, 2010; Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění).

Naše práce se zaměřuje na všechna tato zařízení (a SVP, viz níže) s výjimkou dětských domovů. Hlavním důvodem je, že se domníváme, že ačkoliv tento typ zařízení do školských zařízení etopedického charakteru spadá, tak není primárně určen pro děti s poruchami chování, na rozdíl od ostatních. Na základě tohoto faktu se také domníváme, že vzhledem k tomu, že zde nejsou umísťovány děti s poruchami chování, tak se v těchto

zařízeních většinou nesetkáme s přímou funkcí etopeda, což je pro naši práci podstatné. Čili, dětské domovy patří do soustavy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, v naší práci se jim ovšem věnovat nebudeme z výše uvedených důvodů.

2.2.1 Diagnostický ústav

V rámci školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy má diagnostický ústav svou specifickou pozici. Dítě je zde umístěno zpravidla na 8 týdnů, v nichž se vypracovává komplexní diagnostická zpráva, tzv. program rozvoje osobnosti, která navrhuje výchovné a vzdělávací potřeby toho kterého dítěte (srov. Slomek, 2010; Vojtová in Pipeková, 2006, Janků, 2009; Řepová in Renotiérová, Ludíková, 2005; Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění).

Cílovou skupinou jsou především děti s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou, případně děti, u nichž bylo nařízeno soudem předběžné opatření. Taktéž může poskytnout péči dětem, byly – li zadrženy na útěku z jiného zařízení, od osoby zodpovědné za výchovu nebo v případě, kdy o umístění dítěte do diagnostického ústavu požádali sami rodiče z důvodu poruchy chování jejich dítěte (Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění).

Každé dítě, které má nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovu, musí diagnostickým ústavem projít, s výjimkou těch, které nemají závažné poruchy chování. V praxi to tedy vypadá tak, že takovéto děti jsou umísťovány automaticky většinou do dětských domovů a diagnostickým ústavem procházejí pouze administrativně. Pouze ve výjimečných případech, kdy má dané dítě např. problémového sourozence a pro jeho vývoj je žádoucí provést diagnostiku, prochází tohle dítě diagnostickým ústavem také fyzicky (srov. Vojtová in Pipeková, 2006; Hutýrová a kol., 2013).

Každý diagnostický ústav má MŠMT ČR stanovený svůj územní obvod. V rámci tohoto obvodu je povinností ústavu vést evidenci o dětech, které jsou umístěny v jednotlivých zařízeních tohoto územního obvodu (Slomek, 2010; Hutýrová, Růžicka, Spěváček, 2013a).

Základní organizační jednotkou diagnostického ústavu je výchovná skupina, kterou tvoří 4 – 6 dětí. V této souvislosti zákon přímo stanovuje (v případě, že není zařízení ministerstvem udělena výjimka), že povinností každého diagnostického ústavu je zřizovat minimálně 3 výchovné skupiny. Tyto skupiny, stejně tak i celé diagnostické ústavy, jsou nebo

nejsou členěny dle věku nebo dle pohlaví umístěných dětí, blíže v § 10 z. č. 109/2002 Sb., v platném znění (Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění).

Jakmile je dítěti provedena komplexní diagnostika, a není rozhodnuto jinak (např. je dítě navraceno do původní rodiny apod.), tak je dítě umístěno buď do dětského domova, dětského domova se školou nebo do výchovného ústavu, spolu s ním je příslušnému zařízení předán program rozvoje osobnosti, poslední vysvědčení spolu se školní dokumentací a klasifikací, kterou dítě získalo za pobyt v diagnostickém ústavu a osobní věci dítěte (srov. Slomek, 2010; Vojtová in Pipeková, 2006; Janků, 2009). O tomto umístění rozhodoval diagnostický ústav. Ovšem, přijetí nového Občanského zákoníku (§ 971, ods. 4) s sebou přineslo určité změny. V případě ústavní výchovy rozhoduje o dalším umístění dítěte soud, ve spolupráci s diagnostickým ústavem, v případě ochranné výchovy je umístění dítěte v kompetenci diagnostického ústavu (srov. Z. č. 89/2012 Sb., v platném znění)

Diagnostické ústavy se člení na dětské diagnostické ústavy, kde jsou umístěovány děti, které mají stále povinnost školní docházky, a diagnostické ústavy pro mládež, kde jsou děti, které již povinnou školní docházku ukončily (Slomek, 2010).

Dětský diagnostický ústav

Vzhledem k tomu, že jsme náš výzkum prováděli v dětském diagnostickém ústavu (dále DDÚ), tak věnujeme ve zkratce slovo i jeho bližší obecné charakteristice. Následující text by zpracován z publikace Hutyrové a kol. (2013).

Cílovou skupinou DDÚ jsou děti, jejichž rodiče se o ně neumějí, nechťejí či nemohou postarat, dále děti, ke kterým se jejich rodiče chovali nevhodně (násilné chování, absence péče apod.), případně také děti opuštěné. Tyto děti se do DDÚ dostávají na základě předběžného opatření vydaného soudem, na základě smlouvy o pobytu, který má charakter diagnostický, či preventivně výchovný, a samozřejmě na základě nařízení ústavní či uložení ochranné výchovy.

Před umístěním dítěte do DDÚ spolupracuje ústav s pracovníky OSPOD. Tento typ spolupráce spadá do kompetencí sociálních pracovníků ústavu. Ti mají dále na starost např.:

- sociálně-právní poradenství
- vedení komplexní dokumentace umístěných dětí

- administrativa související s umístěním dítěte do DDÚ, jeho přemístěním či propuštěním z ústavu
- styk s úřady (soudy, Polici ČR, zákonní zástupci apod.)
- evidence úrazů, útěků, návštěv apod.

Mezi nejdůležitější činnosti DDÚ, která je významná pro diagnostiku, spadá psychologická práce s dítětem. Ta probíhá v rámci 4-8 sezení, které se realizují v průběhu pobytu dítěte v ústavu a je jednak zaměřena na zákonné zástupce dítěte, ale především na dítě samotné. V rámci psychologické diagnostiky se zjišťuje zejména intelektová úroveň dítěte, jeho osobnost, vztahy v rodině, ve škole apod. s ohledem na danou charakteristiku dítěte.

Školní činnost je v rámci pobytu dítěte v DDÚ jeho důležitou součástí, neboť jak již bylo uvedeno výše, klasifikace apod. je součástí zprávy o pobytu dítěte v diagnostickém ústavu. Výuka probíhá v třídách o nízkém počtu žáků, ve kterých dochází ke sloučení žáků z více ročníků a je zde uplatňován individuální přístup. Výsledky žáků a jejich chování v průběhu výuky jsou každodenně zkoumány a hodnoceny, s čímž je dítě na začátku pobytu seznámeno a díky kterému může dítě získat různé výhody (v případě pozitivního hodnocení). Důležitá je pro děti v DDÚ motivace úspěchem.

V rámci programu rozvoje osobnosti má každé dítě DDÚ garanta tohoto programu, kterým je některý z vychovatelů a který za tento program odpovídá.

V průběhu pobytu dítěte v DDÚ může dítě využít řadu mimoškolních aktivit, o projevech dítěte při těchto aktivitách se provádějí záznamy, které slouží jako podklad pro závěrečnou zprávu.

Jako součást práce s dětmi se využívá zpětná reflexe daného dne či komunitní setkání, kterého se účastní všechny děti a pracovníci DDÚ (učitelé, vychovatelé, sociální pracovníci,...).

2.2.2 Dětský domov se školou

Péče dětského domova se školou (dále DDŠ) se dle zákona č. 109/2002 Sb., v platném znění, zaměřuje především na tyto děti:

a) *„s nařízenou ústavní výchovou,*

1. mají-li závažné poruchy chování, nebo

2. které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, nebo

b) *s uloženou ochrannou výchovou,*

c) *jsou-li nezletilými matkami a splňují podmínky stanovené v písmenu a) nebo b), a jejich děti, které nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou“* (Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění, § 13 odst. 1).

DDŠ jsou určeny pro děti od 6 let do doby ukončení povinné školní docházky. Dítě, u kterého pominuly důvody, které stanovují, že dítě musí navštěvovat školu při DDŠ, může ředitel povolit navštěvovat školu, která nepatří k tomuto zařízení. Pokud má dítě po ukončení povinné školní docházky natolik závažné pokračující poruchy chování, které znemožňují, aby docházelo na střední školu, která není součástí DDŠ, je dítě umístěno do výchovného ústavu. Stejně je to v případě, že dítě není schopno v důsledku závažné poruchy chování navázat pracovně-právní vztah (srov. Slomek, 2010; Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013a; Řepová in Renotírová, Ludíková, 2005; Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění).

Základní organizační jednotkou DDŠ je rodinná skupina o 5-8 dětech (srov. Slomek, 2010; Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013a).

2.2.3 Výchovný ústav

Tento typ zařízení je určen pro děti s nařízenou ústavní výchovou či uloženou ochrannou výchovou, které mají závažné poruchy chování a jsou starší 15 let, nejdéle však do 18 let (výjimečně do 19 let). Také zde může být umístěno i dítě starší 12 let, kterému byla uložena ochranná výchova, pokud se jeho chování vyznačuje natolik závažnou poruchou, že jeho pobyt v DDŠ není možný. Ve výjimečných případech zde bývají zařazovány také děti

starší 12 let, které mají nařízenou ústavní výchovu a mimořádně závažné poruchy chování. Základní organizační jednotkou je výchovná skupina (srov. Slomek, 2010; Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013a; Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění).

Výchovné ústavy (dále VÚ) se zřizují odděleně podle toho, zda má dítě nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovu, případně existují oddělené VÚ či výchovné skupiny určené pro nezletilé matky, kterým byla nařízena ústavní či uložena ochranná výchova, a děti těchto matek. Také je možno zřizovat oddělené VÚ či výchovné skupiny pro děti vyžadující výchovně léčebnou péči. Součástí VÚ je základní škola, speciální škola, případně střední škola. (Z. č. 109/2002 Sb., v platném znění).

2.2.4 Středisko výchovné péče

Nyní jsme se tedy seznámili se systémem školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, s jednotlivými typy těchto zařízení, o kterých budeme v konkrétní podobě hovořit v praktické části naší práce. Než ovšem přejdeme k další kapitole naší práce, tak považujeme za nutné zmínit stručně ještě problematiku preventivně výchovné péče poskytovanou buď diagnostickými ústavami, nebo středisky výchovné péče. Ta sice do systému školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nespadají, ovšem velmi často bývají jejich součástí a taktéž jsme v tomto typu zařízení prováděli výzkumné šetření.

Účelem středisek je především prevence (primární, sekundární, terciární) v oblasti negativních projevů chování u dětí a podpora rozvoje jejich osobnosti, jejich sociální stránky. Velmi úzce spolupracují se školami a pracovníky OSPOD. Vnitřně se člení na ambulantní, celodenní a internátní oddělení. Ústavní výchova by měla být nařizována až po pobytu dítěte ve středisku, který je založen na dobrovolnosti. Stejně tak je tomu v případě nařízení ochranné výchovy. Více o tomto zařízení hovoří zákon č. 109/2002 Sb. (Hutýrová a kol., 2013).

Všechna tato zařízení ukládají dle výše zmíněného zákona práva a povinnosti jak dětem umístěným v těchto zařízeních, tak také ředitelům těchto zařízení, osobám odpovědným za výchovu dětí umístěných v zařízení či vůči zařízení apod. Tomuto se v naší práci věnovat nebudeme, jelikož veškerý výčet práv a povinností zmíněných osob detailně uvádí opět výše uvedený zákon.

Na závěr naší kapitoly uvádíme pro zajímavost tabulku s daty (viz Tab. č. 3), která byla vyňata ze statistické ročenky školství věnující se výkonovým ukazatelům za rok 2012/2013, zaměřující se na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a uvádějící počet těchto zařízení v rámci resortu MŠMT ČR a počet dětí a mládeže umístěných v tomto zařízení za dané období.

Zařízení		Počet zařízení	Počet dětí a mládeže												
			celkem	z toho											
				dívky	z toho nezletilé matky	úplní sirotci	děti nezletilých matek	umístění na základě				cizinci		děti na útku	
								soudního rozhodnutí s výchovou		předběžného opatření	žádosti rodičů	dobrovolně prodlouženého pobytu	celkem		z toho z EU 27
ústavní	ochrannou														
MŠMT		74	2531	797	37	9	50	1847	130	439	34	76	62	34	310
	dětský domov	2	48	19	0	0	0	42	0	2	0	4	0	0	2
	dětský domov se školou	30	713	166	0	1	0	602	28	76	0	7	4	4	52
	výchovný ústav	28	1253	391	32	5	44	1011	92	97	0	48	13	11	190
	diagnostický ústav	14	517	221	5	3	6	192	10	264	34	17	45	19	66

Tab. č. 3: Statistika zařízení MŠMT ČR pro výkon ústavní a ochranné výchovy za rok 2012/2013 (Jelen, 2013)

3 KLIENTELA ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY A STŘEDISEK VÝCHOVNÉ PÉČE

Jak jsme již zmínili už několikrát v předchozím textu, předmětem naší práce, především výzkumné části, je zjistit, jaká specifika má ve své práci žena – etoped ve vybraných zařízeních nacházejících se na území Olomouckého kraje. Problematice etopedie jsme se již věnovali, stejně tak obecné charakteristice těch zařízení resortu MŠMT ČR, která pod tento resort spadají, a těch zařízení, která jsme si pro naši práci zvolili jako součást výzkumu. Jelikož jsme ovšem kontextu těchto zařízení zmínili termín poruchy chování, je třeba se s tímto fenoménem zabývat a věnovat mu prostor v teoretické rovině. Navíc, jestliže chceme hovořit o specifičnosti práce ženy v těchto zařízeních ve funkci etopeda, tak není možné tuto problematiku vynechat, protože stěžejním bodem práce etopeda je právě práce s osobami s poruchami chování, v našem kontextu v rámci školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a v SVP.

3.1 Základní terminologie

V rámci školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy se setkáme především s dětmi a dospívajícími osobami, které spadají do problematiky poruch chování. Výjimku tvoří děti a dospívající umístění v dětských domovech, které, jak jsme již uvedli výše, nejsou primárně určeny pro děti s poruchami chování. Pro potřeby této kapitoly ovšem považujeme za nutné se nejdříve seznámit s určitými pojmy, abychom se dále mohli věnovat samotným poruchám chování.

Dítě, mladistvý, nezletilý

Jedněmi z nejčastějších pojmů, které se váží k poruchám chování a celé této oblasti jsou pojmy dítě, mladistvý a nezletilý. S těmito pojmy se v rámci etopedie setkáváme neustále, např. *dítě* s poruchou chování, zařízení pro *děti a mládež*, *dítě*, *nezletilý*, *mladistvý* v rámci legislativních opatření, která jsou pro etopedickou praxi podstatná apod. Čili, bez těchto pojmů se v etopedii neobejdeme. Jaký je ovšem rozdíl mezi těmito pojmy?

Dítě je obecně označení pro první fáze života člověka, kterými se blíže zabývá vývojová psychologie, která za dětské období považuje období od novorozence po adolescenta (srov. Bod'ová, HutYROVÁ, Růžička, 2013; Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Čačka, 1997). S pojmem dítě se ovšem setkáme taky v rámci legislativy, která tímto vymezuje jednak příbuzenský vztah (např. občanské a rodinné právo), anebo můžeme vycházet z pojmu zletilost, případně jako dítě může být označena osoba, která nedosáhla 18 let věku, 15 let věku, pokud hovoříme o věkové hranici, apod. Úmluva o právech dítěte pak hovoří o dítěti jako o osobě, která nedovršila 18. rok života (srov. Bod'ová, HutYROVÁ, Růžička, 2013; Město Valašské Meziříčí, 2013).

Mladistvý je označení pro osobu v rámci trestně právních předpisů starší 15 let, která nedovršila 18. rok života (pokud zákon nestanoví jinak) a lze ji považovat za poměrně trestně odpovědnou (Město Valašské Meziříčí, 2013).

Nezletilý je označení pro dítě, které se používá v předpisech občanskoprávního charakteru, a myslí se tím osoba mladší 18 let (jak uvádí § 30 Občanského zákoníku). Zletilosti před 18. rokem lze nabýt ve výjimečných případech tím, že je této osobě přiznána plná svéprávnost či v případě, že tato osoba uzavře manželství (Z. č. 89/2012 Sb., v platném znění).

Osobnost dítěte

Obecně osobnost je termín, který se používá v mnoha souvislostech, ovšem pro nás je stěžejní její psychologický význam. Pokud bychom chtěli zjednodušeně vysvětlit, co znamená pojem osobnost, tak bychom mohli říci, že osobnost je v podstatě každý člověk, který si uvědomuje sám sebe (Plevová, Petrová, 2012). Jestliže bychom šli ovšem více do hloubky a chtěli bychom si osobnost definovat blíže, tak osobnost charakterizují tyto body:

- jednota tělesného a duševního, vrozeného a získaného,
- jedinečnost a neopakovatelnost,
- součást příslušného prostředí,
- integrátor průběhu duševních dějů a stavů,
- regulátor duševní činnosti (Plevová, Petrová, 2012).

Osobnost člověka se utváří již od narození, a aby se u dítěte utvářela zdravá, fungující osobnost, tak je třeba uspokojit jeho potřeby. Neuspokojení těchto potřeb má pro dítě velmi vážné důsledky a může vést k psychické deprivaci, a tím pádem, mimo jiné, také k poruchám chování (srov. Langmeier, Matějček, 1974; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Mezi tyto potřeby spadá především potřeba podnětů, řád v těchto podnětech, potřeba navázat prvotní vztahy s blízkou osobou, potřeba uvědomění si vlastní identity či potřeba otevřené budoucnosti (Langmeier, Matějček, 1974).

Na závěr k problematice osobnosti, respektive osobnosti dítěte bychom rádi uvedli myšlenku publikovanou v diplomové práci studentky, která se věnovala taktéž etopedické problematice a která z našeho pohledu velmi výstižně charakterizuje tento okruh problémů.

„To, jak na dítě nahlížíme, jaké k němu zaujímáme postoje, co od něho vyžadujeme a jak o ně pečujeme, je rozhodujícím činitelem jeho vývoje, podmiňuje průběh jeho dětství, mnohdy s celoživotními důsledky. Svým přístupem k dítěti, svým jednáním s ním můžeme být pro ně dobrodíním, ale také ohrožením, neštěstím.“ (Svobodová, 2011, str. 7)

Cílová skupina vybraných zařízení

Obecně etopedická praxe se zaměřuje de facto na všechny děti. V jejím zájmu stojí také děti, které nemají výraznější problémy v chování, kde se těžiště práce posouvá především do oblasti prevence apod. Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a střediska výchovné péče už se ovšem blíže zaměřují na děti v riziku poruchy chování, s problémy chování a poruchami chování a emocí a děti, které mají poruchy emocí a chování (Vojtová, 2008).

Každý člověk v rámci svého vývoje prochází procesem socializace. Aby socializace v dětském věku probíhala úspěšně, tak je nutné, aby se dítě dostávalo do kontaktu s optimálními impulsy, které mu zapojení do společnosti přiblíží. U určitých skupin dětí je ovšem proces socializace narušen různými rizikovými faktory. V takovémto případě hovoříme o **dítěti v riziku poruchy chování**. S tímto termínem je velmi úzce spjat koncept „At-risk Youth“, neboli Děti v „riziku“, který koresponduje s již uvedeným vymezením dítěte v riziku poruchy chování. Tento koncept se zabývá rizikovými faktory, které mohou vést k poruchám chování, jejich prevencí a minimalizací. Mezi tyto rizikové faktory se řadí především osobnost dítěte, rodina, společnost či škola (ibid).

V souvislosti s tímto konceptem dáváme v pozornost článek, který se věnuje pojmu „At risk“. Autorka se ve svém článku věnuje tomuto pojmu v několika souvislostech, např. jaké jsou děti v ohrožení, jak může být pojem „at risk“ používán, posuzován, věnuje se zde ochranným faktorům apod. Co je ovšem podstatné, termín „At risk“ poukazuje pouze na možnost či pravděpodobnost, nikoliv jistotu. Tento fakt je stěžejní především v kontextu rizikových faktorů a programů, které se na ně zaměřují, a podporu ochranných faktorů, které zvyšují šanci dosáhnout dobrých výsledků (Moore, 2006).

Čili, domníváme se, že je v souvislosti s dítětem v riziku poruchy chování důležité vyhnout se stigmatizaci a zaměřit se na ochranné faktory, které působí na úrovni rizikových faktorů co možná nejdříve, zabránit jejich dlouhodobému působení apod. V tomhle kontextu se naše domněnka shoduje s tvrzením Vojtové (2008), která poukazuje na nutnost včasné intervence u dětí raného věku, které jsou vystaveny rizikovým faktorům. V případě absence pomoci a vystavení dítěte dlouhodobému působení rizikových faktorů hrozí u těchto dětí sklony k antisociálnímu chování s prognózou přetrvávání i do dospělého věku.

Děti s problémem v chování tvoří další cílovou skupinu. Porucha chování se nikdy neobjevuje náhle, ale většinou se vyvíjí od rizikového chování přes problémové chování až k poruše chování (Vojtová, 2008). Zde bychom rádi uvedli definici vztahující se k problémovému chování. Termín problémové chování lze spojit s tzv. syndromem problémového chování a můžeme jej vymezit takto: „*člověk, který se chová rizikově, má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech, jedná se o propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, což tvoří problémové chování*“ (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b, str. 15).

Poslední skupinu, která se řadí mezi cílové, tvoří **děti s poruchou chování**. Pro tyto děti jsou charakteristické deprese, úzkostné vztahy, sklony k vyvolání strachu apod. v kontextu problémů ve škole, neadekvátní chování a emoce, dítě má problémy s navazováním vrstevnických vztahů a vztahů s učiteli na přiměřené úrovni, objevují se problémy v učení, které nesouvisí s intelektem, zdravotním stavem, mohou se objevit schizofrenní stavy, vzdorovitost, násilí v chování apod. (srov. Bower in Kauffman, 2001; Janků, 2009).

3.2 Definice poruch chování

V oblasti poruch chování existuje celá řada definic, jejichž význam spočívá především ve správném porozumění dítěti s poruchou chování v kontextu sociálního prostředí dítěte, jeho osobnosti apod., čili jeho životu (Vojtová, 2008).

Poruchu chování je možno vnímat jako určitou negativní odchylku od normy, pro kterou jsou charakteristické projevy již v raném věku, stabilní výskyt (i v případě změny prostředí), vrstevnické vztahy na negativní úrovni, dysfunkční rodina apod. (Janků, 2009).

Stankowski (2004) v tomto kontextu definuje termín norma. Ten chápe jako soubor pravidel chování pro konkrétní situace, které doporučují postupy, jak se chovat, poskytují určitý vzor, dle kterého je možno hodnotit chování druhých.

Nyní se tedy věnujme konkrétním definicím poruch chování. Jak jsme již uvedli výše, takovýchto definic existuje celá řada a není možno zde uvést celou jejich škálu. Pro naši práci jsme se pokusili vybrat definice, které lze považovat za uznávané a v publikacích věnujícím se poruchám chování se s nimi lze poměrně často setkat. Čili, porucha chování je:

- „...odchylka v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“ (Vágnerová, 2012, str. 779)
- dle WHO (World Health Organization) se jedná o trvalý, opakující se vzorec agresivního, vzdorovitého a disociálního chování porušující normy společnosti a očekávání odpovídající věku dítěte (Janků, 2009)
- dle Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání se jedná o postižení, kdy se chování a reakce dítěte neodpovídají normám a zhoršují jeho školní výkon a dovednosti v oblasti sociální, profesní, osobní či akademické (Vojtová, 2008)

Tyto definice dle nás srozumitelně vystihují podstatu problému a v odborné literatuře se s nimi lze často setkat. Jejich množství je samozřejmě značně větší. Důležité je mít ovšem na paměti, že každé dítě je individuální a takové budou i jeho projevy chování. Proto je nutné k těmto definicím přistupovat v obecném kontextu a brát je pouze jako určitá směrodatná fakta, na kterých stojí další práce s těmito dětmi.

3.3 Klasifikace poruch chování

Nyní, v návaznosti na předchozí podkapitolu se budeme v naší práci věnovat vybraným klasifikacím poruch chování. Znalost klasifikačních systémů, které se v praxi využívají nejčastěji, je důležitou součástí odborné vybavenosti etopeda, potažmo všech pedagogických pracovníků, kteří pracují s touto klientelou. Je to především z důvodu stanovení správné diagnózy, schopnosti orientovat se ve zprávách lékařů, zahájení vhodné intervence či schopnosti odhadnout další vývoj osob s poruchami chování (Vojtová, 2008).

Klasifikací poruch chování existuje celá řada. Jejich rozdíl spočívá především, z jakého úhlu pohledu na ně nahlížíme, v rámci kterého oboru je posuzujeme, jaká je jejich etiologie a podobně (srov. Vojtová, 2008; Janků, 2009).

A. Klasifikace dle věku

Janků (2009) ve své publikaci hovoří o klasifikaci, která patří mezi klasické české dělení poruch chování a řadí se mezi ty starší. Jedná se o:

- **dětskou delikvenci** vyskytující se mezi 6. - 15. rokem dítěte,
- **juvenilní delikvenci** vyskytující se v rozmezí 15 – 18 let,
- **kriminalitu dospělých** s výskytem od 18 let.

B. Klasifikace dle stupně společenského narušení

S touto klasifikací se můžeme v odborných literaturách setkat také pod označením *sociální klasifikace*. Důvodem je zaměření na sociální prostředí jedince a konflikt, ke kterému mezi jedincem a jeho sociálním prostředím dochází (Vojtová, 2008). Tato klasifikace člení poruchy chování na:

- **disociální** (chování nespolečenské, neadekvátní situaci, při vhodné intervenci zvládnutelné),
- **asociální** (zřetelný rozpor s morálkou dané společnosti, absence či velmi nízká úroveň sociálního citění, nutná speciálněpedagogická intervence, zapojení SVP, terapie apod.),

- **antisociální** (porušování zákonů, norem, k nápravě nutný pobyt ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy)(Slomek, 2010).

C. Klasifikace dle WHO – Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

Tuto klasifikaci považujeme za nejdůležitější, směrodatnou. Poruchy chování se zde nacházejí ve skupině poruch, k jejichž diagnostikování dochází obvykle v dětském věku a dospívání. Jednotlivé typy poruch chování uvádí následující tabulka.

Hyperkinetické poruchy (F90)	• .0 Porucha aktivity a pozornosti • .1 Hyperkinetická porucha chování • .8 Jiné hyperkinetické poruchy • .9 Hyperkinetická porucha nespecifikovaná
Poruchy chování (F91)	• .0 Porucha chování vázaná na vztahy v rodině • .1 Nesocializovaná porucha chování • .2 Socializovaná porucha chování • .3 Opoziční vzdorovité chování • .8 Jiné poruchy chování • .9 Porucha chování nespecifikovaná
Smíšené poruchy chování a emocí (F92)	• .0 Depresivní porucha chování • .8 Jiné smíšené poruchy chování a emocí • .9 Smíšená porucha chování a emocí nespecifikovaná
Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství (F93)	• .0 separační úzkostná porucha v dětství • .1 Fobická anxiózní porucha v dětství • .2 Sociální anxiózní porucha v dětství • .3 Porucha sourozenecké rivality • .8 Jiné dětské emoční poruchy • .9 Dětská emoční porucha nespecifikovaná
Poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání (F94)	• .0 Elektivní mutismus • .1 Reaktivní porucha přichylnosti dětí • .2 Poruchadesinhibovaných vztahů u dětí • .8 Jiné dětské poruchy sociálních funkcí • .9 Porucha dětských sociálních funkcí nespecifikovaná

Tiky (F95)	• .0 Přejídná tiková porucha • .1 Chronické motorické nebo vokální tiky • .2 Kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická • .8 Jiné druhy tiků • .9 Tiková porucha nespecifikovaná
Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání (F98)	• .0 Neorganická enuréza • .1 Neorganické enkopréza • .2 Poruchy příjmu potravy v kojeneckém dětské věku • .3 Pika kojenců a dětí • .4 Stereotypní pohybové poruchy • .5 Kórtavost • .6 Breptavost • .8 Jiné určené poruchy chování a emocí se začátkem vyskytujícím se obvykle v dětství a dospívání • .9 neurčené poruchy chování a emocí se začátkem vyskytujícím se obvykle v dětství a dospívání

Tab. ř. 4: Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2013)

D. Klasifikace dle prognózy

Poruchy chování lze na základě jejich prognózy dělit na:

- poruchy chování s **dobrou prognózou** do budoucna,
- poruchy chování **se špatnou prognózou** do budoucna (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2000).

E. Klasifikace dle hlediska agresivity

Další z možných klasifikací je klasifikace, kterou uvádí ve své publikaci Slomek (2010). Ten dělí poruchy chování na základě symptomů agresivity na:

- **neagresivní** (např. lež, záškoláctví, útěky, toulání)
- **agresivní** (např. porušování norem a práv druhých, násilí)

F. Klasifikace dle školské legislativy

Jako poslední z klasifikací poruch chování si uvedeme klasifikaci školskou, která slouží pro upřesnění. Ta dělí poruchy chování na:

- **specifické** (dochází k poškození CNS, dítě neporušuje sociální normy),
- **nespecifické** (bez organického základu, dítě porušuje sociální normy)(Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013a).

Tohle dělení vyplývá ze zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění. V tomto zákoně není vymezen žák (zákon nepoužívá termín dítě, ale žák) s poruchou chování, ale specifickou, neboli vývojovou poruchou chování, přičemž tento termín koresponduje s termínem hyperkinetická porucha chování v MKN 10. revizi. Dle DSM – IV (klasifikační systém Americké psychiatrické asociace) odpovídá termínu ADHD.

Klasifikačních systémů existuje celá řada a v zásadě jsou tvořeny dvojím pojetím, klinickým a statistickým. Klinickou dimenzi má právě DSM-IV. Tento klasifikační systém se ovšem zaměřuje např. i na schizofrenii, hyperaktivní poruchu, manickou poruchu, čili nezaměřuje se pouze na poruchy chování. Speciální pedagogové ve většině případů tento systém využívají ve spolupráci s jinými odborníky (Janků, 2009). Proto se tomuto systému blíže věnovat v naší práci nebudeme vzhledem k primárnímu zaměření, ovšem jeho význam je ocenitelný. Konkrétně my jej spatřujeme především v oblasti specifických poruch chování, s nimiž je možné se hlouběji seznámit např. v publikacích Věry Pokorné.

3.4 Etiologie poruch chování

Aby byl etoped či jiný odborný pracovník schopen účinně pracovat s dítětem s poruchou chování, tak musí znát mj. příčiny těchto poruch. Ty mají většinou multifaktoriální charakter, přičemž jednotlivé faktory na sebe vzájemně působí a ovlivňují se (Janků, 2009).

Pro potřeby naší práce budeme vycházet z publikace Ptáčka (2006) a příčiny poruch chování si rozdělíme na genetické/biologické, rodinné a sociální faktory.

A. Genetické/biologické faktory

Dle odborné veřejnosti sehrávají genetické či biologické faktory v oblasti poruch chování významnou roli už v počátcích vzniku poruchy. Mohou to být různé předpoklady k disharmonickému vývoji, narušení centrální nervové soustavy, úroveň neurotransmiterů. I zásah do struktury organismu ve smyslu biologickém jako otrava, toxiny, infekce apod. mohou mít vliv na vznik poruchy chování. Někteří autoři uvádějí, že genetické faktory mají až 71% vliv na poruchy chování. Vzhledem k multifaktoriálnosti příčin je ovšem pravděpodobnější kombinace jednotlivých faktorů (srov. Janků, 2009; Slomek, 2010; Ptáček, 2006; Theiner, 2007).

B. Rodinné faktory

Ve většině případů je rodina prvním prostředím, do kterého dítě přichází a které značně ovlivňuje např. rozvoj psychických či sociálních předpokladů, postojů, které mají zásadní význam v oblasti rozvoje osobnosti dítěte. Vůči dítěti i společnosti rodina plní řadu funkcí, zabezpečuje uspokojení základních potřeb dítěte, dítě je v rodině vychováváno a její kvalitní fungování nelze nahradit žádným institucionálním opatřením (srov. Renotiérová, Ludíková a kol., 2005; Mühlpachr, 2001).

Rodinné prostředí se ovšem může stát pro dítě také rizikovým. Týká se to především rodin, které vyznávají jiný hodnotový systém, mají odlišnou strukturu norem než většina dané společnosti, vyskytují se v ní jedinci s psychopatickou osobností, se závislostním chováním, rodiče nemají zájem o své dítě, syndrom CAN (tj. Child Abuse and Neglect = syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte). V tomhle kontextu svou roli může sehrávat také nevhodně nastavený systém vnitřní disciplíny v rodině, kvalita rodičovského dohledu, absence jedné z rodičovských postav v rodině, častěji otce, nevhodné způsoby řešení konfliktů v rodině a podobně. To vše může být příčinou poruchy chování u dítěte (srov. Slomek, 2010; Matoušek, Kroftová, 2003; Mühlpachr, 2001; Švarcová, 2009).

C. Sociální faktory

Sociální faktory působí na dítě v kontextu jeho sociálního prostředí. V této souvislosti bychom věnovali prostor problematice vrstevnického sociálního prostředí a různým typům subkultur, které se vyznačují nevhodným chováním, takovéto chování podporují, odměňují a se kterými dítě může přijít do kontaktu (srov. Janků, 2009)

V průběhu vývoje, především v období dospívání, si člověk vytváří svou vlastní identitu. K tomu, aby byl si ji mohl utvořit je důležitá jednak rodina, ale především skupina vrstevníků. Ta může být jak formální, tak i neformální, přičemž rizikovější je právě skupina neformální. Pro děti z dysfunkčních rodin sehraává tato skupina mnohem důležitější roli než je tomu v případě rodiny. Dítěti se zde dostává podpory, uznání. Stejně tak i v případě dětí z funkčních rodin může být ovšem vrstevnická parta rizikovým faktorem. Důvodem může být např. fenomén vstupního rituálu do party, kterým může být, v těch horších případech, spáchání určitého trestného činu (Matoušek, Kroftová, 2003).

Matoušek a Kroftová (2003) ve své publikaci uvádějí také různé subkulturní skupiny. Těmito skupinami mohou být různé kriminální skupiny, drogové subkultury, rasistické subkultury či například pseudonáboženské subkultury. Všechny tyto skupiny osob jsou pro dítě rizikové a v případě, že se s ní dítě identifikuje, tak to pro něj může mít vážné následky, nejen v oblasti poruch chování.

Vedle tohoto výčtu faktorů, které mohou vést ke vzniku poruchy chování, ovšem existují faktory, které bychom mohli zahrnout pod pojem *osobnostní charakteristika*, a které se taktéž mohou podílet na vzniku poruchy chování. Do této skupiny faktorů bychom mohli zahrnout např. pohlaví jedince. Různé výzkumy poukazují, že častější výskyt poruch chování můžeme nalézt u chlapců. Další faktorem může být také psychická deprivace, potažmo deprivace vůbec (srov. Ptáček, 2006; Matoušek, Kroftová, 2003; Janků, 2009)

3.5 Prevence a intervence poruch chování

V rámci etopedické praxe je **prevence** velmi důležitým bodem a z hlediska transformace systému by těžiště práce mělo spočívat právě v preventivních opatřeních. WHO rozděluje prevenci na primární, sekundární a terciární. Pro etopedii je důležitá především prevence primární a sekundární (srov. Vojtová, 2008; Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b).

Primární prevence se snaží předcházet vzniku poruch chování a je cílená na veškerou populaci dětí a mládeže. Sekundární prevence už se zaměřuje na děti a mládež, které se vyznačují jako rizikové (Vojtová, 2008).

Význam prevence v posledních letech narůstá. Důvodem je především neustále se zvyšující výskyt agresivity, šikany u dětí a mládeže, taktéž narůstá kriminalita, delikvence,

vandalismus apod. Aby se tyto fenomény ovšem udržely na „uspokojivé“ úrovni, je třeba hledat neustále nové možnosti, jak tyto problémy řešit (Slomek, 2010).

Úkolem prevence v oblasti poruch chování je především identifikace rizikových faktorů, jejich eliminace, specifikace problému, pomoc a podpora jedinci s problémem v chování a jeho sociálnímu okolí ze strany kompetentních pracovníků (Vojtová, 2008).

Mezi možnosti preventivních opatření v rámci etopedie lze např. zařadit:

- školní aktivity (např. peer programy)
- činnost SVP
- služby sociální prevence apod. (Slomek, 2010)

Jako samostatnou preventivní metodu uvádíme projekt LATA. Tento projekt vznikl už v 90. letech v rámci psychoterapeutického zařízení Denní sanatorium Horní Palata v Praze. Tento projekt se funguje dodnes a zaměřuje se na mládež ve věku od 15 do 21 let, která je např. v konfliktu se zákonem, má konflikty s rodiči, navrátila se z výkonu trestu odnětí svobody apod. S těmito klienty pracují v rámci projektu dobrovolníci, přičemž není stanoveno co a jak je třeba s klientem dělat. Dobrovolník a klient spolu spolupracují minimálně 6 měsíců a cílem je motivovat klienty změnit svou životní situaci k lepšímu (Slomek, 2010; Matulová, Kopoldová, Halík, 1996).

Intervencí máme na mysli určitý zásah do situace klienta při řešení daného problému, přičemž pro její efektivní průběh a výsledek je podstatná vnitřní motivace ke změně ze strany klienta. Jestliže hovoříme o intervenci na poli poruch chování, tak vždy musíme brát v potaz postoj dítěte a kontext jeho sociálního prostředí, emocí a zkušeností (Vojtová, 2008).

Intervence je vždy cílená a její specifikum se odráží od instituce, v rámci které je poskytována, od jejího zaměření apod.. V této souvislosti hovoříme o intervenci ve školách a školských zařízeních, ve střediscích výchovné péče, o intervenci pedagogické, poradenské, terapeutické atd. Co je ovšem podstatné a pro jakoukoliv intervenci společné je:

- eliminace nežádoucích vlivů
- zájem a důvěra

- posilování sociálních vztahů
- orientace v situaci jedince
- hodnocení chování jedince a jeho motivace
- zvyšování odolnosti jedince vůči nežádoucím vlivům (srov. Vojtová, 2008; Boďová, Hutýrová, Růžička, 2013; Hutýrová a kol., 2013).

Prevence i intervence jsou styčnými plochami etopedie, bez nich by etopedická praxe nemohla fungovat. Tohle by měl každý etoped, potažmo každý pracovník, co přichází do kontaktu s klientelou etopedie, v podmínkách naší práce s klientelou zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, vědět, v této problematice, respektive v problematice celé této kapitoly, orientovat, znát různé možnosti a dimenze a umět je účinně v praxi využívat a pracovat s nimi.

4 SPECIÁLNÍ PEDAGOG – ETOPEĐ V PODMÍNKÁCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY A STŘEDISEK VÝCHOVNÉ PÉČE

Poslední kapitola teoretické části naší práce se zaměřuje na její stěžejní bod, a to je speciální pedagog – etoped. Praktická část je zaměřena v rámci problematiky etopedů na ženský faktor v této profesi a specifika, která z tohoto povolání vyplývají pro ženu, jestliže hovoříme o genderovém kontextu, což je naším cílem. Než se ovšem pustíme do samotného šetření a výzkumné části, tak je nutné se nejdříve s problematikou etopedů seznámit obecně, bez toho, aniž bychom zde aplikovali již výše zmíněný kontext genderové dimenze. Čili, následující text poskytuje jakousi obecnou charakteristiku funkce etopeda spolu s dalšími fenomény, které se vztahují komplexně k problematice pomáhajících profesí, čili ani v případě etopeda je není možné vynechat.

Kdo to tedy speciální pedagog – etoped je? Jestliže se chceme zabývat jakýmsi obecným pohledem na funkci etopeda, musíme nejdříve tomuto pojmu rozumět a vědět, jakého pracovníka, profesionála, si pod tímto označením představit. Speciální pedagog jako takový je pedagogický pracovník, který pracuje s dětmi s nějakým druhem zdravotního postižení či právě s osobami s poruchami chování. Podle toho, na který druh zdravotního postižení apod. se poté specializuje, hovoříme např. o speciálním pedagogovi – psychopedovi, který se bude specializovat na osoby s mentální retardací, dále speciálním pedagogovi – somatopedovi, který pracuje s osobami s tělesným postižením, a takto bychom mohli pokračovat dále. V centru našeho zájmu bude poté speciální pedagog, který se bude specializovat na problematiku poruch chování. V takovémto případě tedy hovoříme o speciálním pedagogovi – etopedovi. Odborná literatura poté definuje speciálního pedagoga – etopeda např. takto:

- „*Etoped – profesionální označení speciálního pedagoga mládeže sociálně narušené (tzv. obtížně vychovatelné).*“ (Edelsberger, 2000, str. 95)
- „*Etoped – profesionální označení speciálního pedagoga v etopedických zařízeních...*“ (Slomek, 2010, str. 10)

Uvedené definice jsou v podstatě shodné a spolu s naším vymezením by měly poskytnout jakousi představu o profesi etopeda.

4.1 Základní požadavky na etopeda

Každá profese, bez ohledu na to, zda se řadí mezi profese pomáhající či ne, si klade určité požadavky, které by měl uchazeč o tuto profesi či osoba, která ji už přímo vykonává, splňovat. Jestliže se zaměříme na skupinu pedagogických pracovníků, do níž spadá speciální pedagog – etoped, tak zde je třeba vycházet z legislativy, která přímo stanovuje požadavky, respektive předpoklady, které je nutno splňovat, aby se člověk mohl stát pedagogickým pracovníkem. Mezi tyto požadavky se řadí:

- způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro výkon přímé pedagogické činnosti,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost, a
- znalost českého jazyka (pokud zákon nestavoví jinak) (Z. č. 563/2004 Sb., v platném znění).

Pedagogickým pracovníkem je, mimo jiné, osoba, která provádí výchovu a vzdělávání, a to formou **přímé** pedagogické, výchovné, pedagogicko-psychologické nebo speciálněpedagogické činnosti založené na přímém působení na vzdělávanou osobu. Přímou pedagogickou činnost pak vykonává tedy i speciální pedagog, v rámci naší práce, etoped (ibid).

Dále, pokud zůstáváme na poli legislativy, respektive zákona č. 563/2004 Sb., tento zákon také udává požadavky, týkající se odborné kvalifikace mj. i pro speciální pedagogy. Ta spočívá především v získání vysokoškolského vzdělání v akreditovaném studijním programu, magisterském, např. se zaměřením na speciální pedagogiku (více v § 18 tohoto zákona).

V souvislosti s tímto požadavkem se domníváme, že zaměření speciálněpedagogického vzdělání u etopedů by mělo mít charakter etopedický, neboť pouze povrchové znalosti etopedie v komplexní problematice speciální pedagogiky jsou nedostatečné a pro kvalifikovanost těchto pracovníků, tedy etopedů, je hlubší orientace v etopedii nezbytná. A to jak po teoretické, tak i praktické stránce.

V práci etopeda má své nezastupitelné místo také absolvování různých kurzů a výcviků, prostřednictvím kterých si etoped zvyšuje svou kvalifikaci a kompetence. Zároveň se také domníváme, že dosažení vysokoškolského vzdělání v magisterském studijním programu v oblasti speciální pedagogiky – etopedie lze považovat za jakýsi „odrazový můstek“ a pro výkon etopedické praxe v takovýchto zařízeních je třeba si vzdělání doplnit právě různými kurzy a výcviky vzhledem ke klientele a jejich potřebám, specifikům apod. Mimoto, další vzdělávání v průběhu výkonu přímé pedagogické činnosti je dle zákona č. 563/2004 Sb. povinné. V následujícím textu uvádíme výcviky a kurzy, které jednak my shledáváme užitečné a vhodné k absolvování, vzhledem k jejich zaměření, stejně tak kurzy a výcviky, které jsou aktuální a je možno konkrétně v tomto roce, čili 2014, absolvovat.

Kurzy a výcviky je dle nás vhodné volit především z oblasti psychologie, psychoterapie a socioterapie, a to z důvodů specifčnosti cílové skupiny zařízení, ve kterých jsme prováděli výzkum, potažmo cílové skupiny etopedie obecně.

1. Kurzy Národního ústavu pro vzdělávání

- *Sebezkušenostní výcvik pro pedagogické pracovníky se zaměřením na pedagogické pracovníky zařízení pro výkon ústavní výchovy a preventivně výchovné péče*
- *Extrémní poruchy chování – EPCHO – vzdělávací a supervizní rozvojový program*
- *Kurzy pro začínající psychology a speciální pedagogy škol a školských poradenských zařízení*

2. Výcviky pořádané pod záštitou České psychoterapeutické společnosti

- *psychoterapeutický výcvik (Institut pro skupinovou terapii)*
- *výcvik v kognitivně behaviorální terapii (Mezinárodní KBT institut Oddyssea)*

3. Kurzy Tréninkového a vzdělávacího střediska FOKUS Praha

- *Zvládání agrese*
- *Zvládání emocí vnitřně a v interakcích*

4. Občanské sdružení Rytmus

- *Nové strategie v přístupu k dětem s poruchami chování*

5. Vzdělávací agentura EDUPOL

- *Poruchy chování dětí a mládeže I.*
- *Úvod do základů sociální patologie*

Tohle je samozřejmě pouhý zlomek kurzů, které je možné v rámci etopedické praxe absolvovat a které mohou mít pro výkon práce ve funkci (nejen) etopeda velký přínos. My jsme se v naší práci zaměřili tedy na některé z kurzů, které se uskuteční v roce 2014, případně jsou v tomhle roce zahájeny. Domníváme se ovšem, že takovýchto kurzů bude i v příštích letech obrovské množství a záleží na osobní volbě, sympatiích, zájmu apod. pro to, který z kurzů si vybrat.

4.2 Náplň práce etopeda

Práce etopeda ve vybraných typech zařízení je velmi různorodá a v každém typu zařízení se bude v něčem lišit. Co je konkrétní náplň práce etopedů v těchto zařízeních, je zahrnuto v praktické části naší práce. Nyní se pokusíme o jakýsi obecný model náplně práce etopeda vůbec.

Základní náplň práce etopeda, od které se odvíjí, dá se říci, veškerá jeho další práce, představuje zcela jistě **práce s dítětem**, a to ve smyslu převýchovném, která začíná ihned poté, co dítě nastoupí do některého z etopedických zařízení. Cílem je pracovat s problémy dítěte, zabývat se jeho hodnotovým systémem apod., což je dlouhodobou záležitostí, která je v počátečních fázích většinou zatížena psychickým odporem ze strany dítěte (Slomek, 2010).

Cíl práce s dítětem má charakter resocializační, čili nápravný a musí mít stanovenou jasnou koncepci opírající se o dva základní body:

- strategie nápravné práce s dítětem,
- a výchovný postup (ibid).

V rámci této koncepce poté musí být bráno v potaz, že za poruchu chování není odpovědnou pouze dítě samotné jako nositel poruchy chování, ale je to záležitostí také rodiny, širšího sociálního prostředí atd., proto je třeba práci s dítětem pojímat komplexně, zahrnout do ní všechny zúčastněné osoby (Janků, 2009).

Samotný reedukační proces probíhá dle Janků (2009) v těchto fázích:

- depistáž jedinců s poruchami chování (v kompetenci rodiny, sociálních kurátorů, školy atp.),
- diagnostický proces,
- reedukace.

Náplní práce etopeda v zařízeních etopedického charakteru se zabývá také Spousta (1995). Ten uvádí, že mezi základní činnosti, které etoped ve své práci provádí, patří jednak činnost terapeutická a reedukační, v rámci které se snaží napomáhat dítěti adaptovat se na pobyt v zařízení, napravit disociální vztahy a postoje dítěte, eliminovat působení nežádoucích vlivů na dítě během pobytu v zařízení, také se snaží minimalizovat množství pokusů o útěk ze zařízení, či útoky samotné. Etoped se taky zaměřuje na aktivizaci jedince, pracuje s dítětem v oblasti pro něj, tím myslíme pro dítě, dosažitelných perspektiv a cílů či pracuje s diagnostikou.

4.2.1 Speciálněpedagogická diagnostika v etopedii

Jak jsme již uvedli výše, mezi činnosti, které v rámci své práce etoped vykonává, se řadí také diagnostika dětí a mládeže. Až do letošního roku spadala diagnostika, dá se říci, výhradně do kompetencí diagnostických ústavů. Nyní, se změnou Občanského zákoníku platnou od roku 2014, umísťuje dítě do ústavní výchovy nebo ochranné výchovy soud, o čemž jsme již hovořili v předchozí kapitole. Tím dochází k tomu, že diagnostika se už nestává záležitostí výhradně diagnostických ústavů, ale zřejmě bude probíhat i v rámci např. výchovných ústavů atp., jelikož zde budou děti umísťovány i bez toho, aniž by si prošly diagnostickým ústavem. Tím pádem se diagnostická činnost vztahuje potenciálně na všechny etopedy v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, případně středisek výchovné péče.

V rámci speciálněpedagogické diagnostiky etopedické jde především o snahu rozpoznat projevy a příčiny poruchy chování, stanovit její další možný vývoj a způsob, jakým se s dítětem bude pracovat. Přitom je třeba brát v potaz osobnost dítěte, jeho vývojové hledisko a míru působení psychosociálních vlivů (Jánský, 2010).

Jedná se o proces dlouhodobý, při kterém etoped využívá řadu metod a prostředků. Spousta (1995) shledává jako nejúčinnější diagnostické metody v etopedii především rozhovor, pozorování, analýzu produktů činnosti dítěte, analýzu a interpretaci informací, experiment či dotazník. Jánský (2010) hovoří také např. o anamnéze (osobní, rodinné, sociální) či kazuistice, kterou považuje za metodu pomocnou.

Samotná diagnostika poté probíhá v několika etapách:

1. popis projevů nevhodného chování,
2. analýza situace,
3. analýza funkční,
4. vypracování programu rozvoje osobnosti,
5. ověření, zda program funguje, jeho případná úprava,
6. stanovení etopedické diagnózy,
7. postup řešení (Jánský, 2010).

V rámci diagnostiky etoped velmi úzce spolupracuje s psychologem, a jak etopedická, tak psychologická diagnostika dítěte s poruchou chování se vzájemně překrývají a doplňují (psychologická diagnostika ovšem etopedický rámec hodnocení přesahuje). Výsledkem této spolupráce, a spolupráce s dalšími odborníky, je stanovení diagnózy. Tu je možno chápat jako výsledný produkt procesu diagnostiky. Stanovení diagnózy znamená určení rozsahu poruchy chování, typu apod. (ibid)

Etoped v rámci diagnostiky provádí jak vstupní diagnostiku, tak také závěrečné hodnocení, které jsou součástí závěrečné zprávy o dítěti. V této souvislosti je etoped ten, kdo garantuje a odpovídá za kvalitu závěrečné zprávy. Každá takováto zpráva má poté svou strukturu a obsahuje všechny potřebné informace, které je nutné ve zprávě uvést (viz příloha č. 1) (srov. Spousta, 1995; Jánský, 2010).

Etapedická diagnostika je tedy velmi náročný a dlouhodobý proces, ke kterému je třeba přistupovat zodpovědně a především v interdisciplinární dimenzi.

4.2.2 Využívané prostředky a metody reedukace

Při své práci využívá etoped řadu metod a prostředků. Jejich aplikace je v etopedické praxi nezbytná a bez jejich znalosti se etoped neobejde, jestliže chce účinně pracovat s dětmi a mládeží s poruchami chování.

Slomek (2010) uvádí, že mezi stěžejní **prostředky** v práci s dítětem s poruchami chování patří:

- **hra** (dítě se učí dodržovat pravidla, má motivační efekt, rozvíjí spolupráci, dítě se učí ovládat své projevy afektu apod.),
- **práce** (dítě pozitivně rozvíjí svůj charakter, svědomitost, vytrvalost, práce by měla být užitečná),
- **režim** (dítě si vytváří určité kladné návyky v oblasti např. hygieny, společenských norem apod.),
- **prostředí** (ve vztahu k zařízení – lokalita, personální struktura apod.).

Kromě prostředků etoped ve své práci využívá také řadu **metod**. V této souvislosti uvádíme pro srovnání metody využívané v etopedické praxi v 80. a 90. letech, ale také metody, které etopedi využívají ve své práci dnes. Pro přehlednost jsme si tyto metody rozdělili z časového hlediska, ovšem řada metod využívaných dříve a dnes se vzájemně prolíná, v mnoha případech se jedná prakticky o jednu a tutéž metodu, vykonávanou na stejné bázi. Čili neznámá to, že metody z let 80. jsou dnes již neplatné. Jedná se spíše o jejich inovaci, propojení s jinými apod.

Kuja (1989) mezi převýchovné metody řadí např.:

- *metoda organizace chování* (účelové vytváření různých situací, ve kterých dítě získává jejich opakováním zkušenosti, návyky podněcující charakterové kvality),
- *metoda osobního vlivu* (působení autority se snahou stát se pro dítě vzorem),

- *metoda výchovných rad* (předkládání informací, způsobů řešení, důsledků apod.).

Janků (2009) člení metody v oblasti reedukace např. na:

- *metoda vysvětlování a přesvědčování* (působení na rozumovou, volní a citovou stránku dítěte, důležitá přesná a jasná argumentace, předpokladem dobrý vztah s dítětem, cílem je, aby dítě o svém dosavadním chování začalo pochybovat),
- *metoda cvičení* (dítě si osvojuje žádoucí chování),
- *metoda zkušeností a příkladu* (využití techniky kladných a záporných vzorů, cílem identifikace dítěte s kladným vzorem),
- *metoda hodnocení chování* (využití systému odměn a trestů),
- *metoda zátěžových programů* (budování spolupráce, prosociálního chování apod. v psychicky či fyzicky náročných přírodních podmínkách – horské prostředí, plavby po moři apod.).

Metody, se kterými může etoped pracovat s dětmi s poruchami chování, lze také členit např. na behaviorální metody či metody psychoterapeutické, kterým se blíže věnuje následující podkapitola (viz 4.2.3). Takto rozděluje metody Train ve své publikaci z roku 2001. Krátké slovo věnujeme tedy i tomuto dělení:

Behaviorální metody, např.:

- *kognitivně-behaviorální změna chování* (návuk správného chování s využitím vnitřní řeči),
- *metoda smlouvy* (motivace k žádoucímu chování prostřednictvím smlouvy s dítětem a výčtem sankcí při porušení smlouvy),
- *vyhasínání* (ignorace nežádoucího chování, podpora žádoucího s cílem odstranění nevhodného chování),
- *zpevňování* (využívání systému odměn a trestů v oblasti chování dítěte),
- *žetonový systém* (dítě se osvojuje žádoucí chování, důraz na odměňování).

Reedukační metody je možné členit dle různých způsobů, v zásadě mají ovšem společný cíl, a tím je dosáhnout u dítěte žádoucího chování. Také se domníváme, že ve své práci by měl etoped různé metody kombinovat, zjistit, která z metod je u daného dítěte vhodná, účinná apod., protože každé dítě je individuální, bude mít individuální potřeby, reakce, přichází z různorodého prostředí a to je při práci s ním třeba zohlednit.

4.2.3 Psychoterapeutické přístupy

Etoped ve své práci může také vykonávat psychoterapeutickou činnost, kterou je možno chápat jako „*orientaci na cílené modifikování chybně nastavených mechanismů osobnosti...*“ (Janků, 2009, str. 59). V rámci těchto přístupů je pak možno využívat např.:

- *rozhovor*,
- *metoda psychické ventilace* (dítě poznává příčiny své poruchy chování),
- *metoda posilování* (rozvoj reálného hodnocení svého chování, sebedůvěry apod.),
- *vhledová psychoterapie* (změna emoční stavů dítěte),
- *psychodrama* (dramatické ztvárnění konkrétní situace),
- *psychosyntéza* (rozvoje sebekontroly u dítěte),
- *rodinná terapie* (působení na rodinu vedoucí ke zmírnění projevů chování u dítěte) (srov. Slomek, 2010; Train, 2001).

Využívání psychoterapeutických přístupů shledáváme v rámci etopedické praxe za velmi důležité. V rámci těchto přístupů můžeme s dětmi pracovat např. individuálně či skupinově a vždy k tomu musíme mít dostatečné kompetence, čili, je nutné absolvovat např. psychoterapeutický výcvik (Slomek, 2010).

Samozřejmě, etoped může ve své práci využívat i jiné metody a přístupy, např. různé druhy expresivních terapií apod. V běžné praxi se etoped setká s těmito metodami běžně, a proto by je měl ovládat a orientovat se v nich, neboť jedině tak je schopen s dítětem účinně a efektivně pracovat.

Z hlediska psychoterapeutických přístupů je ovšem ve vztahu k dětem, potažmo všech klientů, se kterými se psychoterapeuticky pracuje, dodržovat určitou etiku. Jestliže je někdo tedy vzděláván v oblasti psychoterapie, tak by měl být také seznámen s etickými pravidly toho kterého oboru, v našem případě etopedie, s jejich náročností a naplňováním, které je záležitostí celoživotního procesu. Za některé z etických pravidel, které lze vztáhnout i na etopedii, můžeme považovat zodpovědnost terapeuta, prospěch klienta, být spravedlivý, spolehlivý, kompetentní, mít respekt ke klientovi apod. Tohle je velmi důležité zvláště u problémových klientů, v našem případě dětí a mládeže s poruchami chování, což může být pro některé etopedy náročné a mohou se v oblasti etiky dopouštět chyb. Zde sehraává důležitost míra zkušeností, zralost osobnosti, schopnost komunikace apod. (Weiss a kol., 2011).

4.2.4 Další náplň práce etopeda

Kromě diagnostické činnosti či reedukační činnosti etoped samozřejmě vykonává řadu dalších důležitých funkcí. V rámci jednotlivých zařízení většinou koordinuje tvorbu a realizaci programu rozvoje osobnosti dítěte, vypracovává etopedickou vstupní či výstupní zprávu o dítěti, v případě, že je dítě přemístěno do jiného zařízení, také sestavuje návrhy a doporučení pro další možnosti reedukační činnosti, které lze u daného dítěte využít. Dále spadá do kompetence etopeda komunikace s různými institucemi, jako je Policie České republiky, soudy, lékaři, pracovníci oddělení sociálně právní ochrany dětí. Neopomenutelnou součástí pracovní náplně etopedů je také komunikace s osobami, které jsou odpovědné za výchovu daného dítěte. Etoped se také účastní veškerých porad probíhajících v rámci zařízení, z hlediska diagnostických porad je jejich hlavním koordinátorem, provádí také profylaktickou (tj. preventivní, ochrannou) či katamnesticou činnost (tj. sledování stavu dětí v určitých časových intervalech po úvodní šetření) apod. (Krobová, 2008; Spousta, 1995). Čili, práce etopeda je velmi rozmanitá a náročná a je třeba k ní přistupovat zodpovědně a se zájmem.

4.3 Osobnost etopeda

Z výše uvedeného textu vyplývá, že funkce etopeda je velmi náročná a aby ji mohl člověk zastávat a kvalitně vykonávat, tak musí splňovat určité požadavky z hlediska kvalifikace apod. Co je ovšem u etopeda neméně důležité, dá se říct úplný základ, a vyplývá to z povahy jeho pracovní činnosti, je jeho osobnost, která je v podstatě primárním nástrojem jeho práce (srov. Kopřiva, 1997). Aby byl etoped schopen úspěšně pracovat s klienty a úspěšně je vést, tak musí být vybaven řadou důležitých vlastností, které mu mohou napomoci zvládnout dítě s poruchou chování.

Každý člověk je individuální, je jedinečnou, neopakovatelnou osobností, z čehož vyplývá, že i jednotliví etopedové budou rozličné osobnosti s různými vlastnostmi a osobnostními rysy. Přesto je možné hovořit o určitých vlastnostech, které by se měly vyskytovat u všech osob, ať už ve větší či menší míře, které zastávají funkci etopeda.

Spousta (1995) uvádí, že etoped by měl být především člověk, který je dostatečně fyzicky a psychicky odolný, trpělivý, má pevnou vůli, je schopen autoregulace. Také by měl být klidný a rozvážný, vzhledem k tomu, že se poměrně často ocitá v situacích, které jsou sociálně či psychicky vypjaté. Co je u etopeda podstatné je také určitá schopnost intuice, která mu umožní předvídat různé situace a třeba je i včas podchytit.

Součástí etopedovy osobnostní výbavy by měla být také bezpochyby určitá míra náklonnosti k dětem ve smyslu ochoty s nimi pracovat, empatie, schopnost porozumění, neměl by mít předsudky vůči různým skupinám osob. Jak jsme již uvedli, etoped pracuje s klientem především individuálně a k tomu, aby byla jeho práce efektivní a úspěšná, je nutno si vytvořit s dítětem kladný vztah založený na důvěře. V rámci tohoto vztahu je ovšem důležité udržovat určité hranice, zdravý egoismus, ale zároveň zdravou mírou altruismu, měl by být ke své práci motivován a mít pomáhající, podpůrný postoj. Neopomenutelná je také profesionalita pracovníka zahrnující umění vychovávat, vést děti s poruchami chování (srov. Kopřiva, 1997; Matoušek, Kroftová, 2003; Spousta, 1995).

Na závěr uvádíme výsledky studie, kterou provedl Stankowski (2004) mezi dětmi v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Dle nich by měli být pedagogičtí pracovníci, tím pádem také etopedi, v těchto zařízeních např. spravedliví, chápající, moudří, důslední, veselí, upřímní, diskrétní, dobří organizátoři, přesní apod.

Osobnost etopeda velmi úzce souvisí také s jeho zkušenostmi, postoji, odborností apod. Dle toho je možné etopedy dělit na:

- *typ autoritativní* (vyžadování důsledného dodržování pravidel a norem, absence tolerance, možné potíže v komunikaci s dětmi),
- *nejistý typ* (rozumí dítěti, dokáže mu pomoci, ale některé projevy dětí posuzuje jako projev naschválu, negativismu apod.),
- *liberální* (problémy s nekázní dětí, děti často nechťejí plnit zadané úkoly apod.),
- *aktivní a temperamentní* (vyhledává práci s dětmi živými, neklidnými, netrpělivými),
- *klidný a pomalý* (tolerantní, neřeší problémy impulsivně, pomalé tempo často předmětem konfliktu s dětmi aktivnějšími),
- *začínající, nezkušený* (experimentace, otevřenost, s dětmi je kamarád, díky tomu někdy může u dětí ztratit autoritu) (Slomek, 2010).

Z textu tedy vyplývá, že co se týká požadavků na etopeda v oblasti osobností, tak jsou poměrně náročné. Ovšem pokud bereme v potaz cílovou skupinu, se kterou etopedi pracují a celkovou obtížnost jejich práce, tak je tato náročnost opodstatnitelná. Pokud totiž etoped tyto osobnostní předpoklady alespoň v nějaké uspokojivé míře nesplňuje, tak ohrožuje jak sebe, tak i děti, se kterými pracuje, a je možné, že u něj dojde např. i k syndromu vyhoření, o němž pojednává následující podkapitola.

4.4 Syndrom vyhoření

Funkce speciálního pedagoga - etopeda se obecně řadí do skupiny tzv. pomáhajících profesí. Tím se myslí povolání, jejichž náplní práce je pomáhat druhým lidem. A stejně tak, jako může tato práce pracovníkům v pomáhajících profesích přinášet radost a naplnění, tak s sebou může přinést také množství problémů a zklamání. Pokud poté dlouhodobě dochází ke kumulaci záporných aspektů ve výkonu profese, tak může dojít k tzv. syndromu vyhoření (srov. Kopřiva, 1997; Janovský, 2003).

Syndrom vyhoření je zpravidla spojen se ztrátou ideálů, elánu, energie, radosti z práce či ze života, podrážděností, depresemi, ztrátou sebedůvěry apod. V této souvislosti je nutné rozlišovat mezi vyčerpáním a syndromem vyhoření, jejichž zásadní odlišnost lze spatřit v příčinách. Zatímco příčinou vyčerpání je dlouhodobá zátěž člověka, v důsledku které si připadá zbytečný, u syndromu vyhoření dochází k dlouhodobé zátěži spojené s prací s lidmi, s nasazením pro druhé. To se poté promítá do oblasti tělesné (bolesti hlavy, poruchy spánku, nechutenství), duševní (negativní postoj především k práci) a emocionální (bezmoc, beznaděj, emoční labilita) (ibid).

Jestliže tedy hovoříme o speciálním pedagogovi – etopedovi a vezmeme v potaz všechny aspekty a oblasti, které jeho práce zahrnuje, tak se domníváme, že není vyloučeno, že i tito pracovníci jsou riziku syndromu vyhoření vystaveni. Samozřejmě, roli tady sehrává velké množství faktorů, které souvisejí s jeho osobností, přístupem k práci, do jisté míry i se specifiky dětí, se kterými daný etoped pracuje atd. Ovšem pokud hovoříme v té obecnější rovině, tak aby se riziko vzniku syndromu vyhoření snížilo, tak je třeba, aby etoped, a nejen on, využívali různé strategie a možnosti prevence v oblasti syndromu vyhoření.

Jedním z těchto strategických preventivních kroků je zcela nepochybně psychohygiena. Tou se myslí různé aktivity, prostřednictvím kterých člověk rozvíjí a upevňuje své zdraví ve smyslu duševním, a předchází tak vzniku různých psychických poruch. Jejím účelem je podpora pozitivního prožívání a zvládání situací, ve kterých se člověk denně ocitá, což je předpokladem pro profesionalitu a efektivní práci, v našem případě, etopeda (Hytych, Mezulianek, 2007).

Za další preventivní kroky v oblasti syndromu vyhoření můžeme považovat také pozitivní očekávání od práce, přesvědčení o smysluplnosti práce, uspořádaný život, fungující partnerské a další mezilidské vztahy, dostatečný spánek, pohyb či výživa, přijetí sebe samého, pokora a disciplína v práci, odpovědný přístup k práci nebo např. víra (srov. Kopřiva, 1997; Jankovský, 2003).

Prevence v oblasti syndromu vyhoření je velmi důležitá, v případě etopedů nevyjímaje. Za velmi důležitý preventivní krok považujeme především přesvědčení o smysluplnosti práce. Pokud zejména etoped nevidí ve své práci smysl, což se může stát, vzhledem k prognostice některých poruch chování, tak nastává obrovský problém, který je třeba nějakým způsobem řešit. Aby k tomuto ovšem nedocházelo a člověk si pozitivní přístup

k práci ponechal, tak je třeba provádět také určitou sebereflexivní činnost, kterou Hutytová a kol. (2013) považují za způsob práce člověka se sebou samým, člověk si uvědomuje své potřeby, své slabé a silné stránky. A s pojmem sebereflexe, případně reflexe, velmi úzce souvisí pojem supervize, která je u etopedů taktéž velmi důležitá, lze ji taktéž zahrnout mezi preventivní strategie syndromu vyhoření, a které se věnujeme v následujícím textu.

4.5 Supervize

Supervize je pojem vycházející z anglického *supervision* a je možné jej volně přeložit jako *dohlížet*. Na základě tohoto lze supervizi vymezit jako formu odborné činnosti, jehož hlavními aktéry jsou supervizor a pracovník, skupina či tým v oblasti pomáhajících profesí. Supervizor v tomto vztahu vystupuje jako profesionál, který výše zmíněným osobám pomáhá, posiluje je, podporuje je v dosahování profesních cílů, osobních apod. Těmito cíli se má namysli především zkvalitnění vykonávané práce, profesionální růst či další specifické cíle vyplývající z daného typu organizace (Hutytová a kol., 2013).

Základem supervize je, jak jsme již uvedli výše, reflexe, a to v oblasti pracovní činnosti, bezpečnost ve vztahu supervizora a pracovníka/ků a proces učení či změny, jeho podpora. V rámci supervize se může využívat kromě reflexe také, např. práce s emocemi, se vztahy, může mít formu výuky, konzultací, může se jednat o rozšiřování vědomí apod. Proto je velmi důležité, aby byl supervizor velmi zkušený a měl pro tuto funkci dostatečné vzdělání (ibid).

4.5.1 Supervize v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a SVP

Supervize v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a SVP spadá do oblasti supervize ve školství. Ta má své počátky v roce 2003, kdy byl podán projekt na MŠMT ČR, který si kladl za cíl vzdělávat se v problematice supervize. Tím bylo započato uplatňování supervize v oblasti školství, především v rámci školských zařízení, a to hlavně na základě potřeb pracovníků ze zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (Havrdová, Hajný et al., 2008).

V počátečních fázích rozvoje supervize v těchto zařízeních často docházelo k mylnému chápání supervize, především ze strany ředitelů těchto zařízení, kteří supervizora mnohdy chápali jako člověka, který jim má pomoci při rozhodování v personálních otázkách zařízení. Na základě smlouvy byl poté účel supervize objasněn spolu se stanovením jejího cíle. Tím byla ve většině případů supervize týmová. V této souvislosti se jako další problém jevilo získání důvěry členů týmu, protože často se jednalo o supervizi nedobrovolnou. Pracovníci měli obavy především z jakési formy kontroly. Na základě těchto skutečností byly jednotlivým pracovníkům nabídnuty individuální rozhovory, jejichž záměrem bylo objasnění významu supervizní činnosti, a poté týmová supervize mohla pokračovat, s účastí ředitele pouze na základě souhlasu všech zúčastněných. V rámci těchto zařízení probíhá tato týmová supervize často a důvodem je především fakt, že zde pracují určité týmy jak spolu, tak i vedle sebe, a nemají tolik možností pro společné řešení případů dětí, potažmo klientů. Je ovšem možná také supervize individuální, která je taktéž využívána a je pravidelnou součástí zařízení v oblasti pracovního života (Havrdová, Hajný, 2008).

Domníváme se, že supervize právě v těchto typech zařízení je velmi užitečná, přínosná, měla by být dle možností využívána a je i jedním z možných kroků prevence syndromu vyhoření.

4.6 Gender versus speciální pedagog – etoped

Poslední část naší práce se zaměřuje na genderovou problematiku u etopedů vzhledem k tomu, že se chceme zabývat specifiky v práci ženy jako etopeda. V tomhle kontextu se tedy budeme v následujícím textu zabývat obecnou problematikou genderu v soudobé společnosti, kterou posléze aplikujeme na oblast speciálního školství, respektive etopedů.

V dnešní, moderní společnosti je termín *gender* velmi často používaným pojmem. Ve své podstatě se termínem *gender* označují „*kulturní a sociální stereotypy a očekávání, které se pojí k jednotlivým pohlavím*“ (Fatejta, 2004).

Fatejta (2004) dále v rámci problematiky genderu uvádí, že se v podstatě jedná o sociální konstrukt, který je dán pevně pouze v oblasti sociálních norem. Jedná se o určité mužství a ženství, které vnímáme v sociálním kontextu, setkáváme se s ním již od dětství a jako takové je součástí naší identity. Jinými slovy lze říci, že pohlaví z hlediska biologického

je pouze jakýsi základ, ze kterého se poté konstruují genderové kategorie, jako jsou postoje mužů a žen, chování, které se od nich očekává apod.

Obecně vzato v kontextu genderu existuje celá řada oblastí, které se dají členit na mužské a ženské. Může se jednat o oblasti profesí, které společnost přisuzuje ženám a mužům, vlastnosti, volnočasové aktivity atp. Tohle s sebou samozřejmě přináší řadu bariér, případně také diskriminace (Curran, Renzetti, 2005).

V kontextu této problematiky se tedy domníváme, že tento fenomén lze vztáhnout i na funkci etopedů a lze se zabývat tím, jaká očekávání, a specifika z toho vyplývající, jsou v této oblasti směřována k mužům a jaká jsou směřována především k ženám, což je předmětem hlavně praktické části naší práce.

Jak jsme již uvedli výše, s generovou problematikou obecně souvisí mnoho témat. My se pro potřeby této podkapitoly, budeme věnovat určitým oblastem, které napomohou uvedení do výzkumné části této práce a zjištění jak si v těchto oblastech stojí ženy. Těmito oblastmi tedy jsou:

1. gender ve vzdělání a vzdělávání

Vzdělání je pro výkon etopeda důležitým předpokladem. Aby tuto funkci mohl člověk vykonávat, tak potřebují získat vysokoškolské vzdělání. V tomhle kontextu statistiky Českého statistického úřadu obecně uvádějí, že např. mezi ženami do 34 let je mnohem vyšší počet vysokoškolsky vzdělaných osob než mezi muži, také mezi pedagogickými pracovníky ve školách a školských zařízeních se častěji setkáme s ženami (Český statistický úřad, 2013). Čili, z tohoto faktu vyvozujeme, že mezi etopedy se častěji setkáme s ženou v této funkci.

2. gender a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Území	Počet pracovníků - celkem	Počet pracovníků - ženy	Speciální pedagogové - celkem	Speciální pedagogové - ženy
Česká republika	4453	2918	253	145
Olomoucký kraj	316	208	11	7

Tab. č. 5: Počet pracovníků v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy – ženy (Jelen, 2013)

Problematika genderu, a témat s tím souvisejícími, se dotýká téměř všech oblastí lidské společnosti, tedy i problematiky etopedů. V této podkapitole jsme se pokusili o jakýsi úvod a obecný pohled na genderovou otázku a zároveň jsme se snažili v obecné a úvodní rovině vystihnout, jak jsou na tom ženy, potažmo ženy etopedky ve školství a poté v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, případně SVP. Konkrétnější data k genderové otázce u etopedů poskytuje praktická část naší práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ŽENA JAKO ETOPEĐ A SPECIFIČNOST JEJÍ PRÁCE

Teoretická část naší práce poskytuje určitý úvod do problematiky a seznamuje s důležitými pojmy a oblastmi, které jsou podstatné pro porozumění a orientaci v praktické části této práce. Ta už se specificky zaměřuje na práci ženy jako etopedy ve vybraných zařízeních Olomouckého kraje.

5.1 Cíl výzkumu

Naše práce si klade jako hlavní cíl zjistit jestli má žena pracující jako etoped ve vybraných zařízeních nacházejících se na území Olomouckého kraje nějaká specifika ve své práci v porovnání s mužem – etopedem, případně jaká specifika to jsou, a jak na tuto problematiku nahlíží studenti, ředitelé zařízení a etopedi samotní. Vzhledem k širokému záběru práce etopedy jsme si obecný cíl práce strukturovali na jednotlivé dílčí oblasti, ze kterých budeme následně vyvozovat závěry. Těmito dílčími oblastmi jsou:

A. Obecná část

- **studenti** – cílem bylo zjistit jednak základní údaje o studentech (věk, forma studia, ročník a studijní obor) a důvody, které je vedly ke studiu etopedie,
- **ředitelé/vedoucí** – cílem bylo zjistit, kolik z celkového počtu pedagogických pracovníků představují etopedi, jaké je jejich složení dle pohlaví a zda je to záměrem.
- **etopedi** – cílem bylo zjistit vzdělání etopedů žen a mužů, motivace ke studiu a doba jejich praxe/práce v daném zařízení,

B. Pracovní oblast

- **studenti** – zjištění názoru na nutnost dalšího vzdělávání etopedů se zaměřením na kurzy a výcviky vhodné pro tuto specializaci, jaká zařízení etopedického charakteru již navštívili, zhodnocení genderové otázky v práci etopedů (rozdíly, výhody, nevýhody, výsledky práce, citové investice),

- **ředitelé/vedoucí** – zjištění názoru na nutnost dalšího vzdělávání etopedů se zaměřením na kurzy a výcviky vhodné pro tuto profesi a rozdíly dle pohlaví v rámci absolvování těchto kurzů, zhodnocení genderové otázky v práci etopedů (využívání metod a přístupů, rozdíly dle věku, osobní zájem, výsledky práce).
- **etopedi** – zjištění zda a je výcviky etopedi absolvovali, náplň práce, využívané metody, zhodnocení genderové otázky ve své práci (rozdíly, výhody, nevýhody, využívaná metodologie),

C. Vztah etopeda k dětem a mládeži

- **studenti** – názor studentů na genderové rozdíly v přístupu etopedů k dětem, z pozice dětí, respekt dětí/gender/etoped,
- **ředitelé/vedoucí** – názor ředitelů/vedoucích zařízení na...viz studenti.
- **etopedi** - názor etopedů na...viz studenti,

D. Osobnost etopeda

- **studenti** – zjištění, jaké vlastnosti by měl mít etoped a jejich pohled v kontextu genderu na tuto oblast,
- **ředitelé/vedoucí** – viz studenti.
- **etopedi** – viz studenti.

E. Syndrom vyhoření

- **studenti** – zjištění názoru studentů na syndrom vyhoření u etopedů, z pohledu genderu,
- **ředitelé/vedoucí** - zjištění názoru na genderovou problematiku syndromu vyhoření u etopedů
- **etopedi** – zjištění názoru na genderovou problematiku syndromu vyhoření u etopedů, syndrom vyhoření a konkrétní etoped, preventivní strategie a jejich využití

5.2 Výzkumná otázka

Etoped je nedílnou součástí zařízení, která se zaměřují na práci s dětmi s poruchami chování, a to, zda je v pozici žena nebo muž, může v jeho práci sehrávat určitou roli a ovlivňovat tím celkový reedukační proces a faktory s tím související. Z tohoto důvodu naše výzkumná otázka zní:

Má žena jako etoped ve vybraných zařízeních na území Olomouckého kraje své práci nějaká specifika?

Vhledem k této hlavní výzkumné otázce jsme si stanovili další, dílčí otázky:

- A. Setkáme se ve vybraných zařízeních etopedického charakteru v Olomouckém kraji na pozici etopeda s mužem i ženou v rámci jednoho zařízení?
- B. Mají ženy – etopedi odlišný charakter práce než muži – etopedi?
- C. Liší se vztah žena – etoped/dítě od vztahu muž – etoped/dítě?
- D. Mají ženy – etopedi vhodnější osobnostní výbavu pro tuto funkci než etopedi - muži?
- E. Je žena – etoped náchylnější k syndromu vyhoření než etoped – muž?

5.3 Metodologie výzkumu

Tato podkapitola uvádí metody, které jsme si zvolili pro realizaci výzkumu a jeho následné analytické zpracování.

5.3.1 Metody sběru dat (rozhovor, dotazník)

K tomu, abychom získali potřebné informace od respondentů, jsme si zvolili metodu dotazníku a strukturovaného rozhovoru.

Dotazník

Dotazník je možno charakterizovat jako písemný rozhovor. Jeho výhodou je časová nenáročnost, umožňuje nám získat velké množství dat za poměrně krátkou časovou dobu, je

efektivní a objektivní. Jako nevýhoda se jeví např. riziko nepravdivého vyplnění (srov. Petrová a kol., 2009; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Metodu dotazníku jsme volili pro sběr dat mezi studenty vzhledem k velkému množství potencionálních respondentů. Dotazník měl elektronickou podobu, byl anonymní a obsahoval především otevřené otázky, dále uzavřené otázky s možností volby některé z odpovědí, a také výčtové, kde mohli respondenti zvolit více možností odpovědí.

Strukturovaný rozhovor

Rozhovor v obecném slova smyslu znamená v podstatě způsob komunikace mezi lidmi. V našem případě měl rozhovor podobu dialogu, v rámci kterého jsme respondentům kladli otázky a očekávali jsme zpětnou vazbu. Pro účely naší práce jsme si zvolili formu strukturovaného rozhovoru.

Strukturovaný rozhovor je typ rozhovoru, který je předem připravený, má pevnou strukturu, stanovený postup, který je třeba striktně dodržet a jeho průběh bývá zaznamenáván. Strukturovaný rozhovor je často využíván pro výzkumné účely (Plevová, 2004).

Rozhovorů proběhlo v rámci naše výzkumu celkem 7, a to s řediteli/vedoucími vybraných zařízení na území Olomouckého kraje a etopedy těchto zařízení. Každý z rozhovorů probíhal individuálně v daném zařízení a byl nahráván na diktafon. O zvukovém záznamu rozhovoru byli respondenti vždy předem informováni a zvukový záznam jsme prováděli výhradně se souhlasem všech dotazovaných.

5.3.2 Metody pro analýzu získaných dat

Pro analýzu dat získaných prostřednictvím dotazníku a strukturovaného rozhovoru jsme si zvolili jednak metodu, prostřednictvím jsme si získaná data roztřídili a počítali, jaká je četnost výskytu jednotlivých odpovědí, a následně jsme tato data zpracovali do grafické podoby.

Třídění a počítání četnosti výskytu získaných dat

V rámci třídění a počítání jsme využili především tzv. čárkovací metodu (Chráška, 2007). Při této metodě jsme si vždy sepsali sloupcově všechna data, která jsme získali v rámci konkrétní otázky či výzkumné oblasti prostřednictvím dotazníku či rozhovoru, a poté jsme zaznamenávali četnost výskytu této hodnoty prostřednictvím čárek.

Celkové třídění a počítání bylo poměrně náročné, neboť v obou výzkumných metodách, kterými jsme získávali potřebná data, převažovaly otevřené otázky, na něž respondenti odpovídali volnou formou.

Grafické znázornění

Metodu grafického znázornění jsme si zvolili pro přehlednější interpretaci získaných hodnot a jejich četnosti výskytu, a zpracovali jsme je do podoby grafu či tabulky. Tuto metodu jsme využili jak pro zpracování dat získaných prostřednictvím dotazníku, tak i rozhovoru a slouží především pro přehlednost a snazší orientaci.

5.4 Výzkumný vzorek

Respondenty našeho výzkumu jsou jednak studenti etopedie, konkrétně v rámci Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, dále ředitelé/vedoucí zařízení etopedického charakteru na území Olomouckého kraje a etopedi pracující v těchto zařízeních. Výsledky našeho výzkumu neumožňují celkové zobecnění a jejich aplikaci na jiná zařízení mimo naši spádovou oblast, týkají se pouze vybraných zařízení etopedického charakteru v rámci Olomouckého kraje. Přesto se domníváme, že informace vyplývající z výzkumu přináší velmi cenné informace a zajímavý pohled na problematiku žen ve funkcích etopedů v těchto zařízeních.

Jak jsme uvedli výše, výzkumu se účastnili jednak studenti výše zmíněné univerzity, kteří se v rámci svého studia specializují na etopedii. Výzkumu se zúčastnilo celkem 38 studentů různých oborů a ročníků Ústavu speciálněpedagogických studií a informace jsme získávali prostřednictvím dotazníku, a to elektronickou cestou.

Druhou skupinou, na kterou se náš výzkum zaměřoval, byli ředitelé/vedoucí jednotlivých zařízení. Potřebné informace od této výzkumné skupiny jsme získávali

prostřednictvím rozhovoru. Výzkumu se zúčastnili celkem 3 ředitelé a jeden vedoucí zařízení. Ve všech těchto pozicích byli muži.

Poslední skupina, která se účastnila našeho výzkumu, a byla pro naši práci klíčová, byli etopedi vybraných zařízení. Výzkum byl prováděn opět prostřednictvím rozhovoru, celkový počet zúčastněných etopedů, je 3.

Rozhovory s řediteli a etopedy probíhaly v prostředí zařízení a z časového hlediska trvaly cca 35 – 45 minut. Obsah rozhovorů byl předem připraven, měl jasně stanovenou strukturu a cíl. Vzhledem k různorodosti a obsáhlosti rozhovorů bylo jejich zpracování a následná analýza poměrně náročně zpracovatelné.

Data získaná z rozhovorů a dotazníkového šetření jsme systematicky roztřídili, provedli jejich analýzu a srovnání, neboť zde dochází k poměrně zajímavým kontrastům mezi vnímáním této problematiky ze strany studentů, ředitelů/vedoucích zařízení a samotných etopedů v těchto zařízeních. I přes tyto kontrasty jsme se snažili, aby na sebe informace vzájemně navazovaly, souvisely spolu a poskytly zajímavý pohled na problematiku z různých pozic respondentů.

5.5 Prostředí výzkumu

Jak jsme již uvedli několikrát, a vyplývá to z názvu naší práce, v rámci výzkumu jsme se zaměřili na zařízení etopedického charakteru v Olomouckém kraji. V oblasti tohoto kraje byla oslovena tato zařízení:

- Dětský domov se školou Veselíčko (výzkum neumožněn)
- Výchovný ústav Žulová (výzkum neumožněn z důvodu)
- Dětský domov se školou Šumperk (výzkum povolen)
- Výchovný ústav Dřevohostice (výzkum povolen)
- Dětský diagnostický ústav Olomouc (výzkum povolen)
- Středisko výchovné péče Tršice (výzkum povolen)

Důvodem neumožnění výzkumu ve zmíněných zařízeních bylo jednak velké množství podobných žádostí o realizaci výzkumu v zařízení a neschopnost vyhovět všem těmto žádostem (Dětský domov se školou Veselíčko) a probíhají organizační změny v zařízení, které pracovníky časově limitovaly (Dětský domov se školou Žulová).

Následující text se věnuje konkrétnímu popisu jednotlivých zařízení (obecné vymezení je zahrnuto v teoretické části (viz kapt. č. 2), ve kterých byl výzkum povolen a posléze i realizován.

5.5.1 Dětský domov se školou Šumperk

Následující text byl zpracován z Vnitřního řádu a Organizačního řádu DDŠ Šumperk.

Charakteristika zařízení

Dětský domov se školou Šumperk je zařízením státního, výchovně vzdělávacího charakteru, jehož zřizovatelem je MŠMT ČR. Zařízení se specializuje na děti se specifickými poruchami chování, které mají nařízenou ústavní výchovu, uloženo předběžné opatření či uloženu ochrannou výchovu. Dětem je v rámci zařízení poskytnuto plné přímé zaopatření. Součástí zařízení je také základní škola, základní škola praktická a školní jídelna. Z hlediska personálního zabezpečení se v zařízení nachází celkem 8 učitelů (včetně ředitele a jeho zástupce), vedoucí vychovatel, 12 vychovatelů, 2 zastupující vychovatelé, 6 asistentů vychovatele, kteří mají na starosti noční služby v zařízení, dále etoped a psycholog podléhající přímo řediteli a další provozní pracovníci. Celkový počet zaměstnanců je 47.

Koncepce výchovy

Základním východiskem reedukačního procesu v zařízení jsou specifika jednotlivých vývojových období v rámci psychosociálního vývoje dítěte a specifika jednotlivých dětí, které jsou do zařízení umísťovány. Těmi bývají zpravidla např. citové strádání, zanedbávání, oslabená struktura ega, silný obranný systém, nedostatečná sebeúcta, specifický způsob nahlížení dítěte na sebe samotné, nedůvěra vůči dospělým. Reedukace tedy vychází z nutnosti vnitřní motivace ke změně ze strany dítěte, k čemuž se využívají různé metody (viz kapt. č 4) jeho aktivní zapojení do práce s ním, důvěře k pracovníkům apod. Finálním cílem je poté sociální rehabilitace, pochopit problém ze strany dítěte, jaký podíl má na něm dítě samotné a

na základě tohoto si osvojit pozitivní vzorce chování a schopnost účelně řešit různé situace. K zařízení využívá např. pedagogický, sociální, organizačně režimový, psychoterapeutický či zdravotní přístup.

Přijímání, přemísťování a propouštění dítěte

Přijímání dítěte probíhalo až do současné doby na základě rozhodnutí diagnostického ústavu. Dítě je zařazeno do základní školy, případně základní školy praktické a současně také do jedné z výchovných skupin v rámci zařízení. Dítě přijímá ředitel a sociální pracovníci, kteří mu sdělí základní informace. Vedoucí vychovatel dítě poté seznámí s vnitřním řádem apod., základní pohovor s dítětem provede psycholog s etopedem. Dále, etoped s vedoucím vychovatelem zavedou dítěti dokumentaci a seznámí se se všemi důležitými spisy dítěte, včetně doporučení diagnostického ústavu a individuálním výchovným plánem. Vedoucí vychovatel dítěti také předá potřebné věci (ložní prádlo, hygienické potřeby apod.) Třídní učitel zajistí vzdělávání dítěte. Rozhovory s dítětem ze strany etopeda, psychologa, vedoucího vychovatele, ředitele apod. pokračují i během pobytu dítěte dle potřeby.

Propuštění probíhá na základě dosažení zletilosti dítěte, do dvou let od propuštění se dítě může na zařízení obrátit v případě, že se ocitne v tíživé životní situaci. Dítě může být propuštěno ze zařízení také na základě zrušení ústavní výchovy.

Přemísťování se provádělo do současné doby za spolupráce diagnostickým ústavem, projednává se vždy s osobami odpovědnými za výchovu a OSPOD a v zájmu dítěte.

Péče o děti

Kapacita zařízení je 40 dětí v 5 rodinných skupinách, se kterou pracují 2 vychovatelé, většinou muž a žena. Do výchovných skupin jsou děti zařazovány tak, aby byly skupiny rovnoměrně naplněny, přihlíží se k jejich věku, vlastnostem, sourozenci bývají umístěni společně, pokud tomu nebrání závažné skutečnosti. Ve výchovné činnosti jsou zahrnuty všechny složky výchovy, děti mají možnost účastnit se různých kroužků, společenských a sportovních akcí apod. Děti jsou v zařízení denně slovně hodnoceny, jednou týdně probíhají v rámci zařízení komunitní setkání.

Zařízení dále: zabezpečuje finanční prostředky dětem, umožňuje dětem kontakt s rodiči a dalšími osobami, přijímání a odesílání korespondence, telefonické kontakty,

zabezpečuje dodržování práv dětí a pracovníků, ukládá také dětem a pracovníkům povinnosti, dětem dále výchovná opatření apod. vyplývající ze zákona č. 109/2002 Sb., v platném znění.

5.5.2 Výchovný ústav Dřevohostice

Následující text byl zpracován z Výroční zprávy zařízení za školní rok 2012/2013.

Charakteristika zařízení

Výchovný ústav Dřevohostice je zařízení pro chlapce, kteří mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu. Hlavním cílem zařízení je reedukace obtížně vychovatelných chlapců včetně jejich přípravy na výkon budoucího povolání a zapojení se do společnosti. Zařízení se řídí zákon č. 109/2002 Sb., v platném znění a také zákonem č. 561/2004 Sb., v platném znění. Součástí zařízení je střední škola, základní škola, dětský domov se školou a školní jídelna. Celkový počet zaměstnanců zařízení je 47, z čehož je 32 pedagogických pracovníků a 15 nepedagogických. Kapacita zařízení je 48 chlapců.

Výchovná a vzdělávací činnost zařízení

Výchovná činnost je prováděna na základě celoročních, a následně měsíčních a týdenních plánů. Každý měsíc probíhá v rámci zařízení komunitní setkání, kterého se účastní jak všechny děti v zařízení, tak všichni pedagogičtí pracovníci. Předmětem komunitních setkání jsou především preventivní otázky, řeší se zde různé osobní a sociální problémy dětí, případně také zdravotních problémů apod. Dále probíhá každý měsíc beseda, které se účastní pouze vedoucí vychovatel a ředitel spolu s dětmi. Tohle setkání je určeno k projednávání různých problémů chlapců, co chlapce zajímá apod. Zařízení dále provádí také setkání se zástupci dětí, které má na starosti opět vedoucí vychovatel, také odborný pracovník zařízení a je určeno k řešení témat a problémů, které jsou v danou dobu aktuální. Děti se mají možnost v rámci zařízení účastnit různých kroužků, sportovních a společenských akcí, mohou se účastnit různých projektů apod. Chlapci jsou v rámci zařízení umísťováni do výchovných skupin

V rámci vzdělávání na střední škole se děti mohou vzdělávat v oborech: stavební práce a strojírenské práce.

Přijímání a propouštění dětí

Přijímání dětí do zařízení opět do současné doby probíhalo na základě rozhodnutí o umístění diagnostickým ústavem. Přijímání jsou chlapci s nařízenou ústavní výchovou nebo nařízeným předběžným opatřením. Přijímání chlapců s uloženou ochrannou výchovou probíhá v souladu s udělením výjimky ze strany MŠMT ČR.

Propuštění probíhá na základě dosažení zletilosti, zrušení ústavní či ochranné výchovy nebo přeložením chlapce do jiného zařízení.

5.5.3 Dětský diagnostický ústav Olomouc

Následující text byl zpracován z internetových stránek diagnostického ústavu.

Charakteristika zařízení

Zařízení poskytuje péči, která jinak spadá do kompetence rodičů či osobám odpovědným za výchovu dítěte, kterým bylo na základě rozhodnutí soudu svěřeno dítě do péče, těmto dětem:

- s nařízenou ústavní výchovou,
- s uloženou ochrannou výchovou,
- s nařízeným předběžným opatřením,
- na dobrovolném pobytu.

Dále, zařízení poskytuje také služby ambulantního a poradenského charakteru dětem a mladistvým, kteří:

- se ocitají v prostředí s převahou nepříznivých sociálních, rodinných a školních podmínek,
- jsou v riziku poruchy chování,
- rodičům těchto dětí.

Posláním zařízení je především komplexní práce s rodinou zaměřená na nápravu vztahů mezi členy rodiny, zabránění selhání rodiny v rovině sociální či pomoc a podpora poskytovaná rodičům, jejichž děti jsou ohroženy.

Ambulantní a preventivně výchovný pobyt v zařízení

V rámci ambulantních služeb se zařízení zaměřuje na poskytování konzultací dětem a rodinám, které se ocitly v tíživé životní situaci vlivem problémů, a to v oblasti školní, vztahové či výchovné. Konzultace a spolupráce probíhají rovněž mezi zařízením a různými odborníky (např. sociální pracovníci, učitelé apod.)

Preventivně výchovný pobyt si klade za cíl jednak provedení komplexní diagnostiky a vyšetření dítěte v rámci individuální výchovné a vzdělávací péče, jednak také rozpoznání problému dítěte, respektive příčin problému a navrhnutí možností jak s dítětem dále pracovat, aby se tyto problémy zmírnily či zcela odstranily. V průběhu pobytu s dítětem pracuje tým odborníků, kteří se zaměřují na rozvoj komunikace, odpovědnosti za své jednání a chování, podporu rodiny apod. Děti jsou zde zařazovány do výchovných skupin dle věku. V průběhu pobytu je zabezpečena školní docházka v rámci zařízení.

Tým pracovníků je tvořen sociálními pracovníci, etopedy, psychology, učiteli a vychovateli.

5.5.4 Středisko výchovné péče Tršice

Následující text byl zpracován z internetových stránek SVP.

Charakteristika zařízení

Středisko výchovné péče Tršice je z organizačního hlediska součástí DDÚ Olomouc. V rámci SVP se nachází jak ambulantní, tak pobytové oddělení s kapacitou 22 dětí, chlapců i děvčat zejména ve věku od cca 5 – 15 let, tedy věku povinné školní docházky. Ti jsou rozděleni do 3 výchovných skupin. Cílovou skupinou SVP jsou jednak děti, přijímané k preventivně výchovnému pobytu, ale také např. rodiče, pedagogové apod. Nově se cílovou skupinou SVP stávají také děti z pěstounské a adoptivní péče. Důvodem je zjištění, že např. adoptivním rodinám není po přijetí dítěte do rodiny věnována péče, jak je tomu u rodin

pěstounských. U dětí se lze často setkat s poruchou připoutání a ta bývá následně příčinou poruchy chování. Proto se SVP zaměřuje i na tuto oblast.

Cílem pobytu v SVP je včas zachytit různé problémy dětí a pomoci jim tyto problémy překonat. Jestliže je dítě v SVP umístěno na preventivně výchovný pobyt, tak se s ním pracuje prostřednictvím nejrozličnějších metod a technik, ať už terapeutických, výchovných nebo např. relaxačních, které vedou k rozvoji pozitivních vzorců v chování dítěte, vztahů s rodiči či dalšími členy rodiny apod.

Dětem se zde věnuje odborný tým, který je tvořen psychology, etopedem, vychovateli, asistenty pedagoga, sociálními pracovníky a dalšími pracovníky.

Činnosti SVP

SVP Tršice se v rámci své práce zaměřuje především na péči ambulantní, terénní práci, terapeutickou činnost, zátěžové aktivity, různé skupinové aktivity, provádí také poradenskou činnost atd.

Výchovně vzdělávací péče SVP

Výchovně vzdělávací péče probíhá ve středisku dvěma formami, a to individuální formou, jejíž těžiště spočívá především v diagnostice, reedukaci, terapii, poradenské činnosti atd. Skupinová forma se specifikuje na preventivně výchovné činnosti, výjezdové terapeutické programy, volnočasové aktivity apod. 1x týdně probíhá ve středisku komunitní setkání. Z metod, které SVP využívá při práci s dětmi, se nově řadí artefietika. Ta spočívá především podpoře zdravého jádra dítěte, posiluje jeho sebehodnocení, rozvíjí emoční intelekt, podporuje kultivaci dítěte. Základním prostředkem artefietiky je tvorba a exprese.

5.6 Analýza výzkumu

Jak jsme již uvedli výše, v rámci našeho výzkumu jsme využili metodu dotazníku (u studentů) a metodu rozhovoru (u ředitelů/vedoucích zařízení). Vzhledem k četnosti informací a různorodosti odpovědí má naše analytická část práce určitou strukturu, která slouží především k přehlednější orientaci.

Struktura analytické části práce:

1. analýza dat získaných od studentů, jejich grafické zpracování a následné shrnutí šetření,
2. analýza dat získaných od ředitelů/vedoucích zařízení, jejich grafické zpracování a následné shrnutí šetření,
3. analýza dat získaných od etopedů, jejich grafické zpracování a následné shrnutí šetření,
4. srovnání získaných dat studenti/ředitelé,vedoucí/etopedi.

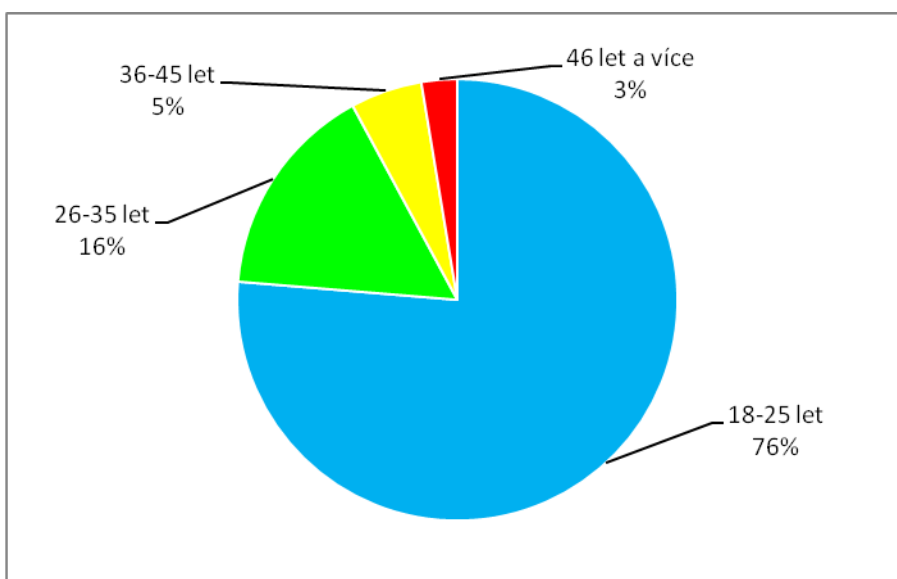
5.6.1 Analýza výzkumu – Studenti

Informace od studentů jsme získávali prostřednictvím metody dotazníku, a to elektronickou formou. Dotazník obsahoval celkem 33 položek, které tvořily jak otevřené otázky, tak i uzavřené s možností výběru odpovědi, či otázky výčtového typu. Celkový počet získaných dotazníků je 38.

Procentuální hodnoty jsou vždy zaokrouhlené.

Část A – obecné otázky

1) Kolik je Vám let?



Graf č. 1: Věkové rozpětí respondentů – studenti

Z grafu je patrné, že mezi dotazovanými studenty z velké části převažovali studenti od 18 – 25 let, z čehož lze následně usuzovat, že mezi touto věkovou skupinou budou především studenti prezenční formy studia.

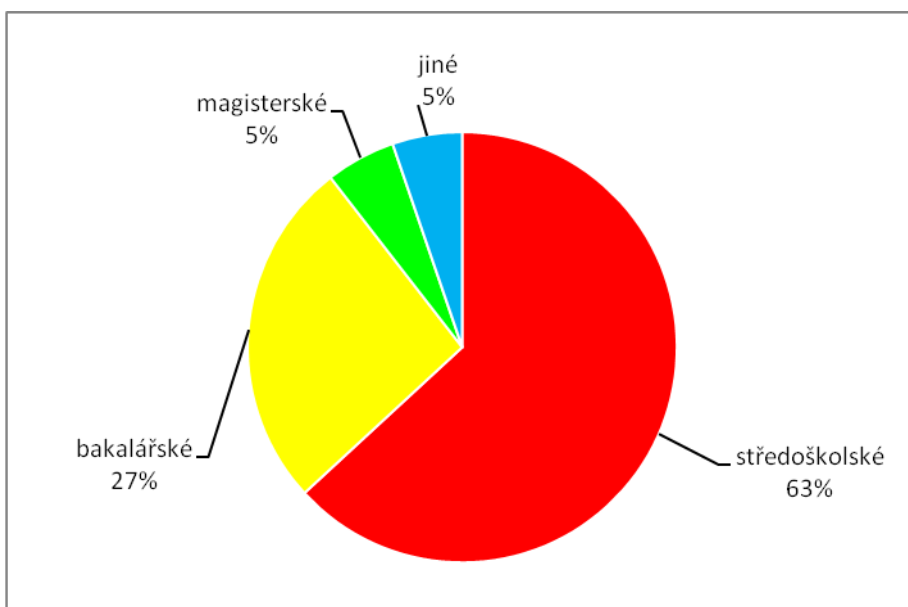
2) Jste muž či žena?

Žena	Muž
38 (100%)	0 (0%)

Tab. č. 6: Počet žen a mužů ve výzkumu studentů

Výzkumu mezi studenty se účastnili pouze ženy, což nebylo záměrem. Důvod absence mužů ve výzkumu neznáme, ale odhadujeme, že je to dáno především mnohem větším počtem žen mezi studenty tohoto oboru.

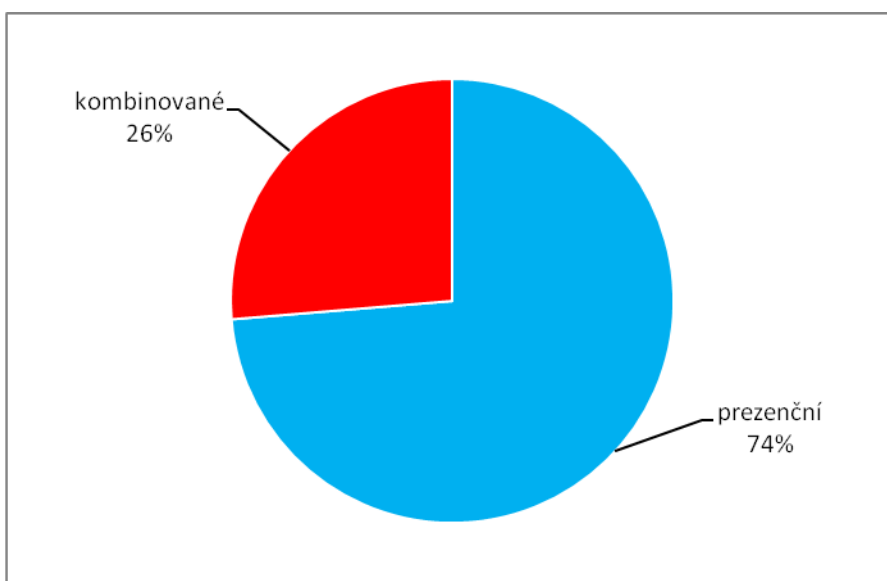
3) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



Graf č. 2: Dosažené vzdělání studentů

Ve výzkumu mezi studenty početně převažovali studenti se středoškolským vzděláním, z čehož lze usoudit, že největší počet dotazovaných tvořili studenti magisterských oborů a bakalářských oborů. Početně velkou skupinu tvořili také studenti, kteří již dosáhli bakalářského stupně vzdělání. Ucelený přehled o celkových počtech studentů jednotlivých oborů poskytuje tabulka č. 7.

4) Jakou formu studia studujete?



Graf č. 3: Forma studia

Z grafu č. 1 jsme usoudili, že vzhledem k převažující věkové skladbě studentů (18 – 25 let) budou mezi dotazovanými převažovat studenti prezenční formy studia, což se nám také potvrdilo. Prezenční formu studia studuje nadpoloviční většina dotazovaných.

5) Ve kterém jste ročníku a jaký je Váš studijní obor?

Výzkumu se účastnili studenti:

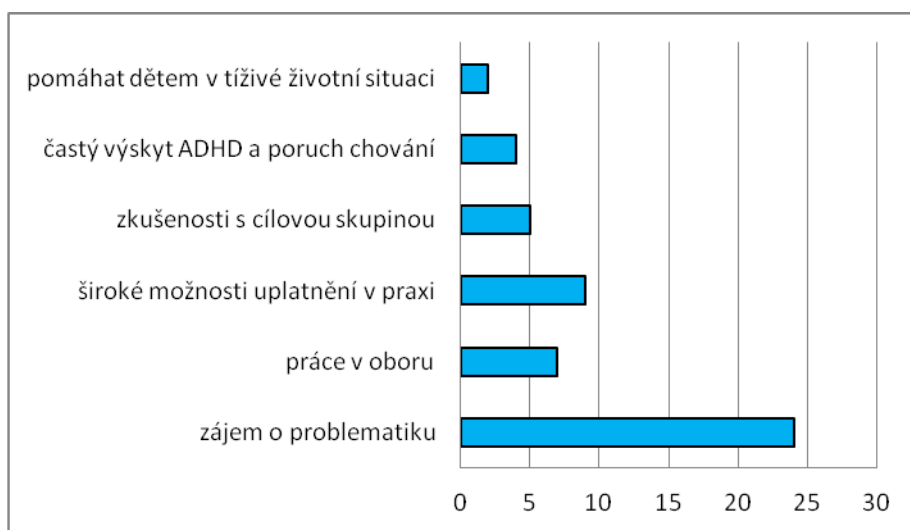
- bakalářských oborů (29%)
- magisterských oborů (55%)
- navazujících magisterských oborů (16%)

Ročník	Obor	Počet studentů
2. ročník	Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ v kombinaci	4
1. ročník	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika	1
3. ročník	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika	2
4. ročník	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika	7
5. ročník	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika	11
1. ročník	Speciální pedagogika - andragogika	1
2. ročník	Speciální pedagogika - andragogika	1
2. ročník	Speciální pedagogika - andragogika	2
3. ročník	Speciální pedagogika - andragogika	5
2. ročník	Speciální pedagogika pro výchovné pracovníky	1
3. ročník	Speciální pedagogika pro výchovné pracovníky	3

Tab. č. 7: Složení výzkumné skupiny dle oborů a ročníků

Tabulka nám poskytuje ucelený přehled složení výzkumné skupiny dle typu studia (tzn. bakalářské, magisterské a navazující magisterské), oborů a ročníků. Početně přitom převažovali studenti bakalářských oborů a magisterských oborů.

6) Co Vás přimělo studovat etopedii?



Graf č. 4: Důvody volby studia etopedie

V rámci této otázky uváděli studenti i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 38).

- **pomáhat dětem v tíživé životné situaci** – 5% (2 z 38 studentů)
- **častý výskyt ADHD a poruch chování** – 10% (4 z 38 studentů)
- **zkušenosti s cílovou skupinou** – 13% (5 z 38 studentů)
- **široké možnosti uplatnění v praxi** – 24% (9 z 38 studentů)
- **práce v oboru** – 18% (7 z 38 studentů)
- **zájem o problematiku** – 63% (24 z 38 studentů)

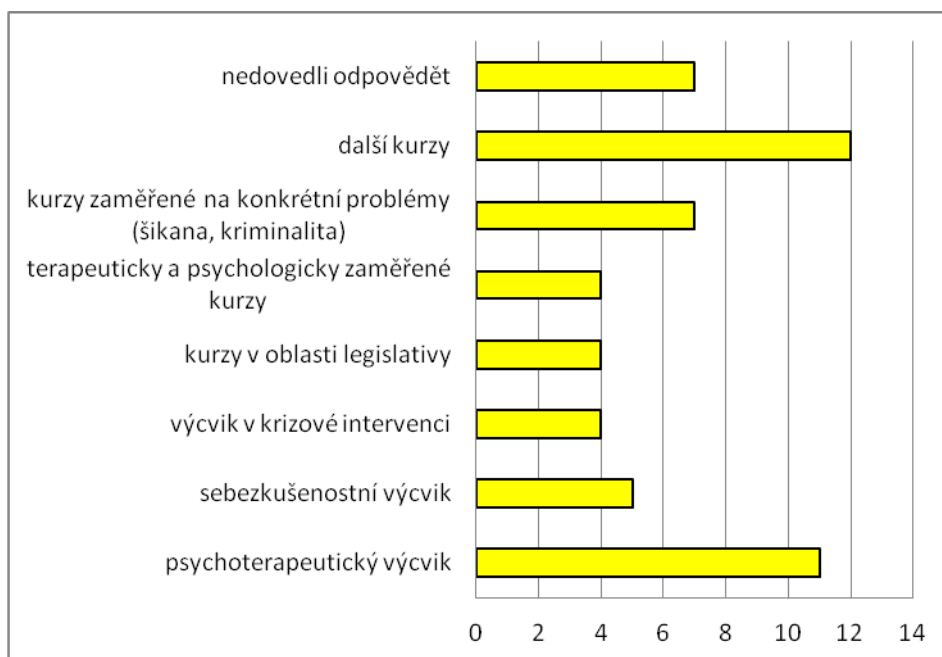
Z výše uvedeného grafu i procentuálních hodnot je patrné, že stěžejním důvodem volby studia etopedie byl především zájem o tuto problematiku. Nezanedbatelné množství studentů se také domnívá, že studium etopedie posléze umožňuje absolventům široké uplatnění na trhu práce a nelimituje je pouze na oblast speciálního školství, tj. resort MŠMT ČR, ale uplatnění mohou nalézt i např. v rámci resortu ministerstva spravedlnosti (např. Probační a mediční služba) aj.

7) Je dle Vás důležité, aby se etoped dále vzdělával, absolvovat různé kurzy, výcviky apod.?

ANO	NE	NEVÍM
38 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

Tab. č. 8: Důležitost absolvování výcviků a kurzů

Všichni dotazovaní studenti se jednoznačně shodli na názoru, že pro výkon funkce etopeda nestačí pouze získat vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika se zaměřením na etopedii, ale je velmi důležité se vzdělávat i dále a absolvovat různé výcviky a kurzy, které zvýší kompetentnost etopeda a zefektivní jeho práci.

8) Které z kurzů, výcviků atd. považuje v práci etopeda za důležité?**Graf č. 5:** Významné kurzy pro etopedy z pohledu studentů.

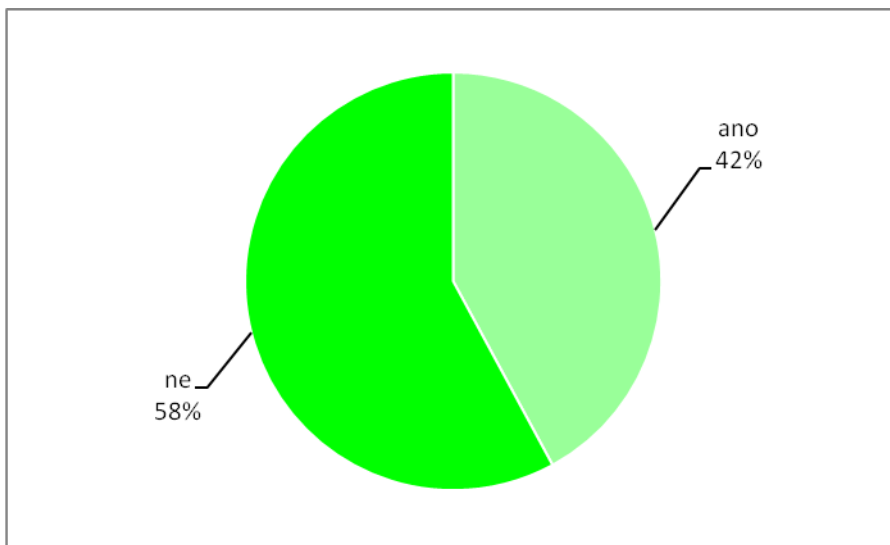
Na tuto otázku odpovídali pouze studenti, kteří na předchozí otázku (tj. otázka č. 8) odpověděli kladně, což byli všichni z dotazovaných. V rámci této otázky uváděli studenti i

více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 38).

- **psychoterapeutický výcvik** – 29% (11 z 38 studentů)
- **sebezkušenostní výcvik** – 13% (5 z 38 studentů)
- **výcvik v krizové intervenci** – 11% (4 z 38 studentů)
- **terapeuticky a psychologicky zaměřené kurzy** – 11% (4 z 38 studentů)
- **kurzy zaměřené na konkrétní problémy (šikana, kriminalita apod.)** – 11% (4 z 38 studentů)
- **další kurzy** – 32% (12 z 38 studentů)
- **nedovedl odpovědět** – 18% (7 z 38 studentů)

Velké množství dotazovaných studentů je názoru, že pro funkci etopeda je důležité absolvovat zejména psychoterapeutický výcvik či kurzy zaměřené na konkrétní problémy, jako je šikana, kriminalita apod. Značná část studentů nám ovšem na tuto otázku nebyla schopna odpovědět, nejčastěji z důvodu neznalosti nabídky kurzů a výcviků. Procentuálně největší počet dotazovaných je přesvědčen, že pro práci etopeda jsou důležité dílčí jednotlivé kurzy, které jsme si pro potřeby grafu shrnuli do skupiny *další kurzy*. Mezi těmito kurzy se vyskytly např. kurzy v oblasti prevence, legislativy, kurzy zaměřené na nácvik umění vést rozhovor, kurzy v oblasti mediace apod. Poměrně překvapivě nízkou hodnotu jsme zjistili v případě sebezkušenostního výcviku, který je z našeho pohledu právě tím stěžejním pro práci etopeda, ale také např. vychovatelů atd.

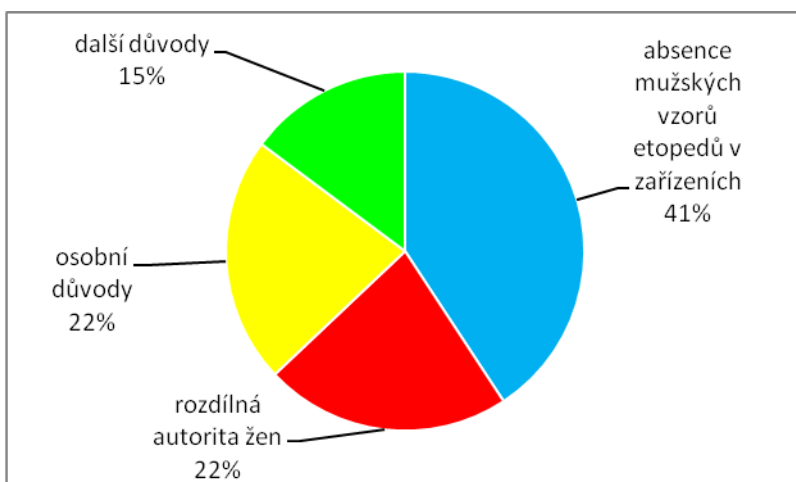
9) Přemýšlel/a jste někdy nad genderovou otázkou u etopedů v rámci zařízení MŠMT ČR (čili diagnostické ústavy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy,...)?



Graf č. 6: Zájem o genderovou problematiku etopedů zařízení MŠMT ČR

Z uvedeného grafu je patrné, že nadpoloviční většina dotazovaných studentů nad touto problematikou nikdy nepřemýšlela, ovšem naopak nezanedbatelné množství studentů už někdy nad tímto aspektem uvažovalo. V jakých souvislostech, o tom vypovídá následující graf (tj. graf. č. 7).

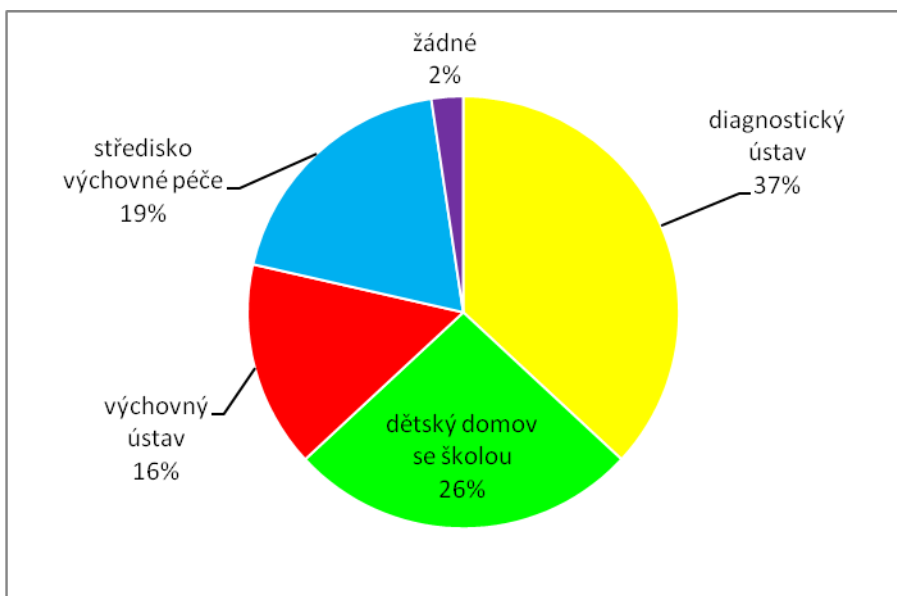
10) V jaké souvislosti?



Graf č. 7: Důvody zájmu o genderovou problematiku etopedů zařízení MŠMT ČR

Na tuto otázku odpovídali pouze studenti, kteří na předchozí otázku (tj. otázka č. 9) odpověděli ANO. Nejčastějším důvodem, nad kterým studenti v této souvislosti uvažovali, byl především fakt, že v těchto typech zařízení chybí mužský prvek na pozici etopeda. Poměrně značná část se už někdy zabývala tímto fenoménem v kontextu rozdílné autority muže – etopeda a ženy – etopeda, přičemž převažoval názor, že žena – etoped má autoritu nižší oproti muži. Jako další důvody studenti převážně uváděli: postavení ženy v rámci bezpečnosti, možnosti přenosu a projekce, odlišné přístupy etopedů – mužů a etopedů – žen k práci a k dětem.

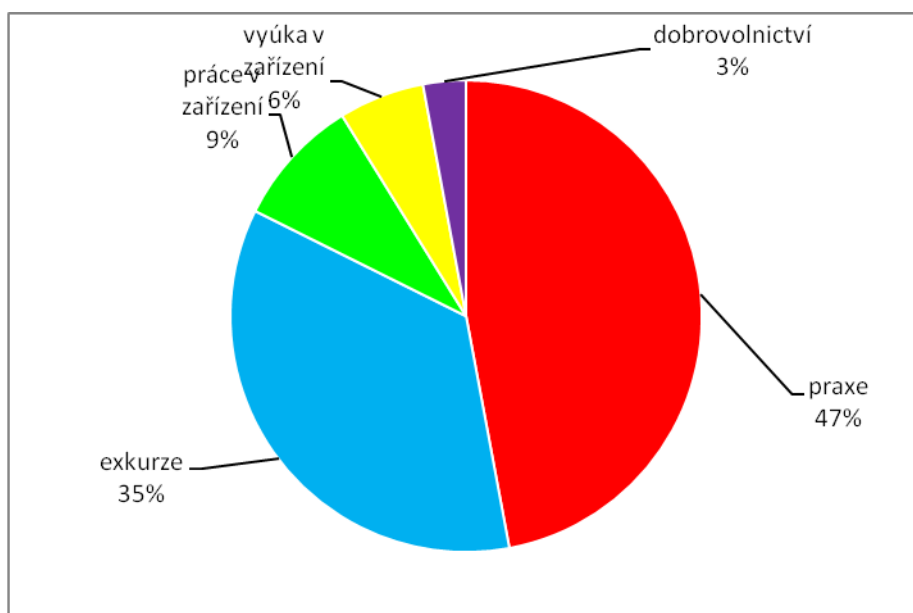
11) Jaká zařízení v rámci resortu MŠMT ČR etopedického charakteru jste již navštívil/a?



Graf č. 8: Vybrané typy zařízení, které studenti již navštívili

V rámci této otázky studenti vybírali z nabídky zařízení, která jsme volili v souladu se zařízeními, kde jsme prováděli výzkumné šetření. Z těchto zařízení bývá nejčastěji navštěvován diagnostický ústav, ostatní zařízení jsou, co se týče navštívení studenty, na přibližně stejné úrovni. Mezi studenty se ovšem našli i tací, kteří ještě nikdy v žádném ze zařízení, která byla na výběr, nebyli. Tito studenti poté na následující otázku neodpovídali.

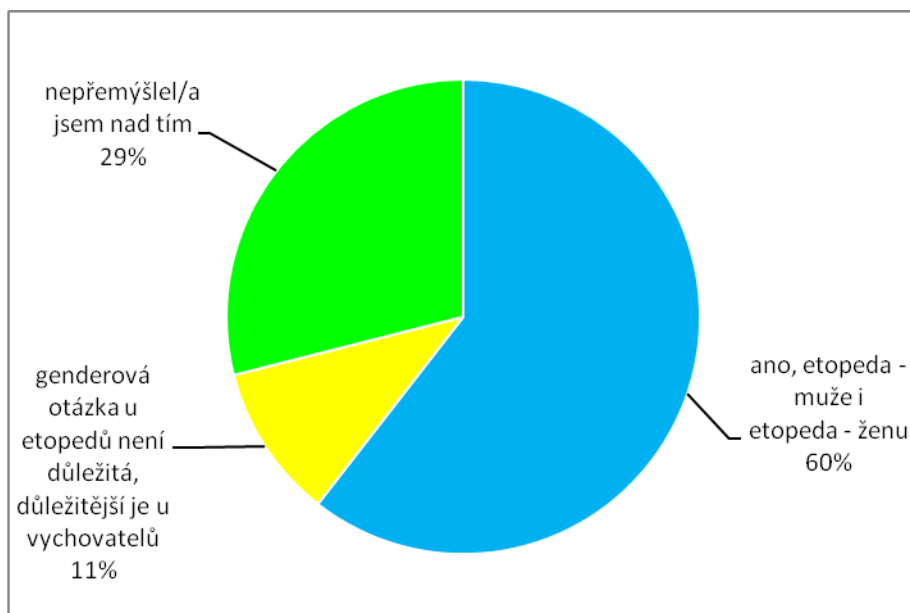
12) Za jakým účelem jste je navštívil/a (např. praxe apod.)?



Graf č. 9: Účel navštívení vybraných typů zařízení

Jestliže studenti některý z uvedených typů zařízení navštívili, tak to téměř v polovině případů bylo za účelem plnění odborné praxe v rámci studia, případně také v rámci exkurzí, které jsou do těchto zařízení taktéž prováděny. Z těchto důvodů navštívili tato zařízení ať už studenti prezenční formy studia, či formy kombinované. Co se týká práce v zařízení, jakožto účelu jejich navštívení, tak tento důvod uváděli výhradně studenti kombinovaného studia. V případě dobrovolnictví se jednalo o dětský domov (tomuto typu zařízení jsme se v rámci naší práce nevěnovali, odůvodnění v teoretické části práce, viz kapt. č. 2).

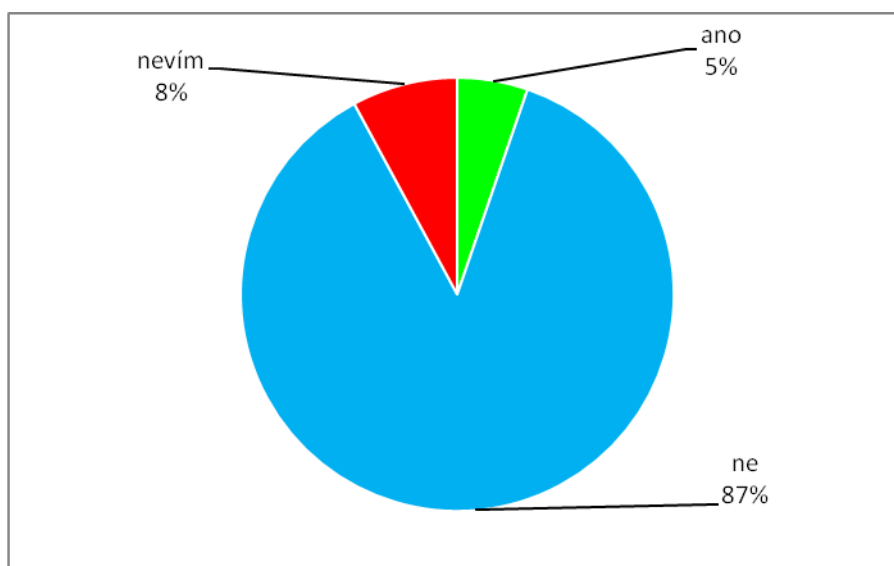
13) Myslíte si, že by mělo každé etopedické zařízení resortu MŠMT zaměstnávat etopeda – muže i etopeda – ženu, nebo je tato dimenze důležitá především u vychovatelů?



Graf č. 10: Zaměstnávání etopedů žen/mužů v zařízeních resortu MŠMT ČR z pohledu studentů

Z grafu je patrné, že nadpoloviční většina dotazovaných se domnívá, že každé školské zařízení etopedického charakteru by mělo zaměstnávat jak etopeda – muže, tak i etopeda – ženu z důvodu zastoupení mužského i ženského prvku na této pozici. U vychovatelů je tento aspekt podmínkou, nutností, vzhledem k tomu, že vychovatelé tráví s dětmi a mládeží mnohem více času a přítomnost ženského a mužského vzoru je ve výchově všech dětí, dětí s poruchami chování nevyjímaje, důležitá. Ovšem studenti se domnívají, že je to nutné i u etopedů. Nezanedbatelné množství studentů ovšem nikdy nad touto problematikou nepřemýšlelo, zbylé množství se domnívá, že přítomnost ženského a mužského prvku je u etopedů nepodstatná.

14) Domníváte se, že se odborná vybavenost u etopedů – mužů a etopedů – žen liší?



Graf č. 11: Odborná vybavenost etopedů žen/mužů z pohledu studentů

Téměř všichni z dotazovaných studentů se domnívají, že co se týče odborné vybavenosti etopedů žen/mužů, tak ta je na srovnatelné úrovni a zásadní rozdíly v ní nejsou. Ovšem někteří studenti určité rozdíly shledali (viz otázka č. 15).

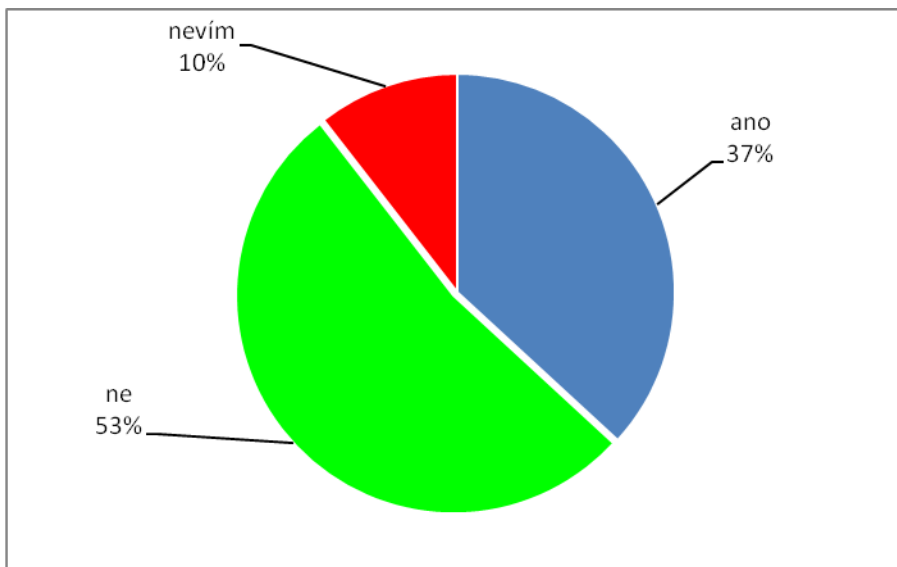
15) V čem se dle Vás liší?

Jako zásadní rozdíly z hlediska odborné vybavenosti etopedů žen/mužů studenti uvedli tyto:

- způsob nazírání na problémy dětí,
- muži absolvují více výcviků díky časovým možnostem (žena pečuje o rodinu).

Domníváme se, že první důvod zcela nekoresponduje s otázkou, přesto ho student jako rozdíl v odbornosti vnímá. Druhý důvod už své opodstatnění jistě má a shledáváme jej jako zajímavý a přínosný argument.

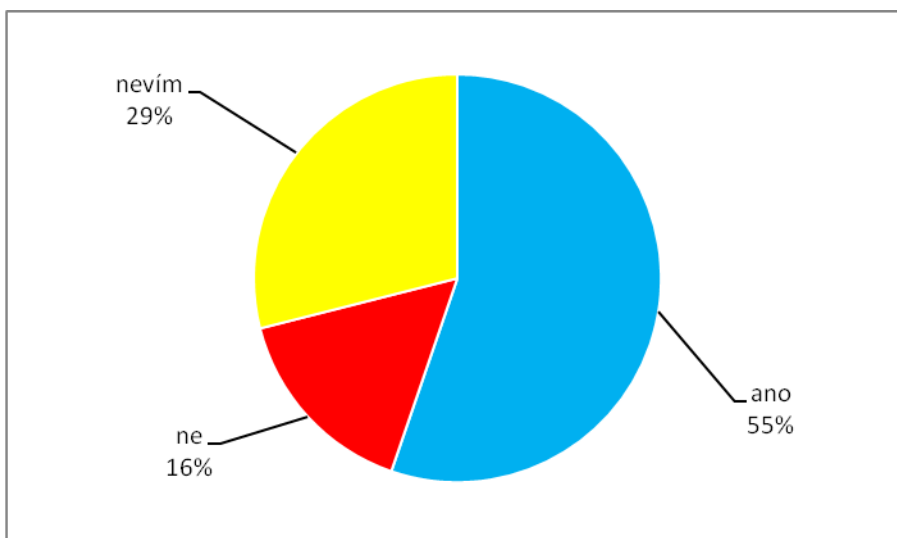
16) Domníváte se, že etoped - žena dosahuje odlišných výsledků ve své práci než etoped – muž?



Graf č. 12: Odlišnost ve výsledcích práce etopedů žen/mužů z pohledu studentů

Více jak polovina studentů se domnívá, že rozdíly ve výsledcích práce etopedů žen/mužů nejsou, přesto značné procento se naopak domnívá, že jistá rozdílnost vyplývající z pohlaví etopeda zde existuje.

17) Angažují se dle Vás etopedi – ženy citově více ve své práci než etopedi – muži?



Graf č. 13: Vyšší citová angažovanost etopedů – žen z pohledu studentů

Dle značného množství studentů se etopedi – ženy ve své práci mnohem více citově angažují než je tomu naopak u mužů. Důvodem může být např. fakt, že ženy jsou společností vnímány jako citlivější osobnosti ve srovnání s muži. Značná část studentů ovšem na tuto otázku nedokázala odpovědět, což může být zapříčiněno např. absencí zkušenosti, která by studentům umožnila srovnání. To jsou ovšem pouze naše domněnky, které nemáme podloženy.

18) Jaké mohou být dle Vás hlavní rozdíly v práci etopeda – ženy a etopeda – muže?

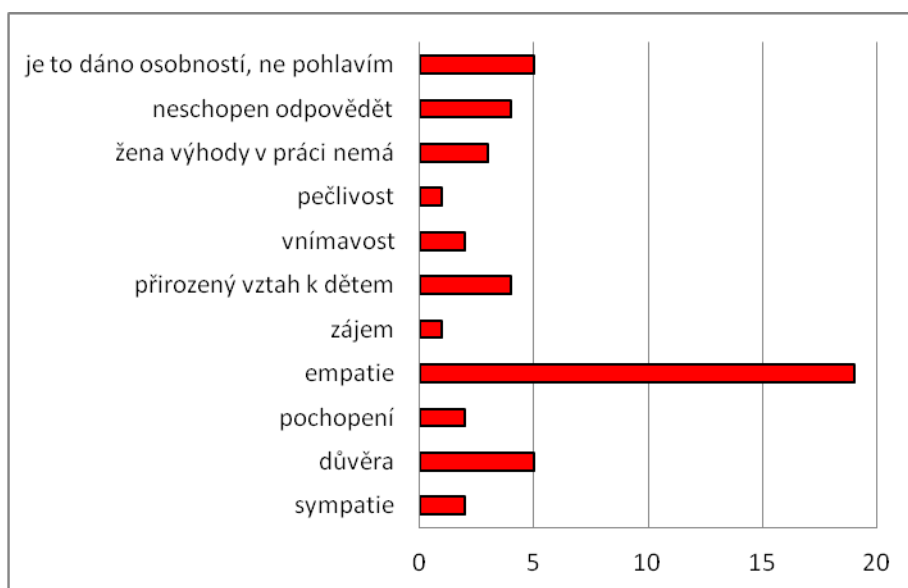
Studenti spatřovali největší rozdíly v práci etopedů – žen a etopedů – mužů především v těchto oblastech:

Etoped - žena	Etoped - muž
větší citová angažovanost a empatie vůči dětem	omezenější a jednodušší pohled na věc
schopnost vnímat problém z více úhlů pohledu	větší autorita a respekt ze strany dětí
vřelejší přístup k dětem	větší razantnost ve své práci

Tab. č. 9: Rozdíly v práci etopeda – muže a etopeda – ženy z pohledu studentů

Tyto oblasti se v odpovědích vyskytovaly v největším počtu. Mezi další, méně časté rozdíly vnímané studenty, patřila také vyšší míra trpělivosti ze strany žen, žena jako snadnější terč útoků, ženám se lépe komunikuje s dívkami, mužům s chlapci, ženy jsou náchylnější k syndromu vyhoření, jsou zde odlišnosti v prožívání, v komunikaci s dětmi. Někteří ze studentů zastávali také názor, že je to individuální záležitostí a takto obecně to vztahovat nelze.

19) V čem má etoped – žena výhody?



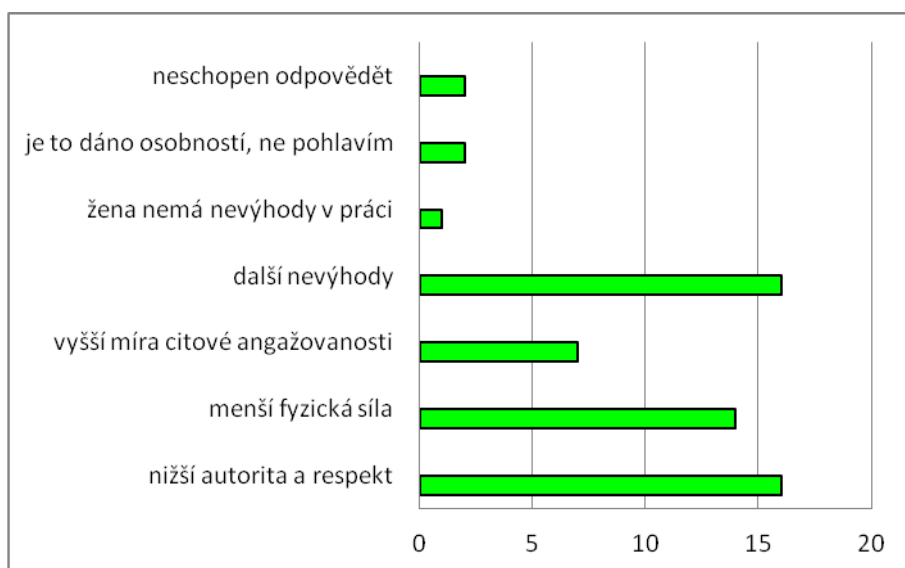
Graf. č. 14: Výhody v práci etopeda – ženy

V rámci této otázky uváděli studenti i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 38).

- **sympatie** – 5% (2 z 38 studentů)
- **důvěra** – 13% (5 z 38 studentů)
- **pochopení** – 5% (2 z 38 studentů)
- **empatie** – 50% (19 z 38 studentů)
- **zájem** – 3% (1 z 38 studentů)
- **přirozený vztah k dětem** – 11% (4 z 38 studentů)
- **vnímavost** - 5% (2 z 38 studentů)
- **pečlivost** - 3% (1 z 38 studentů)
- **žena výhody v práci nemá** – 8% (3 z 38 studentů)
- **neschopen odpovědět** - 11% (4 z 38 studentů)
- **je to dáno osobností, ne pohlavím** - 13% (5 z 38 studentů)

Za největší výhodu považují studenti v práci ženy – etopeda především její schopnost empatie, což je z grafu ihned patrné. Značné množství studentů vnímá jako výhodu také větší schopnost ženy vzbudit v dítěti důvěru. Oproti tomu se ale řada studentů domnívá, že v kontextu výhod nelze hovořit o pohlaví etopeda, ale o jeho osobnosti, jeho vlastnostech, schopnostech apod.

20) V čem je etopeda – žena naopak znevýhodněná?



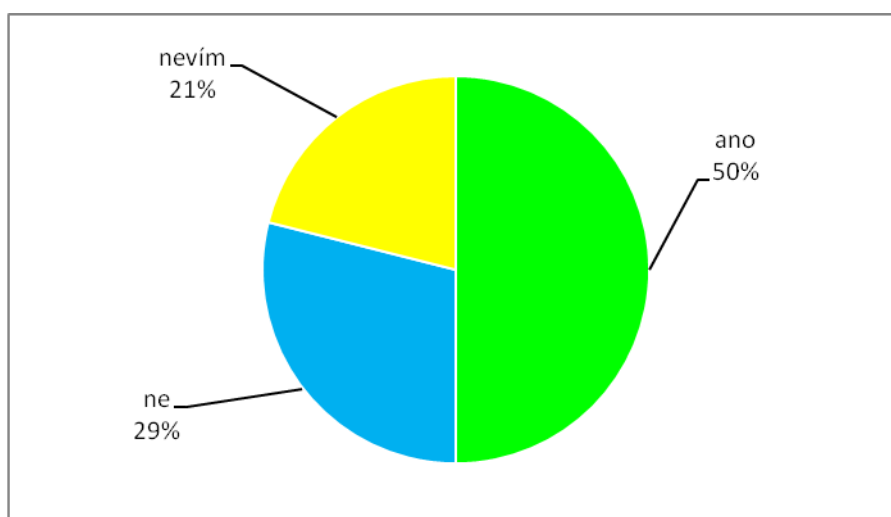
Graf č. 15: Nevýhody v práci etopeda – ženy

V rámci této otázky uváděli studenti i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 38).

- **nižší autorita a respekt** – 42% (16 z 38 studentů)
- **menší fyzická síla** – 39% (14 z 38 studentů)
- **vyšší míra citové angažovanosti** – 18% (7 z 38 studentů)
- **další nevýhody** - 42% (16 z 38 studentů)
- **žena nemá nevýhody v práci** – 3% (1 z 38 studentů)
- **je to dáno osobností, ne pohlavím** – 5% (2 z 38 studentů)
- **neschopen odpovědět** - 5% (2 z 38 studentů)

Jako nevýhoda v práci etopeda – ženy je studenty vnímána především nižší autorita a respekt, kterou mohou mít muži větší z různých důvodů, dále také menší fyzická síla, což je ve srovnání s mužem opodstatněné. Velké množství zastupuje také skupina, kterou jsme si pro potřeby grafu označili *další nevýhody*. Zde studenti uváděli různé názory, které se vyskytovaly u jednotlivých studentů a jejich zapracování do grafu by bylo nepřehledné. Pod tímto označením si ovšem lze představit dle studentů např. neschopnost etopedů – žen snášet kritiku, častá oběť útoků, citová labilita, snadná ovlivnitelnost či neschopnost zvládat zátěžové situace apod.

21) Sehrává dle Vás fyzická stavba těla důležitou roli v práci etopeda?

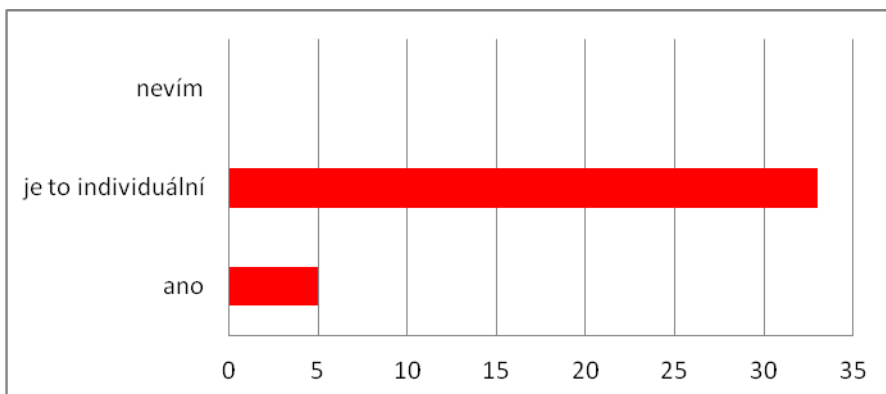


Graf č. 16: Význam fyzické stavby těla v práci etopeda z pohledu studentů

Z grafu je možné vyčíst, že polovina všech dotazovaných studentů se domnívá, že fyzická stavba těla sehrává v práci etopeda svou roli, což je možné a v některých situacích, kdy může být dítě např. agresivní či už jen z pohledu autority, může být stavba těla určujícím faktorem.

Část C – vztah etopeda k dětem a mládeži

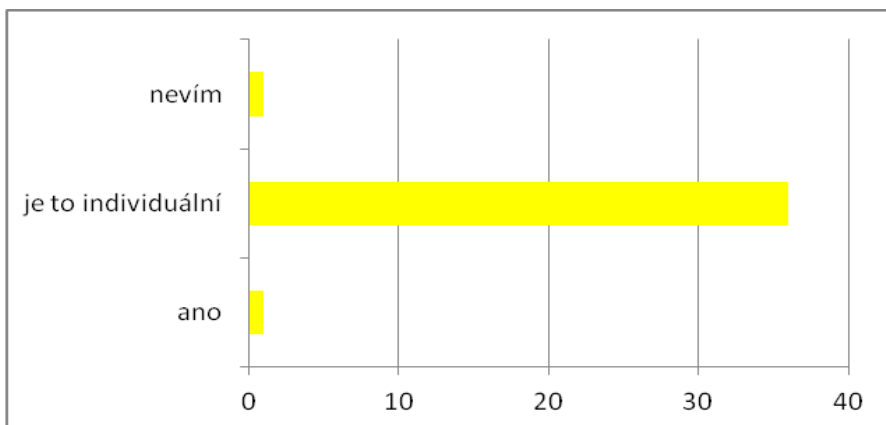
22) Je etoped – žena vnímavější a empatičtější k potřebám dětí a mládeže než etoped – muž?



Graf č. 17: Vnímavost a empatie etopedů – žen z pohledu studentů

Z celkového počtu dotazovaných studentů se 87% z nich domnívá, že zda je žena – etoped vnímavější a empatičtější vůči potřebám dětí a mládeže je výhradně individuální záležitostí a dimenzi genderu na ni vztahovat nelze. Zbýlých 13% se ovšem domnívá, že žena – etoped dokáže potřebám dětem daleko lépe porozumět, vnímat je a reagovat na ně.

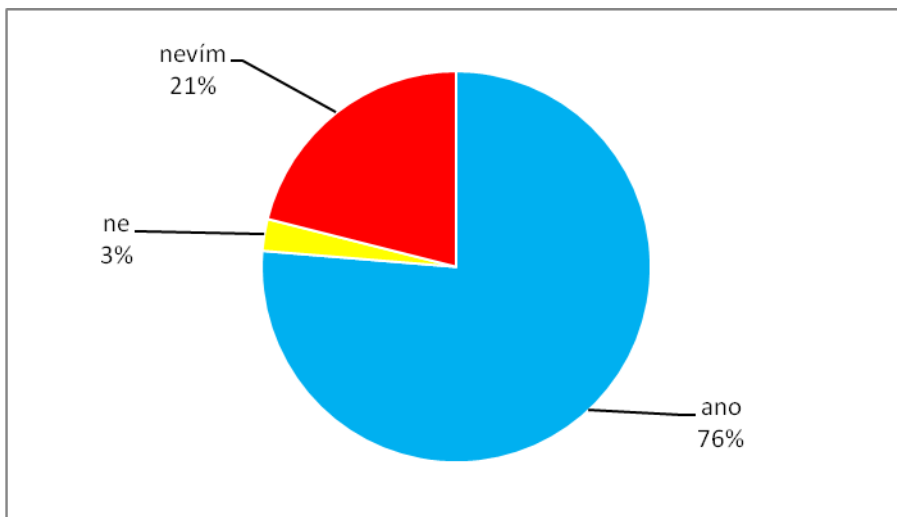
23) Dokáže etoped - žena s dítětem navázat snadněji vztah než etoped – muž, čili jsou děti a mládež přístupnější pokud s nimi pracuje etoped – žena, nebo tento aspekt na dítě dopad nemá?



Graf č. 18: Schopnost etopeda - ženy navázat snadněji vztah s dítětem z pohledu studentů

V porovnání s předchozím grafem (tj. grafem č. 17) jsou výsledky srovnatelné. I zde se téměř většina studentů – 95% - shodla na názoru, že zda dokáže etoped – žena s dítětem navázat vztah snadněji ve srovnání s etopedem – mužem je opět výhradně záležitostí individuální osobnosti a nelze obecně říci, zda jsou v tom úspěšnější etopedi – ženy či muži.

24) Dostávají se etopedi do situací, kdy nemají u dětí a mládeže žádný respekt?



Graf č. 19: Absence respektu ze strany dětí u etopedů z pohledu studentů

Většina dotazovaných studentů se domnívá, že každý etoped se během své praxe do takovéto situace dostane. Určité množství studentů ovšem nebylo schopno na tuto otázku odpovědět. Důvody jsou nám neznámé, ale opět usuzujeme na nedostatek zkušeností, které studentům neumožňují posouzení. Tito studenti poté neodpovídali na následující dvě otázky (tj. otázka č. 25 a 26).

25) Jaké situace to dle Vás jsou?

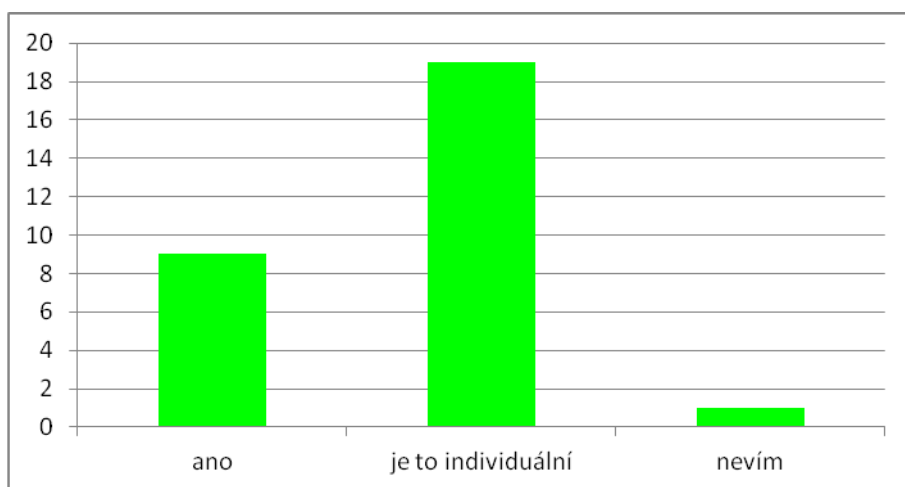
Dle studentů se řadí mezi situace, kdy etopedi nemají u dětí žádný respekt, nejčastěji tyto:

- afektivní stavy dětí,
- vyhrocená situace mezi dítětem a etopedem,

- práce s romskými rodinami,
- práce s dítětem se závažnou poruchou chování,
- práce s dětmi, které nemají respekt k autoritám obecně,
- práce ženy s chlapeckou klientelou,
- počáteční fáze práce s dítětem.

Je zřejmé, že důvodů, kdy etopedi nemusejí mít u dětí a mládeže v daném zařízení respekt, je velké množství a tento výčet jistě není konečný. Dle studentů ovšem mezi nejčastější důvody patří právě tyto.

26) Je možné, že častěji se v takovýchto situacích ocitají etopedi – ženy nebo je to individuální záležitostí?



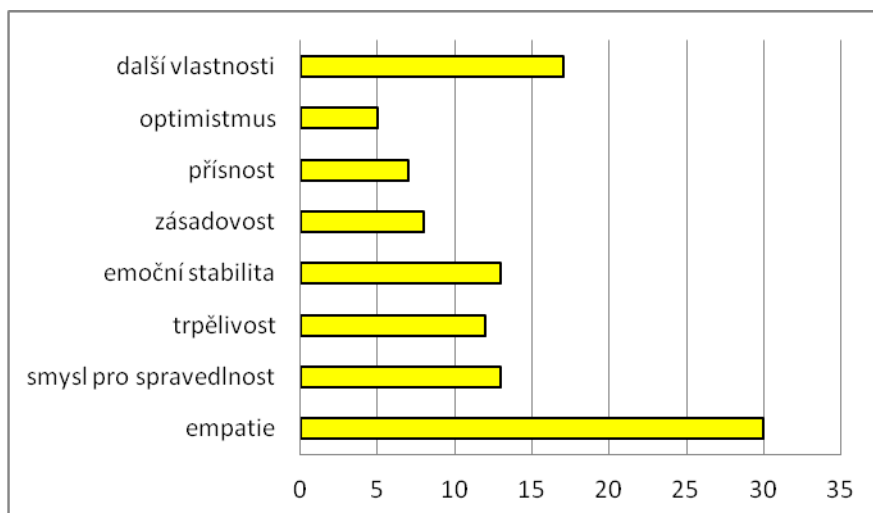
Graf č. 20: Absence respektu ze strany dětí – čtenější výskyt u etopedů – žen z pohledu studentů

Zda se v takovýchto situacích ocitají častěji etopedi – ženy opět nelze dle poloviční většiny – tzn. 50% - studentů zobecnit, je to výhradně individuální záležitostí. Oproti tomu 24% dotazovaných si naopak myslí, že četnost výskytu je častější u žen a to především

v souvislosti už jen s pouhým faktem, že jsou to ženy. Zbýlých 26% nedokázalo tuhle problematiku posoudit.

Část D – osobnost etopeda

27) Jaké vlastnosti by dle Vás měl mít etopeda?



Graf č. 21: Vlastnosti etopeda dle studentů

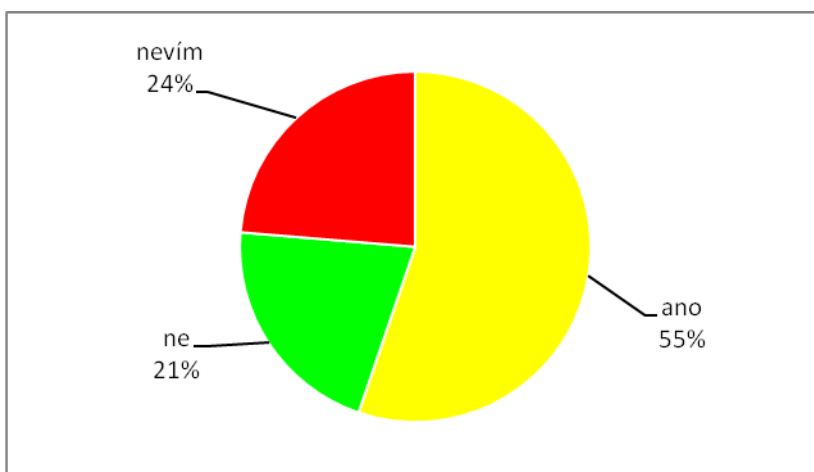
V rámci této otázky uváděli studenti i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 38).

- **optimismus** – 13% (5 z 38 studentů)
- **přísnost** – 18% (7 z 38 studentů)
- **zásadovost** – 21% (8 z 38 studentů)
- **emoční stabilita** – 34% (13 z 38 studentů)
- **trpělivost** – 32% (12 z 38 studentů)
- **smysl pro spravedlnost** - 34% (13 z 38 studentů)
- **empatie** – 79% (30 z 38 studentů)
- **další vlastnosti** – 45% (17 z 38 studentů)

Stěžejní vlastností, kterou by měl dle studentů každý etoped mít, je především empatie, která také v grafu převažuje. Tato skutečnost je opodstatnitelná, neboť schopnost vcítit se a porozumět dětem a jejich prožívání a chování je pro další práci s dítětem jedním ze základních pilířů. Své podstatné zastoupení má také emoční stabilita, která je pro etopeda také velmi důležitá vzhledem k náročnosti profese a situací, do kterých se etoped denně dostává. Významným je také smysl pro spravedlnost, na což bývají děti velmi citlivé. Proto je třeba velmi pečlivě a spravedlivě promýšlet každé rozhodnutí, které etoped ve směru k dětem udělá. Trpělivost je taky samozřejmá, neboť tato práce si to sama o sobě žádá.

Mezi skupinu *dalších vlastností*, které studenti uváděli jako významné, patří např. nadhled, komunikativnost, důslednost nebo např. i smysl pro humor.

28) Mohou se v tomto etopedi – ženy a etopedi – muži lišit?



Graf č. 22: Odlišnost ve vlastnostech etopedů žen/mužů z pohledu studentů

Nadpoloviční většina studentů se domnívá, že etopedi – ženy a etopedi – muži se ve svých vlastnostech liší. Druhá část studentů se naopak domnívá, že zde patrné rozdíly vnímatelné nejsou, případně to nejsou schopni posoudit. Tihle studenti (ti, kteří odpověděli na tuto otázku NE nebo NEVÍM) neodpovídali na otázku č. 29.

29) Jakými vlastnostmi se dle Vás od sebe etopedi – ženy a etopedi – muži odlišují nejvýrazněji?

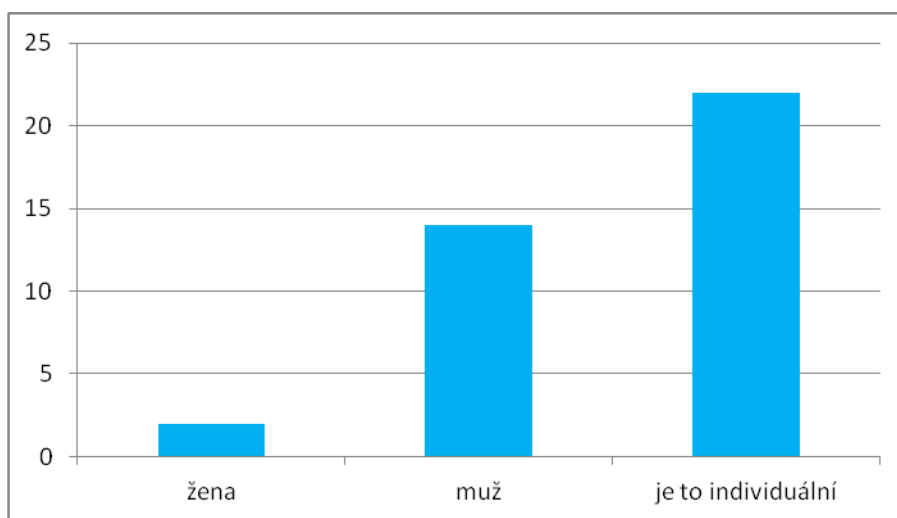
Nejčastější odpovědi studentů:

Etoped - žena	Etoped - muž
lepší schopnost empatie	větší fyzická síla
větší míra citové zaangażovanosti	vyšší míra autority
větší důslednost v práci	lepší cit pro spravedlnost

Tab. č. 10: Rozdíly ve vlastnostech etopedů – žen a etopedů – mužů z pohledu studentů

V odpovědích se objevoval také názor, že je to velmi individuální záležitostí, kterou zobecňovat nelze. Někteří ze studentů na otázku odpovědět nedokázali.

30) Kdo dle Vás zvládá psychicky a sociálně vypjaté situace lépe?



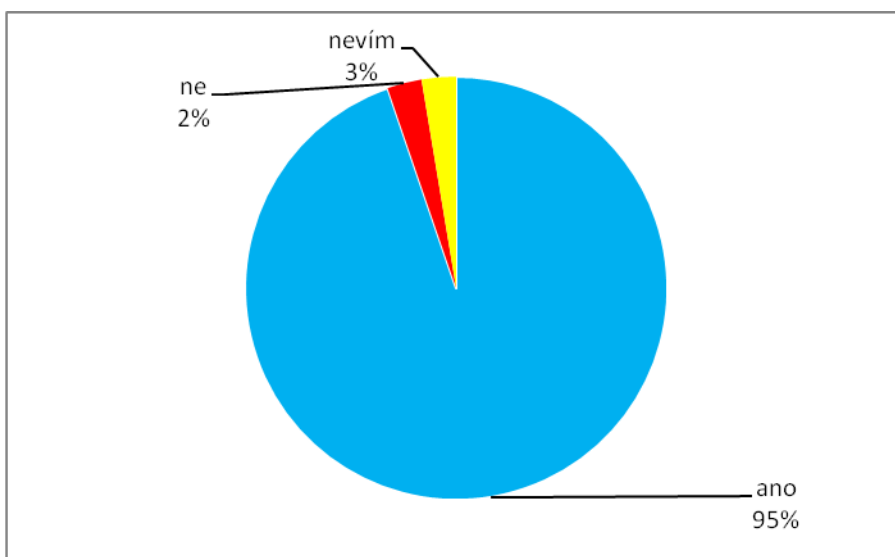
Graf č. 23: Zvládání vypjatých situací – srovnání etoped žena/muž

Zda sociálně a psychicky vypjaté situace zvládají lépe etopedi – ženy či etopedi – muži obecně konstatovat dle 58% dotazovaných studentů nelze, je to individuální záležitostí a záleží na řadě dalších faktorů (např. míra odolnosti vůči těmto situacím apod.). 37% studentů je ovšem přesvědčeno, že mnohem lépe tyto situace zvládají muži, což může být dáno

vnímání autority muže, jeho fyzickou stavbou apod. Tohle jsou ovšem opět jen naše domněnky. Pouhých 5% studentů se domnívá, že lépe dokáže tyto situace zvládnout etoped – žena.

Část E – syndrom vyhoření

31) Myslíte si, že u etopedů hrozí syndrom vyhoření?



Graf č. 24: Riziko syndromu vyhoření u etopedů z pohledu studentů

Z grafu je patrné, že téměř většina studentů se domnívá, že stejně jako u jiných pomáhajících profesí, tak i u etopedů hrozí syndrom vyhoření, což je nezpochybnitelné, jestliže vezmeme v potaz náročnost práce etopedů. Přesto i zde se našli studenti, kteří tento názor nesdílejí a naopak se domnívají, že u etopedů syndrom vyhoření nehrozí. Zbylí studenti nám na tuhle otázku nedovedli odpovědět. Tyto dvě skupiny již na následující otázky neodpovídali.

32) Uveďte důvody, které mohou dle Vás vést k syndromu vyhoření u etopedů.

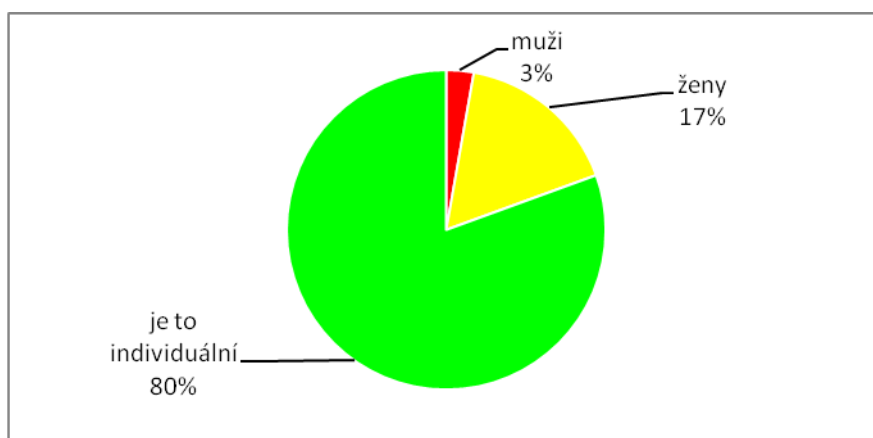
Jako nejčastější odpovědi studenti uváděli:

- nedosažení očekávaných pozitivních výsledků v práci s dítětem,
- vysoká míra citové angažovanosti etopedů,

- nefungující pracovní kolektiv,
- vysoké procento návratů dětí do zařízení,
- nízká míra ohodnocení,
- nedostatečná zpětná vazba ze strany dětí,
- absence smyslu práce,
- míchání rodinného a pracovního života etopedů.

Uvedený výčet nemusí být nutně konečný, stejně jako nemusí znamenat, že pokud u etopeda dojde k syndromu vyhoření, tak to musí být z některého z výše uvedených důvodů a jejich kombinací. Ovšem domníváme se, že se studentům podařilo vystihnout nejrizikovější faktory, které by mohly právě u této profesní skupiny syndrom vyhoření způsobit.

33) Jsou k syndromu vyhoření v případě etopedů náchylnější ženy nebo muži?



Graf č. 25: Srovnání náchylnosti etopedů žen/mužů k syndromu vyhoření z pohledu studentů

Zda jsou k syndromu náchylnější etopedi – ženy či etopedi – muži dle většiny studentů není možné takto zobecnit, protože úlohu zde sehrává osobnost a její vlastnosti, nikoliv pohlaví. Někteří studenti se ovšem domnívají, že u etopedů – žen je riziko vzniku syndromu vyhoření větší než u mužů a pouhá 3% procenta dotazovaných vidí jako rizikovější skupinu etopedy – muže.

SHRNUTÍ

Část A – obecná část

Výzkum jsme provedli mezi studenty různých ročníků a oborů v rámci Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, kteří se specializují v rámci svého studia na etopedii. Výzkumu se účastnili jak studenti prezenčního studia, kteří početně převažovali, tak i kombinovaného, a to pouze ženy, což nebyl záměr výzkumu. Důvody absence mužského elementu ve výzkumu prováděném mezi studenty jsou nám neznámé.

V rámci výzkumu nás také zajímalo, jaké důvody vedly studenty ke studiu etopedie. Dá se říci, že ve většině případů to byl především zájem o problematiku, ale také velmi široké uplatnění na pracovním trhu. Spousta studentů má také zkušenosti s cílovými skupinami etopedie či uvádějí, že pro učitele základních škol je orientace v problematice poruch chování důležitá, neboť jsou to právě pedagogové na různých typech škol, kteří mohou včas zachytit problém dítěte a tím dát impuls k započetí odborné intervence.

Část B – pracovní oblast

Pro etopeda je dosažení magisterského vzdělání pouhý začátek profesní kvalifikace. Všichni studenti se shodli na faktu, že pro etopedy je velmi důležité, aby absolvovali v rámci dalšího vzdělávání a prohlubování své odbornosti různé kurzy a výcviky. Studenti považují pro etopedickou praxi důležité a přínosné především psychoterapeutické výcviky či další psychologicky a terapeuticky orientované kurzy a výcviky, sebezkušenostní výcvik, výcviky orientované na konkrétní problémy dětí případně např. krizovou intervenci atd.

Většina studentů navštívila některá ze zařízení, ve kterých jsme prováděli výzkum, a to většinou v rámci odborných praxí či exkurzí. Nad genderovou otázkou u etopedů těchto zařízení už někdy uvažovala zhruba polovina dotazovaných studentů, většinou v souvislosti s absencí mužských vzorů v těchto zařízeních na pozici etopedů, v kontextu autority či je k tomu vedly různé osobní důvody. Většina dotazovaných studentů se domnívá, že každé takovéto zařízení by mělo zaměstnávat jak etopeda – muže, tak etopeda – ženu.

Odborná vybavenost se dle většiny studentů u etopedů – mužů a etoped- žen neliší, avšak některý ze studentů se domnívá, že jako limitující faktor pro odbornou vybavenost žen z hlediska absolvování různých kurzů a výcviků mohou být jejich časové možnosti v kontextu

rodiny – žena pečuje o děti, o domácnost a tudíž nemá tolik času. Co se týká výsledků práce, zde převažuje názor, že jak muži – etopedi, tak ženy – etopedi dosahují podobných výsledků. Nezanedbatelný počet studentů se ale naopak domnívá, že rozdíly ve výsledcích práce jsou.

Rozdíly v práci etopedů – žen a etopedů – mužů jsou spatřovány z pohledu ženy především v oblasti vyšší citové angažovanosti žen, o čemž je přesvědčena zhruba polovina dotazovaných, schopnosti nahlížet na problém z více úhlů pohledu a celkově vřelejším přístupu k dětem. Muž - etoped je studenty vnímán naopak jako razantnější, autoritativnější, s omezenějším, jednodušším pohledem na daný problém.

Jako výhody v práci etopedů – žen studenti nejčastěji spatřují jejich schopnost se lépe vcítit do dítěte a pochopit jej, jejich přirozený vztah k dětem vyplývající z jejich mateřského pudu a schopnosti být k potřebám dětí vnímavější. Nevýhodou může být pak u ženy - etopeda to, že nemá u dětí takovou autoritu jako etoped – muž, není tak fyzicky zdatná, což dle poloviny studentů sehrává v práci etopeda významnou roli, a výše zmíněná citová angažovanost, kdy překročí určitou hranici a nedrží si od problému, dítěte atd. dostatečný odstup.

Část C – vztah etopeda k dětem a mládeži

Zda etoped dokáže s dětmi navázat vztah lépe nebo hůře a je vnímavější vůči potřebám dětí, je dle většiny studentů individuální záležitostí a nelze ji obecně kategorizovat dle pohlaví.

V rámci své práce se etopedi dostávají do nejrůznějších situací a dle většiny respondentů se stává, že v nich nemají respekt. Takovými situacemi jsou pak nejčastěji ty, kdy jsou děti v afektu, situace mezi dítětem a etopedem je vyhrocená, v práci s dětmi se závažnými poruchami chování, u dětí, které neuznávají z různých důvodů autority apod. Jestli se do takových situací dostávají častěji ženy - etopedi je dle nadpoloviční většiny studentů individuální záležitostí a nelze ji takto zobecňovat.

Část D – osobnost etopeda

Pro etopeda je osobnost jedním z klíčových nástrojů v jeho práci a je třeba, aby disponoval určitými vlastnostmi. Mezi ty studenti řadí především schopnost empatie, smysl pro spravedlnost, protože na to jsou děti velmi citlivé, být trpělivý, citově stabilní a vyrovnaný, zásadový ve svých rozhodnutích. Dle nadpoloviční většiny dotazovaných se

etopedi – muži a etopedi – ženy v těchto vlastnostech liší, nejvýrazněji především opět v citové angažovanosti, míře autority, schopnosti empatie. Naopak někteří studenti se domnívají, že je to velmi individuální, stejně tak jako schopnost zvládat sociálně a psychicky vypjaté situace, i když zhruba stejné množství studentů se domnívá, že k tomu inklinují spíše muži.

Část E – syndrom vyhoření

Funkce etopeda spadá do skupiny pomáhajících profesí, tudíž je i zde riziko, že u etopedů může dojít k syndromu vyhoření, což se domnívá také téměř většina dotazovaných studentů. Jako důvod studenti nejčastěji uváděli nedosažení očekávaných pozitivních výsledků ve své práci s dítětem, opět vysokou míru citové angažovanosti ve své práci, nedostatečnou podporu ze strany kolegů či vedení, opakované návraty dětí do zařízení, ale také například celkové vyčerpání organismu. Jestli jsou k syndromu vyhoření náchylnější ženy – etopedi, nebo muži – etopedi, vnímají studenti jako individuální záležitost.

5.6.2 Analýza výzkumu – Ředitelé/vedoucí

Výzkum mezi řediteli/vedoucími vybraných zařízení probíhal formou individuálních rozhovorů, přičemž každý rozhovor obsahoval celkem 20 otevřených otázek a v průměru trval cca 40 minut. Na závěr rozhovoru etoped vždy poskytl určité doporučení pro studenty, kteří by v budoucnu chtěli pracovat na těchto pozicích. Z důvodu zachování určité anonymity neuvádíme u jednotlivých ředitelů/vedoucích také konkrétní zařízení.

Procentuální hodnoty jsou vždy zaokrouhlené.

Část A – obecná

1) Kolik pedagogických pracovníků má Vaše zařízení?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
33	36	49	16

Tab. č. 11: Počet pedagogických pracovníků ve vybraných zařízeních

Jednotlivá zařízení jsou z hlediska počtu pedagogických pracovníků na srovnatelné úrovni, výjimku tvoří zařízení v případě ředitele/vedoucího č. 4, kde je počet pedagogických pracovníků o polovinu nižší ve srovnání s ostatními.

2) Kolik zaměstnáváte etopedů?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
1	1	2	2

Tab. č. 12: Počet etopedů ve vybraných zařízeních

Každé z těchto zařízení zaměstnává v průměru 1,5 etopedů, což je dle nás nedostačující vzhledem náročnosti práce a často poměrně vysokém počtu dětí, které má etoped na starosti. Hodnota také odporuje našemu přesvědčení, že každé takovéto zařízení by mělo zaměstnávat jak etopeda – ženu, tak také etopeda – muže. O poměru žen a mužů etopedů v jednotlivých vybraných zařízeních vypovídá následující tabulka (tj. tab. č. 13).

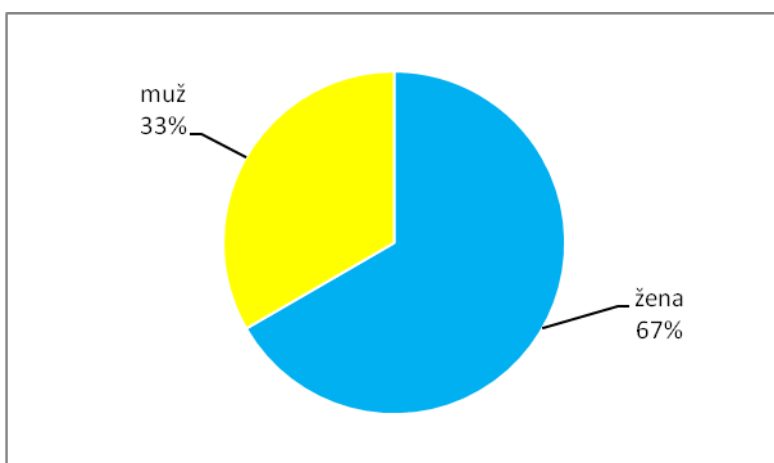
Pro zajímavost zde uvádíme poměr etopedů v jednotlivých zařízeních vzhledem k počtu pedagogických pracovníků v procentech:

- **Zařízení č. 1** – 3% z celkového počtu pedagogických pracovníků
- **Zařízení č. 2** – 2,7 % z celkového počtu pedagogických pracovníků
- **Zařízení č. 3** – 4% z celkového počtu pedagogických pracovníků
- **Zařízení č. 4** – 12,5 % z celkového počtu pedagogických pracovníků

3) Kolik z toho je etopedů – mužů a etopedů – žen?

	Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
žena	0	1	1	2
muž	1	0	1	0

Tab. č. 13: Počet etopedů žen/mužů ve vybraných zařízeních



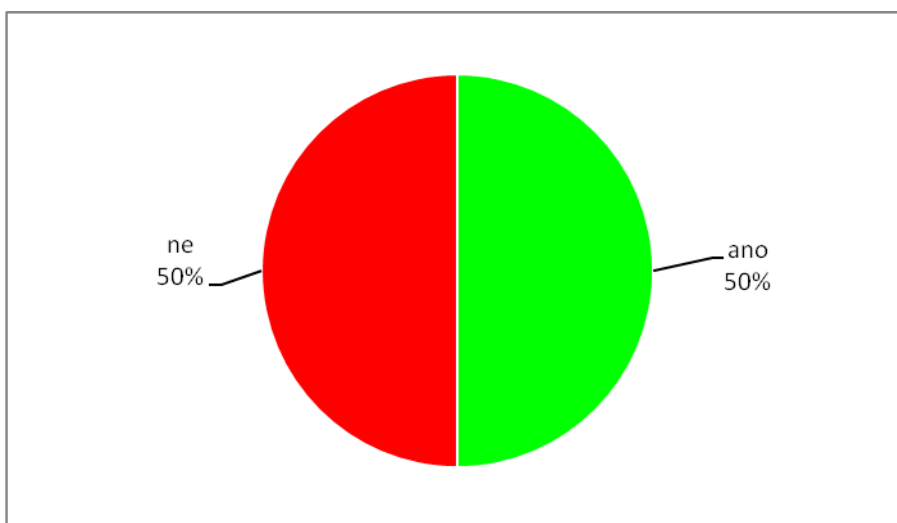
Graf č. 26: Počet etopedů žen/mužů ve vybraných zařízeních

Z tabulky a grafu je tedy patrné, že co se týká počtu žen a mužů na pozicích etopedů v jednotlivých zařízeních, tak žen je v celkovém součtu více, a to o polovinu.

Pro zajímavost zde uvádíme zastoupení mužů – etopedů a žen – etopedů v poměru k celkovému počtu etopedů v jednotlivých zařízeních v procentech:

- **Zařízení č. 1** – žena - etoped = 0%, muž – etoped = 100%
- **Zařízení č. 2** – žena – etoped = 100%, muž – etoped = 0%
- **Zařízení č. 3** – žena – etoped = 50%, muž – etoped = 50%
- **Zařízení č. 4** – žena etoped = 100%, muž – etoped = 0%

4) Je Váš centrální požadavek zaměstnávat ve Vašem zařízení etopeda - muže a etopeda - ženu? Nebo je tato dimenze důležitá spíše u vychovatelů?



Graf č. 27: Požadavek zaměstnávání etopeda – ženy i etopeda – muže

U vychovatelů je přítomnost ženského a mužského elementu u dětí a mládeže cílená, u etopedů se názory na tento požadavek různí. Jako problém ředitelé či vedoucí zařízení vidí především nízký počet mužů v této profesi, tím pádem také absenci mužského prvku na pozici etopeda. Významný byl také názor, že spíše než u etopedů by měl být tento požadavek cílený ve dvojici etoped – psycholog.

5) Liší se zásadním způsobem odborná vybavenost mužů/žen etopedů? (teoretické znalosti – dosažené vzdělání, výcviky apod.)

	Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
dosažené vzdělání	ne	ne	ne	ne
absolvování výcviků	ne	je to individuální	ne	ano

Tab. č. 14: Vnímání rozdílů v odborné vybavenosti etopedů žen/mužů z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

V rámci výcviků byly patrné rozdíly v názorech jednotlivých ředitelů/vedoucích zařízení. Ředitel/vedoucí č. 2 zhodnotil situaci jako velmi individuální, neboť je nutno brát v potaz řadu faktorů, které se dotýkají jak žen – etopedů, tak i mužů – etopedů. Mezi tyto faktory patří především finance, vzhledem k tomu, že výcviky jsou ve většině případů hrazeny z vlastních příjmů pracovníků, dále časové možnosti etopedů či nutnost zabezpečit zastoupení etopeda v případě jeho nepřítomnosti.

Ředitel/vedoucí č. 4 zhodnotil situaci v neprospěch žen - etopedů. Ty jsou dle něj omezeny především rodinnými povinnostmi. Tuto oblast je nutno sladit s profesním životem.

6) Jsou dle Vás obecně v přístupu k práci a v práci samotné etopedů mužů/žen určité genderové rozdíly? Např. zda žena-etoped využívá metodicky, diagnosticky atd. jiné přístupy než etopedi - muži, respektive existují metody, přístupy k dětem a mládeži apod., které častěji využívají etopedi - ženy?

Zde se všichni ředitelé/vedoucí zařízení shodli, že žádné genderové rozdíly vnímatelné v této oblasti nejsou.

7) Využíváte záměrně genderově diferencované edukativní přístupy v oblasti práce s dětmi a mládeží ze strany etopedů?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
ne	ne	ne	ne, ale je to žádoucí

Tab. č. 15: Záměrnost využívání genderově diferencovaných edukativních přístupů

Všichni dotazovaní uvedli, že genderová diferencovanost edukativních přístupů v práci s dětmi a mládeží z pozice etopedů v jejich zařízení záměrně využívaná není, ovšem ředitel/vedoucí č. 4 se domnívá, že je to žádoucí a je přínosné, když v rámci jednoho zařízení pracuje na pozici etopeda jak žena, tak i muž.

8) Mají genderové rozdíly souvislost i s generací, respektive využívají věkově starší muži/ženy etopedi jiné metody apod. v práci s dětmi a mládeží než mladší etopedi?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen posoudit	individuální záležitost, ale profesně starší etoped má více zkušeností a ví, které metody fungují	ne	ano, profesně starší etoped ví, které metody jsou účinnější

Tab. č. 16: Souvislost generových rozdílů s generačním aspektem ve využívání metod práce s dětmi

Polovina dotazovaných ředitelů se domnívá, že určitou roli ve výkonu funkce etopeda věk sehrává, ovšem bez zastoupení genderové dimenze. Pokud bereme v úvahu, že genderové rozdíly obecně z hlediska využívání metod dle ředitelů/vedoucích nejsou, tak není možné srovnávat tuto oblast ani z hlediska věku. Jestliže ovšem opomene generovou problematiku, tak je dle ředitelů faktem, že věkově starší etoped (muž i žena) má více zkušeností a ví, které metody jsou funkční a efektivní, které se mu osvědčily, které naopak ne apod.

9) Liší se u etopedů mužů/žen míra osobního zájmu v jejich práci?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen posoudit	ne	ne	ano

Tab. č. 17: Rozdíly v míře osobního zájmu v práci etopedů žen/mužů z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

Dle ředitele/vedoucího č. 4 ženy do své práce mnohem více citově investují a zajímají se o problémy dětí a mládeže, jednají racionálněji, na rozdíl od mužů, kteří jednají více pudově.

10) Existují rozdíly ve výsledcích práce mužů/žen etopedů? Jaké a v čem?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen posoudit	je to velmi individuální, bez souvislostí s pohlavím	ano	ne

Tab. č. 18: Existence rozdílů ve výsledcích práce etopedů žen/mužů z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

Dle ředitele/vedoucího č. 3 jsou hlavní rozdíly ve výsledcích práce např. v psaní různých zpráv o dítěti – ženy více a detailněji popisují situaci, muž své závěry formuluje striktněji, bodově. Ženy - etopedi jsou také citlivější a empatičtější.

Část C – vztah etopeda k dětem a mládeži

11) Jsou etopedi - ženy vnímavější k potřebám dětí a mládeže než etoped muž?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen posoudit	ano	ano	ano

Tab. č. 19: Rozdíly ve vnímavosti potřeb dětí a mládeže u etopedů žen/mužů z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

Dle ředitele/vedoucího č. 4 je to dáno především tím, že žena – etoped má mnohem více zkušeností z rodinného prostředí. Zároveň jsou dle něj ovšem ženy – etopedi mnohem více náročné na děti a zapomínají na specifika těchto dětí a prostředí, ze kterého do zařízení přišly, jsou vůči nim kritičtější a chtějí ihned vidět výsledky oproti mužům – etopedům.

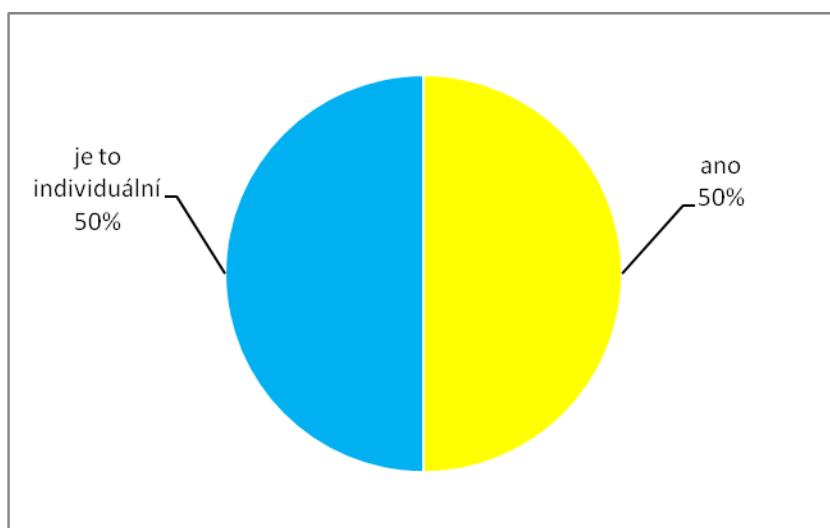
12) Dokáže etoped - žena s dítětem navázat snadněji vztah než etoped – muž, čili jsou děti a mládež přístupnější pokud s nimi pracuje etoped – žena, nebo tento aspekt na dítě dopad nemá?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen posoudit	individuální záležitost	individuální záležitost	individuální záležitost

Tab. č. 20: Schopnost etopeda - ženy navázat snadněji vztah s dítětem z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

Zde velmi záleží na situaci a problému dítěte, míře vzájemných sympatií apod. Zároveň se ovšem ředitel/vedoucí č. 2 domnívá, že ženám se může snadněji navazovat vztah s chlapci.

13) Dostávají se etopedi do situací, kdy nemají u dětí a mládeže žádný respekt?



Graf č. 28: Absence respektu ze strany dětí u etopedů z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

Dva z dotazovaných ředitelů/vedoucích se domnívají, že je to natolik individuální záležitost, že ji není možné zobecňovat.

14) Je možné, že častěji se v takovýchto situacích ocitají etopedi – ženy?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen posoudit	ano	ne	individuální záležitost

Tab. č. 21: Absence respektu ze strany dětí – čtenější výskyt u etopedů – žen z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

Názory jednotlivých ředitelů/vedoucích na častější ocitnutí se etopedů – žen v situacích, kdy u dětí a mládeže nemají žádný respekt, velmi různé a de facto každý z dotazovaných zastává odlišné stanovisko.

15) Je možné v rámci vztahu etoped – dítě považovat za platné tvrzení, že etoped - žena častěji překročí „hranici“ a angažuje se citově více v práci s dětmi a mládeží?

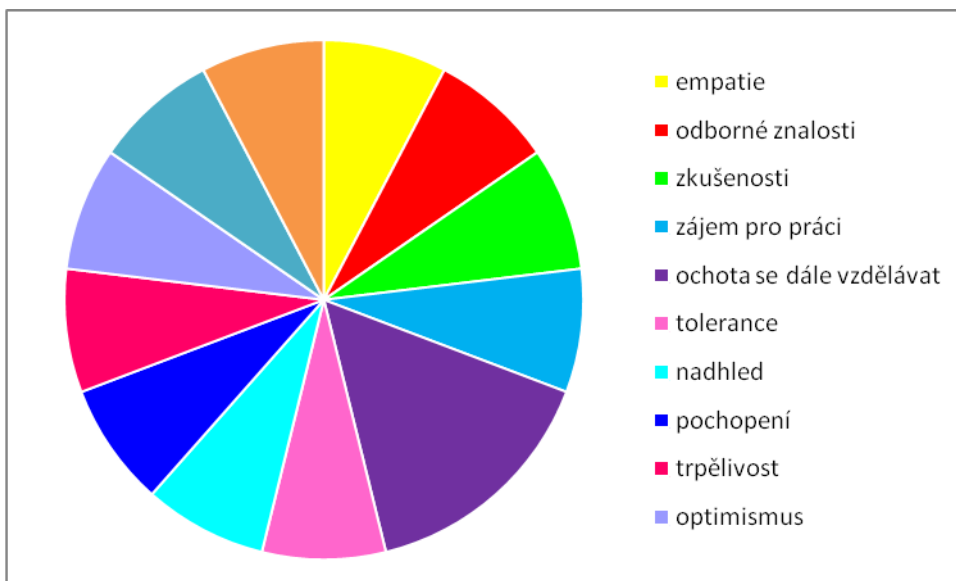
Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen posoudit	ano	ne	ne

Tab. č. 22: Větší citová angažovanost – etoped – žena z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

V rámci této otázky lze jako převažující názor považovat neplatnost tohoto tvrzení, neboť ředitelé/vedoucí se nedomnívají, že by ženy oproti mužům častěji překračovaly, či vůbec překračovaly, určitou hranici a začaly se příliš citově angažovat v práci s dětmi a mládeží.

Část D – osobnost etopeda

16) Jaké vlastnosti a osobnostní předpoklady by měl dle Vás mít etoped?



Graf č. 29: Vlastnosti etopeda z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

V rámci této otázky uváděli ředitelé/vedoucí zařízení i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 4).

- **empatie** – 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **odborné znalosti** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)

- **zkušenosti** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **zájem pro práci** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **ochota se dále vzdělávat** – 50% (2 ze 4 ředitelů)
- **tolerance** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **nadhled** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **pochopení** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **trpělivost** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **optimismus** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)

Každý z ředitelů/vedoucích považuje pro výkon funkce etopeda podstatné odlišné vlastnosti, čili spektrum odpovědí je opravdu široké a domníváme se, že dobrý etoped by měl mít z výše uvedeného výčtu vlastnosti všechny. Pokud se ovšem na graf podíváme detailněji, tak je možné si všimnout, že polovina ředitelů považuje jako podstatnou vlastnost etopeda především ochotu se dále vzdělávat a rozšiřovat si své znalosti a dovednosti, neboť vývoj oboru jde stále kupředu a dosažení vysokoškolského vzdělání je v tomto oboru pouhým základem, na kterém je třeba dále stavět.

17) Liší se muži/ženy etopedi svými vlastnostmi a osobnostními předpoklady?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen posoudit	neschopen posoudit	ano	ano

Tab. č. 23: Odlišnost ve vlastnostech a předpokladech etopedů žen/mužů z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

Dle ředitele/vedoucího č. 3 a 4 se muži a ženy liší především v těchto vlastnostech a předpokladech:

žena	muž
• časově znevýhodněna • větší citová angažovanost • větší důslednost v práci • větší systematicčnost v práci	• větší míra nadhledu • voluntarismus • menší citová angažovanost

Tab. č. 24: Hlavní rozdíly ve vlastnostech etopedů žen/mužů z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

V rámci této otázky se nám ředitelé/vedoucí zařízení rozdělili na dvě skupiny. První dva ředitelé/vedoucí zařízení nám na tuto otázku nebyli schopni odpovědět, ovšem ostatní zastávali názor, že rozdíly ve vlastnostech etopedů – žen a etopedů – mužů spatřit lze. Tito ředitelé nám poté vyjmenovali hlavní body, ve kterých tuto odlišnost vnímají, o čemž pojednává tabulka č. 24.

Část E – syndrom vyhoření

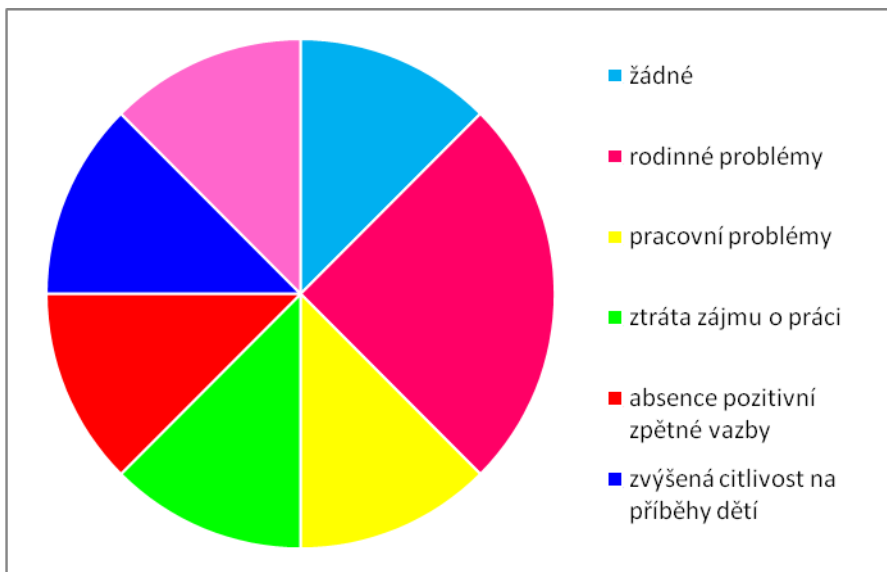
18) Setkal jste se někdy u svých zaměstnanců etopedů se syndromem vyhoření?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
neschopen odpovědět	ne	ne	ano

Tab. č. 25: Zkušenost se syndromem vyhoření u etopedů

V rámci svého zařízení se ředitelé většinou se syndromem vyhoření u svých etopedů nesetkali a předpokládají, že práce etopeda je natolik různorodá, že se pro něj nemůže stát např. stereotypní, což by mohl být důvod ke vzniku syndromu vyhoření. Samozřejmě, v této souvislosti nás ředitelé/vedoucí upozorňovali také na míru syndromu vyhoření, která se může objevit i v té méně rizikové variantě u každého, ale člověk jí různými strategiemi dokáže zvládnout. Co se týká ale syndromu vyhoření v tom pravém slova smyslu, jak jej definuje literatura, tak s tím se ještě až na ředitele/vedoucího č. 4 nesetkali.

19) Našel byste nějaké důvody, které by mohly vést či vedou u etopedů - žen častěji k syndromu vyhoření než u etopedů - mužů?



Graf č. 30: Důvody syndromu vyhoření u žen – etoped

V rámci této otázky uváděli ředitelé/vedoucí zařízení i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 4).

- **rodinné problémy** – 50% (2 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **pracovní problémy** – 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **ztráta zájmu o práci** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **absence pozitivní zpětné vazby** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **zvýšená citlivost na příběhy dětí** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)
- **nedostatečný nadhled** - 25% (1 ze 4 ředitelů/vedoucích)

Pokud se zadíváme na graf i procentuální hodnoty, tak zjistíme, že oproti jiným důvodům převažují rodinné problémy, které vnímají ředitelé/vedoucí zařízení jako rizikový faktor u žen - etopedů. Pokud není etoped spokojen ve svém osobním, rodinném životě, tak se to zákonitě promítá i do jeho práce, rodinné problémy se začínají manifestovat i do jiných oblastí, dochází ke kumulaci problémů a následně může dojít k syndromu vyhoření. A ženy –

etopedi jsou v této oblasti dle ředitelů/vedoucích zařízení rizikovější skupinou než etopedi – muži. Samozřejmě, i ostatní důvody jsou podstatné a mohou sehrát významnou roli v této problematice.

20) Je možné v rámci této problematiky použít zobecnění a říci zda jsou k syndromu vyhoření náchylnější etopedi - ženy či etopedi - muži, nebo je tato problematika čistě individuální záležitostí a takto zobecňovat ji nelze?

Ředitel/vedoucí č. 1	Ředitel/vedoucí č. 2	Ředitel/vedoucí č. 3	Ředitel/vedoucí č. 4
ženy	individuální záležitost	ženy	individuální záležitost

Tab. č. 26: Náchylnost k syndromu vyhoření – etoped/žena muž z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

V rámci této otázky se nám ředitelé/vedoucí zařízení opět rozdělili na dvě skupiny. Ředitel/vedoucí č. 1 a č. 3 se domnívají, že k syndromu vyhoření budou náchylnější ženy. Naopak zbylí dva ředitelé/vedoucí se domnívají, že syndrom vyhoření je natolik individuální záležitost, že nelze obecně říci, zda jsem k němu náchylnější ženy – etopedi či muži – etopedi.

SHRNUTÍ

Část A – obecná část

Průměrný počet pedagogických pracovníků ve vybraných zařízeních, ve kterých jsme realizovali náš výzkum, je 33,5 osob, přičemž každé tohle zařízení zaměstnává v průměru 1,5 etopedů. Z tohoto množství zastávají funkci etopeda z větší části ženy, čili vyváženost mužského a ženského prvku na těchto pozicích chybí. V některých zařízeních by tento požadavek rádi cíleně využívali, problémem je ovšem nedostatek mužů v této profesní oblasti, jiná zařízení to jako centrální požadavek nevnímají, spíše inklinují k názoru, že mužský a ženský prvek je třeba cíleně využívat na výchovatelských pozicích a přínosný může být také v rámci spolupráce etoped – psycholog.

Část B – pracovní oblast

Odborná vybavenost etopedů – mužů a etopedů – žen je, co se týče vzdělání, stejná a rozdíly zde spatřovány nejsou. Jiná situace může nastat v případě absolvování různých výcviků, ale i zde převažuje spíše názor, že tato oblast je srovnatelná, a pokud se etopedi svou odbornou kvalifikací v rámci výcviků a kurzů liší, tak je to dáno jinými faktory než pohlavím.

Ve využívání metod a přístupů v rámci své práce genderové rozdíly spatřovány taktéž nejsou, stejně tak nejsou záměrně využívány genderově rozdílné edukativní přístupy ze strany etopedů k dětem. Věk ovšem jistou roli sehrávat, nezávisle na pohlaví, může a to v tom smyslu, že profesně starší etopedové jsou zkušenější a ví, které metody jsou v práci s dětmi účinné, kdežto profesně mladší etopedové zkoušejí, které metody fungují a které ne a sbírají v téhle oblasti zkušenosti.

Míra osobního zájmu pro práci je taktéž spíše na stejné úrovni, názory na výsledky práce jsou velice různorodé, my ovšem z odpovědí usuzujeme, že výsledek práce etopeda není z velké části ovlivněn pohlavím, je to spíše individuální záležitostí, na kterou genderovou problematiku takto vztahovat nelze.

Část C – vztah etopeda k dětem a mládeži

Vůči potřebám jsou více vnímavější ženy - etopedi, ovšem to automaticky neznamená, že se jim lépe daří navazovat s dítětem vztah. To je výhradně individuální záležitostí a je třeba brát v potaz podstatné faktory, které tohle ovlivňují (např. kontext problému dítěte).

Situace, kdy etoped nemá u dítěte žádný respekt nastávají, ovšem podstatné je, že práce etopeda s dítětem je z větší části individuální, čili beze svědků dítě nemusí mít takovou potřebu „se předvádět“, na rozdíl od skupinových forem práce. Názor na tuto problematiku je ovšem ze strany ředitelů/vedoucích spíše vyvážený, ovšem zda se ženy dostávají do těchto situací častěji, je zřejmě spíše opět individuální záležitostí.

Tvrzení, že žena – etoped si častěji nedrží dostatečný odstup od problémů dětí, lze považovat spíše za nepravdivé.

Část D – osobnost etopeda

Vlastností, které by měl etoped mít je celá řada, a každý ředitel/vedoucí zařízení shledává u etopedů jako podstatné rozdílné vlastnosti. Ovšem v porovnání s ostatními má

větší zastoupení ochota pracovníků se dále vzdělávat. Zda se v těchto vlastnostech etopedi – ženy a etopedi – muži liší je relativní, protože dva z dotazovaných nám na otázku nebyli schopni odpovědět. Ovšem ostatní se shodli, že zde určité rozdíly jsou.

Část E – syndrom vyhoření

Polovina dotazovaných se prozatím se syndromem vyhoření u svých etopedů nesetkala a domnívá se, že jsou k syndromu vyhoření náchylnější ženy, přičemž důvodem mohou být především osobní, potažmo rodinné problémy, které se promítnou do profesní oblasti. Naopak druhá polovina zastává názor, že syndrom vyhoření je to individuální záležitost.

Doporučení pro studenty

Všichni dotazovaní se shodli, že nástup na pozici etopeda je ihned po absolvování studia poměrně riskantní a na takovou pozici by pracovníka bez zkušeností nezaměstnali. V tomhle kontextu je vhodné začít pracovat jako vychovatel, nasbírat zkušenosti se skupinovou prací apod. a teprve poté usilovat o pozici etopeda. Co se týká ovšem finanční stránky, tak výhodnější je pozice vychovatelská.

5.6.3 Analýza výzkumu – Etopedi

Výzkumu se účastnili 3 etopedi z celkového počtu 6 etopedů, kteří jsou pracovníky zařízení, která nám umožnila realizovat náš výzkum. Zbylí etopedi se výzkumu neúčastnili z důvodu dlouhodobé pracovní neschopnosti, probíhající výpovědní lhůty a nedostatku času z důvodu pracovních povinností. Výzkum mezi etopedy probíhal obdobně jako v případě ředitelů/vedoucích zařízení, tedy formou individuálních rozhovorů, přičemž každý rozhovor obsahoval celkem 24 otevřených otázek a v průměru trval cca 40 minut. Na závěr rozhovoru etoped vždy poskytl určité doporučení pro studenty, kteří by v budoucnu chtěli pracovat na těchto pozicích. Z důvodu zachování určité anonymity neuvádíme u jednotlivých etopedů také konkrétní zařízení.

Procentuální hodnoty jsou vždy zaokrouhlené.

Výzkumu se účastnili:

- 2 ženy
- 1 muž

Část A - obecná

1) Kolik je Vám let?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
42	34	35

Tab. č. 27: Věkové složení etopedů

Mezi etopedy, se kterými jsme prováděli rozhovor, byly spíše mladší osoby. Průměrný věk etopedů se pohyboval kolem 37 let.

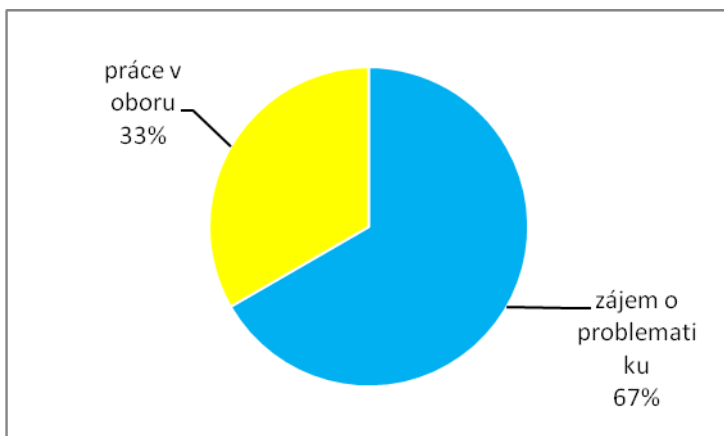
2) Jaké je Vaše vzdělání?

Etaped č. 1 (žena)	Etaped č. 2 (žena)	Etaped č. 3 (muž)
vysokoškolské/sociologie, andragogika, speciální pedagogika se zaměřením na etopedii	vysokoškolské/speciální pedagogika se zaměřením na etopedii	vysokoškolské/speciální pedagogika se zaměřením na somatopedii a etopedii, informační technologie

Tab. č. 28: Vzdělání etopedů

Všichni z etopedů dosáhli vysokoškolské vzdělání, což je dle zákona pro výkon této profese, respektive profese pedagogického pracovníka, povinností. Z hlediska absolvovaného oboru mají všichni z dotazovaných vystudovaný obor speciální pedagogika, samozřejmě se zaměřením na etopedii. Někteří z etopedů mají vystudované ještě jiné obory, což je zcela jistě ku prospěchu, ovšem speciální pedagogika, etopedie, je pro výkon této funkce nezbytná.

3) Co Vás přimělo studovat etopedii?



Graf č. 31: Důvody volby studia etopedie

Z velké části byl důvodem volby studia etopedie ze strany dotazovaných etopedů především zájem o tuto problematiku, ovšem často byla důvodem ke studiu také práce v oboru a získání vysokoškolského vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, etopedie, bylo pro další možné působení v této profesní oblasti nezbytnou podmínkou.

4) Jak dlouho se pohybujete v praxi, v tomto zařízení?

	Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
celková doba praxe	15 let	11 let	10 let
doba práce v zařízení	11 let	1 rok	10 let

Tab. č. 29: Délka celkové praxe/práce v zařízení

Každý z etopedů se v praxi pohybuje již minimálně 10 let, což je dostatečná doba na to, aby získali cenné zkušenosti a tím pádem nám byli schopni odpovědět na různé otázky, které byly předmětem našeho rozhovoru. Velmi zajímavý je také fakt, že téměř všichni etopedi pracují od započetí praxe v tomto oboru v jednom a téže zařízení, čili doba praxe je téměř shodná s dobou působení v daném zařízení. Důležité ovšem je, že ani jeden z dotazovaných etopedů nezačínal ihned po nástupu do zařízení jako etoped, ale jako vychovatel a postupně se přes různé pozice v zařízení dostal až na pozici etopeda, což považujeme za zcela logické. Domníváme se, že pro výkon funkce etopeda je třeba získat řadu zkušeností a vyzkoušet si různé pozice, abychom porozuměli práci druhých a dokázali pak efektivně spolupracovat a pracovat s dětmi a mládeží v těchto zařízeních.

Část B – pracovní oblast

5) Absolvoval jste již nějaký výcvik? (např. psychoterapeutický apod.)

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
• sociálně - psychologický výcvik • výcvik telefonické krizové intervence	• výcvik sociálních dovedností • sebezkušenostní výcvik	• sebezkušenostní výcvik • výcvik na zvládání agresivity • výcvik na práci s rodiči

Tab. č. 30: Absolvované výcviky

Každý z etopedů v průběhu své praxe již nějaký výcvik či kurz absolvoval. Z tabulky je patrné, že největší zastoupení má výcvik sebezkušenostní, který i my sledujeme za velice dobrý a každý etoped by si jím měl projít, neboť pokud chceme funkčně pracovat s dítětem a porozumět jeho chování, tak nejdříve musíme rozumět sami sobě. A právě sebezkušenostní výcvik nám tohle umožní. Další kurzy a výcviky, které etopedi absolvovali, byly víceméně sociálně a psychologicky orientované.

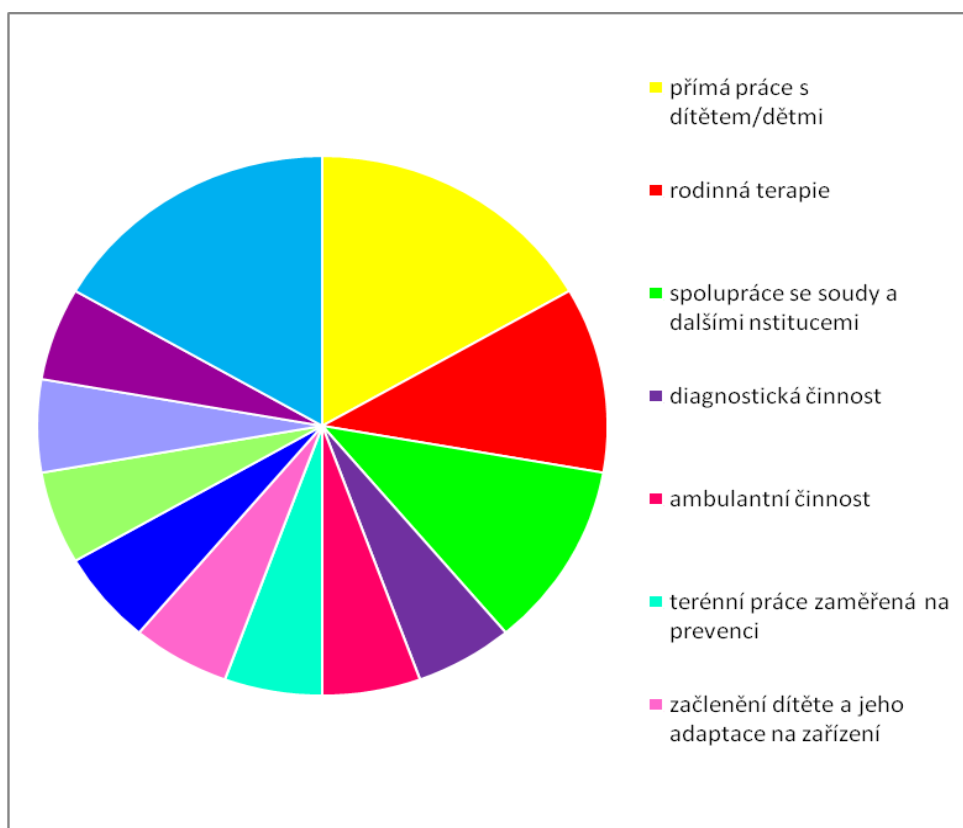
6) Splňuje náplň Vaší práce Vaše očekávání?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
ano	ano	ano

Tab. č. 31: Náplň práce = očekávání od práce

Z hlediska náplně práce etopedů se všichni dotazovaní shodli, že jejich konkrétní náplň práce je přímo úměrná jejich očekávání a v práci jsou spokojeni. Pouze etoped. č. 3 nám tuto otázku blíže specifikoval a vztáhl na současnou dobu. V zásadě totiž očekával, že jej bude práce etopeda mnohem více naplňovat. Jako důvod uvedl nedostačující výsledky, které by vzhledem ke svým investicím u dětí očekával.

7) Co je konkrétně náplní Vaší práce?



Graf č. 32: Náplň práce etopedů

V rámci této otázky uváděli etopedi i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 3).

- **přímá práce s dítětem** – 100% (3 ze 3 etopedů)
- **rodinná terapie** – 67% (2 ze 3 etopedů)
- **spolupráce se soudy a dalšími institucemi** – 67% (2 ze 3 etopedů)
- **diagnostická činnost** – 33% (1 ze 3 etopedů)
- **ambulantní činnost** – 33% (1 ze 3 etopedů)
- **terénní práce zaměřená na prevenci** – 33% (1 ze 3 etopedů)
- **začlenění dítěte a jeho adaptace na zařízení** – 33% (1 ze 3 etopedů)
- **spolupráce s kolegy** – 33% (1 ze 3 etopedů)

- **výuka** – 33% (1 ze 3 etopedů)
- **příprava dítěte na změnu zařízení** – 33% (1 ze 3 etopedů)
- **příprava diagnostické zprávy o dítěti spolu s doporučeními** – 33% (1 ze 3 etopedů)
- **individuální pohovory s dětmi** – 100% (3 ze 3 etopedů)

Náplň práce etopedů je různorodá a do jisté míry se bude lišit podle konkrétního typu zařízení. Jak jsme uvedli již výše, pro zachování určité anonymity neuvádíme u jednotlivých etopedů i konkrétním zařízení, ve kterém etoped působí, čili odpovědi u této otázky je nutno brát pouze orientačně, slouží spíše ke spektrálnímu výčtu činností, které souvisejí s funkcí etopeda v obecném pojetí. Samozřejmě, tento výčet činností není konečný, uvádí pouze stěžejní náplň práce jednotlivých etopedů. Z grafu je ovšem patrné, že hlavní náplní práce etopedů je především přímá práce s dětmi, která probíhá individuálně i skupinově, dále individuální pohovory, v rámci kterých etoped pracuje s dítětem prostřednictvím různých metod a snaží se odhalit příčiny problému dítěte a pracovat na nápravě chování apod, poměrně často etopedi provádějí rodinnou terapii, která je u těchto dětí nezbytná, neboť jestliže má dítě nějaký problém, tak to často není pouze jeho problém. Ono je sice nositelem, ale svou roli zde sehrávají různé faktory a často právě rodina je tím místem, které je nefunkční a ze kterého mohou veškeré problémy dítěte pramenit. Čili práce s rodinou je také důležitá součást práce etopeda, a v neposlední řadě má velké zastoupení také spolupráce se soudy a dalšími institucemi, jako je Policie ČR, OSPOD apod.

8) Jaká jsou obecná specifika práce etopeda v porovnání s jinými pomáhajícími profesemi, pomineme-li cílovou skupinu?



Graf č. 33: Obecná specifika práce etopeda

V rámci této otázky uváděli etopedi i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 3).

- **absence zpětné vazby** - 33% (1 ze 3 etopedů)
- **poruchy chování** - 33% (1 ze 3 etopedů)
- **zaměření na problém dítěte** - 33% (1 ze 3 etopedů)
- **práce s rodinou** - 33% (1 ze 3 etopedů)
- **cílené osamostatnění dítěte** - 33% (1 ze 3 etopedů)
- **přestrukturování hodnot u dítěte** - 33% (1 ze 3 etopedů)
- **psaní závěrečných zpráv** - 33% (1 ze 3 etopedů)
- **nutnost individuálního přístupu** - 33% (1 ze 3 etopedů)

Cílem této otázky bylo zjistit, zda existují nějaká obecná specifika, kterými se výkon funkce etopeda odlišuje od ostatních pomáhajících profesí, bez toho aniž bychom brali

v potaz cílovou skupinu/skupiny. Všichni etopedi se v podstatě shodli na tom, že specifika práce etopeda vyplývají právě z cílové skupiny, se kterou etoped pracuje, v našem případě jsou to děti a mládež s poruchami chování. Jako určité specifikum můžeme ale považovat, z výše uvedeného výčtu, např. nutnost práce i s rodinou dítěte či častá absence zpětné vazby ze strany dětí.

9) Jaké využíváte ve své práci metody, přístupy apod.?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
• individuální práce • metoda osobního vlivu	• metoda režimu • individuální práce • hry	• individuální práce • metoda nedokončených vět

Tab. č. 32: Využívané metody v práci s dětmi a mládeží

Nejčastěji využívanou metodou, kterou využívají všichni námi dotazovaní etopedi, je individuální práce s dítětem. Ta tvoří stěžejní bod. Následně využívají etopedi různé metody, které považují za vhodné vzhledem k dětem. Dle nás je nutná taktéž metoda režimu, kterou děti v tomhle zařízení potřebují, také metoda osobního vlivu je přínosná a co se týče metody nedokončených vět, tak ta může být velmi přínosná především u dětí, které z různých důvodů nechtějí otevřeně hovořit o svých problémech, a lépe se jim vyjadřuje právě touthle cestou.

10) Spatřujete rozdíly v práci etopeda – muže a etopeda – ženy?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
ano (větší respekt muže)	ano (každé dítě má jiný problém a někdo se svěří raději ženě - etopedovi, někdo muži - etopedovi)	ano (ženám – etopedům se lépe pracuje s dívkami, mohou mít strach s agresivních chlapců, mužům – etopedům se lépe pracuje s chlapci)

Tab. č. 33: Názor na rozdílnost v práci etopeda ženy/muže z pohledu etopedů

Zde se všichni z dotazovaných shodli na faktu, že určité rozdíly v práci etopeda – ženy a etopeda – muže spatřují, každý tyto rozdíly vnímal z jiného pohledu. Co je ovšem podstatné je fakt, že v rámci této otázky se etopedi shodli, že každé takovéto zařízení by mělo zaměstnávat jak etopeda – ženu, tak i etopeda – muže, a to z důvodů uvedených v tabulce (tj tabulka č. 33).

11) V čem má muž/žena etoped práci odlišnou než žena/muž etoped?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
práce odlišná není	práce odlišná není	muž lépe zvládá agresivní chlapce a celkově práci s chlapci

Tab. č. 34: Rozdíly v práci etopeda ženy/muže z pohledu etopedů

Ženy – etopedi se domnívají, že ženy oproti mužům v této pozici zásadně odlišnou práci nemají, mají stejnou náplň práce, využívají obdobné metody apod. Muž – etoped se domnívá, že odlišnost lze najít především ve snadnějším zvládnutí agresivních chlapců a v celkové práci s chlapci, kde ženy nemusejí být až tak úspěšné.

12) Jaké jsou výhody v práci etopeda – muže a etopeda – ženy?

	Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
muž	• větší respekt • nepodléhá emocím • vyšší míra využívání rozumu • stavba těla • snazší prosazení různých záležitostí	• větší autorita • stavba těla	• snadnější zvládání agresivních dětí
žena	• úspěšnější rozkrývání problémů v rodině • dětem se lépe hovoří o rodinných vazbách	• větší schopnost empatie • větší porozumění dětem a rodičům	• snazší práce s dívkami

Tab. č. 35: Výhody v práci etopeda ženy/muže z pohledu etopedů

Jako výhody v práci muže jsou u etopedů vnímány především z pohledu žen – etopedů větší autorita a respekt muže a stavba jeho těla. Na tomto faktu se shodly obě z dotazovaných žen – etopedů. Muž – etoped ve své práci, potažmo práci všech mužů - etopedů, vnímá jako výhodu snazší zvládání agresivních chlapců.

Jako výhoda v práci ženy – etopeda je pak spatřována celkově snazší spolupráce s dítětem a jeho rodinou vzhledem k vyšší míře empatie a schopnosti porozumění oproti mužům – etopedům. Muž – etoped zase výhody ženy vnímá ve snazší práci s dívkami.

13) Jaká jsou úskalí v práci etopeda – muže a etopeda – ženy?

	Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
muž	• menší schopnost empatie • rozumovost • ovládání se před fyzickým útokem při konfrontaci s dítětem	• menší schopnost empatie	• menší procento sdělování intimních záležitostí ze strany dívek
žena	• snazší odmítnutí dětmi • upínání rodičů	• přílišná citová angažovanost	• menší schopnost zvládat agresivní děti

Tab. č. 36: Úskalí v práci etopeda ženy/muže z pohledu etopedů

Zde se ženy – etopedi opět shodly, a to na faktu, že muž je v nevýhodě z hlediska jeho schopnosti empatie, kterou nemá tak vysokou jako žena. S tím samozřejmě souvisí i rozumovost, kdy muž – etoped může hodnotit situace pouze na základě rozumového vyhodnocení, což nemusí být vždy optimální řešení.

Jako nevýhoda v práci etopeda – ženy se jeví její zvýšená citová angažovanost v práci s dětmi, může se dětem snadněji odmítat oproti mužům – etopedům, také se na ni mohou více upnout rodiče dětí, což zcela jistě není adekvátní apod.

Část C – vztah etopeda k dětem a mládeži

14) Vnímáte rozdíly v práci etopeda ženy/muže ze strany dětí?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
ne	ano	neschopen posoudit

Tab. č. 37: Názor na vnímání rozdílu v práci etopeda ženy/muže z pohledu dětí

Etoped č. 2 vnímá rozdíly ze strany dětí především u chlapců, kteří bývají většinou sdílnější k mužům.

15) Myslíte si, že etoped – žena je k potřebám dětí vnímavější a empatičtější než etoped – muž?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
individuální záležitost	ano	individuální záležitost

Tab. č. 38: Rozdíly ve vnímavosti potřeb dětí a mládeže u etopedů žen/mužů z pohledu etopedů

Zde se z větší části etopedi domnívají, že je to individuální záležitostí a záleží spíše na osobnosti etopeda.

16) Myslíte si, že etoped – žena dokáže s dětmi navázat snadněji vztah než etoped – muž?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
individuální záležitost	individuální záležitost	individuální záležitost

Tab. č. 39: Schopnost etopeda - ženy navázat snadněji vztah s dítětem z pohledu etopedů

V rámci této otázky se dotazovaní opět shodli na názoru, že schopnost navazovat s dítětem snadněji vztah není dána pohlavím, ale především osobností etopeda, a z velké části

také kontextem problému dítěte, se kterým dané dítě přichází do zařízení. Čili pokud má dítě nějaký problém s matkou, tak se bude podstatně lépe dařit navázat vztah s dítětem muži – etopedovi než ženě a naopak. Čili, je to velmi individuální a dimenzi genderu zde aplikovat nelze.

17) Domníváte se, že etoped – žena je ve vztahu k dětem více citově zainteresované než etoped – muž?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
ne	ano	individuální záležitost

Tab. č. 40: Větší citová zainteresovanost – etoped – žena z pohledu etopedů

Zde se odpovědi etopedů velmi různily. Etoped č. 1 zastával názor, že mezi muži a ženami tady k zásadnímu rozdílu nedochází a zná spoustu mužů – etopedů, kteří do problému dětí citově investují velmi mnoho. Etoped č. 2 se přiklonil k názoru, že ženy problémy dětí prožívají více než muži, etoped č. 3 považuje tuhle problematiku za zcela individuální.

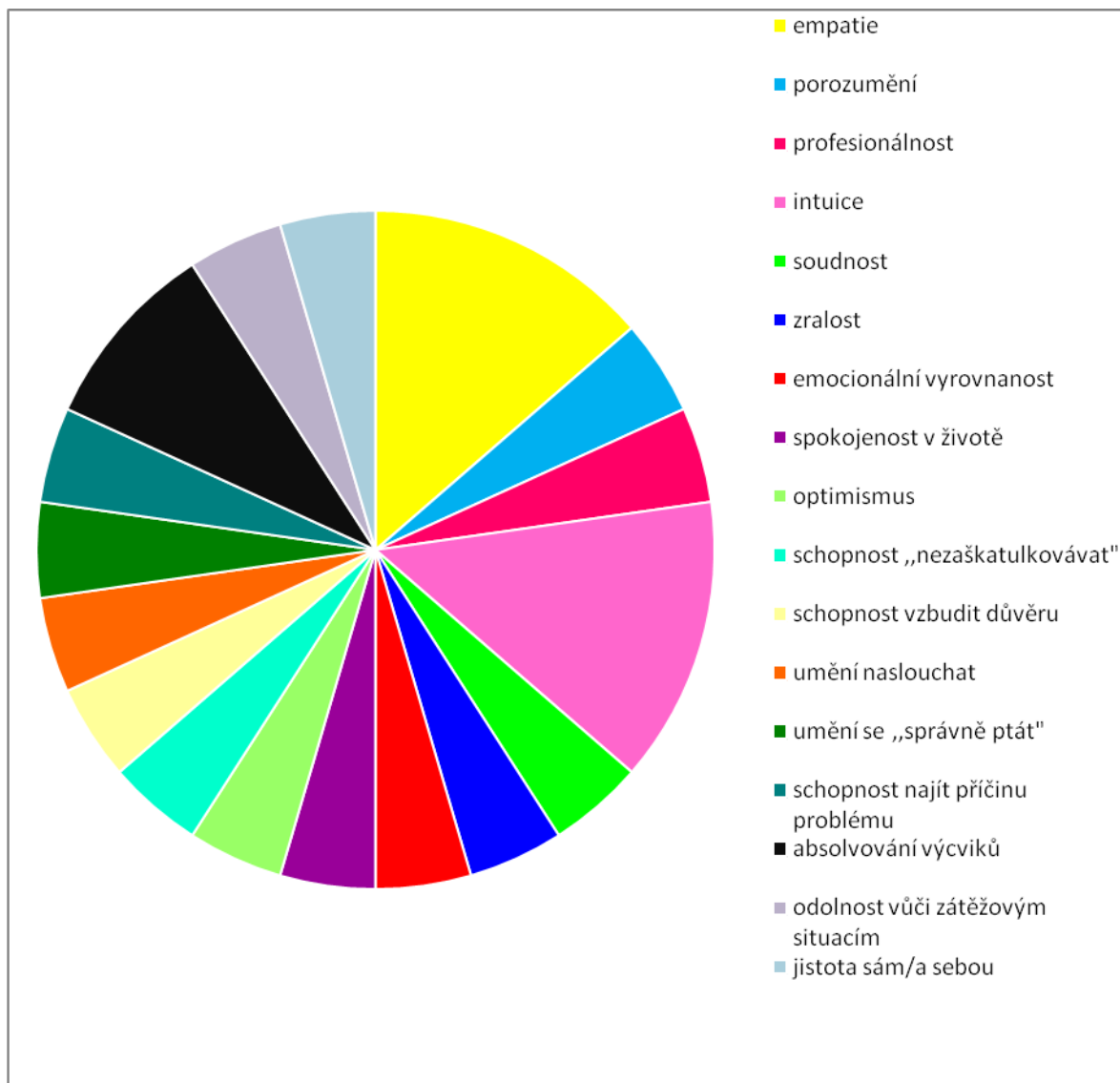
18) Dostal/a jste se někdy do situace, kdy jste neměl/a respekt u dítěte? Jak jste si ho získal/a?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
ano	ano	ano

Tab. č. 41: Absence respektu ze strany dětí z pohledu etopedů

Všichni z etopedů se do takovéto situace dostali, ale v průběhu pobytu dítěte v zařízení se postoj dítěte změnil a etopedové si ze strany dítěte respekt vybudovali.

19) Jaké vlastnosti a osobnostní předpoklady by dle Vás měl etoped mít? Máte tyto vlastnosti a předpoklady?



Graf č. 34: Vlastnosti a předpoklady etopeda z pohledu etopedů

V rámci této otázky uváděli etopedi i více možností, proto následující procentuální hodnoty vždy vycházejí z celkového počtu dotazovaných (tj. 3).

- **empatie** – 100% (3 z 3 etopedů)
- **porozumění** – 33% (1 z 3 etopedů)
- **profesionálnost** - 33% (1 z 3 etopedů)

- **intuice** – 100% (3 z 3 etopedů)
- **soudnost** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **zralost** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **emocionální vyrovnanost** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **spokojenost v životě** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **optimismus** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **schopnost „nezaškatulkovat“** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **schopnost vzbudit důvěru** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **umění naslouchat** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **umění se správně ptát** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **schopnost najít příčinu problému** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **absolvování výcviků** – 67% (2 ze 3 etopedů)
- **odolnost vůči zátěžovým situacím** - 33% (1 z 3 etopedů)
- **jistota sám/a sebou** - 33% (1 z 3 etopedů)

Z grafu je patrné, že spektrum vlastností etopeda je opravdu široké a určitě by měl dobrý etoped každou z těchto vlastností v nějaké míře mít. Co je ovšem z grafu zřejmé je fakt, že za nejdůležitější vlastnosti dotazovaní považují především empatii a intuici. Empatie je zcela jistě nepostradatelnou vlastností etopeda, neboť jestliže chceme pracovat s dítětem v těchto typech zařízení, tak musíme být schopni vcítit se do jeho situace a pochopit proč se chová a jedná určitým způsobem. Co se týká intuice, tak tu etopedi považují za neméně důležitou schopnost, a to ve smyslu předvídání určitých situací a jejich včasné podchycení apod. V této souvislosti se domníváme, že k intuici přispívá také dostatečná praxe, kdy nám i zkušenosti umožní určité situace předvídat a včas na ně poté reagovat.

20) Dokážou etopedi – ženy lépe zvládat psychicky a sociálně vypjaté situace nebo je to individuální?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
ne	individuální záležitost	individuální záležitost

Tab. č. 42: Účinnější zvládání náročných situací v práci s dětmi ze strany etopedů – žen – pohled etopedů

V rámci této otázky převládá spíše názor, že je to individuální záležitostí a nelze to zobecňovat dle pohlaví etopeda.

21) Myslíte, že fyzická odolnost, stavba těla (v rámci rozdílu žena a muž) sehrává ve Vaší práci důležitost?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
ano	ano	ne

Tab. č. 43: Význam fyzické stavby těla v práci etopedů z pohledu etopedů

Ženy – etopedi se domnívají, že fyzická stavba těla sehrává i v práci etopeda svou roli, naopak muž – etoped se domnívá, že tento aspekt u etopedů význam nemá a je důležitější u vychovatelů, kteří s dětmi tráví mnohem více času a dostávají se s nimi do nejrůznějších situací. Tento kontrast mezi etopedy- ženami a etopedem – mužem je poměrně zajímavý.

Část E – syndrom vyhoření

22) Ve Vaší profesi, stejně jako u jiných pomáhajících profesí, hrozí syndrom vyhoření. Myslíte si, že jsou k němu náchylnější etopedi – muži či etopedi – ženy, nebo to dle Vás takto zobecňovat nelze?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
ženy	ženy	individuální záležitost

Tab. č. 44: Náchylnost k syndromu vyhoření – etoped/žena muž z pohledu ředitelů/vedoucích zařízení

Zde se nám dostává opět zajímavého srovnání, kdy se ženy – etopedi domnívají, že k syndromu vyhoření jsou v této funkci náchylnější právě ženy. Naopak muž – etoped to považuje za výhradně individuální záležitost a nelze s jistotou říct, které pohlaví je k syndromu náchylnější více a které méně, pokud hovoříme o etopedech.

23) Jaké důvody by konkrétně u Vás mohly vést k syndromu vyhoření?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
• nefunkčnost systému	• absence osobního naplnění • absence zpětné vazby	• dlouhodobý výkon profese etopeda • absence zpětné vazby

Tab. č. 45: Důvody ke vzniku syndromu vyhoření z pohledu etopedů

Jako největší rizikový faktor lze u etopedů považovat absenci zpětné vazby a to především ze strany dětí a mládeže v těchto zařízeních, což je opodstatnitelné. Velmi často dochází k tomu, že jakmile dítě opustí některé ze zařízení, tak se o jeho dalším vývoji a životní cestě etopedi již nedozvědí. Dalším důvodem může být především podstata zpětné pozitivní vazby, kdy etopedi do své práce investují, ovšem nedostávají zpět očekávané výsledky. Velmi problematická může být také nefunkčnost systému, ve smyslu absence následné péče o tyto děti, která stále chybí.

24) Volíte proti syndromu vyhoření nějaké preventivní strategie? Jaké?

Etoped č. 1 (žena)	Etoped č. 2 (žena)	Etoped č. 3 (muž)
• udržování odstupu	• koníčky • rodina • rozlišování mezi prací a rodinou	• získávání zpětné vazby mimo práci

Tab. č. 46: Strategie prevence syndromu vyhoření

Hlavními strategickými kroky proti syndromu vyhoření je jednak rozlišování mezi prací a rodinným životem. Funkce etopeda v podstatě není o tom, že si člověk odpracuje určitý počet hodin a tím pro něj pracovní den končí. Jejich pracovní doba je často velmi různorodá a musejí mnohokrát v práci setrvat i déle, jestliže se vyskytne nějaká situace či problém, který si žádá akutní řešení. A to se může i přes veškerou snahu negativně odrazit v rodinném životě. Samozřejmě, je otázkou domluvy mezi partnery, jak se tyto situace řeší, protože někdy opravdu nelze odejít domů a nechat problém dítěte otevřený, nedořešený. Některé situace ovšem akutní řešení nevyžadují a v těchto chvílích je už jen na etopedovi samotném, jak bude postupovat. Určitá míra odstupu je ovšem jistě nutná. Samozřejmě, zájmy apod. jsou důležitou relaxací pro každého pracovníka v pomáhajících profesích, nejen etopeda.

SHRNUTÍ

Část A – obecná část

Průměrný věk dotazovaných etopedů je 37 let, z čehož nelze vyvozovat obecné závěry, neboť neznáme věkové rozpětí etopedů, kteří se výzkumu nezúčastnili a v zařízeních, ve kterých jsme výzkum realizovali, jsou zaměstnání, případně věkové rozpětí etopedů v zařízeních, kde nám výzkum umožněn nebyl. Přesto, výzkumu se účastnila polovina etopedů zařízení, která nám výzkum umožnila, z čehož odhadujeme, že průměrný věk etopedů v těchto zařízeních nepřesáhne 40 let.

Každý z dotazovaných etopedů, ať už muž či žena, mají vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika se zaměřením na etopedii, ke studiu je přiměl zájem o problematiku a práce v oboru, v praxi se každý v průměru pohybuje 12 let a průměrně stejnou dobu strávili jako zaměstnanci zařízení, kde jsme prováděli výzkum. Každý z etopedů si nejdříve prošel různými pozicemi v rámci těchto zařízení. Většinou začínali jako vychovatelé a z této pozice se přesunuli na výkon funkce etopeda.

Část B – pracovní oblast

Každý z etopedů má absolvovaný nějaký výcvik. Z rozhovorů vyplynulo, že výcviky jsou většinou psychologicky, sociálně a terapeuticky orientované a za velmi přínosný považují dotazovaní etopedi především sebezkušenostní výcvik, díky kterému se člověk naučí rozumět sám sobě, na základě čehož je poté schopen efektivně pracovat s dětmi a mládeží umístěnými v těchto zařízeních. Za velmi užitečný je shledáván také výcvik v telefonické krizové intervenci, který původně dotazovaný etoped absolvoval v rámci výkonu jiné profese, ovšem uplatnění s ním nachází i v tomto zařízení, neboť velmi často etopedi komunikují telefonicky s rodiči apod., která je často velmi náročná a problematická.

Pracovní náplň etopedů se v mnohém liší podle typu zařízení, ve kterém daný etoped pracuje, ovšem lze najít společné prvky. Mezi ty patří především individuální práce s dítětem, případně také skupinová práce s dětmi, komunikace s rodinami a rodinná terapie, spolupráce se soudy a dalšími institucemi činnými v této oblasti a do budoucna zřejmě také diagnostika, vzhledem ke změně občanského zákoníku, o které jsme hovořili již v teoretické části práce.

Specifika jsou v etopedické praxi spatřována především v nutnosti práce i s rodinou dítěte, nutnost individuálního přístupu či častá absence zpětné vazby ze strany dětí a mládeže.

Mezi nejčastěji využívané metody etopedů těchto zařízení patří především individuální rozhovor s dítětem. Každý z etopedů používá poté jiné metody dle svých možností a uvážení, např. metodu osobního vlivu, režim či dokončování vět, které etopedi využívají u dětí, které mají problém hovořit o některých věcech, a je pro ně snadnější se vyjádřit touto cestou. Co je podstatné a na čem se shodli všichni z dotazovaných etopedů – neexistuje žádná baterie metod, která by byla určena pro etopedy, na rozdíl např. od psychologů. Každý si své metody volí sám dle zkušeností apod.

Rozdíly v práci etopedů – žen a etopedů – mužů jsou spatřovány, a to především na základě míry respektu, který mají většinou větší muži. Dále etopedi také uváděli, že rozdíly v práci jsou patrné především z hlediska práce s dítětem. V zařízeních se nacházejí děti a mládež s různými problémy a některému vyhovuje více etoped – žena, některému zase etoped – muž. Argumentem bylo také, že ženy – etopedi většinou pracují s dívkami a muži – etopedi s chlapci (tvrzení považujeme ovšem za velmi individuální). Na základě tohoto se poté etopedi shodli, že je vhodné, aby zařízení zaměstnávala jak etopeda – ženu, tak i etopeda – muže.

Odlišnost v práci etopeda – muže v porovnání s prací etopeda – ženy dle etopedů – žen není a práce je srovnatelná. Oproti tomu etoped – muž vnímá odlišnost v práci etopedů – mužů především ve snazším zvládnutí agresivních dětí, respektive chlapců.

Za výhody v práci etopedů – žen je sledován fakt, že žena je více empatictější a dokáže snadněji rozkrýt problém, snadněji se jí děti a mládež v zařízeních svěří. Za nevýhodu je u žen – etopedů považována především menší schopnost zvládat agresivní děti a mládež, lépe se jim odmítá žena než muž či přílišná citová angažovanost v problémech dětí.

Muž – etoped má výhody především v tom, že tolik nepodléhá emocím, dokáže řešit situace více rozumově, dokáže lépe zvládnout agresivní dítě, má větší respekt. Za nevýhodu je potom považován někdy právě nedostatek emocionálního prožívání.

Část C – vztah etopeda k dětem a mládeži

Názory na rozdíly v práci etopedů – žen a etopedů – mužů ze strany dětí jsou velmi různorodé. Některý etoped rozdíly ze strany dětí vnímá především ve sdílnosti chlapců, kteří se častokrát svěří spíše etopedům – mužům než ženám. Druhý etoped zase ze strany dětí žádné rozdíly nevnímá, poslední námi dotazovaný etoped není schopen tuto problematiku posoudit. Co se týká navazování vztahu s dítětem, tak zde převládá názor, že je to velmi individuální a nelze říci, zda se to lépe daří etopedům – mužům či etopedům – ženám. Jde především o fakt, že každé dítě má jiný problém a v případě, že dochází ke konfliktu s matkou, tak bude s dítětem lépe navazovat vztah etoped – muž a naopak. Čili tento aspekt je individuální. Stejně tak je to i v případě vnímavosti k potřebám dětí a mládeže.

Zda žena – etoped častěji překročí určitou hranici a více se citově angažuje je spíše individuální, či srovnatelné s muži – etopedy.

Do situace, kdy etoped neměl u dítěte žádný respekt, se dostali všichni z dotazovaných, ovšem vždy šlo pouze o chvilkovou záležitost a postupně si respektu dítěte každý z etopedů získal.

Část D – osobnost etopeda

Jako nejdůležitější vlastnost, kterou by měl etoped mít, se projevila především empatie a také určitá schopnost intuice, která umožňuje etopedům předvídat jisté situace, což je v práci s dětmi v těchto typech zařízení jistě důležité. Samozřejmě je důležité mít i řadu dalších vlastností, jako je např. i schopnost vzbudit v dítěti důvěru, porozumět mu apod.

Do jaké míry dokážou ženy - etopedi zvládat vypjaté situace je spíše otázkou osobnosti a je to velmi individuální. Dle žen – etopedů ovšem celkově v práci etopeda, a tudíž i v těchto situacích, sehrává svou roli fyzická stavba těla, kde může být muž – etoped zvýhodněn.

Část E – syndrom vyhoření

K syndromu vyhoření jsou dle žen – etopedů náchylnější ženy, zatímco muž se domnívá, že je to individuální záležitost a opět spíše záleží na osobnosti člověka než na pohlaví. Důvodem k syndromu vyhoření pak může být především absence zpětné vazby ze strany dětí, které se dotazovaným etopedům z velké části nedostává. Samozřejmě, v zařízeních, kde děti a mládež tráví více času (např. výchovný ústav) určitá míra zpětné vazby je, ovšem i v tomto případě to může být problematickou otázkou, a ani zde není zpětná vazba stoprocentně zaručena. Jako další významný faktor, který může přispět k syndromu vyhoření, může být zcela jistě i nefunkčnost systému, především ve smyslu absence návazné péče, ale také dlouhodobý výkon této profese nebo nedostatek či úplná absence osobního naplnění z práce. Jako preventivní strategii proti syndromu vyhoření volí dotazovaní etopedi, a to především ženy, udržování si určitého odstupu od práce, dětí, odlišování mezi prací a rodinným životem. Velmi často se etopedům např. stává, že jim volají rodiče dětí v těchto zařízeních i mimo pracovní dobu, o víkendech, když jsou na dovolené apod. Pokud se člověk nenaučí v tomto kontextu rozlišovat mezi tím, co je podstatné a je třeba řešit akutně a co podstatné není a může to počkat, případně to může vyřešit jiná osoba, která je momentálně ve službě, tak se to může negativně odrazit v rodinném životě. To se poté zcela jistě promítne do efektivity práce etopeda a tím se etoped dostane do situace, kdy se jednotlivé problémy

začnou kumulovat, a následně může dojít k celkovému vyčerpání a, s tím spojeným, syndromu vyhoření.

Doporučení pro studenty

Všichni etopedi se zde shodli na stejném doporučení jako ředitelé/vedoucí zařízení, čili nástup na pozici etopeda je ihned po absolvování studia poměrně riskantní. V tomhle kontextu je vhodné začít pracovat jako vychovatel, nasbírat zkušenosti se skupinovou prací apod. a teprve poté usilovat o pozici etopeda. Co se týká ovšem finanční stránky, tak výhodnější je pozice vychovatelská.

5.6.4 Srovnání zjištěných dat studentů/ředitelů,vedoucích/etopedů

V předchozím textu jsme se zabývali analýzou jednotlivých částí výzkumu, který jsme prováděli mezi studenty etopedie, řediteli/vedoucími zařízení a etopedy těchto zařízení. Nyní se budeme zabývat srovnáním získaných dat, abychom zjistili, do jaké míry se jednotlivé výzkumné skupiny v pohledu na problematiku jednotlivých částí výzkumu ve svých názorech shodují, případně jaké jsou tam kontrasty, na základě čehož si odpovíme na naše hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Část A – obecná část

Výzkumu se účastnili studenti speciálněpedagogických oborů Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, a to jak prezenčního studia, kteří početně převažovali, tak i kombinovaného studia. Všemi účastníky byly ženy. Další výzkumnou skupinou byli ředitelé/vedoucí těchto zařízení, kde jsme se ve všech případech setkali s mužem na této pozici. Poslední výzkumnou skupinou byli etopedi těchto zařízení, kde jsme se s mužským prvkem setkali, ovšem početně zde převažovaly ženy.

Pokud tedy srovnáme množství žen mezi studenty etopedie a počet žen na pozicích etopedů, tak není překvapujícím faktem, že častěji se v této funkci ocitne žena. Dále, vzhledem k faktu, že každé zařízení, ve kterém jsme realizovali náš výzkum, zaměstnává

v průměru 1,5 etopeda, a častěji jsou to právě ženy, tak lze vyvodit, že vyváženost ženského a mužského prvku v rámci jednoho zařízení na pozici etopeda chybí. V této souvislosti, centrálním požadavkem zaměstnávat etopeda – ženu i etopeda – muže, z pozice ředitelů, se nesetkáme, zatímco etopedi i studenti se z větší části domnívají, že by to naopak mělo být cílené a bylo by to přínosné.

Hlavním důvodem volby etopedie ke studiu bylo u studentů prezenčního studia především zájem o problematiku a široké uplatnění na trhu práce, u studentů kombinovaného studia bylo důvodem ke studiu etopedie ve všech případech práce v oboru. U etopedů jsme se setkali se stejnými výsledky.

Část B – pracovní oblast

Dosažení magisterského vzdělání považují studenti pro funkci etopeda za odrazový můstek a je třeba absolvovat další kurzy, výcviky, z nichž nejdůležitější jsou dle studentů psychologicky a terapeuticky orientované výcviky, výcviky zaměřené na konkrétní problémy, přičemž poměrně malá důležitost byla přisouzena výcviku sebezkušenostnímu. Podobný názor na výcviky apod. mají i etopedi, ovšem ti se domnívají, že stěžejním výcvikem pro etopeda je právě výcvik sebezkušenostní.

Odborná vybavenost etopedů je na srovnatelné úrovni a dle většiny dotazovaných v rámci všech výzkumných skupin se zásadním způsobem neliší, co se týká etopedů – žen a etopedů – mužů. To je dáno především faktem, že vysokoškolské vzdělání je u těchto pracovníků povinné ze zákona. Co se týká oborů, tak jsou vyžadovány především speciální pedagogika se zaměřením na etopedii nebo psychologicky orientované obory.

Rozdílnost v práci etopedů – žen a etopedů – mužů je z pohledu studentů spatřována především ve větší citové angažovanosti žen, schopnosti posuzovat problémy dětí z více úhlů pohledu a větší míře vřelosti k dětem. Muži – etopedi jsou vnímáni jako razantnější, autoritativnější. V tomhle jsou výsledky v podstatě srovnatelné s názory etopedů. Ti se domnívají, stejně jako studenti, že muži – etopedi mají větší respekt u dětí. Další rozdíly poté vyplývají ze specifík dítěte a jeho problému, kdy každé dítě potřebuje někoho jiného, ve smyslu muže nebo ženy. Tohle nám jen potvrzuje domněnku, že zařízení by měla zaměstnávat jak muže, tak ženu na téhle pozici.

Využívání metod v práci etopedů s dětmi je taktéž na srovnatelné úrovni, co se týká mužů a žen etopedů, a to jak z pohledu ředitelů/vedoucích, tak i z pohledu etopedů. Co se týče věku etopedů, tak svou roli v rámci využívání metod sehrává, ovšem genderová dimenze zde není patrná a nelze ji zde aplikovat.

Co se týče výhod v práci etopeda – ženy, tak studenti za výhodu považují lepší schopnost empatie, přirozenost vztahu k dítěti a větší vnímavost k potřebám dětí, což je v podstatě shodné s názorem etopedů. Muž – etoped má výhody především ve větší míře autority, nižší míře podléhání emocím a stavbě těla, což je opět srovnatelné s výsledky u etopedů.

Jako hlavní nevýhoda v práci etopeda – ženy se jeví jak studentům, tak etopedům přílišná citová angažovanost.

Část C – vztah etopeda k dětem a mládeži

Co se týká lepší vnímavosti potřeb dítěte, tak zde se studenti i etopedi přiklání k názoru, že je to velmi individuální a nelze určit, zda se to ženám či mužům na pozicích etopedů daří lépe. Naopak ředitelé/vedoucí se přiklání k názoru, že jsou na tomhle ženy lépe, což ovšem neznamená, že se ženám – etopedům lépe navazuje vztah s dítětem a mládeží. To je velmi individuální záležitost, v rámci které je třeba brát v potaz řadu faktorů (např. kontext problému dítěte), na čemž se shodly všechny výzkumné skupiny.

Častější výskyt překročení určité hranice z hlediska citové angažovanosti u žen – etopedů je spíše nepravdivý, a pokud k tomu dochází, tak je to velmi individuální.

Do situací, kdy etopedi neměli respekt u dětí a mládeže v zařízeních se každý z etopedů již dostal, jak muž – etoped, tak i žena – etoped, takže není možné určit, zda se v takovýchto situacích ocitají více ženy – etopedi či muži – etopedi, což lze považovat za shodu s názory studentů a ředitelů/vedoucích zařízení, kteří se domnívají, že je to opět velmi individuální a záleží na osobnosti etopeda, nikoliv na pohlaví.

Část D – osobnost etopeda

Dá se říci, že nejdůležitější vlastností v práci etopeda je empatie, kterou nejčastěji uváděli všechny výzkumné skupiny. Studenti dále považují za důležité vlastnosti především smysl pro spravedlnost, trpělivost, emoční stabilitu či zásadovost. Etopedi vedle empatie

vyzdvihují intuici ve smyslu schopnosti předvídat různé situace, ředitelé/vedoucí jako hlavní předpoklad vnímají ochotu se dále vzdělávat. V tomhle kontextu je srovnání výzkumných skupin opět velmi zajímavé.

Co se týká názorů na rozdílnost v těchto vlastnostech etopedů – žen a etopedů – mužů, tak studenti se z větší části domnívají, že zde určité rozdíly jsou, především v citové angažovanosti, schopnosti empatie a míře autority. U ředitelů/vedoucích jsou tyto výsledky relativní, vzhledem k faktu, že nám na tuto problematiku byli schopni odpovědět pouze dva z dotazovaných, kteří se shodli ve svém názoru s většinou studentů, čili že rozdíly ve vlastnostech z pohledu genderu u etopedů existují.

Co se týká zvládání vypjatých situací, to je spíše individuální záležitostí, ovšem značná část studentů a etopedi - ženy se domnívají, že jsou zde ve výhodě muži – etopedi.

Část E – syndrom vyhoření

Dva ředitelé/vedoucí zařízení a etopedi – ženy se domnívají, že k syndromu vyhoření jsou náchylnější v porovnání s muži – etopedy právě ženy. Naopak studenti, etoped – muž a zbylí dva ředitelé/vedoucí se domnívají, že je to výhradně individuální záležitost a nelze ji zobecnit na základě pohlaví.

Jako nejčastější důvody, které mohou vést k syndromu vyhoření u etopedů, vnímají ředitelé/vedoucí především rodinné problémy. Etopedi zase uvádějí jako rizikové faktory především absenci zpětné vazby ze strany dětí, případně také nedostatečný odstup od práce. Studenti se domnívají, že rizikovými faktory jsou v tomhle kontextu vysoká míra citové angažovanosti, nedosažení očekávaných výsledků v práci s dětmi a mládeží, opakované návraty dětí do zařízení apod. Čili každá skupina shledává jako rizikový faktor něco jiného.

Výzkumu se účastnily 3 výzkumné skupiny, a to studenti etopedie, ředitelé/vedoucí vybraných zařízení a etopedi těchto zařízení. V rámci výzkumu jsme získali velmi zajímavé informace a mohli jsme zjistit míru shody či rozdílných pohledů jednotlivých výzkumných skupin na tuto problematiku. Z výše uvedeného shrnutí vyplývá, že v mnohých aspektech došlo ke shodě, ovšem některé oblasti se v názorech výzkumných skupin odlišovaly a vznikly nám poměrně zajímavé rozdíly. Celkové shrnutí bylo poměrně náročné, ale výzkum jsme se snažili realizovat tak, abychom zjistili co nejvíce informací, které by nám tohle zajímavé

srovnání umožnily. Jaké závěry nám z tohoto shrnutí, potažmo celého výzkumu vyplývají, o tom pojednává následující podkapitola.

5.7 Závěry a doporučení

Jak jsme již uvedli výše, výzkumu se účastnily 3 výzkumné skupiny (studenti, ředitelé/vedoucí zařízení, etopedi), u kterých jsme chtěli zjistit jejich vnímání a pohled na práci etopeda, a blíže na práci etopeda – ženy, na základě čehož jsme vyvodili závěry tohoto výzkumu, čili zda má žena jako etoped ve vybraných zařízeních Olomouckého kraje nějaká specifika ve své práci.

Při formulaci závěru jsme vycházeli z těchto faktů:

A. V rámci vybraných zařízení etopedického charakteru na území Olomouckého kraje se na pozici etopeda setkáme častěji se ženou.

B. Charakter práce se u mužů – etopedů a žen – etopedů neliší z hlediska využívání metod apod., ale z hlediska větší citové angažovanosti žen, schopnosti posuzovat problémy dětí z více úhlů pohledu a větší míře vřelosti k dětem, mají lepší schopnost empatie, jsou přirozené ve vztahu k dítěti.

C. Vztah žena – etoped/dítě se od vztahu muž – etoped/dítě liší, ovšem vyplývá to vždy z kontextu problému dítěte, je to individuální záležitostí a nelze zobecněně říct, zda se v práci s dítětem daří více etopedům – ženám či etopedům – mužům.

D. Žena – etoped bývá většinou více empatičtější než etoped muž, ovšem muž může mít výhodu naopak v jiných vlastnostech. Čili z hlediska empatie ano, jinak je to opět velmi individuální a nelze říci, že ženy jsou k výkonu této profese vybaveny lépe, co se týče vlastností a osobnostních předpokladů.

E. Problematika syndromu vyhoření je spíše individuální záležitostí, ovšem jako rizikovější se jeví ženy.

Na základě těchto faktů vyvozených z analýzy výzkumu u jednotlivých výzkumných skupin jsme došli k závěru, že **žena jako etoped ve své práci určitá specifika má**, ať už kladná či záporná. Mezi ta tedy obecně patří:

- častější výskyt ženského prvku na pozici etopeda
- nižší míra respektu a autority
- větší schopnost empatie
- rizikovější skupina v oblasti syndromu vyhoření

Naše doporučení spočívá především v cíleném záměru zaměstnávat v každém zařízení na pozici etopeda jak muže, tak ženu, a to jednak z důvodu využívání genderově diferencovaných přístupů k dětem ze strany etopedů v kontextu potřeby dětí, kdy některému dítěti se bude lépe pracovat s etopedem – ženou a některému zase s etopedem – mužem. Domníváme se, že přítomnost mužského a ženského elementu má v tomto kontextu své opodstatnění a může práci s dítětem zefektivnit. Dalším důvodem je dle nás celková vyváženost ženských a mužských prvků v zařízení na všech pozicích. Problematický může být ovšem zájem mužů o práci v takovéto oblasti, což může napomáhat k tomu, že početněji v těchto zařízeních převažují ženy. Tento aspekt není ovlivnitelný, ovšem domníváme se, že v zařízeních, kde je to možné, by měl tento požadavek figurovat.

ZÁVĚR

Poruchy chování, jejich diagnostika, edukace, resocializace apod. jsou předmětem etopedie, a to v rámci užšího kontextu, jak jsme uvedli již v teoretické části naší práce. Řadu těchto činností na základě spolupráce s dalšími odborníky vykonává právě etoped.

Cílem naší práce bylo zjistit, zda má žena jako etoped ve vybraných zařízeních Olomouckého kraje ve své práci nějaká specifika a jaká specifika to jsou v porovnání s muži – etopedy těchto zařízení.

Teoretická část naší práce poskytla určitý úvod do celkové problematiky etopedie, dále obecné charakteristiky zařízení etopedického charakteru, které se nacházejí na území Olomouckého kraje, charakteristiky klientely těchto zařízení a konečně také funkcí etopeda. Výzkumná část naší práce se poté prostřednictvím dotazníku v případě studentů a rozhovorů s vybranými pracovníky těchto zařízení, čili řediteli/vedoucími a etopedy, snažila zjistit pohled a vnímání genderové otázky u etopedů.

Na základě analýzy a srovnání jednotlivých odpovědí výzkumných skupin jsme v rámci našeho výzkumu došli k závěru, že žena jako etoped ve své práci určitá specifika z pohledů dotazovaných má, a to především v otázce míry empatie, kdy je žena schopna se lépe vcítit do problému dítěte a porozumět mu, pochopit jej, dále v otázce míry respektu a autority, která jsou u žen často nižší ze strany dětí, ženy jsou také respondenty vnímány jako rizikovější skupinou co se týká syndromu vyhoření a co je zajímavé, na pozici etopeda se v rámci těchto zařízení setkáme častěji se ženou, přičemž jako žádoucí se jeví přítomnost a vyváženost ženského a mužského prvku i na této pozici. Realita je ovšem odlišná, což vnímáme jako negativum a domníváme se, že pro etopedickou praxi v těchto typech zařízení by bylo využívání genderově diferencovaných přístupů k dětem na pozicích etopedů přínosné a efektivní. V tomhle kontextu to řada zařízení jako centrální požadavek nemá. Příčinou může být fakt celkové feminizace školství, čili i pozice etopedů, což je ovšem de facto neovlivnitelným faktorem. Nicméně pokud uvažujeme nad cíleností zastoupení mužského a ženského vzoru u vychovatelů, domníváme se, že tento požadavek by se měl vztahovat i na pozici etopedů. Samozřejmě, zde může být problematická oblast diskriminace, která může omezit ředitele v oblasti výběrového řízení na tyto pozice, ovšem věříme, že i tohoto aspektu se lze vyvarovat bez toho, aniž by se zde určitá míra diskriminace jednoho z pohlaví vyskytla.

Uvědomujeme si, že naše zjištění nelze obecně aplikovat, přesto doufáme, že zjištění, které nám výzkum přinesl, budou přínosná pro všechny dotazované skupiny a dají impuls k zamyšlení se nad generovou otázkou u těchto pracovníků a otázkou vyváženosti zastoupení žen a mužů na pozicích etopedů jakožto významných faktorů v převýchovném procesu dětí a mládeže s poruchami chování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

BOĐOVÁ, V., HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKA, M. *Možnosti intervence u osob se specifickými poruchami chování a poruchami chování 1.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 103 s. ISBN 978-80-244-3723-1.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* 3. vyd. Brno: Sursum, 1997, 156 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČERNÍKOVÁ, V., SEDLÁČEK, V. *Základy penologie pro policisty.* 1. vyd. Praha: Vydavatelství PA ČR, 2002, 148 s. ISBN 80-7251-104-1.

EDELSBERGER, L. et al. *Defektologický slovník.* 3. vyd. Jinočany: H&H, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

FATEJTA, M. *Úvod do sociologie sexuality.* 1. vyd. Věrovany: Nakladatelství Jana Piszkievicze, 2004, 158 s. ISBN 80-86768-06-6.

HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. *Dětská a adolescentní psychiatrie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 492 s. ISBN 80-7178-472-9.

HUTYROVÁ, M. *Etopedie pro výchovné pracovníky.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 45 s. ISBN 80-244-1190-3.

HUTYROVÁ, M., et al. *Možnosti intervence u osob se specifickými poruchami chování 2.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 94 s. ISBN 978-80-244-3724-8.

HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKA, M., SPĚVÁČEK, J. *Prevence rizikového a problémového chování.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013b, 95 s. ISBN 978-80-244-3725-5.

HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKA, M., SPĚVÁČEK, J. *Úvod do speciální pedagogiky osob s psychosociálním ohrožením.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013a, 97 s. ISBN 978-80-244-3726-2.

HYTYCH, R., MEZULIANEK, L. *Zodpovědné tvoření: Psychohygiena pro pedagogy. Praktické rady budoucím učitelům, řešení problémů 2. díl.* Dora Assenza. Olomouc: A&M Publishing, 2007, s. 206-254. ISBN 978-80-903654-1-4.

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Triton, 2003, 223 s. ISBN 80-7254-329-6.
- JANKŮ, K. *Dítě s poruchou chování a emocí*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 82 s. ISBN 978-80-7368-764-9.
- KALEJA, M. *Základy etopedie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, 74 s. ISBN 978-80-7464-271-5.
- KAUFFMAN, J. M. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001. ISB 0-13-083283-9.
- KOMÁRIK, E. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80223-1289-4.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotní profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997, 152 s. ISBN 80-7178-150-9.
- KROBOVÁ, V. *Diagnostický ústav pro mládež – metody práce s dětmi: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2008, 65 s. Vedoucí bakalářské práce Dana Knotová.
- KUJA, J. *Základy etopedické terminologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1989, 36 s.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1974., 397 s.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
- MATULOVÁ, A., KOPOLDOVÁ, B., HALÍK, T. *Práce s rizikovou mládeží: Projekt LATA a další alternativy věznění mládeže*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 88 s. ISBN 80-7178-064-2.

- MICHALÍK, J. *Vybrané kapitoly z práva pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 200 s. ISBN 978-80-244-3621-0.
- MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001, 104 s. ISBN 80-210-2511-5.
- PETROVÁ, A. a kol. *Vybrané kapitoly z psychologie: texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia* [CD ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2422-4.
- PIPEKOVÁ, J., et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno : Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 76 s. ISBN 80-244-0963-1.
- PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. *Obecná psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 134 s. ISBN 978-80-244-3247-2.
- PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 24 s. ISBN 80-86991-81-4.
- RENOTIÉROVÁ, M., Ludíková, L., et al. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 313 s. ISBN 80-244-1073-7.
- SLOMEK, Z. *Etopedie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010, 96 s. ISBN 978-80-86723-84-6.
- SPOUSTA, V. *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 105 s. ISBN 80-210-1261-7.
- STANKOWSKI, A. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, 142 s. ISBN 80-7042-360-9.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

SVOBODOVÁ, E. *Výchovná a ochranná opatření z pohledu etopedů : bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, 35 s. Vedoucí bakalářské práce Karel Pančocha.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠVARCOVÁ, E.: *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. 1.vyd. Hradec Králové, 2009, 162 s. ISBN 978-80-7041-959-5.

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 200 s. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2012, 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Sapiencia, 2003. 210 s. ISBN 80-968797-0-7.

VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 94 s. ISBN 80-210-3532-3.

VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

WEISS, P. a kol. *Etické otázky v psychoterapii*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 352 s. ISBN 978-80-7367-845-6.

Internetové zdroje:

DĚTSKÝ DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV OLOMOUC. 2014. [online] [cit. 2013-04-05]. Dostupné z: <http://www.dduolomouc.cz/>.

DĚTSKÝ DOMOV SE ŠKOLOU A ZÁKLADNÍ ŠKOLA, ŠUMPERK. *Organizační řád*. 2012. [online] [cit. 2013-04-05]. Dostupné z: http://www.dds-spok.cz/docs/organizacni_rad.pdf.

DĚTSKÝ DOMOV SE ŠKOLOU A ZÁKLADNÍ ŠKOLA, ŠUMPERK. *Vnitřní řád*. 2012. [online] [cit. 2013-04-05]. Dostupné z: http://www.dds-spok.cz/docs/vnitri_rad.pdf.

JÁNSKÝ, P. *Etopedie a etopedická diagnostika*. 2010. [online] [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.ddu-hk.cz/ckfinder/userfiles/files/downloads/diagnostika%20pro%20studenty%20etopedie.pdf>.

JELEN, V. *Statistická ročenka školství 2012/2013 – výkonové ukazatele : Zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy – počet zařízení, kapacita, děti a mládež – podle zařízení a zřizovatele*. 2013. [online] [cit. 2013-03-06]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MĚSTO VALAŠSKÉ MEZIRŘÍČÍ. *Jaký je rozdíl mezi pojmy dítě, mladistvý, nezletilý?* 2013. [online] [cit. 2013-03-06]. Dostupné z: <http://www.valasskemezirici.cz/doc/27324/>.

MOOR, K. *Defining the term „At risk“*. 2006. [online] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2006/01/DefiningAtRisk1.pdf>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vzdělávací nabídka Národního ústavu pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků na 2. pololetí školního roku 2013/2014*. 2014. [online] [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_v_cr/dvpp/vzdelavaci_nabidka_nuv_leden_cerven_2014.pdf.

STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE TRŠICE. 2014. [online] [cit. 2013-04-05]. Dostupné z: <http://www.svp-kelc.cz/>.

THEINER, P. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. 2007. [online] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>.

TRÉNINKOVÉ A VZDĚLÁVACÍ STŘEDISKO FOKUS PRAHA. *Nabídka kurzů na rok 2014*. 2014. [online] [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://fokustvs-vzdelavani.cz/index.php/kurzy-2014>.

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99): Poruchy chování a emoci se začátkem obvykle v dětství a v dospívání (F90-F98)*. 2013. [online] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>.

VEREJNÝ OCHRANCE PRAV. *Zpráva ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. 2011. [online] [cit. 2013-3-4] Dostupné z: http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/2012/2012_skolska-zarizeni.pdf

VÝCHOVNÝ ÚSTAV, DĚTSKÝ DOMOV SE ŠKOLOU, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A STŘEDNÍ ŠKOLA, DŘEVOHOSTICE. *Výroční zpráva o zařízení za školní rok 2012/2013*. 2013. [online] [cit. 2013-04-05]. Dostupné z: <http://www.vumdrevohostice.cz/soubory/Dokumenty/zprava13.pdf>.

Legislativa

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 89/2012 SB., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

SVP – Středisko výchovné péče

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OSPOD – Orgán sociálně právní ochrany dětí

DDÚ – Dětský diagnostický ústav

DDŠ – Dětský domov se školou

VÚ – Výchovný ústav

WHO – World Health Organization

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

syndrom CAN – Child Abuse and Neglect

SEZNAM PŘÍLOH

1. Struktura závěrečné zprávy o dítěti
2. Záznamy z rozhovorů s řediteli/vedoucími vybraných zařízení na území Olomouckého kraje a s etopedy těchto zařízení (CD)

Příloha č. 1: Struktura závěrečné zprávy (Jánský, 2010)

A) Osobní, rodinná a sociální anamnéza

- součástí je i hodnocení z kmenové školy a informace o zdravotním stavu dítěte

B) Důvod přijetí dítěte do zařízení

C) Komplexní diagnostika a její výsledky

1. ***hodnocení školy*** (jak se dítě chovalo ve škole, jaká je úroveň jeho znalostí, vědomostí a dovedností, doporučení pro další vzdělávání)
 - garantem vedoucí učitel
2. ***hodnocení vychovatelů*** (popis chování dítěte při skupinových a individuálních činnostech během pobytu)
 - garantem etoped
3. ***hodnocení psychologa***
4. ***hodnocení etopeda*** (důvod přijetí z pohledu etopeda, diagnóza, zhodnocení úspěšnosti pobytu dítěte v zařízení, vypracování programu rozvoje osobnosti, stanovení prognózy atd.)
5. ***rozhodnutí o dalším umístění dítě a podpis ředitele***
6. ***výčet pracovníků, kteří sestavovali závěrečnou zprávu, jejich podpis***

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Ivana Kalusová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Specifika práce ženy jako etopeda ve vybraných zařízeních Olomouckého kraje
Název v angličtině:	Specifics of woman's work in the field of special pedagogy dealing with behavioral problems in selected facilities in the Olomouc Region
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje specifikům práce ženy jako etopeda ve vybraných zařízeních Olomouckého kraje. Cílem naší práce je zjistit, zda má žena na této pozici nějaká specifika ve srovnání s mužem z pohledu studentů etopedie, ředitelů/vedoucích vybraných zařízení a etopedů těchto zařízení. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly, které seznamují celkovou problematikou. Praktické části je věnována pátá kapitola, ve které je rozpracován realizovaných výzkum.
Klíčová slova:	etopedie, etoped, poruchy chování, gender
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the specifics of woman's work in the field of special pedagogy dealing with behavioral problems in selected facilities in the Olomouc Region. The aim of our work is to determine whether a woman in this position has any specifics in comparison with a man from the perspective of ethoped students, directors / managers of selected facilities and employees dealing with behavioural problems in this selected facilities. The theoretical part contains four chapters that introduce general issue of this thesis. The practical part is devoted to the fifth chapter, in which is processed implemented research.
Klíčová slova v angličtině:	special education dealing with persons with behavioral disorders; special education teacher which deals with persons with behavioral disorders; behavioral disorders, gender
Přílohy vázané v práci:	Struktura závěrečné zprávy, záznamy z rozhovorů (CD)
Rozsah práce:	155 s., 1 s. příloh, 1 CD
Jazyk práce:	český

