

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOSOFICKÁ FAKULTA**

Katedra Pedagogiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Barbora Polánková

**Výchovně-vzdělávací problémy dětí v obtížné životní situaci**

Educational problems of children in a difficult life situation

Praha 2016

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

## Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za trpělivé a vstřícné vedení, cenné rady a doporučení během zpracovávání mé práce.

Dále bych ráda poděkovala všem respondentkám, které mi ochotně poskytly informace a sdílely se mnou své zážitky, pocity a zkušenosti.

V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za trpělivost a podporu po dobu tvorby mé práce.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a citovala řádně použitou literaturu a další zdroje. Tato práce nebyla použita k získání stejného ani jiného titulu v rámci dalšího vysokoškolského studia.*

*V Praze dne 31. 7. 2016*

## Abstrakt

Tématem práce jsou výchovně vzdělávací problémy dětí v obtížné životní situaci. Teoretická část práce se zabývá sociálně pedagogickým pojmem obtížná životní situace, jejím zvládnutím a specifiky těchto situací u dětí. Zaměřuje se na ohrožování dítěte rodinným prostředím a jeho důsledky a projevy ve škole. Také popisuje možné přístupy učitele k situaci dítěte. Praktická část pomocí kvalitativního výzkumu, metodami hloubkového rozhovoru a analýzy dokumentů, zkoumá konkrétní projevy obtížných životních situací tří dětí z pohledu jejich učitele a s důrazem na jeho chápání, hodnocení a přístup k této situaci.

Obtížná životní situace dětí se ve škole projevovala v mnoha rovinách. V rovině vztahů s vrstevníky, v rovině chování, školních výsledků, vztahu k učiteli apod. Přístupy učitelů byly většinou vstřícné a podporující.

## Klíčová slova

Obtížná životní situace, žák, rodina, výchovně-vzdělávací proces, učitel, syndrom CAN, dítě v ohrožení

## Abstract

This thesis is focused on educational problems of children in a difficult life situation. The theoretical part deals with social pedagogical concept of a difficult situation in life. It also goes about coping of those situations and their specifics in children. It focuses on child endangerment of his family background and its consequences and symptoms at school. It also describes the various teachers' approaches to the child's situation. The practical part using qualitative research methods, in-depth interviews and document analysis examines the concrete manifestation of difficult life situations from the perspective of three children and their teachers with emphasis on their understanding, assessment and approach to this situation. The difficult life situation of children showed on many levels at school. It reveals at the level of relations with classmates at the level of behavior, school performance, relationship to the teacher, etc. Teachers' attitudes were mostly responsive and supportive.

## Key words

Difficult Life Situation, Pupil, Family, Educational Process, Teacher, Syndrome Child Abuse and Neglect, Endangered child

# Obsah

Úvod .....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Dítě v obtížné životní situaci.....</b>	<b>9</b>
1.1 Základní pojmy .....	9
1.2 Obtížná životní situace.....	10
1.3 Zvládání obtížných životních situací .....	11
1.4 Životní krize.....	13
1.4.1 Pojem krize .....	13
1.4.2 Příčiny a příznaky krize.....	14
1.4.3 Typologie krizí .....	15
1.4.4 Průběh krize.....	16
1.4.5 Řešení krize .....	18
1.5 Specifika krizových situací u dětí.....	20
1.5.1 Příčiny a spouštěče krizí u dětí.....	21
1.5.2 Projevy a důsledky krize u dětí .....	23
<b>2. Dítě v obtížné životní situaci a rodina .....</b>	<b>24</b>
2.1 Pojem rodina a její základní charakteristiky ve vztahu k dítěti .....	24
2.1.1 Potřeby dítěte a jejich saturace .....	25
2.1.2 Typy rodin dle funkčnosti vzhledem k potřebám dítěte.....	29
2.2 Vybrané problémové charakteristiky rodiny a jejich vliv na dítě.....	30
2.2.1 Vztahové konflikty v rodině, rozpad rodiny.....	30
2.2.2 Nevhodné a ohrožující výchovné styly a působení rodiny.....	33
2.3 Systémy podpory dětí a rodin v obtížné životní situaci.....	37
<b>3. Dítě v obtížné životní situaci a škola.....</b>	<b>40</b>
3.1 Škola a její funkce.....	40
3.1.1 Socializační a výchovné působení školy .....	41

3.1.2	Diagnostická a ochranná role školy.....	42
3.2	Učitel a žák v obtížné životní situaci .....	43
3.2.1	Problémové projevy dětí ve škole .....	43
3.2.2	Přístup učitele k dítěti v obtížné životní situaci a jeho role v ní.....	46
3.2.3	Školský poradenský systém.....	49
<b>II.</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>50</b>
<b>4.</b>	<b>Metodologie výzkumu .....</b>	<b>50</b>
4.1	Cíle výzkumu .....	50
4.2	Výzkumný problém a výzkumné otázky .....	50
4.3	Design a metody výzkumu .....	51
4.4	Výzkumný vzorek a etika výzkumu .....	51
4.5	Sběr dat a jejich zpracování .....	52
<b>5.</b>	<b>Analýza a interpretace dat .....</b>	<b>53</b>
5.1	Případová studie č. 1 – Václav, narozen v r. 2003, 13 let.....	53
5.2	Případová studie č. 2 - Sandra, narozena v r. 2002, 14 let.....	67
5.3	Případová studie č. 3 – Martin, narozen v r. 2006, 10 let.....	78
<b>6.</b>	<b>Shrnutí výsledků výzkumu.....</b>	<b>92</b>
<b>7.</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>99</b>
<b>8.</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>102</b>

**Seznam literatury**

**Seznam příloh**

## Úvod

Děti, které se nacházejí v situaci, která je pro ně obtížná, nepříznivá či přímo ohrožující, je velké množství. Může se jednat o zátěž způsobenou konflikty v rodině, důsledky traumatizujících zážitků, obtížemi ve škole, šikanou apod. Takových situací můžeme nalézt bezpočet. Dětský věk je charakterizován neustálým vývojem, který probíhá zráním organismu a učením, zejména sociálním učením v interakci s druhými. Pokud se dítě dostává do situací, které potenciálně ohrožují jeho zdravý vývoj, je potřeba, aby mělo oporu ve svém sociálním zázemí a dostalo se jim včasné pomoci. Nežrídka se však setkáváme s dětmi, které funkční rodinné zázemí postrádají. Rodiče je zanedbávají, jejich výchova je nedůsledná, postoj k dětem je ambivalentní až odmítavý. Rodiče jsou např. nezralí, postrádající dostatečné rodičovské kompetence, rozcházejí se, či žijí v nucných socioekonomických podmínkách a dítě v jejich péči dlouhodobě strádá.

Takové děti se často dostávají do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které jim poskytuje bezpečné prostředí, odbornou pomoc a péči po dobu intervence v jejich rodinném zázemí. Tyto děti zde zažívají pozitivní korektivní zkušenost se zdravě fungujícími dospělými, žijí zde v prostředí, kde panuje řád a pravidla a děti se zde setkávají s mnoha novými podněty a zkušenostmi. Podobnou korektivní zkušenost může těmto dětem poskytnout i škola. Škola je prostředím, které může být pro dítě bezpečím a stabilitou ve srovnání s nejistotou doma. Postava učitele je pro dítě nesmírně důležitá. A pro dítě v ohrožení dvojnásob. Může být tím, kdo odhalí jeho obtíže a dá podnět k jejich řešení. Či může být pro dítě důvěrníkem a mnohdy jedinou osobou, která jej vyslechne a podpoří v jeho těžkostech. Na druhou stranu, škola je také prostředím, ve kterém dítě tráví spoustu svého času, jsou tu na něj kladeny vysoké nároky, především na jeho kognitivní dovednosti, ale také na sociální a emocionální složku jeho osobnosti. Je velmi pravděpodobné, že pokud se dítě nachází v obtížné životní situaci, nemá patřičné rodinné zázemí, v jeho školním vzdělávání se to, více či méně výrazně, promítne.

Cílem této práce je popsat a prozkoumat, jak se obtížné životní situace dětí promítají do jejich výchovně vzdělávacího procesu, se zaměřením na interpretaci a postoj učitele. Teoretická část si klade za cíl poskytnout teoretický rámec praktickému zkoumání. V první kapitole vysvětlí základní terminologii, osvětlí problematiku obtížných životních situací a krizí v životě člověka, jejich zvládání a specifika jejich příčin a průběhu u dětí. Druhá kapitola bude věnována problematice možného ohrožování vývoje dítěte v prostředí rodiny a zmíní

systemy podpory rodiny a dětí v obtížné životní situaci. Poslední kapitola se zaměří na výchovně vzdělávací proces těchto dětí ve škole. Popíše důležité funkce školy ve vztahu k ohroženým dětem a bude se zabývat se učitelem jako důležitou osobou a jeho rolí v obtížné životní situaci dítěte. V neposlední řadě se zaměří na projevy a chování těchto dětí ve škole tak, jak je popisuje odborná literatura.

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je zjistit a popsat, jak se obtížná životní situace dítěte promítá do jeho výchovně vzdělávacího procesu. Dílčími cíli jsou popsat obtížnou životní situaci dítěte a zjistit a popsat projevy žákovy obtížné životní situace ve výchovně vzdělávacím procesu z pohledu učitele.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Dítě v obtížné životní situaci

Tato kapitola je zaměřena na shrnutí širšího teoretického kontextu sociálně-pedagogického pojmu obtížná životní situace. První podkapitoly se zaměří na vymezení nejdůležitějších souvisejících pojmů a na problematiku zvládnání obtížných životních situací v životě člověka. Další podkapitoly se pokusí zobrazit obtížnou životní situaci jako životní krizi, vymezi její definici, příčiny vzniku a typologii. Poslední podkapitola představí problematiku krizí a obtížných životních situací se zřetelem na jejich specifika u dětí.

### 1.1 Základní pojmy

Tato práce se zabývá problémy dětí v obtížné životní situaci, které se projevují ve výchovně-vzdělávacím procesu. **Výchovně-vzdělávací proces** zde chápeme jako provázaný komplex výchovných a vzdělávacích vlivů a záměrů, které působí na jedince v rámci plnění povinné školní docházky. Zaměřujeme se na výchovu a vzdělávání probíhající na základní škole.

Kořa (2011) charakterizuje procesy výchovy a vzdělávání jako vzájemně provázané, zároveň však specifické. **Výchovu** chápe jako proces probíhající v sociálních interakcích žáků a učitelů, které se odbývají v rámci cílevědomého a záměrného ovlivňování podmínek dětského vývoje a růstu. Zároveň zdůrazňuje roli širšího výchovného působení klimatu školy, atmosféry školy a třídy, možností spolupráce apod. (In: Vališová, Kasíková, 2011). **Vzdělávání** vymezuje takto: „*Vzdělání bývá pojímáno jako vědomá a řízená součást socializačních procesů, u nichž je zdůrazněna kognitivní složka. ... Praktické pojetí vzdělání vystupuje jako obsah, který je vkládán do kurikul jednotlivých školských organizací a předmětů a je zprostředkován výukovými činnostmi.*“ (Kořa, 2011, s. 60)

Pojem **obtížná životní situace** byl zvolen pro svou univerzálnost. Vymezit tento pojem lze pouze okrajově, jelikož jeho konkrétní podoba se váže na jedinečnou situaci jedince, který ji prožívá.

Obecně jí rozumíme takovou situaci, která je pro nás určitým způsobem zátěžová, která s sebou přináší vysokou míru stresu, a klade vyšší nároky na naše zvládací mechanismy a

adaptabilitu. To, zda a jak se s takovou situací vyrovnáme a jak ji zvládneme, závisí na mnoha proměnných. Na našich kognitivních schopnostech, osobnostní zralosti, ale především na zkušenostech a sociálním učení, které probíhá již od narození. Zkušenosti se zvládnutými obtížemi nám napomáhají zvládat ty další a budovat si vyšší odolnost vůči stresu a zátěži. Situace, které nepředstavují extrémní ohrožení, mohou být vnímány různými jedinci odlišně. Každý člověk, právě v závislosti na mnoha psychosociálních faktorech, vnímá jako obtížné, zátěžové, ohrožující něco jiného.

Dalším pojmem, který je v této práci důležitý a často je zmiňován jak v teoretické tak především v praktické části práce, je pojem **ZDVOP**. Jedná se o zkratku, která označuje **zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc**. Jde o zařízení, které poskytováním pobytových a ambulantních služeb pomáhá dětem a rodinám v krizové situaci.<sup>1</sup>

## 1.2 Obtížná životní situace

V literatuře se můžeme setkat s obdobnými pojmy, jako je obtížná životní situace. Např. **náročná životní situace, životní těžkosti** či **zátěžová situace**. Tyto pojmy nejsou jednoznačně vymezeny a překrývají se.

Literatura rozlišuje několik základních zátěžových situací. **Frustrace** je pojem označující překážku na cestě k cíli. Jedná se o nemožnost uspokojit důležitou potřebu. Vágnerová (1999) upozorňuje, že frustrace, není-li dlouhodobá a má-li pozitivní vyústění, je žádoucí pro vývoj a získávání zkušeností člověka. Schopnost odkládat uspokojení a vyrovnávat se s bezprostředním neuspokojením potřeby patří k základním socializační a výchovným tendencím. Je však nutné, aby takové učení probíhalo v pozitivním emočním klimatu a aby chování dospělých bylo pro dítě srozumitelné (Vágnerová, 1999).

**Stres** je vysoce zátěžová situace, která vyvolává silné odezvy v organismu, jak v psychickém (panika, nepřesnost myšlenek, strach...), tak fyzickém stavu (třes, pocení, sucho v ústech, strnulost...). Bývá vyvolán vnějším podnětem (stresorem), jenž je vnímán jako ohrožující. Stres sebou nese negativní emoce, kterými je jedinec zaplaven. Omezuje se schopnost racionálně uvažovat a orientovat se v situaci (Jedlička, 2015).

R. Jedlička (2004) ve své publikaci říká, že situace zátěžové a krizové do života člověka neodmyslitelně patří a nejedná se a priori o nic patologického. Důležité ovšem je, jakou strategii řešení situace daný jedinec zvolí, což je rozhodující pro jeho úspěšnou či neúspěšnou adaptaci (Jedlička, 2004).

---

<sup>1</sup> Více k pojmu v kapitole 2.

Vágnerová (1999) říká: „*Jestliže se subjektivní míra zátěže zvyšuje natolik, že se s ní člověk nedokáže vyrovnat, může působit jako zdroj psychických obtíží.*“ (Vágnerová, 1999, s. 31)

### 1.3 Zvládání obtížných životních situací

K obtížným životním situacím, do kterých se dostáváme, můžeme přistupovat různými způsoby. Ne zcela uvědomované způsoby reagování na zátěžové, stresové situace jsou tzv. **obranné mechanismy**. Působení obranných mechanismů je různé, v závislosti na osobnosti a zkušenostech daného jedince. Jedná se o mechanismy, které se aktivují poté, co jedince zahltní, zaplaví emoce a stres a jeho schopnost rozumové kontroly a náhledu na situaci je omezena. Obranných mechanismů je celá řada a záleží na našich vrozených dispozicích (např. temperament), osobnostních charakteristikách a zkušenostech, kterým z nich na danou situaci reagujeme. Jedná se o mechanismy obranné, tudíž takové, které mají psychiku člověka navrátit a uchovat v rovnováze.

Můžeme je rozdělit do dvou základních kategorií, kterými jsou mechanismy založené na tendenci k **útok**u a **úniku**<sup>2</sup> (Vágnerová, 1999).

Konstruktivními, adaptivními přístupy ke zvládání zátěže jsou tzv. **copingové strategie**. Výraz „coping“ vychází z řeckého „kolaphus“. Jedná se o termín označující úder protivníkovi v boxu. Jde o metaforu účinného a aktivního přístupu ke zvládání zátěže a konfrontaci se stresory (Křivohlavý, 2001).

Dle Terezy Cimrmanové jsou copingové strategie výsledkem sociálního učení probíhajícího od raného dětství. Děti by měly být výchovou vedeny k přiměřené samostatnosti. Výchova příliš autoritářská či hyperprotektivní je v získávání zvládacích dovedností spíše kontraproduktivní (Cimrmanová, 2015).

Obecné schopnosti odolávat zátěži a stresu se v odborné literatuře říká **frustrační tolerance**. Vágnerová tento pojem vymezuje jako: „*Schopnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi bez nepřiměřených, maladaptivních reakcí, schopnost vynakládat úsilí na překonávání obtíží.*“ (Vágnerová, 1999, s. 31)

Úroveň frustrační tolerance je u každého člověka opět různá. Je to schopnost, která závisí na biologických dispozicích, aktuálním psychickém stavu a sociálních zkušenostech.

---

<sup>2</sup> Útok-agrese; únik-regrese, racionalizace, bagatelizace, vytěsnění, popření, identifikace, substituce, rezignace.

Dalším pojmem, který souvisí s problematikou obtížných životních situací a jejich zvládnání, je pojem **resilience**.<sup>3</sup> Jedná se o pojem užívaný v moderní psychologii a psychologii zdraví, vyzdvihující pozitivní přístup a optimismus v konfrontaci s méně či více ohrožujícími stresory a zátěžemi.

Šolcová ji popisuje jako plynulý proces, ve kterém hrají svou důležitou roli osobnost dítěte, rodina a prostředí, a to v těsné součinnosti. Říká, že: „*Jde o schopnost zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými okolnostmi.*“ (Šolcová, 2009, s. 11)

Jedlička vymezuje tento pojem takto: „*...jedinec je díky předchozímu soustavnému tréninku promyšleně stupňovaným cvičným zátěžím a otužování zvýšeně odolný ve chvílích, kdy se u ostatních projevují známky vyčerpání, stres, poruchy a onemocnění.*“ (Jedlička, 2015, s. 191)

Křivohlavý (2001) shrnuje osobnostní charakteristiky dospělých, které napomáhají úspěšnému vyřešení obtížné životní situace či krize:

- Nezdolnost – resilience
- Srozumitelnost – chápání světa a jeho logičnosti
- Smysluplnost – zřetel k životnímu cíli, smysl života
- Zvládnutelnost – její vědomí, víra ve vlastní možnosti a odhad nároků kladených situací
- Optimismus
- Smysl pro humor, nadhled
- Kladné sebehodnocení
- Sebedůvěra

(Křivohlavý, 2001, s. 71-78)

Obecně lze říci, že zvládnání obtížných životních situací velmi závisí jak na vnitřních, tak vnějších proměnných, které vstupují do příběhu daného jedince. V případě zdravě fungujících, úspěšně socializovaných dospělých jedinců hrají v jejich prospěch fakta jako osobnostní a fyziologická zralost, vybudovaná síť sociálních vztahů, mnoho životních zkušeností a naučených mechanismů zvládnání, apod.

---

<sup>3</sup> Z angl. *resilience, resiliency* = pružnost, nezdolnost, vitalita, přizpůsobivost.

Jinak je tomu u dětí a dospívajících, kteří se v takové situaci ocitnou. Děti nemají ani dostatek zkušeností s prožitými a zvládnutými obtížnými situacemi, ani nejsou schopny adekvátního rozumového náhledu na situaci jako dospělý a nedokáží vždy dobře verbalizovat obtíže, které prožívají. Komunikují mnohem více emocionálně a somaticky, což není vždy zcela signifikantní pro osoby, které o dítě pečují, a je tedy obtížné rozpoznat, co se s dítětem děje. Často bývají příznaky obtíží zaměňovány za jiné a projevy dětí nesprávně vysvětlovány, a tím se problém stále cyklí. Nehledě na to, že neřešená traumata a citová zranění, která mohou děti ve své situaci prožívat, mohou jejich nezralému organismu způsobit vážné škody.

Více o problematice v následujících kapitolách.

Neřešené obtížné životní situace a dlouhodobá nadměra stresu mohou způsobovat řadu psychických i somatických potíží a mohou vyústit až do **životní krize**.

## 1.4 Životní krize

Do životní krize se může dostat kdokoliv z nás. Její průběh a řešení závisí na mnoha proměnných, jak už bylo nastíněno v předchozích podkapitolách. Tématem krizí se v této práci zabývám z toho důvodu, že životní obtíže dětí zkoumaných v praktické části a jejich rodin byly velmi často způsobeny právě životní krizí, kterou jen těžko zvládali, a která se podepisovala jak na dětech tak jejich rodičích a jejich vzájemných vztazích. Bylo nutné vyhledat odbornou pomoc.

Tato podkapitola bude zaměřena na krizi obecně a specifika krizí a krizového vývoje u dětí. První část podkapitoly shrnuje obecné vědění o krizi, jejím vzniku, typech a vývoji. Další část se zaměří na specifika krizí u dětí, okolnosti jejich vzniku, vývoje, důsledků apod.

### 1.4.1 Pojem krize

Prožívání určitého stavu, či životní situace jako krize, je velmi subjektivní. Záleží na tom, kdo krizi prožívá a jaké jsou jeho mechanismy a strategie zvládnání, jak již bylo popsáno výše. Může se jednat o situaci vleklou, dlouhodobě zatěžující, či akutní, náhlou. Pojem krize je dnes hojně užívaný nejen v pomáhajících profesích, ale celospolečensky, globálně. Všeobecně bývá vnímán spíše negativně, jako něco špatného, ohrožujícího.

Co tedy tento pojem označuje?

V odborné literatuře se můžeme setkat s řadou definic, z nichž každá přistupuje k pojmu z trochu jiného úhlu pohledu, jádro je ovšem stejné.

Psychologickou definici nabízí Špatenková a vymezuje krizi jako: „*Přechodný stav vnitřní nerovnováhy, způsobený kritickými událostmi, nebo takovými životními událostmi, které vyžadují zásadní změny a řešení.*“ (Špatenková, 2004, s. 15)

Jinou definici, popisující spíše duchovní rozměr krize, předkládá Cimrmannová: „*Krizi lze vyjádřit jako křížovatku, na níž je chodec v mezní životní situaci nucen změnit dosavadní směr, nalézt novou cestu a přijmout ztráty, které tím vznikají. Bolest ze ztrát a rozhodování je tišena nadějí, že zvolená cesta bude schůdná, snad i lepší.*“ (Cimrmannová, 2015, s. 39)

Vodáčková nabízí tento pohled na krizi: „*Krizi tedy můžeme chápat jako subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem, potenciálem změny. Bez ní by nebylo možné dosáhnout životního posunu, zrání.*“ (Vodáčková, 2002, s. 28)

Krizi lze chápat jako situaci, ve které přestávají fungovat naše naučené strategie a mechanismy zvládnutí a nejsme schopni tuto situaci sami překonat. Zároveň ji však můžeme vidět jako vyvrcholení určité etapy, jako situaci rozhodnutí, posunutí se v životě kupředu, či zpět.

## 1.4.2 Příčiny a příznaky krize

- a) **Příčiny**, či také precipitory krizí jsou v literatuře rozdělovány do dvou kategorií. Jednou z nich je naše vnitřní nastavení, a druhou vnější spouštěče, vlivy, přicházející z našeho okolí a naše připravenost na ně reagovat.

R. Thom (2002), definuje tyto vnější precipitory, spouštěče krize:

- **Ztráta objektu** – jedinci je odnímán objekt zájmu; např. smrt, rozchod, zklamání, přerušování vazby, zranění...
- **Změna** – změna pracovního stavu, zdravotního, rodinného, změna času apod.
- **Volba** – jedinec musí volit mezi dvěma kvalitami, které pro něj mají stejnou hodnotu.

(In: Vodáčková, 2002, s. 32)

U krize volby dochází ke krizi dvojí, a to proto, že jakmile člověk zvolí, prožívá zároveň krizi ztráty, a to ztráty příležitosti.

Jako vnitřní precipitatory krizí autor uvádí neschopnost jedince adaptovat se na požadavky vlastního vývoje, tzn. **neúspěšnou adaptaci na vlastní vývoj**, nezvládnutý vývojový úkol a také vytvoření tzv. **náhradního řešení**, což je dočasné opatření, které umožní překlenout obtížné období, ke krizi ale nutně dojde znovu. Řešení není trvalého rázu.

b) Špatenková (2004) uvádí tyto **příznaky** krize:

- Intenzivní, kritická událost, vybočující z každodenní reality.
- Prožívání situace jako ztráty, ohrožení nebo šance (výzvy).
- Přítomnost negativních emocí a zážitků.
- Pocit nejistoty z budoucnosti.
- Pocit ztráty kontroly.
- Náhlé narušení obvyklých vzorců chování jedince, jeho způsobu života, denního rytmu, návyků apod.
- Stav emočního napětí trvajících nějakou dobu (2-6 týdnů, či měsíců).
- Nutnost změny a přizpůsobení se nové situaci.

(Špatenková, 2004, s. 18)

### 1.4.3 Typologie krizí

Dle příčiny, průběhu a projevu můžeme krize rozdělit různých kategorií. Literatura nabízí několikero dělení. Většinou se pojmenování a dělení typů krizí u různých autorů překrývá. Nejrozšířenějším dělením typů krizí je dělení podle Balwina (2002). Krize jsou seřazeny dle intenzity a stupně ohrožení pro daného jedince:

**Krize situační** – jedná se o krizi způsobenou výše zmíněnými vnějšími precipitatory (změna, volba, ztráta). Daná situace vytváří na jedince tlak, působí tísnivě. Zda je situace vnímána jako krizová, závisí na subjektivním pohledu daného jedince.

**Krize z očekávaných životních změn – či také tranzitorní** (přechodové) jsou dané růstem a zráním organismu. Předvídatelnými životními obdobími a změnami. Jedná se např. o pubertu, adolescenci. Dá se vztáhnout také na chod rodinného života (sňatek, narození dítěte).

Vodáčková (2002) zde upozorňuje na Eriksonova stádia psychosociálního vývoje, tzv. „osm věků člověka“, která popisují osm vývojových období v životě člověka, která kladou na

jedince určitý vývojový úkol. Tento úkol, je-li dobře zvládnut, posouvá člověka do dalšího vývojového období.

**Krize pramenící z náhlého traumatizujícího zážitku** – jedná se o krizi způsobenou vnějším podnětem, precipitorem, spouštěčem. Jedná se o akutní, výrazné stresory, emoční otřesy, způsobené např. smrtí blízkého člověka, hromadnými neštěstími, katastrofami, bezprostředním ohrožením vlastního zdraví či života apod.

**Krize zrání, vývojové** – souvisejí s krizemi tranzitními. Jsou to krize, které vznikají nevyřešením určitého vývojového úkolu. Jedinec naráží v konfrontaci s vývojovými úkoly a otázkami na překážky, které mohou plynout z nedořešených témat předchozího vývoje. Vodáčková je přirovnává k problematice náhradních životních opatření. Tam, kde člověk nevyřešil krizi zrání adekvátně, může nastoupit krize vývojová.

**Krize pramenící z psychopatologie** – je ve své podstatě pokračováním předchozích, vývojových krizí, kořeny obtíží však směřují do ranějšího vývoje jedince. Duševní obtíže či onemocnění zapříčiňují nižší frustrační toleranci a nižší schopnost čelit vývojovým nárokům.

**Neodkladné krizové stavy** – jedná se o vysoce naléhavé stavy, akutní stavy, které mohou či nemusejí provázet psychické onemocnění. Jedná se např. o panickou úzkost, stavy spojené s extrémním psychickým vypětím, ztráta vědomí, disociativní stavy apod.

(In: Vodáčková, 2002)

Špatenková k představenému dělení přidává ještě **krizi kumulovanou**. Jak název napovídá, jedná se o krizi způsobenou prožíváním akutní traumatické krize zintenzivněné vzpomínkami na akutní krizi probíhající v minulosti. (Špatenková, 2004)

#### 1.4.4 Průběh krize

Ke krizi dochází ve chvíli, kdy selhávají vazby, jistoty a mechanismy zvládnání, které jsme byli zvyklí využívat a jež vytvářely v našem životě pocit stálosti a bezpečí. Jak probíhá konfrontace a vyrovnávání se s krizí?

Jedlička (2015) popisuje tyto fáze průběhu krize:

- **Fáze šoková** (či alarmující, iniciační) - jedná se o bezprostřední konfrontaci s nepříznivou událostí. Člověk může zdánlivě působit jako distancovaný od situace, může dávat najevo klid a nadhled. Uvnitř se však mísí množství silných emocí a úzkosti, které se postupně dostávají na povrch a jedince zahlcují. Jedinec se snaží tyto projevy zvládnout, a tím spotřebovává energii, využitelnou k hledání řešení. Jedinec se může projevovat také značným psychomotorickým neklidem či naopak ztuhnutím, nereagováním na podněty, oslovování apod. Ke slovu může přijít také nával agrese, jímž je tenze a vnitřní chaos ventilován.

Projevy mohou být také bolesti hlavy, pocit nepolevující vnitřní tenze, neschopnost utřídit myšlenky a soustředit se na jednu věc, vtíravé myšlenky apod. Objevit se mohou také somatické obtíže jako pocit na zvracení, sevřený žaludek, tlak na prsou, nechůť k jídlu, poruchy spánku apod.

Tato fáze trvá obvykle několik hodin či dnů.

- **Fáze kritická** – jedná se o fázi, v níž je velmi důležité poskytnutí odborné pomoci. Organismus je vyčerpaný dlouhodobým stresem, jedinec může často opakovaně onemocnět (chřipka, angína...). Člověk se snaží pocitům zmaru a frustraci uniknout a nahradit je něčím jiným. Projevují se obranné mechanismy jako popření, bagatelizace apod. Jedinec může sklouzávat k náhražkovitým řešením a kompenzacím, únikovým tendencím, jako je požívání alkoholu a jiných psychoaktivních látek. Tato fáze trvá několik dní, týdnů, či měsíců. Časté projevy jsou také deprese, popudlivost, zvýšená citlivost a labilita.

- **Fáze integrační (restituční)** – fáze vyrovnávání se se ztrátami. Člověk mobilizuje své duševní síly, tápe a hledá. Tato fáze nemusí být realizována. Je totiž vázána na odeznění fáze předchozí, která však nemusí být úspěšně zvládnuta. Člověk potřebuje dostatek sociální opory, vůle a naděje k vyrovnání se s prožitými obtížemi. Tato fáze může trvat několik měsíců, jelikož je to fáze hledání a rozvažování nových možností, hodnot a zdrojů. (Jedlička, 2015)

Špatenková (2004) uvádí tyto fáze průběhu krizí:

- Šok
- Popírání
- Hněv a agrese
- Deprese

- Akceptace

Dodává, že fáze nemusejí jít přesně za sebou, ale mohou se různě překrývat. Jak můžeme srovnat s předchozím dělením podle Jedličky, jeho fáze, které jsou širšího pojetí, obsahují i několikero projevů, které popisuje Špatenková. (Špatenková, 2004)

### 1.4.5 Řešení krize

Na pomoc při řešení krizí se specializuje odvětví pomáhajících profesí, a tou je **krizová intervence**. Samozřejmě jedinec, který se nalézá v obtížně řešitelné situaci, vyhledává primárně podporu a pomoc ve svém nejbližším okolí, tzv. laickou pomoc. Zda bude, či nebude v řešení úspěšný, závisí na výše uvedených proměnných, a také na jeho sociálních vztazích a stabilitě sociální opory, podpůrné sítě. Zvládání obtížných situací bylo již nastíněno v předchozím oddíle, hovořili jsme o obranných mechanismech, copingových strategiích i osobnostních charakteristikách, které napomáhají zvládnutí zátěžových situací.

Vodáčková (2002) nabízí výčet adaptivních strategií, které lze při řešení zátěže a krize laickým způsobem využít:

- **Kontakt s pocity, schopnost ulevit si pláčem, hněvem, zorientovat se v ambivalentních pocitech, respektovat emoce u druhých** – projevovat naplno emoce a nesnažit se je potlačovat, je dovednost, kterou má málokdo z nás. Tabuizace pocitů a emocí u sebe i u druhých, např. v rodině, může být zdrojem obtíží u dětí i dospělých
- **Schopnost sdílet a sdělovat** – přizvat druhé, důvěřovat, nechat je nahlédnout do vlastního nitra a prožívání
- **Dobrý kontakt s tělem** – vnímat a rozumět vlastnímu tělu, jeho signálům a potřebám
- **Kontakt s vlastními potřebami**
- **Vědomí hranic**
- **Orientace v situaci s využitím dostupných prostředků a informací** – informační rámec o vlastní situaci a proměnných, které do ní vstupují

- **Schopnost využít vlastní starší zkušenosti** – uvědomění si vlastních zdrojů a zkušeností;<sup>4</sup>
- **Schopnost využít existence a zkušenosti blízkých lidí**
- **Schopnost využít potenciálu přirozené komunity**
- **Schopnost využít vzorců kolektivního chování** – např. přechodové rituály, chování v traumatizujících, těžkých situacích, přírodních katastrofách apod.
- **Inspirace literárními příběhy** – příběhy, které učí, jsou vzorem v řešení situací
- **Otevřenost neobvyklým tvořivým řešením, zapojení fantazie** – ve chvíli, kdy vyčerpáme možnosti, zkušenosti a nápady na řešení, které už známe
- **Víra a naděje** – tyto duchovní entity mohou být mnohdy jediným mostem, díky kterému dokážeme vytrvat a překlenout obtížnou životní situaci
- **Smysl utrpení** – znát význam událostí, které se nám dějí, dokázat v nich vidět smysl a pozitivum do budoucna

(Vodáčková, 2002)

Odborná krizová pomoc je obvykle krátkodobé setkání profesionála, či poloprofesionála s člověkem, který se nachází v tíživé, naléhavé životní situaci. Cílem je takové ošetření, které vede ke zklidnění a ukotvení člověka tak, aby pocítil bezpečí a zvýšila se jeho schopnost racionálně svou situaci nahlédnout a účinně ji řešit.

Krizová pomoc má mnoho podob a lze ji využít mnoha způsoby.

- Ambulantní forma
- Terénní forma
- Hospitalizace
- Telefonická forma
- Forma pomoci v klientově přirozeném prostředí

(Vodáčková, 2002)

Více o formách pomoci dětem a rodinám v obtížné životní situaci v další kapitole.

---

<sup>4</sup> Podpůrně může působit také uvědomění faktu., že se mi v minulosti podařilo podobné obtíže zvládnout.

## 1.5 Specifika krizových situací u dětí

V předchozí podkapitole jsme vymezili problematiku životních obtíží a krizí obecně, především v kontextu dospělých. U dětí má tato problematika svá specifika, a to z několika důvodů. Již bylo naznačeno, že u dětí nelze pojímat příčiny a průběh životních obtíží stejně jako u dospělých, jelikož děti jsou zkrátka odlišné, a to ve všech složkách osobnosti.

Když se podíváme na výše uvedené výčty adaptivních a konstruktivních přístupů k řešení krizí a zvládacích mechanismů, můžeme si povšimnout, že jsou velmi úzce vázány na podpůrné a bezpečné sociální zázemí. Předpokládají možnost jedince obrátit se ve své těžkosti na blízké, hledat u nich útěchu, radu, vlídné a pozitivní přijetí apod.

Dítě by mělo mít takové bezpečné prostředí v rodinném kruhu. Veškeré sociální zkušenosti, vztah k druhým, ke světu i k sobě samému, získává dítě prostřednictvím interakcí v rodině. Alespoň ty primární, a o to důležitější.

Pokud se dítě ocitne v obtížné životní situaci, je nutný zájem a interakce s dospělým, nejlépe nejbližší pečující osobou, aby situaci odhalila, odhadla její náročnost, naléhavost a rozhodla o jejím řešení. Zde můžeme narážet na to, že rodinná situace dítěte není zcela ideální. Rodina neplní své funkce tak, jak by měla, a pomoci a pochopení se dítěti nedostává. Jsou také případy, kdy jsou právě rodiče a dysfunkční rodinné prostředí příčinou dětských obtíží. Tehdy bývá odhalení a řešení ještě komplikovanější a může způsobit nemalé následky.

Odlišnost problematiky obtížných životních situací či krizí u dětí lze pozorovat v mnoha aspektech. Především se nabízí pohled, který vychází ze samé podstaty dětství jakožto fáze lidského života, ve kterém se člověk vyvíjí. Jak fyzicky, tak psychicky, emocionálně atd. Předně dítě disponuje jinými náhledy na svět, má jiné hodnoty než dospělý, jiné potřeby, je mnohem více zaměřené na přítomnost a situaci tady a teď než dospělý. Je také mnohem silněji fixované na vztahy a sociální oporu blízkých. Je na nich závislé. Závislé na jejich potvrzení, přijetí, pomoci, a to v běžných situacích i v zátěžových.

Důležité poznatky o specifikách krizových situací u dětí přináší Špatenková (2004). Stejně, jak už jsme uvedli v předchozí podkapitole a výše, vidí odlišnosti především ve způsobu **identifikace krize**, v **širokém spektru spouštěčů** a v neposlední řadě v **průběhu a důsledcích krize**. Podle ní je dítě nedostatečně schopné verbalizovat své obtíže a racionálně svou situaci zhodnotit, proto je v tomto závislé na dospělých (a to nejen rodičích!). Spouštěči

mohou být nejrůznější vlivy a situace. I takové, které dospělí mohou považovat za banality a neprojevovat o ně tedy dostatečný zájem. V neposlední řadě uvádí, že probíhající krize může mít pro dítě fatální následky a způsobená traumata si může přenášet do dalšího života.

V případě identifikace dětské krize Špatenková upozorňuje na to, že je velmi důležité, kdo projevy zachytí, jak je pojmenuje a čím ve skutečnosti krize je<sup>5</sup> (Špatenková, 2004).

### 1.5.1 Příčiny a spouštěče krizí u dětí

Následující podkapitola shrne hlavní oblasti příčin dětských obtíží a těžkostí a spouštěčů, které mohou zapříčinit dětskou krizi, či jej traumatizovat.

Elliot a Place (2002) vymezují několik všeobecných oblastí a vlivů, ve kterých lze nacházet příčiny dětských nesnází a jejich problémového chování. Jedná se jak o vlivy vnější, tak vnitřní, určené osobnostními dispozicemi dítěte. Jak jsme již uvedli výše, počátek i průběh krize je závislý na součinnosti těchto jednotlivých proměnných.

Na prvním místě hovoří o **genetické výbavě** a dědičnosti jako predispozičním základu možných psychických a emocionálních poruch. Např. působení hormonu serotoninu a jeho vlivu na řízení emočních reakcí.

Jako další ukazatel uvádějí autoři **temperament** dítěte. Temperament je jakási emoční zásobárna člověka. Určuje vzrušivost či naopak klid člověka, intenzitu jeho reakcí na různé podněty apod. Nelze jej zřejmě zcela vydělit z genetické výbavy, je ovšem pravda, že temperament dítěte může být zcela odlišný od temperamentu rodičů.

Jako další faktor je uváděna **osobní historie** dítěte. Touto historií jsou míněny nejrůznější situace, témata, okamžiky a události jež dítě prožilo v minulosti, a jež na ně měly silný vliv. Důkladná osobní anamnéza dítěte může odhalit nezpracovaná traumata a nedokončené vývojové úkoly. Ty si dítě nese do dalšího vývoje, už tímto negativně poznamenaného a nedostatečně vybaveného ke zvládnutí frustrací a dalších zátěžových situací.

Nepochybně důležitý faktor ovlivňující chování a prožívání dítěte je **rodinná atmosféra**.

---

<sup>5</sup> Z praxe mohu potvrdit, že situace, kdy zoufalí rodiče přicházejí s dítětem, se kterým si nevědí rady, přesvědčení, že s dítětem je něco v nepořádku, jsou časté. Vyústění situace však pro ně často nebývá uspokojující. Dítě se v jiném prostředí obvykle projevuje zcela jinak, popisované obtíže mizí a pak je nasnadě se ptát, co se vlastně v rodině děje, zda je krize skutečně dítěte.

Rodina, jako primární sociální skupina, s níž přijde dítě do kontaktu, je naprosto klíčovým prostředím, ve kterém můžeme hledat příčiny dětských obtíží. Rodina dává dítěti první vzorce chování, učí dítě tomu, co je správné a co špatné, poskytuje základní orientaci dítěte v prostředí, do něž vrůstá. Navíc konfliktní situace v rodině, např. mezi rodiči, jsou silnými emocionálními stresory, které dítě velmi ovlivňují a jež nemusí umět adekvátně zpracovat. Autoři dodávají, že velké množství problémů, které dítě ve svém životě zažívá a s nimiž se potýká, je vlastně jakýmsi signálem, že v rodině není něco v pořádku.

Jako poslední ve výčtu vlivů autoři uvádí **vrstevnickou skupinu** a různé subkultury, v nichž mladí lidé žijí. V určitém vývojovém období jsou vrstevnické skupiny a konformita s nimi pro dítě velmi důležitá. Chce se mezi vrstevníky zapojit, být oblíbené, mít kamarády a získat určitý status. Pokud se tak neděje, dítě je nějakým způsobem odlišné či má s navazováním vztahů obtíže, je třeba mít se na pozoru a se situací pracovat. Je důležité vztahy dítěte s vrstevníky nepodceňovat.

Autoři neopomínají zmínit, že život dítěte je v neustálém vývoji. Je to kontinuum, které má své zákonitosti a horizonty, které je třeba úspěšně překonat, aby další fáze vývoje byla úspěšná a nekladla na jedince vyšší nároky, než je nezbytné. (Elliot, Place, 2002)

Popsali jsme obecné faktory, které mohou ovlivňovat vznik obtíží u dětí. Pochopení jejich součinnosti a poměru jejich vlivů je důležité pro komplexní uchopení jedinečné situace dítěte a pro úspěšnou intervenci a hledání řešení.

### Co tedy může krizi u dítěte vyvolat?

Špatenková (2004) nabízí přehled obtížných situací, které mohou u dítěte vést k rozvoji krize. Nebudeme zde vypisovat všechny, vybereme ty pro nás nejstěžejnější:

- **Odloučení od rodičů**
- **Umístění do ústavního (či obdobného) zařízení** – umístění je nutné především v případě silného ohrožení dítěte. Dítě je proti své vůli, ač je to v jeho zájmu, odebráno rodině. Může se objevit separační úzkost, poruchy adaptace apod.
- **Rozvod, rozchod rodičů** – rozpad rodinných vazeb a odloučení od rodičů je pro dítě silně traumatizující. Velmi záleží na tom, jak rozvod či rozchod rodičů proběhne. Situace je zatěžující pro všechny zúčastněné a rozvádějící se rodiče obvykle nejsou schopni zajistit dítěti dostačující oporu

- **Týrání a zneužívání dítěte** – velmi ohrožující situace, souhrnně nazývaná syndrom CAN
- **Nevlastní rodič** – nevlastní rodič je v těžké pozici vůči dítěti. Je porovnáván s idealizovaným chybějícím rodičem a může působit jako vetřelec, konkurent, ohrožující prvek v rodině

(Špatenková, 2004, str. 53-55)

Tyto precipitory, které uvádí Špatenková, jsou úzce vázány na rodinné prostředí. Dalším precipitorem, také velmi závažným, je např. **šikana** (Svoboda, Němcová, 2015), se kterou se dítě může setkávat především ve škole.

### 1.5.2 Projevy a důsledky krize u dětí

Jak dítě reaguje na krizovou situaci, závisí na jeho věku, osobnostních charakteristikách i na typu krizové situace.

Špatenková (2004) nabízí tyto možné projevy a důsledky krizí u dětí (vybereme pouze některé):

- Agresivita, vzdor, trucovitost
- Pomočování (do 4 let považováno za běžné)
- Selhávání ve škole
- Lhaní, krádeže
- Potíže v socializaci (hra s vrstevníky)
- Psychosomatické obtíže
- Křeče a afektivní záchvaty

Autorka uvádí také příklad některých projevů krize ve školním prostředí. Zaměřuje se v příkladu na chování dítěte v sociální skupině vrstevníků (neadekvátní poutání pozornosti – krádeže, agrese), v úkolové situaci (vyrušování, neplnění zadaného úkolu). V případě, že je pozornost věnována přímo jemu a je vstřícná a podpůrná, dítě je klidné a spolupracuje.

(Špatenková, 2004)

## **2. Dítě v obtížné životní situaci a rodina**

Z předchozí kapitoly vyplynulo, že obtížné životní situace mohou postihnout každého, jak dospělé, tak i děti. Víme, že pokud jsou takové situace ponechány bez adekvátního řešení, mohou vyústit až v životní krizi. U dětí jsou takové situace zvláště rizikové, vzhledem k jejich nezralosti, stále probíhajícímu vývoji a jejich závislosti na dospělých, jak v identifikaci, tak řešení problému. Dozvěděli jsme se, co může u dítěte způsobit krizi i jak se projevuje. Z literatury také vyplynulo, že mnoho obtížných životních situací vzniká u dítěte ve spojení s rodinou a rodinným prostředím. Rodina dítěte v obtížné životní situaci je pro potřeby této práce klíčovým tématem, proto jí budeme věnovat následující kapitolu.

V této kapitole se podíváme na problematiku obtížných životních situací u dětí v kontextu nevhodných a ohrožujících výchovných vlivů jejich rodinného prostředí. Vymezíme základní definice a funkce rodiny. Podíváme se na potřeby a zásady péče o dítě, které popisuje odborná literatura a česká legislativa. Pokusíme se popsat takové situace a výchovné vlivy rodiny, které ohrožují zdravý vývoj dítěte. Dotkneme se také problematiky syndromu CAN se zaměřením na zanedbávání péče o dítě.

### **2.1 Pojem rodina a její základní charakteristiky ve vztahu k dítěti**

Rodina je pro dítě primárním prostředím. Prostředím, které by mělo zajišťovat dítěti ochranu, péči, emocionální a materiální zázemí, dostatek podnětů pro jeho zdravý vývoj apod. Rodina se v čase mnohokrát proměnila, její struktura, její podoba. Zůstávají však stále určité charakteristiky, které rodina plní a plnit by měla.

Rodina je primárním činitelem v socializaci dítěte. Její působení je naprosto zásadní pro harmonický vývoj dítěte a pro vývoj jeho dalších vztahů. V raném vývoji dítěte je nejdůležitější bazální vztah k matce, který je předpokladem zdravého navazování vztahů a sociálního fungování v interakcích. Určuje je tedy jak v pozitivním, tak negativním duchu.

Matoušek (1997) nabízí pohled na rodinu z hlediska její vnitřní struktury:

*„Rodina jednotlivci umožňuje, aby v ní nalézal oporu, ztotožňoval se s ní, zároveň mu dává svobodu k tomu, aby si budoval a zachovával svou osobní odlišnost. Život v rodině se pohybuje mezi pólem sdílení a pólem osobního soukromí.“* (Matoušek, 1997, s. 72)

Rodinu chápeme jako primární sociální skupinu dítěte, s propletenými vztahy a vazbami a zároveň jako instituci, jejíž fungování je určitým způsobem formálně zaštitěno a podřízeno určitým pravidlům (Havlík In: Havlík, Kořa, 2002).

Tato instituce je dána především ustavením souboru povinností a práv rodičů vůči dítěti, které nazýváme **rodičovská odpovědnost**. Rodičovská odpovědnost je legislativně ukotvena v novém občanském zákoníku, tedy v **Zákoně 89/2012 Sb., občanský zákoník** (2012), který nabyl platnosti 1. 1. 2014, a je jím definována takto:

*„Dokud se dítě nestane svéprávným, mají rodiče právo usměrňovat své dítě výchovnými opatřeními, jak to odpovídá jeho rozvíjejícím se schopnostem, včetně omezení sledujících ochranu morálky, zdraví a práv dítěte, jakož i práv jiných osob a veřejného pořádku. Dítě je povinno se těmto opatřením podřídít.“*

*„Rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů, která spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud.“* (Občanský zákoník, 2012)

Vidíme, že na rodinu jsou zákonem kladeny velké nároky, co do péče o dítě, jeho ochrany, řádné výchovy, zajišťování všech jeho potřeb apod. Je nasnadě se tázat, zda je průměrná rodina schopna nároky pojmout a plnit. Můžeme říci, že snad v každé rodině je některá z jejích funkcí a povinností plněna nedostatečně, či se objevují obtíže.

Funkčnost rodiny ve směru k dítěti vychází především z dětských potřeb a schopnosti rodičů tyto potřeby naplňovat.

### **2.1.1 Potřeby dítěte a jejich saturace**

Vývoj dítěte se uskutečňuje především v interakcích s nejbližším, ale také širším okolím. Skrze pečující osoby a bezpečné prostředí rodiny proniká do širšího společenského kontextu, učí se poznávat svět a jeho zákonitosti a zároveň si skrze něj uvědomuje sebe sama. Je tedy

absolutně nezbytné, aby jeho potřeby, v souladu s výše řečeným, byly dostatečně uspokojovány.

Tento oddíl se tedy bude zabývat základními potřebami dítěte a možnými důsledky jejich nedostatečné saturace v rodině.

Elliot a Place (2002) uvádějí tři nejobecnější zásady (v angl. „3 C“), které by měly být ve výchově dítěte zastoupeny:

- Péče (care)
- Důslednost (consistency)
- Kontrola (control)

Všechny tři zásady považují za stejně důležité a vyzdvihují potřebu jejich kontinuálního rovnoměrného zastoupení. Dlouhodobý nadbytek či nedostatek některé z nich, může vést k výchovným obtížím a ohrožení vývoje dítěte. (Elliot, Place, 2002)

Vývoj dítěte je dlouhodobý a komplexní proces, který zahrnuje složku biologickou, kognitivní, emocionální i sociální. V literatuře můžeme nalézt mnohé potřeby, které by měly být u dítěte uspokojovány, aby tento vývoj probíhal správně. Pokud tomu tak není a rodina v tomto selhává, vývoj dítěte může být ohrožen.

Svoboda a Němcová (2015) uvádí těchto 5 základních potřeb dítěte a možné důsledky jejich deficitu:

- **Potřeba místa, teritoria**

Tato potřeba je jak fyzická, tak duševní, emocionální. Hovoří se o potřebě jisté ukotvenosti, jak ve známém prostoru, tak ve společenství, s vědomím jistých vazeb. Dítě je již od intrauterinního života v těsném spojení s matkou a i po narození by mělo být v jejím těsném spojení, je s ní úzce spjato. Dostává se do prostředí prosyceného city, s určitými pravidly, rituály, vzorci chování, které se postupně učí, zná je, orientuje se v nich. Známé prostředí navozuje pocit jistoty a bezpečí a napomáhá stabilizaci, např. v případě traumatizující zkušenosti.

Deficit potřeby místa: může být způsoben častými změnami domova, místa, kde pobývá. Dítěti se nedaří najít si „své místo“, najít ukotvení a vytvořit si k místu odpovídající vztah.

- agresivita při narušení teritoria, odmítání dělit se o věci, půjčovat hračky apod
- touha najít si vlastní bezpečné místo mimo realitu – fantazie, virtuální realita
- zaobírání se smrtí, morbidní zájmy; suicidální tendence

Člověk, který je neukotvený, má silnou tendenci své místo si hájit, přesto však k němu nemá žádný vztah<sup>6</sup>. Nerespektuje také potřeby místa druhých lidí.

- **Potřeba bezpečí**

Závisí na prožitcích bezpečí v rodině, na jasné a srozumitelné komunikaci, srozumitelnosti a neměnnosti reakcí na určité podněty.

Deficit potřeby bezpečí: projevuje se agresivitou, vulgarismy, drzými výpady proti dospělým – takové chování dítěti kompenzuje potřebu bezpečí. Objevuje se úzkost a přecitlivělost v situacích, které dítě vnímá jako ne-bezpečné, potenciálně ohrožující.

- **Potřeba podnětu, péče a výživy**

Potřeba syčení jako takového, a to jak ve smyslu potravy, tak ve smyslu kognitivních stimulů, citové saturace apod.

Deficit potřeby podnětu: takové děti často hromadí jídlo, dávají si ho do kapes, schovávají ho. Přejídají se. Jídlo má nahrazovat emoční deprivaci a „dosycovat“ ji.

- **Potřeba podpory**

Podpora samostatnosti a kompetence v důležitých vývojových obdobích. Přiměřené chválení a oceňování. Podpora emocionální, projevování zájmu o dítě.

Deficit potřeby podpory: děti se stydí za své projevy, za své emoce, skrývají citlivé nitro za trvdou slupku. Děti jsou zvýšeně neklidné, nedokáží se uvolnit.

- **Potřeba limitu**

Potřeba limitu je velice důležitou potřebou, jelikož navozuje pocity jistoty ukotvenosti a bezpečí. Limity zároveň chrání a zároveň zbraňují. Tím vytvářejí bezpečný a přehledný prostor, v němž se lze pohybovat a vyvíjet. Potřeba zakoušet v životě hranice je nesmírně důležitá i pro další sociální interakce dítěte s druhými dětmi, s učiteli, spolužáky. Na hranice člověk naráží celý život, a je tedy potřeba se jim učit a zvykat na ně od raného dětství. Limity však musí být nastavovány s láskou a vysvětlením, s možností dialogu. Nejsou-li vymezovány takovýmto způsobem, jedná se o **sankci** – represii, která je pouze trestem za překročení pravidel. Obvykle se jedná o emočně negativně zabarvenou reakci, výbuchem vzteku. Dítě je stavěno do pozice viníka, oběti.

---

<sup>6</sup> Příkladem může být poničený, počmáraný nábytek v různých druzích pobytových zařízeních, na táborech apod.

Deficit potřeby limitu: děti v dnešní společnosti zakoušejí limity velmi málo. Obvykle pocházejí z rodin, kde se rodiče snaží být „přáteli“ dětí, neomezovat je, nechat je projevovat bez omezení. Zároveň stejně problematické je také příliš tvrdé nastavení limitů, které není přístupné dialogu.<sup>7</sup> (Svoboda, Němcová, 2015)

Matějček a Langmeier (2011) představují základní psychické potřeby dítěte, které vycházejí ze základní potřeby aktivní interakce se světem:

- **Potřeba určité úrovně celkové vnější stimulace**

Dítě potřebuje dostatek různorodých smyslových podnětů, bez kterých nedokáže se světem účinně interagovat a odhalovat jeho strukturu, vazby, vztahy a orientovat se v něm. Dítě aktivně vnější stimulaci vyhledává, je aktivní, když k němu přicházejí podněty přiměřené jeho věku a stupni vývoje. Za nedostatek podnětů se však dá považovat i jejich nadbytek, přemíra, neuspořádanost či rigidita. Dítě postupně přestane reagovat na podněty, jež jsou pro něj nezajímavé, neměnné, nebo jeli-jich přemíra dítě reaguje odmítavě, je přehlčeno.

- **Potřeba vnější struktury**

Dítě postupně inklinuje k potřebě hledat v podnětech, jež k němu přicházejí vnitřní řád a souvislost. Dítě zkouší, testuje, stále dokola opakuje určité motorické úkony, zdánlivě nesmyslně se dotazuje apod. Svět se pro něj postupně stává přehlednějším, smysluplnějším a tím bezpečnějším místem, kterému lze rozumět.

- **Potřeba specifického sociálního objektu**

V rané fázi života dítěte je tímto objektem bezpochyby matka. Dítě a matka tvoří dlouhou dobu jednotu. Pro dítě matka představuje celý svět, předobraz světa. Pouto s matkou musí být dostatečně silné, bezpečné, vřelé a trvalé v čase. Matka dítěti podněty zčásti zprostředkovává, dítě na ně odpovídá a matka je jeho aktivitě přítomna. V tomto období života dítěte je matka nenahraditelným sociálním objektem. Odpoutání od matky se projevuje *separační úzkostí*. Dítě protestuje, je neklidné, matku hledá a očekává. Potřebu kontaktu s matkou není možné nahradit jiným vnějším objektem. Dočasně ji lze kompenzovat jinou osobou či hračkou. Postupně se dítě od matky separuje, uvědomuje si svou autonomii, zkoumá vlastní síly a vlastní identitu. Sociální objekty jsou však pro něho i nadále důležité, jen se mění (otec, prarodiče, vrstevníci, učitel). Každý dítěti nabízí jiný vzor, jiné zkušenosti a jejich význam pro dítě se proměňuje v čase.

- **Potřeba osob nesociálního významu**

---

<sup>7</sup> V kazuistikách praktické části se setkáváme spíše s nedostatečným nastavením limitů a nedůsledností ve výchově.

Zde autoři hovoří naopak o potřebě autonomie, vnitřní integrity. Matka přestává být „organizátorem“ veškerých dětských aktivit. Dítě začíná vnímat a chápat sebe sama jako „já“. Tedy v čase trvalou instanci. Dítě začne aktivně svou autonomii projevovat a vymezovat se vůči okolí. Zároveň své „já“ pojímá v systému vztahů k druhým, k jejich očekáváním apod.

- **Potřeba zhodnoudujícího přijetí**

Jedná se o komplexní podpurný mateřský přístup, napomáhající dítěti chápat a orientovat se ve vztazích, rolích a očekáváním a zároveň podporující jeho autonomii. (Langmeier, Matějček, 2011)

Dlouhodobá, nedostatečná saturace potřeb dítěte vede k psychické deprivaci. Jak jsme viděli ve výše zmíněném členění potřeb dítěte a důsledcích jejich neuspokojování.

O citové deprivaci se zmíníme podrobněji v další podkapitole.

### **2.1.2 Typy rodin dle funkčnosti vzhledem k potřebám dítěte**

Jak již bylo naznačeno, posuzování funkčnosti rodiny jde ruku v ruce se schopností rodičů saturovat potřeby dítěte a vychovávat je adekvátním způsobem.

Pro potřeby této práce zde zmíním pouze typy rodin, které nezvládají naplňovat adekvátně potřeby dětí a jejich působení může být pro dítě až ohrožující. Jedná se o takové rodiny, které jsou charakteristické přetrvávajícími obtížemi, problémy, vztahovými konflikty apod., a kterým se nedaří tyto obtíže účinně řešit.

Rodinu je třeba chápat jako ucelený systém interakcí a vztahů, které svým spolupůsobením utvářejí rodinnou atmosféru, a také schopnost rodiny čelit nejrůznějším obtížím. Fakt, že se v rodině objeví problémy, ještě neznamená, že nenaplnuje potřeby dítěte, či že je v ní přímo ohrožené. Záleží na tom, jak je rodina konsistentní a zda disponuje dostatkem zvládacích mechanismů k řešení obtíží.

Helus (2006) vymezuje tyto rodiny jako 1. **Problémové** -takové rodiny, ve kterých jsou jejich základní funkce narušeny. Rodiny jsou v dlouhodobé, často vyhocené krizové situaci, snaží se o její řešení, hledají vnější pomoc, ta však nebývá vždy účinná. Rodičům, zahlceným obtížemi a jejich řešením, často chybí náhled na důsledky pro dítě. Je zde však motivovanost snížit ohrožení dítěte na minimum. 2. **Dysfunkční rodiny** – ohrožení zdravého vývoje dítěte je značné. Rodina je problémy velmi zatížena a vlastní silou je nedokáže řešit. Časté jsou zásahy vnějších odborných institucí, krizových center, OSPOD apod. Rodina však ne vždy je schopna doporučení a intervence odborníků realizovat a účinně s nimi pracovat. 3. **Afunkční**

**rodiny** ohrožují dítě nejen ve vztahu k jeho vývoji, ale také přímo ohrožují jeho zdraví a život. Dítě je z takových rodin obvykle odebíráno a umístováno do náhradní rodinné, či ústavní výchovy. (Helus, 2006)

## 2.2 Vybrané problémové charakteristiky rodiny a jejich vliv na dítě

Problémových až rizikových situací rodiny je obrovské množství.

V této podkapitole se zastavíme u takových situací, které mají souvislost s naším výzkumem a zdají se pro potřeby této práce nejrelevantnější. Dopředu je potřeba říci, že problémové situace a vztahy nemusí vždy působit vážné narušení vývoje dítěte. Jde však o situace nabité negativním potenciálem, které mohou do vážných problémů narůst, zůstávají-li neřešeny.<sup>8</sup>

### 2.2.1 Vztahové konflikty v rodině, rozpad rodiny

Již bylo naznačeno, že rodinu je třeba pojímat jako celek. Rodinné vztahy, osobnostní charakteristiky jednotlivých členů a jejich interakce, užší a širší rodinné vazby a konflikty, to vše utváří podobu rodiny a ovlivňuje její fungování. Některé problémy rodiny jsou zjevné (socioekonomická situace, rozvod...) a dobře identifikovatelné. Jiné však mohou působit skrytě a bez reálného náhledu na jejich škodlivost vůči dítěti (hádky rodičů, mezigenerační konflikty, rodinný rozvrat apod.).

Matějček v publikaci *Krizové situace rodiny očima dítěte* nazývá tyto obtíže „*takzvané běžné konflikty*“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 8). Míjí jimi „běžné“ situace, se kterými se rodina potýká a nikomu nepřipadají zvlášť rizikové. Dospělí členové rodiny tyto konflikty dokáží zpracovat, dokáží se s nimi popasovat, vysvětlit si je, pochopit je, vyrovnat se s nimi. Je však třeba se ptát, jak tyto konflikty vnímá dítě. Víme již z předchozí kapitoly, že dítě má velmi omezenou možnost a schopnost samo se vyrovnat s mnohými obtížemi a situacemi v rodině, je závislé na jejich vysvětlení dospělými a na jejich podpoře.

Matějček a Dytrych (2002) v jmenované publikaci popisují např. **konflikty rodičů a prarodičů**. Např. finanční závislost rodiny na prarodičích může plodit jak nejistotu u mladých rodičů, tak výčitky prarodičů a pocit, že mladí by jim měli být za něco vděční. Dalším

---

<sup>8</sup> Pomoc rodinám a dětem v tíživých situacích bude předmětem posledního oddílu této podkapitoly.

problematickým faktem je pocit odpovědnosti a vměšování se babiček a dědečků do výchovy dítěte. Roztříštěnost výchovných vlivů je vždycky velmi problematický prvek, a to nejen mezi otcem a matkou. Pokud je ještě zesílen tlakem ze strany starší generace, může se jednat o vážné natušení integrity rodiny a končit až jejím rozpadem.<sup>9</sup> (Matějček, Dytrych, 2002)

Dalším, autory zmiňovaným tzv. „běžným“ konfliktem, může být **pře o výchovu a prosperitu dítěte**. Výše už bylo naznačeno, že rozhodnout se, jak vychovávat dítě, může být zdrojem mnohých hádek, rozepří, nesouhlasu apod. jak v užší rodině, tak širší. Tendence vměšovat se a radit rodičům, jak a co mají dělat ve výchově dítěte, je téměř na denním pořádku u mnoha rodin. Debata o výchově pak bývá polem pro vleklé diskuze, hodnocení, obviňování apod. Dítě a jeho výchova se stává prostředkem pro ventilování nepohody a vnitřních konfliktů rodičů a jejich vztahových problémů mezi sebou. Dítě tak vyrůstá v prostředí plném negativní atmosféry a nesourodých vlivů a tendencí, v nichž se špatně orientuje. Dítě může mnohdy dostat pocit, že je vinno neustálými konflikty rodičů. Vždyť se hádají kvůli němu. (Matějček, Dytrych, 2002)

Takové situace skutečně nejsou ničím výjimečným. Ohrožují ovšem vývoj dítěte neuspokojováním jeho nejzákladnějších potřeb. V prostředí neustálých hádek, kritiky, obviňování, které je prosycené negativními emocemi se dítě necítí bezpečně. Zvláště v raném vývoji dítěte je zcela nezbytné, aby rodiče dokázali žít v harmonickém celku a dítěti tak poskytli základní hodnoty a pocity jistoty. Nehledě na fakt, že rodiče tak dítěti předávají nevhodný model sociálních vztahů, jejich fungování a řešení problémů.

Mnoho tzv. běžných konfliktů může skončit nevyhnutelným rozpadem rodiny. Dnešní podoby rodiny jsou velmi rozvolněné. Mnozí rodiče nejsou sezdáni a děti vychovávají tzv. „na hromádce“, přibývá rodin jen s jedním rodičem, doplněné rodiny o nového partnera apod. Podoba rodiny se přizpůsobuje potřebám partnerů a jejich životního stylu. Často se objevují rodiny dvoukariénní, rodiny mladé a nezralé apod. Ať však rodina vypadá jakkoliv, pokud jsou v ní děti, je její rozpad vždy traumatizující záležitostí, a to samozřejmě nejen pro děti, ale i pro partnery. Opět záleží na zralosti a resilienci rodičů, jak rozchod či rozvod proběhne a jak moc bude pro děti ohrožující.

---

<sup>9</sup> V praktické části práce uvidíme konkrétní příklad problematického a silně konfliktního vztahu matky a babičky a jeho vlivu na dítě.

Dle Matějčka a Dytrycha (2002) předchází **rozvodu** manželský rozvrat. Takové stadium je, dle jejich názoru, silně stresující, může být dlouhodobé, rodina neplní některé ze svých funkcí a žije v permanentním konfliktu. Úskalím této situace je fakt, že mnoho rodin v takovém rozvratu žije velmi dlouho a situace rozvodem neskončí. (Matějček, Dytrych, 2002)

Rodiče velmi často osočují jeden druhého, svalují na druhého viny, mnohdy se častují nelichotivými jmény. Dítě je ve středu těchto nenávistných tendencí a bývá využíváno jako prostředek pro ublížení jednoho rodiče druhému.

Děti v rozvádějící se rodině jsou ve velmi obtížné situaci. Rozpadá se jejich svět, zahlcuje je úzkost a strach z budoucnosti. Známy a bezpečný svět se najednou mění. Rozpad rodiny zasahuje do mnoha dětských psychických a sociálních potřeb. Např. potřeby stálého místa a teritoria – tato potřeba může být narušena stěhováním, častými změnami místa pobytu dítěte (střídavě u rodičů...). Narušená je také potřeba bezpečí, potřeba podpory, podpora sociálního objektu apod. Mnohé rodinné vazby se rozpadem rodiny zpřetrhají, děti mohou přijít o kontakt s prarodiči apod. Mohou mít pocity zavinění rozpadu rodiny.

Fraňková (2004) k tomu dodává: „*Děti zůstávají nepovšimnuty, s rozpadem rodiny bývají seznámeny ve většině případů jedním z rodičů jako s definitivní tečkou. Pouze nepatrná část rodičů v úvodních etapách konfliktní-rozvodové situace pečlivě zvažuje možné alternativy jejich vliv na své děti.*“ (In: Dušková, 2004, str. 75)

Dle Svobody a Němcové (2015) je velmi důležité, aby rodiče dali vůči dítěti najevo určitou soudržnost i po rozpadu manželství a ujistili ho, že jsou nadále jeho rodiči, jistotami v jeho životě, na něž se může spolehnout. Měli by stále vystupovat jako stabilní autority, které se i nadále dokáží shodnout na výchově a potřebných záležitostech. (Svoboda, Němcová, 2015)

Nejvíce ohrožujícím je situace přetrvávajících konfliktů mezi rodiči a jejich neschopnost neshody a nenávist rychle vyřešit. Dítě tím velmi trpí i z toho důvodu, že bývá prostředníkem rodičovských konfliktů, bývá zatahováno do problémů dospělých. Často je stavěno do situace volby, má rozhodnout, kdo z rodičů je lepší, s kým by chtělo žít. Tato volba je pro dítě zvláště trýznivá, jelikož obvykle si z celého srdce přeje, aby se rodiče nehádali a vrátili se k sobě.

Reakce dítěte na rozvod rodičů závisí především na jeho věku a stupni vývoje. Dítě předškolního věku obvykle reaguje regrese na nižší vývojovou úroveň, zapomíná naučené

dovednosti, častá je enuréza. Dítě je plačtivé, může být agresivní k druhým, ostatním dětem apod. Objevují se noční děsy, poruchy spánku, somatické obtíže. Starší dítě již dokáže rozumově alespoň částečně zpracovat tíživou situaci a pochopit důvody. To ovšem nezmírňuje jeho emocionální otřes. Typické pro tento věk je černobílé vidění světa, přimknutí se obvykle k jednomu z rodičů, nejčastěji k tomu „opuštěnému“. (Svoboda, Němcová, 2015, str. 53)

Reakce na rozvodovou situaci se nutně promítá i do školního prostředí, jako téměř každá tíživá situace. Není neobvyklé zhoršení prospěchu, vztahů se spolužáky, učiteli, nesoustředěnost, podrážděnost apod. Je velmi důležité, aby učitel dokázal tyto signály dítěte rozpoznat a být mu oporou ve chvíli, kdy jeho rodiče toho nejsou schopni.

### 2.2.2 Nevhodné a ohrožující výchovné styly a působení rodiny

V tomto oddílu se dotkneme problematiky syndromu CAN, tedy syndromu zanedbávaného, týraného a zneužívaného dítěte, se zaměřením především na zanedbávání dítěte a péče o ně<sup>10</sup>.

Zkratka CAN je přejatá do naší terminologie z anglického sousloví „Child Abuse and Neglect“.

Dunovský, Matějček a Dytrych (1995) jej definují takto:

*„Je to soubor nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu a vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti, v rodině především. Jsou výsledkem převážně úmyslného ubližování dítěti, způsobeného nebo působeného nejčastěji jeho nejbližšími vychovateli, hlavně rodiči.“*

(Dunovský, Dytrych, 1995, str. 15)

Syndrom CAN je komplexní a velmi komplikovaná mezioborová a celospolečenská problematika, která je vymezena zákonem. Děti, které spadají do této problematiky, jsou v literatuře označovány jako **děti v ohrožení, či děti ohrožené prostředím**.

Děti ohrožené prostředím spadají do sféry sociálně právní ochrany dětí, upravené v **zákoně č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí**. Tento zákon vymezuje děti, kterým je poskytnuta sociálně právní ochrana, zabývá se preventivní poradenskou činností, zprostředkováním náhradní rodinné péče, ochranné a ústavní výchovy apod. (Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí)

---

<sup>10</sup> Problematiku zneužívání dítěte zde rozvádět nebudeme, pro potřeby této práce je stěžejní především problematika zanedbávání a psychického týrání.

Dítě v ohrožení se tedy nejčastěji stává ohroženým právě v prostředí rodiny, jež by mělo být prostředím bezpečným. O to více jsou neadekvátní výchovné postupy a vlivy rodiny podpořeny silným emocionálním otřesem dítěte, kterému ubližují, či jej zanedbávají vlastní rodiče.

V literatuře najdeme poměrně hojně a podrobně rozpracované jednotlivé formy ohrožování dětí a o syndromu CAN se v dnešní době velmi hovoří. A to nejen na úrovni odborné, ale také politické, legislativní. Je však důležité zmínit, jednotlivé formy neadekvátního zacházení se obvykle vyskytují dohromady a nelze je striktně oddělovat.

Jaké jsou formy ohrožení dítěte prostředím?

## **1. Týrání**

### **a) Tělesné**

V minulosti byly tělesné tresty (často i velmi kruté), považovány za oprávněný výchovný prostředek. I v dnešní době se s nimi můžeme setkat. Hranice mezi trestem, nepřiměřeným trestem a tělesným týráním nemusí být vždy zcela zřetelná. Mnoho rodičů praktikuje výchovné prostředky, které na nich praktikovali jejich rodiče a mají pocit legitimacy takového zacházení. Zážitky z vlastního dětství a zkušenosti s týráním vlastními rodiči bývá jedním z rizikových faktorů ovlivňujících jeho zopakování v dospělosti.

Forem tělesného týrání je celá řada. Může se jednat o úmyslné a promyšlené konání s jasným záměrem dítě potrestat, ublížit mu. Patří sem aktivní fyzické útoky na dítě (úder do hlavy a jiných částí těla, bití různými předměty či rukou, pálení, škrcení, ale také třesení dítětem<sup>11</sup>, strkání apod.) Spadají sem samozřejmě nejen aktivní útoky pečujících osob, ale také jejich nezabránění útokům jiných osob na dítě. Tedy pasivní přihlížení ubližování vlastnímu dítěti a neřešení takové situace. (Krejčířová, 2007, str. 11-14)

### **b) Psychické**

Opět se jedná o multifaktoriální problematiku. Často mu předchází zanedbávání a obě tyto formy syndromu CAN mají mnoho společného. Psychické týrání má za následek snížené sebehodnocení dítěte, pocitu méněcennosti apod.

---

<sup>11</sup> Tzv. „shaken infant syndrome“ – velmi závažné ohrožování zdraví a života dítěte, zvláště v raném věku; může způsobovat četná poranění hlavy, mozku, bezvědomí, nitrolební krvácení apod.

Psychické týrání je velmi problematické v jeho obtížné rozpoznatelnosti. Patří sem např. opakované ponižování, snižování sebehodnocení dítěte, sociální izolace, nadávky, zastrašování, emoční chlad, odpírání lásky, nepřijetí dítěte, požadování neadekvátních úkonů a výkonů v rámci domácnosti apod. (Fraňková In: Dušková, 2004)

Autoři publikace shrnující problematiku syndromu CAN v dlouhodobějším časovém horizontu přidávají k psychickému týrání kromě aktivních a vědomých útoků na dítě také jeho psychické strádání během rozvodového řízení a rozpadu rodiny. Dítě je vystavováno nepřiměřenému zatěžování „dospělých“ záležitostmi, se kterými se nedokáže účinně vyrovnat. Psychické týrání také považují za důsledek neadekvátních výchovných tendencí rodičů, a to mnohdy materiálně a sociálně velmi dobře situovaných.

Takovým případem mohou být dvoukariérová manželství, orientace rodičů na výkon apod. Rodiče dítěte jsou ambiciózní, orientovaní pouze na jeho školní výsledky, je to to jediné, co je zajímá, co považují za to nejdůležitější. Či naopak nechtějí mít s dítětem žádné starosti a nechtějí se starat o jejich prosperitu. Ve chvíli kdy dítě přestane nátlak rodičů zvládat, selhává, je místo podpory kritizováno, trestáno, shazováno.

## 2. Zanedbávání

Zanedbávání je pravděpodobně nejrozšířenější formou ohrožování dětí v rámci syndromu CAN. Jedná se o dlouhodobé nenaplňování potřeb dítěte, a nedostatek adekvátního výchovného působení v rodině. Jak již víme, dlouhodobé neuspokojování určitých potřeb dítěte vede k jeho deprivaci v té které oblasti. Zanedbávání dítěte je v podstatě takové zacházení s dítětem, které vede k deprivaci na mnoha úrovních jeho osobnosti.

Bechyňová v publikaci *Sanace rodiny* (2011) hovoří o třech kategoriích popisující míru rizik zanedbávání dítěte:

**Kategorie „nejmenšího rizika“** se vyznačuje potenciálem rizika zanedbávání. V rodině jsou patrné známky chování a jednání, které by k zanedbávání mohly vést. Nedějí se však tak často a v takové míře.

**Kategorie „středního rizika“** - zde se dítěti pravidelně nedostává odpovídající péče a zájmu ze strany rodičů (strava, školní výsledky apod.)

**Kategorie „vážného rizika“** – zde se jedná o situaci dlouhodobou a zvláště ohrožující zdraví či život dítěte. Vážně ohrožena je i psychická a emoční stránka osobnosti dítěte. Rodiče se vůči dítěti projevují lhostejností a hostilitou. (Bechyňová, Konvičková, 2011)

Dytrych, Matějček, Dunovský (1995) definují zanedbávání takto: „*Zanedbávaným dítětem ... se míní dítě, jež se ocitá v situaci, kdy je akutně a vážně ohroženo nedostatkem podnětů důležitých k svému zdravému fyzickému i psychickému vývoji.*“ (Dytrych, Matějček, 1995, s. 88)

V literatuře se lze setkat s různým rozlišováním typů zanedbávání dle druhu potřeb dítěte. Dělí se např. na zanedbávání tělesné, psychické, citové. **Zanedbávání tělesné** je v literatuře pojímáno jako neuspokojování potřeb tělesných, kam je řazeno nedostatečné ošacení, ochrana, přístřeší, výživa, zdravotní péče apod. **Citové zanedbávání** se projevuje nedostatkem lásky, sounáležitosti, pocitu příslušnosti. **Psychické zanedbávání** se týká především nedostatku adekvátního výchovného a vzdělávacího působení, potřebného k rozvoji psychických a kognitivních funkcí. Zanedbávání způsobuje opožděný vývoj v oblasti psychomotorické, emocionální a sociální (Vaničková, Hadj-Mousová, 1995).

K zanedbávání obvykle dochází v rizikových rodinách s nízkým socioekonomickým statusem, špatnou bytovou a finanční situací. Často u mladých a nezralých rodičů, kteří ve svém vývoji nedospěli k rodičovské roli a neosvojili si dostatečné rodičovské kompetence. Častým rizikem bývá také abúzus alkoholu a jiných psychoaktivních látek.

Další rizikové faktory nabízí např. Konvičková (2011):

- Rodič má nízké sebehodnocení, trpí depresemi, je sociálně izolovaný, má nízkou schopnost řešit problémové situace.<sup>12</sup>
- Rodič byl v dětství často a opakovaně bit nebo byl obětí násilí ze strany rodičů.
- Rodič má rigidní a nerealistické očekávání od chování dítěte.
- Rodič vnímá chování dítěte jako problém, provokaci, obtěžuje ho. (Konvičková, 2011, s. 41)

Rizikové faktory jsou samozřejmě komplexní, jsou na straně rodičů, rodinné konstelace, společnosti, i na straně dítěte (dítě handicapované, hyperaktivní apod.).

V literatuře, i v praxi se velmi často objevuje zanedbávání, které ovšem nevychází z rodiny socioekonomicky znevýhodněné, naopak vychází z rodiny, která je velmi dobře situovaná a na první pohled bezproblémová. Může se jednat např. o rodiny, o nichž již byla výše řeč – rodiny autoritativní, perfekcionista, ambiciózní apod. Dítě zde může zažívat materiální a intelektuální dostatek či nadbytek, strádá však citově.

---

<sup>12</sup> Viz kapitola o zvládání obtížných životních situací a krizí

Dostáváme se k důležitému pojmu, který považujeme za důležité ještě ozřejmit, a tím je **citová deprivace**. Jedná se o pojmy, které velmi úzce souvisí s problematikou syndromu CAN. V literatuře není zcela sjednocen vztah pojmů zanedbávání a psychické deprivace. Obvykle se setkáváme s vysvětlením, že psychická, potažmo citová deprivace je způsobena nedostatkem individuálního plnohodnotného citového vztahu a vazby s pečující osobou (Konvičková, 2011, s. 40).

Vztah psychické deprivace a zanedbávání vysvětluje Matějček (1995): „*Ve skutečnosti však pojem zanedbávání splývá s pojmem dítěte deprivovaného, či lépe řečeno, vystaveného nebezpečí psychické deprivace, jestliže by jeho životní situace, v níž se ocitá, nebyla náležitě řešena.*“ (Dytrych, Matějček, 1995, s. 88)

Můžeme se tedy setkat s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, které však mají lásku a citovou saturaci pečujících osob, a tedy netrpí citovou deprivací.

## **2.3 Systémy podpory dětí a rodin v obtížné životní situaci**

Pokud rodina nedokáže řešit své problémy svépomocí, je potřeba vyhledat odbornou pomoc. V této podkapitole popíšeme vládní i nevládní organizace a legislativní rámec podpory a pomoci lidem v obtížné životní situaci.

### **Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů**

Pro naše účely jsou důležité především tyto sociální služby:

- Sociální poradenství (základní a odborné)
- Služby sociální péče
- Sociální prevence – předcházení a zabraňování sociálnímu vyloučení:
  - ✓ nízkoprahová centra pro děti a mládež
  - ✓ azylové domy
  - ✓ krizová pomoc a telefonická krizová pomoc – pro osoby v ohrožení zdraví a života (terénní, ambulantní, pobytová)
  - ✓ raná péče – péče o děti do 7 let
  - ✓ kontaktní centra
  - ✓ intervenční centra...

(Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách)

Základní bezplatné poradenství poskytují všichni poskytovatelé sociálních služeb bez výjimky. Služby mohou být ambulantní, terénní i pobytové. Poskytují je obce a kraje či nevládní neziskové organizace.

### **Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí**

Zákon byl již zmíněn v předchozí podkapitole. Legislativně vychází z Listiny základních práv a svobod a Úmluvy o právech dítěte.

Sociálně právní ochrana je definována takto:

*„Sociálně-právní ochrana dítěte představuje zajištění práva dítěte na život, jeho příznivý vývoj, na rodičovskou péči a život v rodině, na identitu dítěte, svobodu myšlení, svědomí a náboženství, na vzdělání, zaměstnání, zahrnuje také ochranu dítěte před jakýmkoliv tělesným či duševním násilím, zanedbáváním, zneužíváním nebo vykořisťováním.“ (MPSV, 2016)*

#### Základní principy sociálně-právní ochrany:

- ochrana, blaho a prospěch dětí; ochrana rodin a rodičovství
- bezplatné poskytování všem dětem do 18 let
- důraz na prevenci
- hierarchicky uspořádaný systém opatření umožňující volbu nejvhodnější intervence
- důraz na sanaci rodin, ...

#### Poskytovatelé sociálně-právní ochrany:

- Obecní úřad s rozšířenou působností (Orgán sociálně právní ochrany – OSPOD)
- Obecní úřady (úřady městských částí v Praze)
- Krajské úřady (Magistrát hl. města Prahy)
- MPSV
- Úřad pro mezinárodněprávní ochranu
- Nevládní organizace pověřené krajským úřadem, či Magistrátem hl. města Prahy  
(Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí)

Pro potřeby této práce vymezíme několik vybraných zařízení sociálně právní ochrany, a sice: **Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP).**<sup>13</sup>

Jeho působení je v zákoně vymezeno takto:

*„Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc poskytují ochranu a pomoc dítěti, které se ocitlo bez jakékoliv péče nebo jsou-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy anebo ocitlo-li se dítě bez péče přiměřené jeho věku (§ 15), jde-li o dítě tělesně nebo duševně týrané nebo zneužívané anebo o dítě, které se ocitlo v prostředí nebo situaci, kdy jsou závažným způsobem ohrožena jeho základní práva. Ochrana a pomoc takovému dítěti spočívá v uspokojování základních životních potřeb, včetně ubytování, v zajištění zdravotních služeb a v psychologické a jiné obdobné nutné péči.“*

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

Důležitým subjektem pověřeným sociálně právní ochranou je **Dětské krizové centrum**. Jedná se o organizaci přímo zaměřenou na problematiku syndromu CAN. Specializuje se na jeho prevenci, diagnostiku a terapii. Je významné svou mezioborovou spoluprací (gynekologové, sexuologové, soudci, dětské pediatri, právníci, sociální pracovníci apod.)

Dětské krizové centrum také provozuje **Linku důvěry** (od r. 1996), bezplatnou telefonickou krizovou linku, určenou dětem a dospělým, kteří se setkali s problematikou syndromu CAN. Linka je přístupná 24 h denně, 7 dní v týdnu. (Dětské krizové centrum, 2012)

Z ranku telefonických krizových linek nemůžeme opomenout **Linku bezpečí**, neziskovou organizaci, která má pověření sociálně právní ochrany od r. 2002 a poskytuje bezplatnou a nepřetržitou pomoc dětem, mládeži a studujícím do 26 let. Kromě linky bezpečí pro děti provozuje také tzv. Rodičovskou linku, která je určena rodičům a rodinám, které se nacházejí v obtížné životní situaci, potýkají se s výchovnými obtížemi apod. (Linka bezpečí)

---

<sup>13</sup> Zařízení zde zmiňujeme proto, že výzkum byl prováděn za přispění jednoho ze zařízení ZDVOP.

### 3. Dítě v obtížné životní situaci a škola

Škola, hned po rodině, je dalším prostředím, které má pro dítě obrovský význam. Hlavní rolí školy je její vzdělávací funkce, tedy funkce předávání nejrůznějších kulturních obsahů a stimulace kognitivních funkcí dítěte. Hlavní důraz je zde kladen na učení, jakožto jednu z přirozených činností dítěte. Můžeme říci, že pod drobnohledem je především prospěch dítěte, jeho výsledky, zvládnání učiva, jeho známky a úroveň dosaženého vědění, znalostí, dovedností apod. Žáci jsou především posuzováni dle toho, jak ve škole prospívají po stránce známek, tedy výsledků učení. S tím souvisí také chování a aktivita dítěte ve škole, jejich motivace, snaha, vůle, píle apod. Můžeme si povšimnout, že ve škole bývají preferováni žáci, kteří hodinu neruší, dávají pozor, k učitelům mají respekt, jsou přiměřeně aktivní, plní své povinnosti apod. Škola však v dnešní době neplní pouze úlohu vzdělávací. Mnoho pozornosti je dnes upřeno na výchovnou složku školy, a také její složku diagnostickou a poradenskou.

V této kapitole se podíváme na roli školy a především učitele v případě dítěte v obtížné životní situaci. Zmíníme hlavní funkce školy a důležité role školy a učitele v případě ohrožení dítěte. Podíváme se na problémy dětí a jejich projevy ve škole a možný přístup učitele k nim. Také se zmíníme o vztahu učitele a žáka a jeho specifických a významu. Poslední podkapitolu věnujeme spolupráci školy, rodiny a odborných institucí v péči o ohrožené dítě a systémům podpory, které v České republice existují, a této problematice se věnují.

#### 3.1 Škola a její funkce

Škola je velmi důležitým socializačním činitelem, který svým působením navazuje na primární socializaci v rodině. Nastoupení školní docházky je významným mezníkem v životě každé rodiny a každého dítěte. Jaká je role školy a jaké funkce plní?

Základní dělení funkcí školy nabízí Kořa (2002):

- Funkce vzdělávací
- Funkce výchovná
- Funkce kvalifikační
- Funkce integrační
- Funkce selektivní
- Funkce ochranná
- Funkce resocializační (nápravná)

Především nás zajímá funkce výchovná, vzdělávací a ochranná. Výchovná a vzdělávací funkce je pojmána jako socializační působení ve smyslu předávání vzorců chování, budování charakteru, předávání společenských a mravních hodnot apod. Vzděláváním je myšleno působení vedoucí k osvojování dovedností, získávání vědomostí a jejich používání. Vzdělávání probíhá jako předávání kulturních obsahů. Vzdělání má podobu instrumentální a kultivační. Je zároveň nástrojem získávání vědomostí a zároveň ustavuje u člověka určitou úroveň kultivovanosti.

Ochrannou funkcí se myslí ochrana dítěte před nepříznivými vlivy, sociálně patologickými jevy. Je považována za samozřejmou, a pokud se dítě ve škole setkává s újmou, ať vlivem šikany, neadekvátního přístupu učitele, vždy je to společností velmi tvrdě odsuzováno. (Kot'a In: Havlík, Kot'a, 2002)

Ochranná funkce školy je pro potřeby naší práce velmi důležitá, stejně jako výchovná a vzdělávací. V případě dětí, které nepocházejí z rodinného prostředí přijímajícího a bezpečného, se stává škola místem, kde se může dítěti dostat pomoci, pochopení a podpory. Ne náhodou byly na školách ustanoveny poradenské týmy, pozice výchovného poradce či školního psychologa. Děti přicházející z rodin do školy jsou čím dál častěji děti se specifickými vzdělávacími potřebami, děti se specifickými poruchami chování, a také děti se sociokulturním, či socioekonomickým hendikepem, děti ohrožené apod. Škola se s touto diverzitou musí vyrovnávat.

### **3.1.1 Socializační a výchovné působení školy**

Velmi důležitá role školy, zvláště v dnešní době, kdy se setkáváme s rodinami zanedbávajícími, s rodinami, ve kterých jsou rodiče natolik zaneprázdnění, že nemají čas s dětmi hovořit, naslouchat jim, vnímat jejich strasti i radosti. Učitel mnohdy musí nahrazovat či suplovat výchovnou roli rodiny, ač jsou jeho možnosti v tomto působení omezené.

Škola nabízí takové výchovné působení, které v mnoha rodinách dítě nezažívá. Působení školy a učitele by mělo být důsledné, měl by zde panovat jasný řád a pravidla, která by měli všichni respektovat a dodržovat je. Řád a pravidla panující ve škole dávají dětem pocit bezpečí a jistoty. Naplňují potřebu limitu. Pobyt dětí v kolektivu vrstevníků v rámci třídy je učí sociálním dovednostem, komunikaci. Vystavuje je nutnosti umět potlačit vlastní uspokojení, umět se vyrovnat s neúspěchem, frustrací (učitel vyvolává jiného žáka, mám horší známku než kamarád...)

Škola je místem sociální integrace, měla by děti vést ke schopnosti být sociální bytostí, tedy respektovat pravidla a řád života ve společnosti, zároveň by měla napomáhat individualizaci, hledání vlastní identity a místa ve společnosti v rámci sociálních interakcí a získáváním zpětné vazby od spolužáků, učitelů apod.

### 3.1.2 Diagnostická a ochranná role školy

Pedagogové ve škole mají důležitou ochrannou a diagnostickou roli. Dítě ve škole tráví mnoho času. Pozorný pedagog může dítě sledovat v mnoha situacích, interakcích, náladách. Pokud přistupuje ke svým žákům se zájmem, rozpozná nejen žákův potenciál a intelektové schopnosti, co mu jde, v čem má potíže apod. Může také proniknout do vnitřního světa svých žáků, poznat jejich zájmy, jejich povahové rysy, sociální dovednosti, způsob řešení problémů, reakce na zátěž apod. Má mnoho příležitostí odhalit změny v žákově chování, a s tím také možné hlubší problémy, pramenící z rodinného prostředí.

Cimrmannová (2015) říká:

*„Pedagogičtí pracovníci jsou povinni poskytnout pomoc v situaci, kdy jsou ohrožena práva a oprávněné zájmy dítěte ... jednání pedagoga v krizových situacích žáka nebo studenta má značný vliv na jeho důvěru v systém pomoci a posiluje (oslabuje) jeho víru v řešitelnost situace.“* (Cimrmannová, 2015, s. 167)

Na počátku školní docházky je zpravidla učitel důležitým sociálním objektem dítěte. Dítě se s ním nezřídka identifikuje, stává se pro něj nezpochybnitelnou autoritou. Učitel má tedy velký potenciál k navázání důvěrného vztahu k dítěti, a tedy roste pravděpodobnost, že se mu dítě svěří v tíživé životní situaci.<sup>14</sup> Učitel tedy může plnit roli důvěrníka v případě, že se dítě nemá komu jinému svěřit. Z etického hlediska by neměl tyto informace vynášet za zdi školy. To ovšem platí pouze v případě, že se nedozví informace poukazující na bezprostřední ohrožení dítěte v rodině, či jinde. To stejné platí v případě šikany či obdobných vážných ohrožujících situací.

Zákon o sociálně právní ochraně dětí ustanovuje:

*„Státní orgány, pověřené osoby, školy, školská zařízení a poskytovatelé zdravotních služeb, popřípadě další zařízení určená pro děti, jsou povinni oznámit obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností skutečnosti, které nasvědčují tomu, že jde o děti uvedené v § 6, a to bez zbytečného odkladu poté, kdy se o takové skutečnosti dozví.“* (Zákon č. 359/1999 Sb.)

---

<sup>14</sup> Velmi však záleží na osobnosti učitele a žáka, zda se jim podaří navázat odpovídající vztah.

## 3.2 Učitel a žák v obtížné životní situaci

V předchozích kapitolách jsme zaměřovali na obtížné životní situace dítěte, na jejich vznik, příčiny, důsledky apod. Nyní se zaměříme na to, jak se dítě v obtížné životní situaci projevuje ve škole, jaké jsou reakce učitele, jaký je jeho vztah k takovýmto dětem a jak k nim a jejich situaci může přistupovat.

Škola je velmi specifickým prostředím, které, jak již bylo naznačeno, klade na žáky velké nároky. Aby dítě mohlo plnit požadavky školy, podávat dobrý výkon, mít dobrý prospěch, musí k tomu mít adekvátní podmínky. K těmto podmínkám může patřit dobré materiální zázemí, zájem a podpora rodičů, bezpečná atmosféra, zdraví, psychická pohoda apod. Pokud je dítě zatíženo konflikty v rodině, dlouhodobým stresem a neadekvátnímu výchovnému působení v rodině, obvykle se to v jeho školním vzdělávání promítne. Záleží na tom, jakým způsobem se žák projevuje, zda si toho učitel všimne, a jak žákovo chování vyhodnotí. V první kapitole již bylo zmíněno, že u krizí v dětském věku velmi záleží na tom, kdo ji odhalí a jak ji vyhodnotí.

### 3.2.1 Problémové projevy dětí ve škole

Již jsme se v předchozích kapitolách projevům krizí a určitých obtížných situací u dětí věnovali. Zde se zaměříme na problémy dětí, které může jejich neutěšená životní situace a dysfunkční rodinné prostředí způsobovat ve škole.

Problémy konkrétních dětí ve škole se samozřejmě mohou odlišovat věkem, pohlavím, individuálními osobnostními charakteristikami a typem situace, ve které se nacházejí. Budeme-li však vycházet z předchozích kapitol, můžeme najít shodné znaky v projevech chování a prožívání dětí pocházející např. z rozvodových rodin, z rodin se zanedbávající a chladnou a nedůslednou výchovou, dětí psychicky či fyzicky týraných apod. Pokusíme se zde vypsát nejdůležitější a literaturou nejčastěji uváděné projevy a problémy, se kterými se mohou učitelé ve škole setkat.<sup>15</sup>

Jak učitelé poznají, že dítě něco trápí, že se s ním něco děje?

Boukalová a Mynaříková (2015) ve svém článku popisují, že ať se již jedná o dlouhodobý či akutní problém, obecně se obvykle projeví v **prospěchu** a **chování** dítěte. Co se týče prospěchu, dle autorek je výchovně vzdělávací proces zaměřený primárně na výsledky. Pokud

---

<sup>15</sup> Detailní popis projevů dětí v obdobných životních situacích je rozpracován v kazuistikách v praktické části.

se výsledky u dítěte zhorší, může to pro pozorné učitele být určitý signál, že se něco děje. Děti se však mohou nacházet v krizi a na prospěchu se to nepromítne. Je tedy třeba sledovat i jiné projevy dítěte a být na ně citlivý. Autorky říkají, že děti mohou být agresivnější, mít tendenci více „zlobit“ (především mladší děti a chlapci), zhoršení může být i ve školní docházce. Problémy se projevují také v kolektivu žáků (větší izolace, či naopak agrese). (Boukalová, Mynaříková, 2015, s. 10)

Problémovou situaci dětí, které jsou zatížené rozvodem (či rozchodem) rodičů a jejich dlouhodobými konflikty, jsme popsali v kapitole 2.2.1.

Jak se takové děti projevují ve škole?

Fraňková (2004) chápe rozvod jako druh psychického týrání, jelikož dítě je vystaveno silnému tlaku, stresu a strádá po mnoha stránkách. Obvykle se děti projevují silným **negativismem, impulsivitou, agresivitou a neposlušností**, a to jak ve škole, tak v rodině. Obecně se v literatuře setkáme s tvrzením, že výrazněji na rozpad rodiny reagují chlapci, a to zvýšenou agresivitou, často vůči jiným dětem (Fraňková, 2004).

Již zmiňovaní autoři Elliot a Place (2002) také uvádějí v případě rozchodu **vzdorovité a agresivní chování** vůči rodičům a vrstevníkům a uvádějí příklad: „*Jeanette ...do této doby neměla žádné problémy s vývojem či chováním, ale v týdnech po rozchodu rodičů se zhoršilo její chování ve škole a více odporovala i doma své matce.*“ (Elliot, Place, 2002, s. 101)

Kotenová ve svém článku Děti a rozvod (2015) popisuje projevy dětí ve škole jako **zhoršení prospěchu, snížení zájmu o školu, snížení motivace, zhoršení soustředění**. Popisuje také **menší oblíbenost dítěte v kolektivu, vzdorovitost, sociální neobratnost a agresivitu** (Kotenová, 2015, s. 14-15).

Můžeme tedy vidět, že v případě rozvodové problematiky se dítě často projevuje vzdorovitě vůči autoritám, dospělým a agresivitou vůči vrstevníkům. V případě dětí v rámci rozvodu se dá usuzovat, že pokud je situace včas a adekvátně řešena, problémové projevy chování odezní. V případě školního vzdělávání těchto dětí je potřeba, aby pedagog věděl, co se s dítětem děje, aby byl obeznámen s jeho rodinnou situací. V případě, kdy pedagog neví, co je za problémovým chováním dítěte, může se dopustit percepčních omylů a situaci svým přístupem ještě zhoršit.

Problematika dětí zanedbávaných a týraných stojí na jiném základu a projevy takovýchto dětí jsou obvykle trvalejší, protože počátek jejich obtíží je pravděpodobně již v raném věku a jejich zdravý vývoj je narušen.

Pešová a Šamalík v publikaci *Poradenská psychologie pro děti a mládež (2006)* popisují, že děti ohrožené syndromem CAN jsou nápadné především v sociální a emoční oblasti. Zdají se „být zvláštní“ už od prvního pohledu. Jejich základní projevy jsou definovány takto: *„Bud' jsou nepřiměřeně stažené do sebe, nebo jsou nepřiměřeně agresivní. Právě tyto symptomy jsou nezřídka přehlíženy.“* (Pešová, Šamalík, 2006, s. 119)

Autoři tím míní, že děti tiché a uzavřené bývají učitelem považovány za „bezproblémové“, děti agresivní jsou opět značkovány jako „zlé“. Obvykle tyto projevy nebývají učitelem považovány za symptomy vážnějších problémů<sup>16</sup> (Pešová, Šamalík, 2006).

Děti zanedbávané, týrané či zneužívané se projevují velmi specificky, a to v mnoha oblastech osobnostního vývoje.

Vágnerová (1999) nabízí shrnutí projevů dětí zanedbávaných a psychicky (citově) deprivovaných, které mohou být nápadné ve škole. Děti citově deprivované a zanedbávané se projevují např. **zhoršením užití řeči** v sociálním kontaktu, nedostatkem slovní zásoby. Také **neschopností učit se ze zkušenosti**, domyslet důsledky svého chování a zobecnit poučení z takové situace.<sup>17</sup> Takové děti nemusí mít omezené intelektové schopnosti, mají ovšem málo podnětů k jejich adekvátnímu užívání. V oblasti sociálních vztahů se tyto děti projevují **povrchními a primitivními vztahy** s druhými, projevují se **infantilně**. Obtížně se orientují ve svých pocitech a **nedokáží rozpoznat vhodnost či nevhodnost svého chování** v určitých situacích. Jejich neobratnost v sociálním kontaktu je negativně hodnocena ze strany druhých. Takové děti bývají z kolektivu vyčleněné (Vágnerová, 1999).

Langmeier a Matějček (2014) popisují další signifikantní projevy dětí zanedbávaných a deprivovaných. Zaměřují se na řečový projev dítěte. Popisují jej jako **plynulé komentování událostí, oznamování různých skutečností, vyjadřování přání**. Kontakt s dospělým se snaží za každou cenu navázat a udržet, ač je na velmi primitivní úrovni. Uvádějí příklad dítěte

---

<sup>16</sup> Více o přístupu a interpretaci učitele v dalším oddílu.

<sup>17</sup> S tím může souviset např. nefunkčnost domlouvání, vysvětlování apod.

sociálně hyperaktivního: „*Mluví hodně – pokřikují, upozorňují, jsou někdy až neodbytné.*“<sup>18</sup>  
(Langmeier, Matějček, 2014, str. 303)

Zmínění autoři ve vztahu ke škole upozorňují, že jejich prospěch bývá zřetelně zhoršený vlivem emoční a sociální nezralosti a nedostatečných pracovník návyků (Langmeier, Matějček, 2014).

V oblasti prospěchu se děti psychicky a citově deprivované projevují nedostatkem motivace, či potřebou neustálého vedené a dohledu, nesamostatností. Snadno se rozptýlí, jsou nesoustředěné, orientované na pochvalu a oceňování. Děti bývají demotivované také z důvodu orientovanosti na nižší potřeby, které u nich nebyly dostatečně uspokojovány (jistota, bezpečí). (Vágnerová, 1999)

Zanedbávání se samozřejmě projevuje dalšími, vnějšími znaky, které mohou vést k sociálnímu vyčleňování a odlišování dítěte od vrstevnické skupiny.

Jedná se např. o **nepravidelnou a nedostatečnou školní docházku, nesoustředěnost, zanedbané zdravotní problémy, nedostatečnou tělesnou hygienu a oblečení dítěte apod.** (Pešová, Šamalík, 2006).

### 3.2.2 Přístup učitele k dítěti v obtížné životní situaci a jeho role v ní

Učitel má v této problematice velmi obtížnou roli. V odborné literatuře i v legislativě je pojímán jako profesionál, pomáhající profesionál, který by měl být dostatečně poučen, problémy dětí by měl umět odhalit a správně interpretovat. Mnohdy tak tomu ovšem nebývá. Učitel obvykle není během svého studia dostatečně připravován na situace, které může v praxi zažívat. Proto je potřeba, aby měl učitel dostatečnou podporu, byl dostatečně informován o problémech dětí a věděl, na koho se může obrátit v případě potřeby.

Vliv učitele na žáky, jejich chování, prospěch apod. je zásadní. Učitel svým přístupem k žákům a svým vztahem k nim ovlivňuje klima třídy, jednotlivé žáky, jejich motivaci, postavení ve skupině apod. Obrázek, jaký si udělá o dítěti, může do značné míry determinovat další prospívání dítěte ve škole, jeho sebepojetí apod. Je tedy nezbytné, i když velice náročné, aby učitel dokázal hledět více pod povrch dětského chování, aby zvýšil svůj zájem o děti a dokázal k nim přistupovat s dostatečnou citlivostí.

V literatuře se můžeme setkat s pojmem **přírozená diagnostika**, jež spadá do ranku pedagogicko-psychologické diagnostiky ve škole. Jedná se o nejpopravnější (ale ne

---

<sup>18</sup> Viz kazuistika č. 1-Václav

nedůležitý) diagnostický přístup učitele k žákům, založený na **sociální percepci**. Učitel svým pozorováním žáků získává větší citlivost na určité jevy a reakce a zvyšuje pravděpodobnost účinného řešení či zamezení negativního jevu. (Krykorková, Chvál, 2011)

Nejde však jen o úkolové situace a prospěch žáka, ale také o jeho chování, celkovou aktivitu, řečové projevy a sociální interakci. Učitel tak svým zájmem může iniciovat začátek řešení negativní situace, doporučit k vyšetření apod.

Francouzské autorky Auger a Boucharlat (2005) se ve své práci Učitel a problémový žák věnovaly právě percepci učitele a jeho vnímání a posuzování žáků jako „problémových“. Svým zkoumáním došly k závěrům, že jako problémové žáky učitelé považují žáky, kteří **vyrušují při hodině** a žáky, kteří **odmítají pracovat**. Přičemž žáci, kteří vyrušují při hodině, jsou tito žáci:

- Agresivní
- Neklidní
- Provokující
- Konfliktní

Žáci, kteří odmítají pracovat, jsou žáci, kteří odmítají plnit úkoly, předložit svou práci, žáci kteří vzdorují, odmlouvají apod.

Autorky předkládaly také důvody takového problémového chování žáků, a mimo jiné zde uváděly také socioekonomické důvody, výchovné vlivy rodiny, zázemí dítěte apod. (Auger, Boucharlat, 2005)

Žáci, kteří se projevují výše uvedenými způsoby jsou pro učitele jistě velmi nároční. Učitel je však pro ně velmi důležitou sociální oporou.

Již zmiňovaná autorka Tereza Cimrmannová (2015) považuje učitele za obzvláště důležitou diagnostickou osobu, jelikož je s dítětem v těsném kontaktu, má s ním (ve většině případů) navázaný důvěrný vztah. Uvádí několik možností, či zásad, jak může učitel zasahovat v případě odhalení nějakého problému.

a) Žák se potřebuje svěřit v situaci, která nevyžaduje odbornou pomoc

Učitel v tomto případě **může zasahovat z vlastní pozice**, se žákem si promluvit. Je třeba, aby dodržoval hranice a nepřekračoval své kompetence. Může také žáka upozornit, že kdyby problémy přetrvávaly či se zhoršovaly, měl by se poradit se školním psychologem či výchovným poradcem

b) Žák se svěří se závažným problémem (nebo jej učitel rozpozná)<sup>19</sup>

Takové situace nelze zvládnout svépomocí. Učitel by měl kontaktovat výchovného poradce a zákonné zástupce dítěte a situaci s nimi řešit. Případně, selhává-li poradenský tým školy, měl by sám kontaktovat specializovaná poradenská zařízení. Je na místě citlivý přístup a komunikace s dítětem, kterému je třeba sdělovat nepříjemné informace. Dítě může mít pocit zrady. Učitel má v případě nejasností plné právo kontaktovat specializovaná zařízení, krizové linky apod.

(Cimrmannová, 2015)

Jak již bylo zmíněno, práce s problémovými žáky může být pro učitele velmi náročná. Jejich role je především role vzdělávací, tedy se jí snaží naplňovat. Žáci, kteří hodinu sabotují či odmítají pracovat apod., učitele zúskostňují, znejistují, vedou k pocitům bezmoci.

Zmiňované autorky Auger a Boucharlat (2005) zkoumaly, co učitelům funguje při práci se žáky s problémovým chováním. Jaké strategie volili v přístupu k nim. Obecně lze říci, že se dařilo učitelům, kteří se nedali zlomit pocity beznaděje, agrese a dalšími negativními pocity vůči svým žákům, ale snažili se je pochopit, přistupovat k nim vstřícně a nahlédnout pod povrch jejich trápení.

Konkrétními přístupy jsou<sup>20</sup>:

- Přijetí
- Tělesný postoj
- Respekt k žákovi
- Potřeba být k dispozici
- Uvolnění
- Osobní vztah
- Nutnost zachovat klid
- Překonání odstupů (nebrat si nic osobně)
- Řád, pro všechny stejná pravidla, důslednost (limity, pocit jistoty)
- Nabízet žákům pomoc, přizpůsobovat jim své tempo
- Dát jim možnost vyjádřit se (jednotlivec i třída)
- Důraz na potřeby žáků, předání určité odpovědnosti
- Zapojit do výuky věci všedního dne, spolupráce s rodiči, odborníky

(Auger, Boucharlat, 2005)

---

<sup>19</sup> Do této kategorie by spadaly obtížné situace popisované a zkoumané v této práci.

<sup>20</sup> Pro srovnání viz praktická část – výsledky výzkumu

### 3.2.3 Školský poradenský systém

V posledním oddíle této kapitoly ve stručnosti shrneme poradenské zázemí školy, které napomáhá učitelům, školám a rodičům v práci s dětmi.

- Školské poradenské pracoviště

Je tvořeno činností **školního metodika prevence a výchovného poradce**; na některých školách je doplněno ještě o **speciálního pedagoga** či **školního psychologa**

- Školská poradenská zařízení

Je tvořeno **pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry**.

Tato zařízení zajišťují tyto činnosti pro děti, učitele, zákonné zástupce apod.:

- speciálně pedagogické
- pedagogicko-psychologické
- preventivně-výchovné
- informační
- diagnostické
- poradenské
- metodické
- napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů

Spolupracují s orgány sociálně právní ochrany, soudy, zdravotnickými zařízeními apod.

(MŠMT, 2013-2016)

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4. Metodologie výzkumu

#### 4.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl praktické části této práce je: Zjistit a popsat, jak se obtížná životní situace dítěte promítá do jeho výchovně vzdělávacího procesu.

Dle tohoto hlavního výzkumného cíle byly zformulovány dva dílčí, specifické cíle:

1. *Popsat obtížnou životní situaci dítěte.*
2. *Zjistit a popsat projevy žákovy obtížné životní situace ve výchovně vzdělávacím procesu z pohledu učitele.*

#### 4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumný problém, jehož řešení má vést k naplnění cílů práce, byl zformulován takto: **Problémy dětí v obtížné životní situaci ve výchovně vzdělávacím procesu a jejich chápání a interpretace učitelem.**

Výzkumný problém byl rozdělen do několika tematických částí, zformulovaných do výzkumných otázek. Důvodem tohoto rozčlenění byla snaha o co nejkomplexnější prozkoumání výchovně-vzdělávacího procesu dítěte a všech jeho důležitých částí, ke kterým se učitelé vyjadřují, a ve kterých se mohou problémy dítěte projevovat nejmarkantněji.

Výzkumné otázky byly zformulovány takto:“

1. *Jak učitel rozumí žákově obtížné životní situaci?*
2. *Jaký je pohled učitele na žákovu interakci a sociální pozici v kolektivu vrstevníků?*
3. *Jaký je pohled učitele na chování a celkovou aktivitu žáka ve třídě?*
4. *Jaký je postoj učitele k situaci žáka, jaký je jejich vzájemný vztah? (tato otázka má poukázat na to, jak učitel k žákovi přistupuje, jaký zaujímá postoj k jeho situaci a jak chápe svou roli v interakci s ohroženým dítětem)*
5. *Jaký je vztah a jaké jsou předpoklady žáka ke zvládnutí učiva, jaký má prospěch?*

### 4.3 Design a metody výzkumu

Nejvhodnějším výzkumným designem pro tento výzkumný záměr, byla **vícečetná případová studie**. Dle Švaříčka a Šed'ové, se tento design nejlépe hodí pro zkoumání konkrétní části sociální reality, která je posuzována ze subjektivního pohledu respondentů. Jedná se o mnohostranný a komplexní pohled na konkrétní skutečnost (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 98) Předmětem výzkumu je konkrétní případ, jímž je v tomto případě problémový žák ve své jedinečné situaci, jež je posuzována z různých hledisek pro zajištění co možná největší komplexity. Nejdůležitějším prvkem je ovšem subjektivní pohled respondentů, jejich vnímání a hodnocení situace, příčin a kontextu.

Pro sběr dat bylo zvoleno několik výzkumných metod, které dohromady mohou vytvořit komplexní obraz případu. Jsou to metody: hloubkový rozhovor, analýza dokumentů a kazuistická metoda pro detailní popis situace dítěte.

Švaříček a Šed'ová definují hloubkový rozhovor jako: „*Nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 159)

Pro potřeby případové studie jsem zvolila rozhovor polostrukturovaný, podle předem připraveného scénáře s možností doptávat se respondenta a pružně reagovat na jeho výroky.<sup>21</sup>

### 4.4 Výzkumný vzorek a etika výzkumu

Pro svůj výzkumný záměr jsem vybrala případy tří dětí mladšího a středního školního věku, dvou chlapců a jedné dívky. Spojuje je pobyt v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které pomáhá dětem a jejich rodinám v krizi, a kde jsem se s těmito dětmi setkala.

Z dokumentace zařízení jsem zjistila, jaké školy tyto děti navštěvovaly a kontaktovala jejich učitele, kteří mi poskytl rozhovory potřebné k realizaci mého výzkumného záměr. Učitele jsem kontaktovala e-mailem a telefonicky. Jedná se celkově o 6 učitelů. Ke každému dítěti jsem se pokusila získat co nejvíce výpovědí učitelů, kteří je nějaký čas učili. Záměrem bylo vytvořit co nejkomplexnější obraz výchovně vzdělávacího procesu vybraných dětí a srovnat přístupy jednotlivých učitelů k dítěti.

---

<sup>21</sup> Scénář rozhovoru v příloze č. 7.

Z etického hlediska je celý výzkum striktně anonymní. Z důvodu zachování ochrany osobních údajů a anonymity žáků i učitelů, a také citlivosti dat obsažených ve výzkumu, nejsou ve výzkumu zachována žádná identifikační data (jména osob, jména škol, města). Z toho důvodu, že zařízení ZDVOP patří mezi známější v odborné i laické veřejnosti, zůstal jeho název také utajen, aby nebylo možno zpětně dohledat údaje o dětech, jejich rodinách i školách.

Vybraní učitelé souhlasili s poskytnutím informací, stejně jako ředitelé daných škol, kteří svým razítkem a podpisem souhlas stvrdili. Součástí informovaného souhlasu bylo ujištění o ochraně údajů a zachování plné anonymity. Rodiče vybraných dětí s poskytnutím rozhovoru s učiteli souhlasili, byli ochotni mi poskytnout ústní souhlas.

Jména dětí ve výzkumu jsou smyšlená.

## 4.5 Sběr dat a jejich zpracování

Pro sběr dat jsem zvolila výše uvedené metody. Analýza dokumentů z osobních spisů dětí a dokumentů ZDVOP mi umožnila detailně popsat obtížnou životní situaci dítěte. Zpracovala jsem osobní a rodinou anamnézu dítěte, zprávy z psychologických a speciálně pedagogických vyšetření apod., které tvoří jádro kazuistik a podklad pro následující výpovědi učitelů.

Rozhovory byly vedeny s učiteli vybraných dětí, jejichž případy jsou předmětem zkoumání. S jednotlivými učiteli jsem se sešla a rozhovor s nimi nahrála na diktafon. Následně jsem všechny rozhovory doslovně přepsala a metodou **otevřeného kódování** – metoda papír a tužka, jsem text rozčlenila na jednotlivé segmenty. Tyto segmenty jsem následně shromažďovala do **tematických kategorií**, které mi následně sloužily jako struktura pro analytický příběh a interpretaci dat. Pro analýzu a interpretaci dat jsem zvolila **metodu výkladu karet**<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Ukázka kódování a přepsaných rozhovorů v příloze č. 8 a 9.

## 5. Analýza a interpretace dat

### 5.1 Případová studie č. 1 – Václav, narozen v r. 2003, 13 let

#### a) Charakterizace obtížné životní situace dítěte

Václav je třináctiletý hoch, který je dlouhodobě klientem organizace pomáhající rodinám a dětem v ohrožení, cca od r. 2014 (organizace zůstává, v zájmu zachování anonymity dítěte, nejmenována). Tato spolupráce byla započata dobrovolně, na doporučení sociální pracovníce orgánu sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Důvodem navázání spolupráce byly dlouhodobé vztahové problémy v rodině, konflikty Václava ve škole a zajištění Václavova smysluplného trávení volného času. Václav zde dochází na výtvarný a pohybový kroužek a do sociálně aktivizační skupiny pro děti. Absolvuje zde také pravidelné individuální konzultace se sociální pracovnící a doučováním. V květnu r. 2016 byl rodině Václava doporučen dlouhodobý pobyt chlapce v zařízení ZDVOP. Důvodem byla potřeba dostat chlapce do neutrálního prostředí, kde by nebyl vystaven tlaku vztahových konfliktů v rodině, potřeba nastavení řádu a pevného režimu, pozorování jeho chování mimo rodinné prostředí a získání pozitivní korektivní zkušenosti.

#### **Rodinná anamnéza:**

Václav pochází z neúplné rodiny, otec v rodině nefiguruje. Václav má nevlastní sestru, která je v péči otce. Žije s matkou a jejím partnerem, s nímž si rozumí. Matka má zdravotní obtíže, má invalidní důchod. S Václavem mají nejistý a nestabilní emoční vztah. Matka je nezralá, disponuje nízkými rodičovskými kompetencemi. Péče o Václava je pro ni zatěžující, vyčerpávající a především obtěžující (zkontrolovat mu aktovku, podepsat úkoly...). Je bezradná, neví si s výchovou rady. Zanedbává jeho základní potřeby (medikace, škola, trávení volného času...), je nespolehlivá v kontaktu se spolupracujícími organizacemi (ruší schůzky, konzultace, ne vždy dostojí domluveným závazkům). K pocitům a potřebám Václava je chladná až neempatická, má na něj neadekvátní nároky, na jeho samostatnost a iniciativu. Václav doma sleduje pornografii, patrně od svých 11 let. Matka nemá dostatečný náhled na to, že takové filmy jsou pro dítě jeho věku nevhodné.

Václav má k matce ambivalentní vztah. Touží po matce jako po pečující osobě, zároveň se k ní staví až partnersky, ochranně. V rodině velmi výrazně vystupuje postava prababičky,

na kterou je hoch velmi emočně fixovaný. Ta v mnohém přebírá matčinu roli, její kompetence a dlouhodobě ji v její roli podceňuje a sráží. Matku považuje za nekompetentní, bez vyhlídky na zlepšení. Postava prababičky je velmi ambivalentní. Její chování je neadekvátní její roli v rodině, její zásahy jsou nepřiměřené a bezhraniční. Podráží autoritu matky a podporuje tím Václavův nejistý vztah k ní. Václava (dle slov matky) rozmazluje, za jejími zády rozhoduje o řadě věcí, které by měla rozhodnout matka. Ta však nedokáže emoční saturaci Václavovi nahradit a poskytovat mu takovou péči, jako prababička. Postava prababičky je pro Václava bezesporu emoční kotvou, je na ni silně fixován. Podporuje rodinu finančně, v mnohém obstarává komunikaci se školami a odbornými pracovníky. Její iniciativa je ovšem ve velké míře v přímém rozporu s přáním či názorem matky. Dlouhodobé konflikty, schválnosti, a nesourodost výchovných tendencí a snah, zvyšuje Václavovu nejistotu, neklid, je pod velkým tlakem co se týče konfliktu loajality k matce i prababičce. Chlapec se již této situaci zčásti přizpůsobil, „umí v ní chodit“, dokáže využívat prababiččiny péče ve svůj prospěch.

#### **Osobní anamnéza:**

Chlapec je emočně a sociálně nezralý. Jeho vývoj je nevyrovnaný, trpí psychomotorickým neklidem. V chování se projevuje neadekvátně svému věku. Vykazuje známky silné citové deprivace. Má infantilní projevy, je silně zahlcující a bezhraniční v kontaktu s druhými. Je impulsivní, se zvýšenou iritabilitou a nízkou frustrační tolerancí. Rychle se unaví a propadá negativním emocím a bezmoci. Snadno se nechá vyprovokovat a zahnat do úzkých. V takovém případě se projevuje agresivně, a to jak ve verbálním, tak fyzickém projevu, obvykle bez náhledu na situaci. V kontaktu s vrstevníky je dlouhodobě neúspěšný, vyčleněný ze školního kolektivu. Svými specifickými projevy a osobnostní charakteristikou je vystaven nepřijetí. O děti a přátelství s nimi má zájem, ale jeho sociální dovednosti jsou natolik nízké, že je neschopen adekvátního navázání vztahu. Nevládá se zapojit do společné činnosti, přizpůsobit se skupině. V kontaktu s vrstevníky má tendenci je organizovat a mentorovat. Děti jeho chování vnímají jako otravné. Uvědomuje si, že pro to, aby si kamarády našel a udržel, je třeba omezovat některé specifické projevy chování (provokace, nadávky).

Zhruba od šesté třídy je jeho chování výrazně sexualizované, jeho projevy jsou neadekvátní věku. O sexu hovoří, obtěžuje dívky i chlapce, toto prožívání se projevuje také v gestech, často neuvědomovaných. Václavovi chybí náhled na toto chování. Když je s ním konfrontován, obrací řeč jinam, protože je to pro něj výrazně nepříjemné. Nebo kritiku přijme, ale není schopen ji zvnitřnit a své chování podle toho upravit. Rozumí si spíše s mladšími dětmi a vyhledává především kontakt dospělých, jimž se chce zavděčit. Václavovi

byla klinickou psycholožkou diagnostikována ADHD, docházel ambulantně na psychiatrii, a byl medikován (lék Chlorprothixen). Farmakoterapie byla nevyrovnaná, léky byly podávány nepravidelně, zapomínány. Matka si několikrát nevyzvedla recept. Pro zhoršování jeho výchovných obtíží ve škole, konfliktů se spolužáky a učiteli a agresivním výstupům, byl hospitalizován na dětské psychiatrii, kde strávil dvouměsíční pobyt. Důvodem byly taktéž psychosomatické obtíže, vyhýbání se škole, porucha chování a enkopréza. Po stabilizaci psychického stavu nastoupil na pobyt do zařízení ZDVOP.

### **Výsledky speciálně pedagogického vyšetření:**

Z vyšetření vyplynulo, že chlapec je spolupracující, ochotný, ale snadno unavitelný, nesoustředěný, hůře se podřizuje vedení, je netrpělivý. Projevoval se u něj soustavný psychomotorický neklid, tendence odbíhat od tématu. V psaném projevu se objevily pravopisné chyby v základním učivu. Pod vedením dokáže chyby opravit a zdůvodnit. K aplikaci pravidla potřebuje cvičit, upevňovat, opakovat. Úchop je křečovitý, patrná zvýšená únava, polehávání. Výška a sklon písma kolísá. Přetrvávají obtíže ve sluchové a zrakové percepci u víceslabičných slov, menší artikulační neobratnost. Čtení bez větší chybovosti, s porozuměním podstatného. Při numeraci potřeba názornosti (prsty).

Na základě vyšetření byl vytvořen podklad pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu.<sup>23</sup>

### **Průběh pobytu v zařízení ZDVOP:**

Václav přišel do zařízení ZDVOP po dvouměsíčním pobytu na psychiatrii. Byl zamedikován a jeho psychický stav byl stabilizován. Do zařízení se těšil, hned se seznamoval s vychovateli, hovořil s nimi o svém životě, zajímal se o chod zařízení. Začal docházet do jiné školy, která se nacházela blíže k zařízení.

Václav na děti i vychovatele působil velmi zahlcujícím dojmem. Narušoval jejich osobní prostor, dotýkal se jich, neustále jim něco sděloval, vměšoval se do jejich rozhovorů. Ostatní děti k němu přistupovaly spíše jako k narušiteli, měly tendence jej provokovat, posmívat se mu. On jim oplácel žalováním a hysterickými, někdy až agresivními výbuchy. S žádným z dětí neměl příliš společných témat a zájmů, chlapci obvykle tvořili koalice proti němu, výrazně starší děti se mu vyhýbaly, protože je obtěžoval svým neustálým hovorem. Postupně se u dětí tvořily silné iritace vůči jeho osobě. Stávaly se frustrovanými a nervózními, téměř hned po jeho příchodu ze školy.

---

<sup>23</sup> Ukázka z výsledků speciálně pedagogického vyšetření v příloze č. 1.

Své povinnosti v rámci pobytu si plnil relativně svědomitě, školní přípravu zvládal bez obtíží. Výrazné výchovné problémy s ním nebyly. Obvykle ovšem vyvolával svým specifickým chováním konflikty, ostatní provokoval a dráždil, či oni provokovali jeho. Začlenit jej do kolektivu dětí se zcela nezdařilo.

Postupem času se u něj objevily známky silně sexualizovaného chování, zaměřeného především vůči jedné klientce. Bylo jí šestnáct let. Jeho chování vůči ní bylo silně citově zabarvené, neustále s ní navazoval kontakt, hovořil s ní, sedal si vedle ní, narušoval její osobní prostor, dotýkal se jí. Hovořil před ní o sexuálních tématech, nevhodně gestikuloval. Se svým chováním byl několikrát konfrontován ostatními dětmi, pro které se stal ještě nečitelnějším a nesnesitelnějším právě tímto, jejich slovy „oplzlým“ chováním. Několikrát byl výchovně napomenut vychovatelem a klíčovým sociálním pracovníkem, vliv těchto opatření byl ovšem minimální. Václav někdy nebyl schopen kritiku přijmout, vylouval se, nechtěl přiznat své chování. Konfrontace mu byly nepříjemné. Náhled a sebereflexe vlastního chování byly značně omezené.

Toto chování dokládá i tento zápis vedoucí vrstevnické skupiny, do které docházel: *„Velmi hozajímá Andrea, sedí vedle sebe, stále ve fyzickém kontaktu, sahá jí na lýtka, pohrává si s jejími vlasy, lechtá ji na zádech, atd. Snažím se mu zprostředkovat i jiný pohled, ošahávání se vůbec nemusí líbit, taky by mohl od nějaké holky dostat facku. Velký nesoulad mezi fyzickým zráním, vyspíváním těla a sociálními dovednostmi a porozuměním sociálním situacím obecně. Václav Andreu provokuje, uvádí, že má novou holku na pobytu. Václavovi se líbí a domnívá se, že on se jí líbí také, protože si s ním povídá a hráli spolu polštářovou bitku, sahal ji na stehna, večer se jí chystá vyznat lásku. Nejdřív si docela dlouho myslím, že si dělá legraci, než pochopím, že to myslí vážně. Václav však není schopen situaci reálně nahlédnout.“*

Z důvodu tohoto neadekvátního chování byl znovu vyšetřen na psychiatrii.

## **b) Obtížná životní situace Václava z pohledu učitele – paní učitelky č. 1, č.**

### **2 a č. 3**

Paní učitelka č. 1 učila Václava v jeho původní, kmenové škole, a to na prvním stupni ve 3. až 5. třídě.

Paní učitelka č. 2 učila Václava na původní kmenové škole na druhém stupni v šesté třídě do jeho pobytu v psychiatrické léčebně, tedy do března 2016.

Paní učitelka č. 3 dostala Václava během jeho pobytu v zařízení ZDVOP, po jeho dvouměsíčním stabilizačním pobytu na psychiatrii.

- **Interpretace a hodnocení obtížné životní situace Václava, rodinné zázemí**

Všechny tři paní učitelky se shodují v několika názorech na některé okolnosti rodinné situace Václava, které považují za problematické a nějakým způsobem zasahující do jeho fungování ve škole a chování vůbec.

Jedná se o tyto body:

- ✓ Neúplná rodina – absence otce, přítomnost nového partnera matky
- ✓ Vztahová krize v rodině – časté konflikty matky a prababičky, vyhrocené vztahy
- ✓ Ambivalentní vztah Václava a matky
- ✓ Mladá, nezralá matka – bezradnost, zoufalství nad výchovou syna
- ✓ Zdravotní obtíže matky – opakované hospitalizace, rizikové těhotenství (od pololetí 6. třídy)
- ✓ Nejednotná výchova – roztržštěnost výchovných vlivů již od narození dítěte
- ✓ Nedostatek dohledu a důslednosti ve výchově
- ✓ Nejasná role hlavní pečující osoby – přebírání role a kompetencí matky prababičkou
- ✓ Nespolehlivost ve vztahu ke škole a spolupracujícím organizacím – matka slíbí a nesplní, nedotáhne do konce, nedodrží slovo

Interpretace těchto bodů se však u všech respondentů zcela neshoduje.

Paní učitelka č. 1 považuje za zásadní chlad a nezájem matky o syna a jeho výchovu. Popisuje matku jako zcela lhostejnou k synovým potřebám a neschopnou je saturovat. Jako jediný opěrný bod Václava v rodině vidí prababičku, která sice má tendence Václava rozmazlovat a jedná s ním až hyperprotektivně. Poskytuje mu však bezpodmínečné přijetí, jakého matka, dle slov paní učitelky, není schopná. Paní učitelka reflektuje, že trvalé konflikty a nejednotná výchova na chlapce působily negativně, že byl velmi zmatený, rozhozený a po čase se naučil těchto nesvářů pečujících osob využívat ve svůj prospěch, což mu, dle paní učitelky kazilo charakter.

*„...myslim, že ho rozmazlovala, hodně věcí mu asi prominula, ale myslim si, že ten citovej vztah k němu měla, což si myslim, že o tý mamince se to moc... nevím, říct nedá!“*

Prababička Václava, dle paní učitelky zajišťovala kompletní péči o chlapce od přípravy svačin, přes odvoz do školy až k placení školních potřeb, výletů a zaštiťování komunikace se školou. Byla hlavní osobou, se kterou byla paní učitelka v kontaktu. Proto také často vznikaly konflikty i na půdě školy, kdy se paní učitelka dostávala do nepříjemné role prostředníka či „spolupachatele“: *„Byl problém se školou v přírodě. Babička mu to zaplatila a ze strany matky byly snahy, že nepojede. Já jsem to tý babičce říkala, ale ona říkala, že kdyby to šlo, ať ho vezmeme. Tak nakonec jel a moc si to užil. A ta máma potom říkala, že jsem to upekla s babičkou...“* Snaha racionálně a konstruktivně s matkou komunikovat, byla dle paní učitelky velmi nesnadná.

Paní učitelka č. 2 interpretuje vztahové konflikty v rodině stejně jako předchozí paní učitelka. Rozdíl je v tom, že vidí naopak prababičku jako prvek konfliktů a problémů v rodině. Dle ní je právě prababička tím člověkem, který konflikty vyvolával a na Václava negativně výchovně působil. Prababička, dle jejího názoru, až nekriticky Václavovi důvěřovala, rozmazlovala ho, a aniž by si ověřila pravdivost jeho tvrzení, vyvolávala sváry a hádky i ve škole s učiteli a vedením školy. Matku paní učitelka popisuje jako nezralou, nespolehlivou, s nejasnou vizí jak vychovávat dítě, bez autority k dítěti, ale se snahou a zjevným citovým vztahem k synovi. Ze slov matky prý vyplývá, že se snaží dítě potrestat za přestupek, ale prababička její snahy maří a neadekvátně se vměšuje do jejích výchovných snah.

*„...maminka ho potrestala tím, že nepůjde tam, kam chtěl, načež přišla domů, chlapec doma nebyl, tak mu telefonovala a on jí řekl, že jede s babičkou autem, že ho bere někam... Takže babička jako...rušila. Měla velkou tendenci rozmazlovat, ve všem ho omlouvat a absolutně mu věřit, urputně!“* Co paní učitelka vidí jako velmi problematické, bylo omlouvání Václava prababičkou a její nekritická ochrana i v případě, že něco vážného provedl.

Třetí paní učitelka říká, že informace o rodině měla víceméně zprostředkované od pracovníků zařízení ZDVOP a od Václava, něco málo se dozvěděla z konzultací s matkou, kterých ovšem nebylo tolik (třídní schůzka). Paní učitelka záměrně informace nezjišťovala, jelikož, jak říkala, nechtěla být příliš ovlivněna rodinnou situací a k dítěti chtěla přistupovat bez předsudků. Také přistupovala k přítomnosti Václava ve své třídě jako k dočasné záležitosti, a tedy nepovažovala za důležité jakkoliv „zabředit“ do rodinné situace dítěte.

Matku Václava hodnotí jako bezradnou a zoufalou z výchovy syna, který jí přerůstá přes hlavu. Václava vidí jako hlavního viníka obtíží, které ve svém životě má a měl (konflikty v původní škole, vztahové obtíže v rodině), hodnotí jej jako dítě bez empatie.

*„Václav mi vopravdu vychází jako naprosto neempatický dítě ve vztahu...ke všem. I k dospělejím i k dětem... takže tam jestli za to může maminka, nebo babička...“*

- **Charakteristika Václava a jeho chování ve třídě**

Paní učitelka č. 1

*„Někdy ty jeho projevy byly až hysterický, on dokázal vopravdu mlátit s věcma, mlátit pomalu sebou...“*

Paní učitelka č. 2

*„No prostě hlasité projevy, někomu shodil věci z lavice, potom se dostali do konfliktu, stačilo málo a byl z toho ostrej konflikt, kterej končil rvačkou.“*

Paní učitelka č. 3

*„Všechno komentuje, je dost hlučnej, mlátí dveřma, vykřikuje sprostý slova, kterejm ani nerozumí...“*

Paní učitelky se shodují v těchto charakteristikách a projevech Václava:

- ✓ Nízká frustrační tolerance
- ✓ Infantilita
- ✓ Sociální neobratnost
- ✓ Sociální a emoční nezralost
- ✓ Agrese – verbální i fyzická
- ✓ Nesoustředěnost
- ✓ Vznětlivost
- ✓ „Vyčůranost“
- ✓ Provokování
- ✓ Hlučnost
- ✓ Tendence k zahlcování
- ✓ Preference kontaktu s dospělým

První paní učitelka učila Václava na prvním stupni základní školy. Jeho chování hodnotila jako dětské, infantilní. Oproti většině spolužáků prý působil mladším dojmem, méně zralým.

Do školy nosil hračky, zejména plyšové, náhradní citové objekty, se kterými se mazlil a povídal si s nimi. Dle paní učitelky jej v takovém stavu udržovala prababička svou hyperprotektivitou. Václav byl prý velmi nesoustředěný, roztržitý a nepraktický. Oproti svým spolužákům také značně nesamostatný, jak říká: *„Když bych ho poslala ob třídu kolegyni něco vodnést, tak to bude jé, co, kam mám jako jít?! Babička ho furt vozila, potom už nějak jezdil, ale kolikrát i přešel tou tramvají, zapomněl vystoupit, něco ho zaujalo...“* O přestávkách byl prý divočejší, konfliktů přibývalo. Paní učitelka říká, že měla u něho autoritu jako zbytek třídy, takže před ní obvykle k žádným konfliktům nedocházelo. O přestávce byl však terčem provokací spolužáků, kterým se bránil a z nichž poté vznikaly otevřené konflikty. Paní učitelka také popisovala, že Václav často trávil přestávky na chodbě, kde si hrál se svými „talismany“, či s mladšími dětmi. V tu chvíli byly konflikty eliminovány.

Problematičnost Václavova chování viděla především v nedůslednosti a nejednotnosti rodinné (mateřské) péče a ve Václavově výrazné odlišnosti od vrstevníků, které svým chováním iritoval. Popisuje, že ke konci páté třídy se začal projevovat výrazně agresivně.

Paní učitelka č. 2 učila Václava na druhém stupni, v šesté třídě. Říká, že Václavovo chování se velmi zhoršovalo i přes spolupráci s odbornými organizacemi. Jeho agresivní vystupování vůči ostatním narůstalo již od konce prvního stupně. Zhoršila se také jeho vznětlivost. Dle paní učitelky chtěl být středem pozornosti, velet druhým, a pokud nebylo po jeho, reagoval agresivně a hystericky. Byl prý velmi vztahovačný, veškeré projevy spolužáků si vykládal jako útoky proti své osobě, a tak konfliktů stále přibývalo. Dle paní učitelky začal být nebezpečný sobě i ostatním. Jako velmi problematický viděla paní učitelka jeho neustálý kontakt s prababičkou, které často telefonoval (dle paní učitelky se tím utěšoval). Ta jej vždy „tahala z potíží“, ač vina byla na jeho straně.

*„Jakmile se dostal do nějakého konfliktu, volal babičce (má na mysli prababičku) a babička byla i taková, že si ho přišla do školy vzít, aby tady netrpěl.“*

Paní učitelka popisovala také počátek jeho sexuálně motivovaného chování vůči dětem. Prý na sebe tímto způsobem poutal pozornost a ostatní děti tím od sebe ještě více odháněl. Nejvíce konfliktů prý se dělo o přestávkách, kdy třída nebyla pod dozorem učitele. Václavovo agresivní chování se však v čím dál větší míře začínalo obracet i proti učitelům, především ve verbální podobě. Paní učitelka si jeho chování vysvětlovala jako zoufalou snahu o navázání kontaktu s dětmi, o získání přátelství, jako únik z patové situace, z tenze, kterou v sobě měl a s níž se nedokázal vyrovnat.

Václav, dle paní učitelky nedokázal přiznat svou chybu, obhajoval se i v případě, že byla jeho vina zjevná.

Paní učitelka č. 3 popisuje chování Václava především jako silně zahlcující, a to především v kontaktu s dospělými. Neustále se na něco ptal, stále kontaktoval učitele, snažil se mu být nablízku. Přestávky prý často trávil na chodbě s ní, když měla dozor, či si povídal se stejně vyčleněnou dívkou z jiné třídy, což je obdobný model, který popisovala paní učitelka z prvního stupně. Vyzdvihuje především jeho hlučnost, neustálou potřebu komentovat vše, co se kolem něj děje a snahu upoutat na sebe pozornost jakýmkoliv způsobem, a to především způsobem nevhodným: „*Mlátí do lavice vo přestáce a vykřikuje anglický sprostý slova a když se ho zeptaj, jestli tomu rozumí, řekne, že ne, že tomu nerozumí ale stejně pořád dál jako shit a fuck a takovýdle... mlátí dveřma, takže je hlučnej...*“ Interpretuje jej jako „narušitele“ a „rušivý element“. Jako u předchozích dvou respondentek popisuje, že jeho chování se zhoršovalo a gradovalo o přestávkách, když neměl nad sebou kontrolu autority. Paní učitelka hovoří také o výrazné snaze „zalíbit se“, a to především jí a dalším dospělým osobám. Václav se prý chová velmi podbízivě, podlézá učitelům. K dětem se chová agresivně, provokuje je. Paní učitelka popisuje, že je na běžném pořádku škrcení spolužáků, píchání špendlíkem, fyzický kontakt v podobě osahávání, pusinkování apod. Ve vztahu k dívkám se projevovalo opět sexualizované chování, které si paní učitelka nedokázala vysvětlit. Považovala ho za zcela neadekvátní věku a stupni vývoje. Jeho chování si vysvětluje nedostatečnou sociální zkušeností Václava ve vrstevnické skupině, sociální neobratností. Popisuje, že zřejmě tím chce získat přátele, je však v této interpretaci nejistá.

„*Řekla bych, že je to taková lehká agresivita bez sebekontroly.*“

- **Vztah Václava a spolužáků a jeho místo ve vrstevnické sociální skupině**

Všechny tři respondentky se shodují v názoru, že Václav byl ze skupiny vrstevníků zcela vyloučen. Hovoří o jeho vyčlenění ze skupiny, odmítání spolužáky. Václav byl, dle jejich názoru, obtížně adaptabilní, výrazně se odlišoval od spolužáků jak chováním, tak sociální a emocionální zralostí. Všechny popisují, že Václav byl ve třídě zcela osamocený, že si rozuměl spíše s mladšími dětmi. Všechny se také shodují v tom, že Václav po kontaktu a přátelství touží, ale nedisponuje mechanismy, kterými by vztah dokázal adekvátně navázat. Všechny jsou ale v této interpretaci nejisté, protože Václav se jim v tomto ohledu zdál poněkud nečitelný. Nedalo se prý říct s jistotou, zda mu opravdu vadilo, že nemá kamarády.

Pozastavují se nad tím, že nelze získat přátele tím, že k nim bude přistupovat agresivně, bude jim nadávat apod. Všechny paní učitelky popírají šikanu Václava ze strany jeho spolužáků. Hovoří o iritaci a postupné averzi spolužáků vůči Václavově osobě.

Paní učitelka č. 1: „*Říkám ta třída ho takovým tím jeho vystupováním, těma jeho věcma... voni nedokázali to tak nějak jako překlenout a nějak ho zapojit do těch věcí, že skutečně on se vopravdu vyčleňoval.*“

Paní učitelka č. 2: „*On právě zájem o kamarády byl, že toho praštil do zad, tomu shodil věci, to bylo navazování. To se s ním táhlo už od prvního stupně, prostě konflikty. Ty děti se ho spíš stranily, někdy taky vyprovokovaly ten konflikt, protože prostě děti jsou takový, že vyhmátnou nějakou vadičku, a pak jí zneužijou.*“

Paní učitelka č. 3: „*...takže on už si proti sobě poštvál tu třídu vším co dělá a já si myslím, že on na to reaguje, čím víc jsou teda naježený, tak von ještě víc reaguje zpátky, takže graduje to svoje negativní chování. Jsou unavený.*“

Všechny paní učitelky se snažily Václava do třídy zapojit. Především vysvětlováním, domlouváním zbytku třídy i Václavovi samotnému. Paní učitelka č. 2 říká, že se mu snažila mnohokrát promlouvat do duše, obvykle si ji vyslechl, ale nikdy na svém chování nic nezměnil. Obhajoval se a odmítal vinu. Popisuje, že její třída byla malá, s malým počtem žáků, speciální třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, třída s asistentem, kde „každý žák měl nějaký problém“. Přesto se však nedařilo jej začlenit.

Paní učitelka č. 3 také hovořila o intenzivní snaze Václava do třídy začlenit. Bylo to pro ni však velmi náročné. Svou třídu<sup>24</sup> popisovala jako kolektiv malý, velmi stmelený, soudržný s pevnou vnitřní hierarchií, systémem pravidel a způsobů chování, který obtížně snášel výraznou Václavovu osobnost a jeho nevhodné a odlišné projevy chování. Zároveň však, dle paní učitelky, byly děti od začátku vedeny tak aby byly tolerantní k odlišnostem, a tedy se intenzivně snažily být k Václavovi vstřícné. I přes jejich výrazné snahy ovšem Václav kontakt s nimi spíše nevyhledával, až odmítal, což si paní učitelka vysvětluje tak, že děti ani nepotřebuje k tomu, aby byl šťastný. Že mu stačí, když na něj nejsou zlé jako na předchozí škole. Reflektuje, že měl mnoho příležitostí se s někým sblížit, zkontaktovat, ale že nechce. Paní učitelka je toho názoru, že Václav o ostatní žáky spíše nemá zájem. Srovnává tento svůj názor s obrazem jiných dětí, které jsou zjevně nešťastné, když nejsou kolektivem přijímány, což u Václava nepozoruje.

Nástup Václava k ní do třídy hodnotí jako velmi suverénní. Rychle se prý zorientoval a choval se přátelsky: „*Říkala jsem si jo, to bude dobrý, to zvládneme, děti říkaly jo, to bude*

---

<sup>24</sup> Speciální škola pro děti s SPÚ

*fajn, on je takovej komunikativní. Po týdnu už se choval ale moc hrr, byl moc hlučnej, všechno komentoval, pak se začal posmívat, a to byla voda na jejich mlýn.“*

Paní učitelka zaznamenala u Václava tendence k posmívání se druhým a chlubení se lepšími známkami, jelikož nad nimi, dle paní učitelky, poměrně vynikal, co se týkalo prospěchu.

Paní učitelka č. 2 se o posmívání spolužákům také zmínila, ovšem v tom smyslu, že pokud by se někdo ve třídě posmíval druhým, byl by to jedině Václav.

Všechny tři paní učitelky hodnotí Václavův vliv a oblibu ve třídě jako nejnižší možnou.

Paní učitelka č. 1 popisuje situaci, kdy Václav byl v péči matčina přítele, po dobu matčiny hospitalizace. Chování a celkový přístup Václava se prý velmi zhoršil a byl velmi zanedbaný, což se projevilo i na jeho zevnějšku. Tím se ostatním spolužákům až hnusil, stranili se mu a odmítali se s ním kontaktovat.

- **Přístup učitele k situaci Václava, jejich vzájemný vztah**

Paní učitelka č. 1 jejich vzájemný vztah popisuje jako kladný. Václav k ní prý měl důvěru, měla u něj autoritu a poslouchal ji. Vyjadřuje lítost nad situací Václava a reflektuje, že Václavovi chybí čas a péče rodiny. Paní učitelka se jej snažila začlenit, spolupracovala s odborníky, psychology, kteří pracovali s celou třídou. Paní učitelka však reflektuje, že tyto snahy zůstaly bez znatelného efektu v přístupu třídy k Václavovi i naopak. Paní učitelka říká, že Václav potřebuje hlavně řád a pevnou ruku, kterou doma postrádal. Stabilní a důsledný přístup pečujících osob. Proto, říká, k němu ve škole přistupovala laskavě, vstřícně, ale vždy v jasných mezích a jasně vymezeném vztahu učitel – žák. Popisuje, že Václav byl mnohdy ve vztahu k ní zahlcující, překračoval hranice dané vztahem učitele a žáka, paní učitelka se vždy jasně vymezila a hraničila jej: *„No, měl takový snahy, ale my jsme si stanovili mantinely, že mě tady objímat nebude, to zas musí být mezi náma, kdo je žák a kdo je učitel, takže já jsem s ním problémy neměla... to dítě to bude zkoušet a kam ho pustíte, tam vono pude no.“* Paní učitelka Václava za až tak problematického nepovažovala. Připouštěla, že byl zvláštní a odlišný od ostatních dětí, ale ona s ním prý problémy neměla. Za významný v tomto směru považuje intenzivnější kontakt učitele se třídou na prvním stupni a nepřímě to srovnává s druhým stupněm, kde se Václav projevoval již více problémově. Kontakt učitele s dětmi na prvním stupni je dle paní učitelky užší, učitel je ve třídě mnohem častěji, má nad dětmi dohled, může obtíže řešit ihned, jakmile vypuknou, či jim může účinně předcházet. Na druhém stupni jsou dle paní učitelky mnohem větší nároky na samostatnost žáků, a to u

Václava bylo problematické vzhledem k jeho nevyrovnanému psychosociálnímu vývoji. Paní učitelka také vyjadřuje hořkost nad tím, že v případě Václava se věci daly více do pohybu (intervence OSPOD, pobyt na psychiatrii, apod.) až v jeho šesté třídě, což jí připadá jako opožděná intervence, ač obecně vzato spolupráci s odborníky považuje za významnou a důležitou. Ve vztahu k Václavovi vyjadřuje lítost a také zlost nad tím, že nemá ve své rodině takovou oporu, jakou by mít měl: „*Kolikrát jsem si už říkala, tohle být moje dcera, tak mě svrbí ruka... mně přišla ta matka vždycky jak leklá ryba. Nezájem, absolutní nezájem se tomu nějak pověnovat, a hlavně něco změnit!*“

Paní učitelka č. 2 hodnotí vztah s Václavem jako ambivalentní a nestálý. Václav dokázal být milý a přívětivý, stačila však chvíle a všichni okolo byli jeho nepřáteli. Hovoří o bludném kruhu konfliktů a světlých momentů, kterých ale příliš nebylo, jak dokládá tímto citátem: „*Václav měl vztahy složité. Měl narozeniny, přinesl bonboniéru, někomu bonbon dal, někomu nedal. Potom přišel ke mně, přinesl mi bonbon, všechno bylo úžasné a za hodinu při dějepise mi nadával. Stačilo, aby mu někdo něco vytknul, a hned nadával všem učitelům na celé škole.*“

Paní učitelka reflektuje, že Václav byl v podstatě nevýrazný žák, do té doby, než byl vyvolán konflikt. Paní učitelka se Václava snažila začlenit mezi ostatní spolužáky, konflikty mezi nimi řešila prý především domlouváním a vysvětlováním a snahou najít mezi dětmi společné téma. Kladla důraz také na to, že obtížných a problémových žáků měla ve třídě více, a nebylo možné zabývat se pouze Václavem. Vyjadřuje určitou hořkost nad neustálými boji s Václavovou prababičkou, která prý téměř bez reálného náhledu Václava bránila a znemožňovala tak výchovné snahy a spolupráci se školou: „*...oheň byl na střeše. Babička běžela do ředitelny, kde jsme jí argumentama přetlumočili a vysvětlili co kde jak.*“ Škola prý také svolávala několikrát výchovnou komisi, která ovšem nepřinesla kýžený výsledek: „*Ona taky maminka byla taková, že slíbila, téměř všechno uznala, ale nic se nekonalo...*“

Paní učitelka č. 3 popisuje svůj vztah a přístup k Václavovi jako vstřícný a ohleduplný. Přistupovala k němu s vědomím, že bude v její třídě pouze dočasně, tedy považovala za hlavní, aby se cítil dobře a „nějak se to zvládlo“. Změna prý nastala ve chvíli, kdy jeho matka vyjádřila prosbu, zda by Václav nemohl na škole pokračovat i v dalším školním roce, a také ve chvíli, kdy se Václav začal projevovat jako problematický žák: „*Já jsem se tím začala zabývat až poté, když maminka především přišla s tím, že chce, aby tady pokračoval...do té doby jsem si říkala dobře, to tady vydržíme, přežijeme, já ty děti ohlídám, aby nedošlo k*

*nějakým jako velkým konfliktům.*“ Tedy ani nepovažovala za nutné získávat si o Václavovi bližší informace. Považuje za samozřejmé, že se žáka snaží začlenit do kolektivu třídy a reflektuje svůj přístup k žákům jako zcela rovnocenný. Říká, že je jí cizí nadřezování či naopak přehlížení některého ze žáků. Ke každému prý přistupuje jako k individualitě a dle jeho autentických projevů a chování ve škole. Přemíra informací o dítěti je, dle jejího názoru, spíše ke škodě, protože učitele ovlivňuje v jeho přístupu k dětem: *„Já tady přistupuju ke všem dětem citlivě, není to o tom, že bych se k němu začala chovat jinak, nebo že bych ho začla protěžovat nebo... jo? Já jsem třídní, já musím primárně držet tu třídu, ta je pro mě prioritní. Určitě by to měla vědět etopedka, co s ním pracuje.“* Paní učitelka porovnává tento svůj postoj s několika příklady svých učitelkých kolegů, kteří dle jejího názoru překračovali hranici učitelské role a kompetencí s ní spjatých, když příliš „zabředávali“ do situace dítěte a ve snaze dítěti pomoci, mařili práci odborníků. Paní učitelka si tedy pravidelně zve na pomoc řadu odborníků (etoped, psycholog) a spolupráci s nimi považuje za zcela klíčovou a nezbytnou: *„Učitel není ke všemu kompetentní a potřebuje náhled dalšího člověka...jsou prostě potřeba odborníci na svoji práci.“*

Václava ve vztahu k sobě popisuje jako podbízivého. Paní učitelka si jeho lichotivé chování vůči své osobě vysvětluje jako vypočítavost a prospěchářství. Na jeho pochlebování však reaguje s nadhledem a mírnou ironií, hraničí jej. Líčí, což se shoduje i s vyjádřením paní učitelky č. 2, že Václav často lže, či popírá zjevnou pravdu: *„Von lže, i když nemusí! A myslí si, že když ta lež mu projde, tak z toho bude mít prospěch.“* I přes tyto názory má paní učitelka stále pocit, že Václava dostatečně nepoznala a jeho chování je jí stále záhadou. Připouští, že jeho chování má na ní opačný efekt.

- **Potenciál a vztah Václava k učení, otázka prospěchu**

Z výpovědí všech tří učitelek vyplývá, že Václav byl průměrný až lehce nadprůměrný v otázkách prospěchu. Pravidelně prý zažíval úspěch, a to především v matematice. Všechny učitelky se shodují, že Václavovy kognitivní schopnosti jsou na dobré úrovni, má dobrou paměť a není hloupý, všechny jej v otázce prospěchu zařadily do lepšího průměru třídy. Paní učitelky č. 1 a 2 se shodují, že Václav měl dobrý potenciál, ale obtíže se objevovaly v domácí přípravě, která byla do značné míry závislá na kontrole a podpoře rodiny, která v tomto případě selhávala.

Paní učitelka č. 1 vyjadřovala, že pomůcky Václav nosil pouze v případě, že je zajišťovala prababička. Václav byl dle jejího názoru snaživý. Václavovi prý na prospěchu záleželo, a tedy

se jej dalo známkami dobře motivovat k práci. Obtíže prý Václavovi činily hlavně úlohy na pečlivost (geometrie) a v českém jazyce mluvnické kategorie shoda podmětu s přísudkem a vyjmenovaná slova. Václav měl, dle paní učitelky dobrý vztah ke škole, bavila ho. Změnu zaznamenala pouze v období, kdy matka Václava byla hospitalizována, a tehdy byl Václav skleslý, demotivovaný a zanedbání bylo zřetelné jak z jeho zevnějšku, tak přístupu k povinnostem a školním výsledkům.

Paní učitelka č. 2 dodává, že Václav byl k učení spíše ledabylý, a to jak ve škole, tak v domácí přípravě. Kriticky hovoří jak o jeho přístupu k učení, který hodnotí jako velmi ledabylý a nepečlivý, ale také o špatné spolupráci s rodinou a fungováním rodiny vůbec. Jeho snaha mít dobré výsledky byla prý nízká, v závislosti na nízké motivaci. Do školního vzdělávání se také promítala jeho potřeba neustálé pozornosti druhých a sebestřednost.: *„Světlé chvílky se vyskytovaly, ale byly v menšině. Většinou v případě, kdy se probíralo něco, co ho zaujalo, o čem třeba něco věděl a mohl to uplatnit. V tom případě ale musel být vyvolán, jakmile se přihlásil, jinak se urazil a byla zase scéna.“*

Paní učitelka č. 3, oproti předchozím dvěma respondentkám, chválila jeho domácí přípravu, ale refletovala, že jeho příprava by mohla být odlišná, pokud by byl v domácím prostředí. Srovnávala jej s ostatními dětmi ve třídě, s dětmi se specifickými poruchami učení a refletovala, že mezi nimi vynikal, což často také vedlo k posměškům, povyšování a chlubení se, což jej opět z kolektivu třídy vyřazovalo.“

### • **Role učitele v obtížné situaci dítěte**

Všechny tři paní učitelky se v různé míře shodují, že nároky na učitele se v poslední době velmi proměnily, a že vzdělávací role učitele, ač zůstává jeho primární rolí, už není jedinou. Paní učitelka č. 1 považuje dokonce výchovnou roli učitele za ještě důležitější a to především v případě dětí ohrožených, či pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Reflektuje, že na školu jsou kladeny vysoké nároky na výchovu dětí, kterou by primárně měla zajišťovat rodina. Problém vidí především v nezájmu rodičů věnovat čas svým dětem, a v jejich snaze přesunout odpovědnost na učitele: *„devadesát procent neúspěchu by chtěli svalit na nás, že jo. Voni aby vopravdu nemuseli s těma dětma doma dělat nic, nevěnovat se jim, úkoly nedělat... a není to jenom otázka finanční jo!“* V tomto názoru se zcela shoduje i s dalšími dvěma respondentkami. Shodují se také v tom, že socio-ekonomické postavení rodiny a materiální zázemí není zárukou adekvátního a uspokojujícího výchovného přístupu. Paní učitelka považuje za důležitý především lidský přístup, péči a oporu, ač reflektuje, že

rodinnou péči není možné nahradit. Také vyzdvihuje potřebu důvěry, důslednosti a vědomí jistoty, struktury a řádu. I v tomto se shoduje s dalšími dvěma respondentkami, které na důslednost kladou velký důraz.

Nejdůležitější aspekty učitelské role ve vztahu k dětem v obtížné životní situaci:

- ✓ Výchova, učení sociálními dovednostem
- ✓ Shovívavost, vstřícnost, vzdělávání
- ✓ Láska
- ✓ Smysl pro humor, lidskost, trpělivost,
- ✓ Pochopení, pomoc
- ✓ Důvěra
- ✓ Jistota, pocit bezpečí
- ✓ Důslednost, struktura, řád
- ✓ Naslouchání, podpora sebevědomí
- ✓ Pochvala, ocenění – zažití úspěchu
- ✓ Snaha začlenit, spolupráce s odborníky

## **5.2 Případová studie č. 2 - Sandra, narozena v r. 2002, 14 let**

### **a) Charakteristika obtížné životní situace dítěte:**

Sandra je dnes 14 letá dívka, která byla dlouhodobým klientem zařízení pro děti v ohrožení. Spolupráce byla navázána v září 2014. Využívala zde volnočasové aktivity (keramiku, výtvarný kroužek, později také dramatický a pohybové hry), a také pravidelné individuální konzultace se sociální pracovníci. Důvodem navázání spolupráce se zařízením bylo posílení dívky ve vztahu k vrstevníkům, zkvalitnění trávení volného času a také potřeba doučování. Sandra byla v péči sociální kurátorky kvůli obtížím s docházkou do školy, které započaly ve čtvrté třídě, kdy se změnila poměry v rodině. Matka začala odcházet dříve z domova a nemohla Sandru do školy vypravit. Sandra nebyla schopná sama vstát a do školy odejít, zamykala se, schovávala pod peřinou, to vše často provázeno afektivními záchvaty vzteku a pláče. Sandra se chová silně manipulativně, rodiče vydírá. Do rodiny docházela terénní sociální pracovníce, která podporovala Sandru v docházení do školy a podporovala matku v rodičovských kompetencích. V lednu r. 2016 byla Sandra doporučena k pobytu

v zařízení ZDVOP, kde mělo probíhat další mapování rodinné situace. Důvodem bylo především zajištění školní docházky a zjišťování, jak Sandra funguje v prostředí mimo rodinu, jak bude schopna zvládat povinnosti, dodržování pravidel a řádu apod. Dalším důvodem bylo poskytnutí Sandře pozitivní korektivní zkušenosti a nových sociálních dovedností a zkušeností, adekvátních jejímu věku a stupni vývoje.

### **Rodinná anamnéza:**

Sandra žije v domácnosti s matkou a jejím partnerem. Rodiče Sandry se rozvedli, a to kvůli alkoholismu otce. O otci Sandra příliš nemluví, nazývá ho „fotr“. S novým partnerem matky si dobře rozumí, má k němu pozitivní citový vztah. Sandra má také dva dospělé sourozence, s nimiž se příliš nestýká. Rodina je na nižší socioekonomické úrovni, matka Sandry pracuje jako uklízečka. Sandře chybí podnětné prostředí. Matka je vůči Sandře ochranná až hyperprotektivní, nemá vůči ní žádnou autoritu a nedokáže ji dlouhodobě udržet a uplatňovat. Sandra žije v rodině s dospělými, kteří se k ní chovají nepřiměřeně jejímu věku a stupni vývoje. Dívka je v období dospívání, svými projevy, se ale podobá dítěti mnohem mladšímu. Matka s partnerem ji v tomto udržují, byť nevědomě. Na Sandru nekladou žádné nároky, co se týče pomoci v domácnosti či plnění svých povinností. Sandra řídí dění v domácnosti a vše se děje tak, jak ona potřebuje a chce. Naučila se dokonale manipulovat s matkou i partnerem, ví, co si k nim může dovolit.

Matka a její partner jsou velmi snaživí, motivovaní ke změně, avšak přes opakované pokusy nastavit nějaký řád a pravidla, ve snaze selhávají. Sandra se vůči nim chová rozmazleně a pánovitě, má nad nimi navrch. Matka nereflektuje potřeby své dospívající dcery a chová se k ní jako k mnohem mladšímu dítěti, čímž jí brání v dospívání. Posluhuje jí, dělá za ni její povinnosti. Když Sandra něco zapomene, zavolá matce, a ta jí potřebné věci doveze. Vše se děje bez jakéhokoliv výchovného přesahu, konfrontace. Matka, ani její partner nedokáží dlouhodobě udržet nastavená pravidla, ač jsou neustále podporováni a urgováni ze strany pomáhajících institucí. Sandře vždycky ustoupí, neustávají afektivní projevy Sandry a splní její požadavky (přání navštívit lékaře kvůli bolestem břicha). Matka i její partner příliš nedbají na svůj zevnějšek, ve stejném duchu se starají o zevnějšek Sandry, což ji staví do negativní pozice vzhledem k okolí, především vrstevníkům, spolužákům ve škole. Sandra zažívá v rodině přijetí, emočně nestrádá. V rodině jsou však znatelné obtíže s dodržováním osobních hranic a soukromí, např. Sandry v koupelně. Bylo zde také podezření na zneužívání dívky partnerem matky, to se však nepotvrdilo a bylo po podrobném mapování situace vyloučeno. Největším problémem, kromě špatné socioekonomické situace a nízkého statusu,

jsou přetrvávající obtíže s plněním povinné školní docházky Sandry, což se rodičům dlouhodobě nedaří řešit. Jsou bezradní a bez dohledu a přímé podpory vnější autority v podobě spolupracujících organizací-nejsou situaci schopni zvládnout.

### **Osobní anamnéza:**

Sandra je milá a přátelská dívka, zvědavá, spíše tišší, nevýrazná. Velmi dobře reaguje na pochvalu a pozitivní hodnocení. Velmi stojí o pozornost dospělých a vrstevníků, ale nevynucuje si ji, nebo jen pasivně. Občas se zdá být až neviditelná, proplouvá bez povšimnutí. Toto se zdá být součástí její strategie, jak se vyhýbat škole a dalším povinnostem, aniž by byla konfrontována. V přítomnosti jiných dospělých, jiných autorit než jsou rodiče, si nedokáže si říct o to, co potřebuje, projevit svá přání, působí tiše, skromně. Zároveň však bez problémů plní své povinnosti, a také je schopna odejít do školy. Projevuje se jako výrazně mladší, než odpovídá jejímu věku. Je infantilní, její zájmy nejsou adekvátní jejímu věku, vývojové fázi puberty a dospívání. Rozumí si s mladšími dětmi, k nimž má ochranný, mateřský přístup. S vrstevníky nemá společná témata, ani zájmy, baví ji především knihy, koně, psaní příběhů, výtvarné činnosti. Chtěla by být spisovatelkou dětských knih, což je její velký sen, nicméně všeobecně považovaný za nerealistický i vzhledem k rozumovým a verbálním schopnostem. Když byla Sandra ve čtvrté třídě, započaly její obtíže se školní docházkou.

Sandra je velmi perfekcionistická, chce mít vynikající známky a výsledky ve škole. Má na sebe přehnané nároky, však bez realistického náhledu. Má obrovský strach z neúspěchu, který však není objektivně podložen (tresty, sankce, nepřijetí rodičů). Rodiče jí podporují a chválí, strach z neúspěchu tedy nepramení z negativního postoje rodičů, tlaku na výkon, vysokých ambic. Sandra se neúspěchu snaží za každou cenu vyhnout. Její strach ze školy je vázán na výkonové situace, uzavírání klasifikace. Zvyšuje se v období čtvrtletí, pololetí, kdy se píše hodně písemek, testů, zkouší se. Strach provází silné psychosomatické obtíže. Sandra si uvědomuje, že s plněním školní docházky má obtíže, není však schopna sama od sebe situaci zvládnout. Výkonové situace ji velmi zúzkostňují, stejně tak nesoulad mezi reálným a pocíťovaným sebehodnocením. Musela být kvůli tomu dvakrát hospitalizována na psychiatrii, kde chodila do školy a podstoupila farmakoterapeutickou léčbu. Od té doby užívá anxiolytika a antidepresiva. Byla jí zde diagnostikována školní fobie.

Z výsledků psychologického vyšetření vyplynulo, že Sandra trpí specifickou vývojovou poruchou artikulace řeči. V řeči mírně zadržává a není schopna plně rozvinout a formulovat své myšlenky a projevit tak své znalosti a dovednosti. Má strach především z písemných

prací, protože samostatně bez nápovědy obtížně odpovídá. Preferuje ústní zkoušení, kde může využít „popostrčení“.

### **Speciálně pedagogické vyšetření:**

Dle speciální pedagožky nemá Sandra výrazné obtíže se spolužáky ani učiteli ve škole. Obtíže jsou pouze s docházkou. Verbální složka inteligence je výrazně omezena oproti perfomační složce. Inteligence se nachází ve středním pásmu průměru. V psaném projevu má malé množství chyb, píše drobným písmem, které zračí úzkostnost. V českém jazyce se dopouští chyb v mluvnické kategorii shody podmětu s přísudkem, což umí opravit a zdůvodnit s dopomocí. V matematice se dopouští chyb v násobení a dělení vícemístným číslem, ve zlomcích a počítání s desetinnými čísly, které nemá upevněné.<sup>25</sup>

#### Doporučení speciální pedagožkou:

- ✓ Poskytnutí více času na jakoukoliv práci, případně redukce úkolů
- ✓ Občasné nahrazování diktátů doplňovacím cvičením, kdy je možné více se soustředit na gramatický jev
- ✓ Znovu vyvodit počítání se zlomky a desetinnými čísly
- ✓ Časté povzbuzování, oceňování
- ✓ Možnost pracovat s přehledy
- ✓ Upřednostnění ústního zkoušení před písemným

Dále doporučuje zohlednit přetrvávající školní fobii, sníženou kvalitu grafického projevu, zvýšenou úzkostlivost a výkyvy ve výkonnosti.

### **Průběh pobytu v zařízení ZDVOP:**

Sandra se do zařízení těšila, rychle se v něm zadaptovala. I během pobytu v zařízení navštěvovala svou kmenovou školu. Nezvykle si pobyt užívala, bez separační úzkosti či stesku po domově. Rychle si navykla na povinnosti a řád, který v zařízení panoval (úklidové služby, večerka, režim dne, pravidla sledování televize, používání počítače apod.) Neprojevilo se, že by měla s něčím obtíže. Rychle si zvykla i na další děti a vychovatele. Pokoj sdílela s výrazně mladší dívkou, ke které zaujala pečující postoj. Pobyt jí poskytoval mnoho nových podnětů a příležitostí k získání sociálních zkušeností s dospělými a dětmi různého věku. Sandra se ve většině případů projevovala nevýrazně, nenápadně. Byla tichá, nejvíce času strávila čtením. Zdálo se, že jí vyhovuje, když působí jako „hodná dívka“, nekonfliktní, nenáročná. Přesto však svou pozornost poutala, bylo znát, že chce být druhými oslovována

---

<sup>25</sup> Ukázka prací a cvičení Sandry v příloze č. 4.

(oční kontakt, nápadné posedávání s knihou v místnosti, kde se nacházel vychovatel, obdarovávání drobnostmi). Mezi dětmi byla spíše na okraji, chlapci si ji spíše dobírali, a to kvůli jejímu vzhledu a dětskému chování. Byla vedena k tomu, aby se dovedla bránit a ozvat se, když jí něco vadí, posilována v interpersonálních kompetencích. Projevovala se většinou velmi neprůbojně, zdálo se, že po ní konflikty či posměšky dětí, stékají. Při pozorování Sandry během pobytu bylo velmi dobře vidět změny v chování k vychovatelům a k matce, ke které neměla dlouhodobě respekt.

Její obtíže se školní docházkou, záchvaty vzteku apod., se během pobytu neprojevíly. Sandřiny psychosomatické obtíže (bolesti břicha), které byly nejčastějším argumentem proč nejít do školy, se objevovaly jen zřídka, a když už se objevily, Sandra byla vyzvána k tomu, aby se v případě nevolnosti svěřila paní učitelce, a ta kontaktuje pracovníka zařízení. Sandra byla soustavně podporována a připravována na vyučování i písemné práce. Velký důraz byl kladen také na Sandřin vzhled, nový šatník, zlepšení osobní hygieny, se záměrem zlepšit Sandřino postavení v kolektivu vrstevníků a konfrontovat ji se skutečností vlastního dospívání. Sandra ztatečně pookřála, začala se o sebe více zajímat, i v kontaktu s dětmi a vychovateli se zdála být uvolněnější, komunikativnější.

#### **b) Obtížná životní situace Sandry z pohledu učitele - paní učitelka č. 4**

- **Interpretace a hodnocení obtížné situace Sandry, rodinné zázemí**

*„Takže začlo to fakt tak, že jsem si říkala, to není možný, aby takle nechodila do školy, jsem i párkrát zašla k ní domu teda.“*

Paní učitelka Sandru učí od šesté třídy. V povědomí ji měla již z dřívějších let, věděla, že Sandra propadla a na prvním stupni opakovala jeden ročník. Již tam měla prý obtíže se školní docházkou. Jednalo se o vleklý problém, který nebyl ze strany školy nijak řešen.

*„Opakovala čtvrtou třídu, a i tak měla dost zameškaných hodin a ve škole to nikdo moc neřešil že, tak jsem si říkala, tak jakože to není normální, tak jsem se trošku na ni zaměřila, začla taky, jakože, hodně chybět.“*

Paní učitelka říká, že se jí se zdálo divné, že Sandra tolik chybí a nechtěla se k problému otočit zády. Intenzivně komunikovala s rodiči, kteří byli ochotní a motivovaní ke spolupráci. Vždy, když Sandra odmítla jít do školy, paní učitelce volali, situaci s ní řešili. Paní učitelka se rozhodla situaci řešit radikálně a navštívila Sandru doma. Paní učitelka poté nějakou dobu

docházela k Sandře domů a do školy ji doprovázela, dokud se Sandra s rodiči nepřestěhovala. Po změně bydliště paní učitelka několikrát pomáhala Sandru vypravit do školy pomocí telefonického rozhovoru.

Rodinu Sandry paní učitelka hodnotí jako sociálně slabou, rodiče Sandry jsou dle jejího názoru rodičovsky nekompetentní, nedůslední a nemají u Sandry potřebnou autoritu. Sandra je převyšuje svými rozumovými schopnostmi, má v rodině hlavní slovo, s rodiči manipuluje a ti jí vždy vyhoví. Rodiče se k ní chovají jako k výrazně mladšímu dítěti, Sandra toho umí využívat.

*„Ona moc dobře ví, co si vůči nim může dovolit, nebo že si může dovolit úplně všechno. Oni na ni nemaj, oni s ní jednaj, já nevím jak třetí třída, že to je malá holčička.“*

Sandra trpí psychosomatickými obtížemi, kterými si vždy u rodičů vydobyde návštěvu lékaře.

Toto vidí paní učitelka jako klíčový problém v celé situaci Sandry. Rodiče, že jsou příliš slabí a nedůslední, aby zvládli nastavit funkční pravidla a dohlédnout na jejich dodržování. Rodiče za Sandru všechno dělají, nemá doma žádné povinnosti. Sandra s nimi, dle paní učitelky, orá.

Velmi negativně na paní učitelku působily bytové podmínky rodiny. Popisuje špínu, odpadky, plíseň, nevyhovující podmínky ke spánku. Rodiče ji do bytu pustili, aniž by situaci reflektovali. Paní učitelka na toto konto zavolala na OSPOD, aby zjistila, zda je rodina v jejich péči a pod dohledem. Setkala se s vágním přístupem. Dosáhla však toho, že sociální kurátor učinil návštěvu v rodině a situace se rozvíjela pozitivním směrem.

K psychiatrické diagnóze školní fobie se paní učitelka staví skepticky. Dle jejího názoru se jedná o dopad nedůsledné výchovy a Sandřině „vyčůranosti“. Srovnává docházku Sandry během pobytu doma a během pobytu v zařízení ZDVOP: *„Nevím, do jaké míry je to fakt ta fobie, a nebo ta její vyčůranost a bohužel v tomhle jí už nějak nevěřím, že prostě vidím, že prostě tam, kde si člověk umí získat tu autoritu u ní, tak to funguje a fobie je pryč?“*

Sandra do školy nechodí vždy, když ji čeká nějaká úkolová situace, když má být klasifikována. Tak ji prý i popisovali spolužáci, kteří ji znali již z prvního stupně. Nemá proto dostatek známek a ze tří předmětů je neklasifikovaná. Podobu Sandřiny „ne-docházky“ dokládá tato citace: *„No, Sandra, ta chodí jenom na školu v přírodě a na akce školy, ale jakmile je třeba čtvrtletí nebo pololetí, kdy je prostě furt písemky, uzavírání známek, tak prostě potopa.“*

*„...díky té terénní sociální pracovníci, co tam docházela, díky ní Sandra došla třeba v pátek, když nebyla čeština.“*

- **Přístup učitele k situaci Sandry**

*„Člověk byl nakloněnej, nemá tu situaci doma lehkou, je šikovná, hodná... no ale do jaké míry...“*

Vedení školy i učitelé vždy přistupovali k Sandřině situaci s pochopením a snahou pomoci. Byli vstřícní a trpěliví. Ač neměla individuální plán vzdělávání, snažili se jí upravit výuku s ohledem na její fobii a objektivní i subjektivní obtíže, aby byla co nejméně stresována. Všichni učitelé byli shovívaví, snažili se Sandru podporovat. Paní učitelka se od začátku, kdy Sandru dostala do své třídy, snažila zjišťovat informace o Sandřině stavu, aby její situaci co nejlépe porozuměla a mohla jí v jejích obtížích pomoci, např. se snažila kontaktovat Sandřina ošetřujícího psychiatra, aby jí objasnil okolnosti diagnózy školní fobie. O její podpoře ve výuce svědčí tento citát: *„I když nemá nějaký papír spešl tak fakt má místo diktátu doplňovačku, má větší čas na to všechno, když tak ústně jí (paní učitelce na český jazyk) něco řekne... má takovej nepsanej (individuální vzdělávací plán) mezi náma.“* Paní učitelka hovoří o tom, že vzhledem k tomu, že Sandra měla obtíže pouze s docházkou a měla vždy snahu zameškané období dohonit, snažila se jí domlouvat u kolegů náhradní termíny zkoušení.

- **Charakteristika Sandry a její chování ve třídě**

*„Taková šedá myška“*

Sandru paní učitelka popisuje jako nevýraznou a tichou dívku, která je v kontaktu s druhými spíše pasivní. O přestávkách a v hodině se její chování prakticky neliší. Sedí za stolem, nijak výrazně se neprojevuje, ani nepoutá výrazným způsobem pozornost. Její tiché a nenápadné chování ovšem doplňuje: *„... ale hrozně jí jakože svítí ty oči, který prostě jakoby poutají tu pozornost, jakože všimni si mě a mluv se mnou.“* Sandra touží po pozornosti především dospělých. Chodí za vyučujícími, obdarovává je drobnými výrobky, snaží se jim zalíbit, zavděčit. Tím si také získává vstřícnost vyučujících. Paní učitelka hovoří o jejím rafinovaném způsobu, jak navázat kontakt. Nikdy prý nezapřede rozhovor sama od sebe, ale nenápadně dá na stůl paní učitelce nějakou věc. Čeká, až se paní učitelka sama zeptá. Potom prý je šťastná a rozpovídá se. Sandra má, dle paní učitelky, na sebe vysoké nároky a zcela neobjektivně se stresuje z písemek, z čehož poté plynou její obtíže s docházkou. Bojí se

neúspěchu a snaží se mu vyhnout, i když většinou jej objektivně vůbec nezažije, a proto je její stres, dle paní učitelky, neopodstatněný.

*„Ale tam by stačilo, kdyby ji někdo dotlačil do té školy, každé se stresuje, že jo... Ne, ona je šikovná!“* Když se jí paní učitelka snaží zapojit do dění ve třídě, je to velmi obtížné. Sandra odmítá vůdčí roli, nerada hovoří před třídou. Pokud ale dostane samostatný úkol, plní jej svědomitě, a je snaživá.

- **Vztah Sandry a spolužáků a její místo v sociální skupině vrstevníků**

*„...že já jako je to blbý, ale, ale já nemůžu nějak ty děcka jakoby donutit, někdy i ty děcka chápu. Já bych se s ní taky nebavila být v jejich...prostě proč?!*

Sandra je dle paní učitelky od svých spolužáků velmi odlišná. A to ne jen svou školní fobií, jak podotýká. Oproti spolužákům je prý dětštější (paní učitelka srovnává její chování ke spolužákům s chováním k rodičům, kdy je naopak velmi suverénní a rázná) a má z nich strach. Žije ve svém vlastním světě fantazie, má zcela jiné zájmy a témata, jimiž se zabývá (četba fantasy, pohádek, psaní dětských příběhů) a proto je na okraji třídy. Z výsledků sociometrie vyplynulo, že Sandra nemá ve třídě žádnou oblibu, ani vliv, že postoj spolužáků k ní je takový, jako by neexistovala. Paní učitelka si vysvětluje její vyčlenění také tím, jaké typy dívek ve třídě jsou: *„...vyloženě fakt ale u mě ve třídě to jsou takový ty holky z bohatých rodin, fiflenky, a když vedle nich dáte Sandru, tak to nejde prostě dát dohromady.“* Paní učitelka říká, že se snažila Sandru zapojit, ale její snahy byly dětmi vnímány jako donucování, což paní učitelce nebylo příjemné a vnímala to jako kontraproduktivní. Paní učitelka vyjadřuje pochopení k ostatním žákům, kteří přistupují k Sandře s určitou skepsí a pocitují nespravedlnost. Paní učitelka se snažila toto Sandře také vysvětlit, že by měla chodit do školy už kvůli tomu, že je nespravedlivé vůči jejím spolužákům, že ona má řadu privilegií a „prochází jí“ její absence.

Co dle paní učitelky v mnohém ovlivňuje místo Sandry v kolektivu vrstevníků, je její zanedbaný vzhled. Špatná sociálně-ekonomická situace Sandřiny rodiny se podepisuje na jejím vzhledu a hygieně, což má konkrétní důsledek v kolektivu. Spolužáci se jí prý štítí a mají k ní odpor. Nechtějí se jí dotýkat, ani s ní být ve skupině při výuce či tělocviku. Sandře se také občas posmívají kvůli jejímu oblečení a vlasům. Šikanu ale paní učitelka popírá. Spolužáci prý o Sandru zájem nemají, ale nijak jí její zájem nepředhazují.

*„...ty děti to strašně vnímaj ten rozdíl, že ona sice má nový kalhoty, ale ty holky by si to na sebe v životě nedaly. I třeba jsme se bavily o žehliče na vlasy, že by se mohlo s tím něco udělat, že věčně chodila jak strašidlo.“*

Sandra má ve třídě (a dle slov paní učitelky, i na celé škole) jednu kamarádku, která bude odcházet na gymnázium. Paní učitelka se obává budoucnosti, kdy Sandra zůstane ve škole osamocená. Její kamarádka je prý velmi specifická dívka, rovněž na okraji třídního kolektivu, která ovšem na rozdíl od Sandry k ostatním zaujímá jednoznačně odmítavý postoj, což znemožňuje veškeré snahy paní učitelky i ostatních dětí, na sblížení. Paní učitelka připouští, že by to mohlo být také jedním z faktorů Sandřina sociálního vyloučení. Je však jediným blízkým člověkem Sandry v kolektivu. Její osobnostní nastavení, odlišnost od skupiny a vlastní svět (jak paní učitelka popisuje) způsobuje, že k Sandře přistupuje bez předsudků oproti zbytku třídy.

*„...fakt smrděla, byla nepříjemná všem okolo, nikdo s ní nechtěl sedět. Naštěstí ta Julie ta je tam tak jako že úplně žije v jiném světě, takže té to nevadilo a byla jako s ní kamarádka jo.“*

- **Potenciál a vztah Sandry k učení, otázka prospěchu**

*„...ona se bojí, bojí, a pak dostane jedničku!“*

Paní učitelka se podivuje nad tím, že Sandra má tak dobré výsledky učení, i přes své potíže s docházkou. Tvoří prý lepší průměr třídy. Je snaživá, doplňuje si zameškané učivo, úkoly plní svědomitě. Znamky má prý v průměru dvojky či trojky. Dle paní učitelky se Sandra bojí písemek zcela zbytečně, jelikož její výsledek je téměř pokaždé nadprůměrný či průměrný. Nehledě na to, že jí dobré známky motivují, vždy z nich má radost a chlubí se jimi.

Prospěch Sandry na konci školního roku:

- ✓ Anglický jazyk – neklasifikována
- ✓ Český jazyk – neklasifikovaná
- ✓ Dějepis – neklasifikovaná
- ✓ Matematika – dobrý
- ✓ Informatika – dobrý
- ✓ Fyzika – dobrý
- ✓ Zeměpis – dobrý
- ✓ Přírodopis – chvalitebný
- ✓ Zbytek předmětů má klasifikovaných jako výborně

Paní učitelka si povzdechuje a hodnotí tuto situaci jako nešťastnou. Sandru vidí jako úspěšného žáka, který má ovšem největší slabinu v nefunkční rodině, která nezajistí její důsledné docházení do školy. Sandra se účelově vyhýbala předmětům, ve kterých jí hrozilo nejvíce písemek a výkonových situací. Velmi se prý bála paní učitelky na český jazyk, která byla přísná a písemné práce, diktáty apod. se psaly velmi často. Sandra neměla ve druhém pololetí ani jednu známku, a tedy se jí paní učitelka rozhodla neklasifikovat. Na otázku, zda Sandra zažívá ve škole úspěch, mi paní učitelka odpověděla, že ji často chválila paní učitelka matematiky a i ona, že ji vždy chválila za cokoliv, co se naskytlo, ač toho prý nebylo mnoho. Snažila se jí pozitivně motivovat a oceňovat, a tím se jí pokusit zpřehlednit její nesmyslné chování: „...*tak jsem ji vždycky pochválila a vidíš, musíš chodit a musíš prostě tady být. A ona že se ani neučila, že to věděla jenom z těch hodin. A já říkám no vidíš! Protože tady sedíš a slyšíš to! Prostě furt nějaká motivace...*“

- **Vzájemný vztah paní učitelky a Sandry**

*„...tím spíš mě štve, že vidím jakoby fakt že je to k ničemu... je mi prostě líto všech těch lidí kolem ní no a ona s nima takhle zametá... kdyby si to uvědomovala, tak to jí snad svědomí nedovolí.“*

Z celého rozhovoru s paní učitelkou je znát, že je ze situace Sandry zklamaná. Od začátku Sandru chránila, snažila se jí vyjít ve všem vstříc a podporovat ji i její rodiče. Své aktuální pocity k ní popisuje jako ztrátu důvěry, skepsi a zlost. Je naštvaná na Sandru, protože má dojem, že pouze využívá péče a pozornosti, která je jí věnována od tolika odborníků a spolupracujících institucí.

Sandru nyní považuje za nečitelnou, nevyzná se v ní a neví, jak dále situaci řešit. Sandra se chová mile, přátelsky, ke všem učitelům stejně. Myslí si, že vztah Sandry k ní je spíše povrchnějšího rázu, že u ní má autoritu, ale že by za ní nepřišla, kdyby se potřebovala svěřit. Srovnává to s autoritou Sandřiných rodičů a jejího chování k nim. Paní učitelka se na Sandru zlobí kvůli jejímu neuctivému a pánovitému chování vůči matce. Pozastavuje se nad tím, že Sandra má více tváří. Reflektuje také několik situací, které jí Sandra vyprávěla během jejího pobytu ve ZDVOP. Paní učitelka hodnotí tento pobyt pozitivně a Sandře prý prospěl.

*„Já jsem to i viděla z jejího vyprávění z toho domečku, že fakt se tam někomu snažila i jako velet, bylo vidět, že tam rozhodně není šedá myška.“*

Z jednoho jejich důvěrného hovoru také paní učitelka vyvozovala, zda Sandra nechce z domova pryč, jelikož se jí svěřovala, že vymýšlí, jak by se měla začít chovat, aby v zařízení mohla zůstat déle. Sandře prý velmi vyhovovaly služby, které měla za úkol, pravidelné povinnosti, které se zde plnily, i kontakt s mladšími dětmi, kterým byla za vzor, a o které mohla pečovat. Paní učitelka reflektuje, že Sandra je doma za malé dítě a je tam stále sama jen s rodiči. Proto se jí prý také líbilo, že v zařízení je více různě starých dětí.

*„...a že už přemýšlela, jestli má třeba začít mluvit sprostě, nebo začít něco vyvádět, aby si ji tam nechali za špatné chování.“*

*„... a tam najednou mi fakt přišlo, že tam vyrostla. Že má za úkol myčku dělat a služby nějaký... doma nemusí nic.“*

- **Role učitele v obtížné situaci dítěte**

***„Když jsem za ní šla, tak na mě všichni koukali jak na cvoka, že to by nikoho ani nenapadlo, jako proč by to vlastně měl člověk dělat.“***

Paní učitelka je toho názoru, že učitel má velkou moc zasahovat do situace dítěte a ovlivňovat ji. Je však potřeba mít vůli a chtít. Prý se setkala s překvapenou reakcí kolegů, když chtěla udělat něco navíc pro prozkoumání, pochopení a vyřešení obtížné situace Sandry. To také považuje za velmi důležitou součást učitelké profese. Udělat víc, když je to možné. Něco nad rámec formální učitelské role, co ale může pomoci přiblížit se dítěti, jeho situaci a pomoci k jejímu řešení.

*„...pro mě to bylo nějaký malý, jak to říct, nepohodlí, kterou musím nebo můžu jakoby udělat, ale přineslo by to... a ono to fakt přineslo, ten půl rok potom fungovala opravdu výborně.“*

Jak důležitou také vidí iniciativu a schopnost požádat o pomoc odborníky, nenechat situaci být a nezavírat oči před problémy. Říká, že mnoho rodičů nemá na děti čas, tedy je mnohdy potřeba přebrat jejich výchovnou roli. Považuje za důležitou oboustrannou důvěru a spolehlivost. Podle ní by děti měly vědět, že za učitelem mohou kdykoliv přijít s nějakou těžkostí a nebudou odbyty. Podle paní učitelky je klíčovou rolí učitele detekce problému a zprostředkování jeho řešení. Zároveň hovoří o tom, že je u učitele klíčové jeho osobnostní nastavení, zda k dětem takto přistupuje, či ne. S povzdechem reflektuje, že učitelů s takovým zájmem kolem ní příliš není.

## 5.3 Případová studie č. 3 – Martin, narozen v r. 2006, 10 let

### a) Charakteristika obtížné životní situace dítěte:

Martin se dostal do pobytového zařízení ZDVOP na doporučení pracovníků ambulantně-terénního centra, kam jeho rodiče půl roku před tím docházeli na konzultace a sociálního pracovníka OSPOD. Matka chlapce se obrátila na ambulantně-terénní centrum kvůli výchovným problémům syna, které se neustále zvyšovaly, a s nimiž si nevěděla rady. Obtíže se projevily jak v domácnosti matky, tak především ve škole, kde měl chlapec opakované konflikty se spolužáky i učiteli. Pravděpodobným spouštěčem chlapcových problémů byl rozchod rodičů, jejich dlouhodobě vyhrocený vztah a náhlé změny poměrů v rodině, bydliště apod. Ambulantní práce s rodinou se příliš nedařila, chlapec byl neustávajícími konflikty rodičů velmi zatěžován. Rodičům se nedařila konstruktivní komunikace, která by vedla ke zlepšení jejich vztahu a domluvě na dalším postupu v péči o nezletilého syna. Oba rodiče si uvědomovali, jaký psychický tlak je na chlapce vyvíjen a zdáli se být ke spolupráci motivováni. Cílem pobytu chlapce v zařízení ZDVOP bylo poskytnutí neutrálního prostředí, ve kterém nebude Martin vystaven soustavnému tlaku rodičů a jejich konfliktům. Také další monitorování chlapcova chování v novém prostředí a za působení vnějších autorit. Rodiče pokračovali v ambulantních setkáváních se sociální pracovníci.

### **Rodinná anamnéza:**

Martin pochází z rodiny nesezdaných rodičů, kteří svůj vztah za nepříznivých okolností ukončili. Matka se přestěhovala k novému partnerovi a chlapce má ve své péči. Otec žije v místě původního bydliště. Chlapce si bral na víkendy vždy jednou za 14 dní. Martin má staršího polorodého bratra z matčina předchozího vztahu. Komunikace rodičů je velmi vyhrocená, plná negativních emocí a neshod, což na chlapce negativně působí. Otec se jeví jako problematická osobnost, matku během jejich vztahu napadl, a ta vše nahlásila na policii. Otec je pro Martina nedostižnou osobou, po které touží, a na níž mu velmi záleží. Touží být s otcem a žít s ním, chránit jej. Zároveň se otec chová nevyzpytatelně, ruší dohodnuté víkendy, narušuje čas, kdy je Martin s matkou, telefonáty, zprávami apod. Chlapci nahrazuje společný čas drahými dárky, přísliby dalších darů, společných aktivit apod. Matku před chlapcem shazuje, mluví o ní nelichotivě, poštvává ho proti ní a jejímu novému partnerovi. Citově jej vydírá, manipuluje jím. Čas strávený s otcem je obvykle plný zábavy a aktivit, otec

nerespektuje pravidla nastavená matkou, chlapec zde nemá žádné povinnosti. Martin je postaven do situace, kdy musí volit, koho poslechne, na čí straně bude. Je těžce zkoušena jeho loajalita vůči oběma rodičům. Na tento tlak reaguje poruchami chování, agresivními výbuchy, nerespektováním pravidel, někdy pláčem. Otec se ve vypjatých situacích chová agresivně, je bezhraniční, chybí mu dostatečný náhled na vážnost situace a její dopady na syna. Ve středu jeho zájmu jsou jeho vlastní potřeby a emoce, které nemá zpracované, a které ho plně ovládají. Chlapce využívá jako prostředek manipulace svou bývalou partnerkou. Na svou rodičovskou roli je nezralý. Matka je motivovaná ke zlepšení situace, je pevným a stabilním bodem. Uvědomuje si, že změny, které proběhly po rozchodu s partnerem, byly velmi rychlé a pro Martina těžko pochopitelné. Martin má strach vytvořit si vztah k matčině novému partnerovi, protože se obává ztráty vlastního otce. Přeje si mít rodiče opět pohromadě, bez hádek. Těžce nese fakt, že rodiče se hádají kvůli němu. Situaci dobře nerozumí, obtížně se s ní vyrovnává.

#### **Osobní anamnéza:**

Martin je 10 letý chlapec, velmi živý a impulsivní. Po rozchodu rodičů a přestěhování se s matkou k jejímu novému partnerovi se velmi zhoršilo jeho chování. Začal být agresivní, sprostě se vyjadřoval, odmlouval, nerespektoval dospělé authority. Toužil žít s otcem a nepravidelný kontakt s ním si nahrazoval neustálými telefonáty a zprávami otci. A to jak z domova, tak ze školy. Do školy v místě bydliště matky nastoupil v září 2015, kde měl téměř od počátku výchovné problémy, dostával se do konfliktů s učiteli i žáky. Martin je velmi impulsivní a nesoustředěný. Projevuje se výraznými výkyvy v chování. Ve svém chování zrcadlí chování otce, který je mu velkým vzorem. Martin nemá rád nudu, zároveň není zvyklý trávit volný čas aktivně a kreativně.

#### **Speciálně pedagogické vyšetření:**

Martin ochotně pracoval, jeho písemný projev byl rychlý, s drobným množstvím chyb specifického charakteru – vynechávání diakritiky, rozlišení měkkosti, tvrdosti a větším množstvím mluvnických chyb v základním učivu. Výška i sklon písma kolísá, úchop s velkým přesahem a přitlakem. Artikulační neobratnost. V matematice je nedostatečně upevněna představa čísla do 100, také se projevuje nejistota v malé násobilce. Doporučuje se

trénink pod sebe, na čtverečkovaný papír. Čte po slovních celcích, bez melodie, tempo rychlé, s porozuměním podstatnému, detaily unikají. Některá slova si domýšlí.<sup>26</sup>

#### Doporučení k zohlednění:

- snížená kvalita grafického projevu,
- úprava sešitů, tolerance kolísání výkonu,
- aktuální úroveň dovedností

Martinovi byly vystaveny podklady k vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

#### **Průběh pobytu v zařízení ZDVOP:**

Martin se v zařízení rychle adaptoval. Z původní školy, kde měl velké výchovné obtíže, přestoupil dočasně na jinou školu, která se nacházela blíže k zařízení. Na novou školu docházel až do konce školního roku. Po prázdninách by se měl vrátit na svou původní školu. Hned se začal přátelit se stejně starým chlapcem, s nímž sdílel pokoj. Na povinnosti a pobytový řád si zvykal ztěžka, obvykle se mu nechtělo, odmlouval, opakovaně se ptal, zda musí zadanou práci skutečně vykonat a proč. Nezvyk pevného řádu a jasných pravidel ho frustroval a často reagoval vzteklými výbuchy, slovní agresí, nadávkami a destrukcí věcí (házení s věcmi, trhání papíru, ničení tužky, čmárání po sešitě apod.). Poměrně typický byl i vzdor, provokace dospělých a dětí, činění naschválů. Jeho negativní chování bylo často v těsné návaznosti na telefonát či návštěvu otce. Telefonáty byly regulovány a taktéž užívání telefonu chlapcem. Směl ho používat pouze 1x denně na 30 min, za odměnu. Telefonáty rodičů byly v určenou hodinu na služební telefon. Důvodem bylo výchovné opatření a motivace chlapce k dodržování pravidel a zároveň regulace kontaktu chlapce s otcem, který byl přinejmenším problematický a bezhraniční z obou stran. Chlapec přijal toto opatření bez obtíží.

Nejproblematictější byl pro Martina kontakt s ostatními dětmi. Byl jedním z těch, kteří konflikty rozdmýchávali. K němu se poté občas přidávaly i další děti, především jeho spolubydlicí. Největší obtíže měl s chlapcem, který přišel do zařízení jako nový. Je to starší chlapec, 13 letý, ovšem velmi specifický co se týče chování. Velmi zahlcující, dětský, v psychiatrické péči. Pobyt v jedné místnosti s tímto chlapcem, se jevil pro Martina až nemožný. Nadával mu tolik, že se až zdálo, že se nedokáže ovládnout. Neustále jej provokoval, házel po něm věcmi, bil jej. Druhý chlapec se obvykle bránil, což ještě rozdmýchávalo konflikt. Na intervenci vychovatele obvykle Martin reagoval obhajováním, omlouváním svého chování jako běžného a normálního. Naopak svaloval vinu na druhého

---

<sup>26</sup> Ukázka cvičení ze speciálně-pedagogického cvičení v příloze č. 5.

chlapce, na jeho psychiatrickou diagnózu a chování. Na trest reagoval obvykle velmi vztekle, urazil se, házel s věcmi, kopal do stolu, někdy až vzteky plakal. V některých situacích se dařilo, po odeznění nejsilnějších emocí a afektu, reflektovat situaci. Martin byl potom schopný se ovládnout, dokončit své úkoly, neprat se, ani nikoho nenapadat. Byl schopen i sebereflexe a sebeocení za to, že situaci zvládl.

Obtíže mu činila také školní příprava. Obvykle měl radost ze školních úspěchů, chlubil se dobrými známkami a aktivně začal pracovat na svých úkolech. Rychle ovšem ztratil motivaci, obvykle když se mu úloha zdála příliš těžká. Nezřídka opakoval, že je hloupý a nezvládne to. Práci chtěl mít co nejrychleji odbytou. Nejlépe pracoval, když měl kontrolu a podporu dospělého. Během doplňování cvičení z češtiny dokonce sám reflektoval: *„Když to dělám sám, nasekám to tam, jak se mi zrovna chce, většinou všude píšu měkký. Líp mi to jde, když tu se mnou někdo je.“* (osobní dokumentace dítěte, zařízení ZDVOP)

Byly však i okamžiky, kdy byl schopen činit, co se po něm chtělo bez obtíží, byl milý a zvědavý, měl radost z nových zážitků. Během jeho pobytu se několikrát objevil zájem o výtvarnou či pracovní činnost (pomoc v kuchyni při vaření, malování na hrníček, talířek, práce na zahradě. Když Martin dostal nějaký úkol, či byl zaměstnán něčím, co ho zaujalo, dokázal být soustředěný, ukázněný, ohleduplný k druhým.

Příklad takové situace dokládá tento zápis z osobní dokumentace Martina ze zařízení ZDVOP (výtvarný kroužek):

*„Práce se slepotiskem Martina bavila, neustále vymýšlel další a další kompozice. Myslím, že tato technika byla něco přesně pro Martina, a vlastně i když seděl vedle Petra, tentokrát nezlobil a soustředil se na práci. Lepení objektu pro něj bylo jednoduché, a bylo znát, že Martin je velice zručný. Myslím, že tato výtvarka Martina bavila.“* (osobní dokumentace dítěte ze zařízení ZDVOP).

Podobnou situaci ilustruje tento zápis: *„Nechtělo se mu ven, radši by prý zůstal s Mirkem na pobytu. Ze začátku výletu divočil, do všeho třískal, jako by se neuměl v přírodě ani chovat, stěžoval si na kdeco... potom se to zlomilo, začal se zajímat o pískovcové skály a břidlici, o rostliny. Měl radost, když dostal nějaký úkol, nějakou roli (např. vykopat díru na zahrabání slupky, vést skupinku podle turistických značek apod.)“* (osobní dokumentace dítěte ze zařízení ZVOP)

## **b) Obtížná životní situace Martina z pohledu učitele – učitelé č. 5 a č. 6**

Paní učitelka č. 5 učila Martina v původní, kmenové škole, a to od září 2015, do jeho nástupu na pobyt v zařízení ZDVOP v dubnu 2016.

Paní učitelka č. 6 učila Martina po dobu jeho pobytu ve ZDVOP, od konce dubna, do konce června 2016.

- **Interpretace a hodnocení obtížné životní situace Martina, rodinné zázemí**

### **Paní učitelka č. 5**

*„... a teda mně to pak docvaklo, ten kluk si tím něco řeší, že jo.“*

Paní učitelka říká, že si dlouhou dobu Martinovo problémové chování vykládala jako nevychovanost. Hovořila o něm jako o nevychovaném spratkoví. Z jeho chování prý byla v šoku a nevěděla, jak k němu přistupovat. Až po měsíci se dozvěděla od matky informace o rodinné situaci, které reflektovala výše uvedeným citátem. Domnívá se, že chlapec si kompenzuje svým chováním ve škole frustraci z nedostatečného zájmu rodičů a nenaplněné touhy žít s otcem. Poukazuje na vyhrocené vztahové problémy, které panují mezi otcem a matkou, kdy chlapec je prostředníkem jejich svárů a trpí konfliktem loajality vůči oběma rodičům. Hovoří o zjevné manipulaci otce a jeho citovém vydírání chlapce. Domnívá se, že na Martina také nevhodně působil čas strávený s nevlastním bratrem, kdy mohl mít na dosah věku neadekvátní filmy a negativní vliv internetu: *„...takže ty sprostárny a agresivity může mít z toho, že brácha si pustí nějaký film, pro sebe vhodnej věkově a milej devítiletý Martínek kouká s ním no... že to vidí z toho. A co si budem povídat, cvaknou na internetu, tam si to stáhnou tadyty střilečky a agresivní věci prostě najdou, kde se jim zachce.“* Jako problematické vidí také plané sliby otce, který mu slibuje, že bude žít s ním, bez ohledu na reálné možnosti. Agresivní chování Martina a jeho otevřené násilí vůči dívkám, si vysvětluje také tak, že měl v rodině nevhodný vzorec otcova chování k matce, kdy byl přítomen domácímu násilí. Pozastavuje se nad tím, že chlapec přesto dále preferuje kontakt s otcem.

Matku hodnotí jako spolehlivou, ochotnou a snaživou, taktéž spolupracující a sdílnou. S otcem prý nikdy nehovořila.

Paní učitelka také hovořila o tom, že Martin prodělal mnoho změn naráz, a to mu také nepřidalo mnoho jistoty. Změny v rodině, stěhování, i změna školy a učitelů. Že byl zvyklý

také sportovat, aktivně se hýbat, což teď už nemůže, a tak se paní učitelka domnívá, že se nudí a nevybitou energii poté ventiluje tímto maladaptivním způsobem.

### **Paní učitelka č. 6**

*„Já jsem se nesečkala se situací, abych potřebovala vědět, co mu je.“*

Paní učitelka reflektuje s patrným nesouhlasem, že nedostala žádné informace o Martinovi a jeho situaci když k ní do třídy nastoupil. Věděla jen, že je dočasně umístěn v zařízení ZDVOP, s nímž jejich škola dlouhodobě spolupracuje. Když z vlastní iniciativy o informace požádala, dozvěděla se, že se jedná o neshody v rodině. Jedinou vstupní informací jí prý byla žákovská knížka z původní školy, která byla doslova popsána rozličnými poznámkami o chování Martina ve škole. Hovoří o šoku a negativním očekávání, které se jí ovšem nepotvrdilo. O rodinné situaci prý nemluvila ani s Martinem, a když už se od něho něco dozvěděla, prý byla k informacím skeptická (např. když hovořil o tom, že půjde domů). Na otázku, zda se pokoušela získat více informací, odpověděla: *„Já jsem se nesečkala se situací, abych potřebovala vědět, co mu je.“* Martinovo chování vyplývající z poznámek z původní školy přisuzuje nevyhovujícímu tamnímu výukovému stylu, kde se vyučuje dle Hejného, a že Martin zřejmě potřebuje řád a pevnou strukturu, která v jejích hodinách je: *„Víte co si myslím já, že jako... je tady trošičku jako řád. ... jemu to možná vyhovuje víc (frontální výuka), než když třeba ta frausovská metoda, kdy jsou rozptýlený, a teď on si mohl vybrat činnost.“* Dále jí napadá, že jeho chování mohlo být také způsobeno situací v rodině a být určitou formou protestu, o čemž ale víc neví.

- **Charakteristika Martina a jeho chování ve třídě**

### **Paní učitelka č. 5**

*„No z Martina jsem byla ze začátku naprosto nešťastná, ten dělal všechno proto, aby nebyla výuka! Se prostě nechtěl učit, úplná sabotáž!“*

Chování Martina bylo dle paní učitelky silně rušivé. Stále narušoval výuku, odmítl, odmítal pracovat. Projevoval se vulgárně, mluvil velmi sprostě, nadával ostatním dětem. Byl hluchý, agresivní, strhával na sebe pozornost. Byl násilný, děti fyzicky napadal. Dle paní

učitelky bylo jeho chování nejhorší během hodin. Spouštěčem bývala obvykle úkolová situace, povinnost, pobídka k práci, vůči níž se začal negativně vymezovat: „*Já to dělat nebudu, proč to mám dělat? To psát nebudu, já chci pětku!*“ Tyto výchovné potíže měl, dle paní učitelky už od začátku roku, kdy do školy nastoupil. Byl velmi vulgární, prý užíval výrazy, jaké se paní učitelce zdály až neadekvátní věku, vysvětlila si to tím, že má staršího bratra, který s ním byl často v kontaktu, tak tyto výrazy „pochytil“. Konflikty ve třídě prý přímo vyhledával, rozdmýchával.

Jeho chování se prý zlepšilo o přestávkách, kdy se věnoval hraní her na telefonu, seděl v lavici a s nikým se v podstatě nekontaktoval. Paní učitelka si to vysvětlovala tak, že v hodině, kdy bylo třeba dávat pozor, a byl klid, Martin cítil příležitost k vyrušování, měl pozornost celé třídy a mohl dělat naschvály jí (paní učitelce).

*„...tak asi měl tu potřebu, jo, teď mě všichni sledují, teď můžu. Kdežto vo těch přestávkách když jsou všichni zalezlí a něco si dělaj... a hlavně jsem tu nebyla já!*

V hodinách prý stále dělal to, co bylo zakázáno, tj. používání telefonu, otáčení se na spolužáky, houpání na židli, svačení během hodiny, které si paní učitelka vysvětlovala jako negativní vzor původní paní učitelky, která údajně před dětmi v hodinách běžně jedla. Popisovala také časté fyzické potyčky a konflikty s ostatními chlapci, při kterých musela mnohokrát i fyzicky zasahovat. Jeho chování prý bylo nejhorší, když se vrátil z víkendové návštěvy u otce. Paní učitelka si to vysvětluje tak, že jeho otec byl nedůsledný, podtrhával pravidla nastolená matkou a chlapec měl tedy pocit, že může cokoliv, a to bez následků.

Zmínila se také o několika výjimkách v běžném chování. Byly prý situace, především ve chvílích, kdy byl zaujat konkrétní činností, výuka ho bavila, kdy pracoval bez obtíží, odmlouvání a měl práci rychle hotovou (pracovní činnosti, výtvarná výchova...). Paní učitelka říkala, že se domnívá, že Martin je ve skutečnosti velmi citlivý a s rodinnou situací si neví příliš rady, nechce o tom hovořit a dusí emoce uvnitř.

### **Paní učitelka č. 6**

***„Já kdybych nevěděla, že je z azylového domu, tak řeknu, že to je normální dítě z rodiny, který si odpoledne vezme batoh, a jde domu.“***

Paní učitelka, oproti paní učitelce z původní školy, popisovala příjemné překvapení z toho, že se jí nepotvrdilo očekávání v podobě problémového dítěte. Martin se dle jejích slov chová slušně, je klidný, pohodový, poslušný. Ze třídy, která je plná sportovců, je prý dokonce jedním z klidnějších. Několikrát popsala Martina jako „úplně normálního chlapce“ či

„chlapce co nemá žádné problémy“. Vysvětlovala to tak, že s ním nemá žádné objektivní obtíže, které by poukazovaly na hlubší problémy. Popsala však jednu situaci, kdy Martin napadl spolužáka a udeřil jej do zad. Hovořila o tom, že Martina velmi striktně ohraničila, ohlásila incident v zařízení a dala najevo zklamání nad tím, že Martina přijali a on se zatím chová takhle. Konfrontace a jasné vymezení, dle paní učitelky vedly k tomu, že další incidenty se již ve škole nestaly. Dle paní učitelky se mu daří dodržovat nastavená pravidla.

- **Vztah Martina a spolužáků a jeho místo v sociální skupině vrstevníků**

### **Paní učitelka č. 5**

*„No on se snažil bejt takovej jako šašek...vynutit si tu jejich pozornost, že se neznali uplně a snažil se takhle zapadnout do toho kolektivu. Ale na druhou stranu si myslím, že ho neměli rádi.“*

Do vrstevnického kolektivu Martin, dle paní učitelky, nezapadl. Vypěstoval si u spolužáků nedůvěru a averzi kvůli svému konfliktnímu chování. Paní učitelka popisuje, že měl na třídu vliv, dokázal jí strhnout a zaujmout, zároveň však byl neoblíbený. Paní učitelka hovoří o obrovském uvolnění a zklidnění třídy po Martinově nástupu na pobyt. Prý teprve tehdy bylo možné začít se třídou aktivně pracovat a nastavovat nějaká pravidla společného fungování. Děti prý za ní chodily s komentáři, že jsou rády, že Martin odešel, že se dá ve třídě pracovat a je v ní větší klid. Paní učitelka to hodnotí tak, že Martin v dětech rozdmýchával to špatné a tím znemožňoval jak výuku, tak i její soustředěnou výchovnou práci s kolektivem. Žáci prý nedokázali překročit únosnou mez akceptace Martina ve třídě, jeho neustálé provokace začali sami od sebe negativně komentovat a napomínat ho, což vedlo k dalším konfliktům. Děti byly nervózní, špatně naladěné.

Kvůli Martinovi a negativní atmosféře, která ve třídě panovala, prý dokonce několik žáků přestoupilo. Paní učitelka kladla velký důraz na sdělení, že její třída je velmi různorodá, je v ní několik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a psychickými obtížemi, a tedy je velmi náročné třídu stmelit a individuálně se věnovat všem, kteří to potřebují. Ve třídě měl Martin největší problémy s dívkami, ke kterým se stavěl velmi odmítavě, negativně až agresivně, a také se dvěma dalšími chlapci, kteří také vyžadovali specifický výchovný přístup. Jedním z nich byl chlapec s diagnózou ADHD, který podstupoval psychiatrickou léčbu a byl silně vznětlivý. S tímto chlapcem prý Martin přicházel do největších konfliktů, jelikož ho často provokoval a vysmíval se mu.

Paní učitelka reflektovala Martinovy snahy o navázání kontaktu s druhými jako vychloubání se a vytahování. Prý se snažil koupit si spolužáky tím, že se vychloubal, co všechno dostane od otce, přísliby drahých zařízení, peněz, výletů apod. Ostatní děti, dle paní učitelky, jsou už dost velké na to, aby se dokázaly rozhodnout, s kým se budou a nebudou kamarádit, a tedy pro ni bylo velmi těžké, ne-li nemožné, přimět je, aby jej přijaly.

### **Paní učitelka č. 6**

*„Za dva, za tři dny bych vůbec nepoznala, že je tu Martin nový.“*

Dle paní učitelky Martin bezproblémově a hladce zapadl. Její třída je třída „klučičí“, jak ona sama popisuje a chlapci jsou sportovci, s podobnými zájmy. S dívkami se všeobecně příliš nekontaktují, nicméně to připisuje věku a popírá jakékoliv negativní či až agresivní chování vůči dívkám. Hovoří o tom, že o přestávkách jsou chlapci „divočejší“, ale jejich chování je stále v mezích pravidel. Martin se rychle adaptoval na vnitřní dynamiku třídy, přijal třídní zvyky a pravidla. Je velmi oblíbený, o míře vlivu paní učitelka hovoří opatrně, dle jejího názoru bylo ještě příliš brzy, aby hodnotila, na kolik má chlapec ve třídě vliv.

*„Oni se sesednou kolem stolu, vybalí si svačiny, povídají si a jedí. Někdy je s těma klukama, někdy s těma, někdy... já myslím, že mu to vyhovuje.“*

- **Přístup učitele k Martinovi a jejich vzájemný vztah**

### **Paní učitelka č. 5**

*„No, na jednu stranu mi ho bylo líto, na něm bylo vidět, že se s tím nedokáže jako vyrovnat s tou situací...“*

Paní učitelka vyjadřovala beznaděj, zoufalství a demotivaci v práci se třídou a s Martinem. Pochybovala o svých pedagogických schopnostech, jelikož byla ve třídě nová, zcela nezkušená, bez předchozí praxe. Hovořila o únavě a sebepodceňování. Cítila se vyčerpaná a bezradná v dalších krocích, řešeních konfliktů. Uchylovala se k výhrůžkám a hrozbám jinou vnější autoritou, především mužskou (výchovná komise, ředitelna), z čehož se poté vinila. Martina se snažila hodně chválit, oceňovat, za co jen šlo: *„Říkala jsem si, musím ho chválit za každou sebemenší blbost, když něco udělá, když zrovna bude pracovat, tak fakt*

*ho chválit.*“ Uvědomovala si nutnost podpořit ho v sebemenších pozitivních změnách v chování. Chválila ho i před matkou a před celou třídou, což prý mělo viditelný motivační efekt na Martinovo chování. Viditelně ho prý těšilo, když byl chválen za dobré chování a před celou třídou. Vztah se prý také zlepšoval ve chvílích, kdy byl Martin zaujat prací, činnost ho bavila a zajímala: *„Chodil za mnou a říkal, paní učitelko, já už to mám hotový, a já už mám tohle a támhleto, koukejte, jak mi to jde. A já říkám no vidíš, Martine a on byl úplně šťastnej, že může něco dělat, že si ho někdo všímá.*“ Podporovala také jeho vlastní iniciativu a motivovala ho ve snaze pomoci jí nebo druhým: *„Jeden čas se hrozně předháněl, že bude mazat tabuli, to se mu chtělo, tak jsem ho vždycky nechala, i když neměl službu. Když ses sám nabídnul, tak jo, pojď!“* Vše prý však mělo jen krátkodobý efekt.

Martin byl prý nesdílný a pozorovala, že je mu nepříjemné hovořit o osobních věcech, o rodině, situaci doma apod. Vysvětlovala si to tak, že se možná stydí za svou situaci, za to, co prožívá a neumí své pocity zpracovat a vyjádřit. Paní učitelka vyjadřuje také nesouhlas a nepochopení s vedením třídy před jejím nástupem, jemuž v mnohém přisuzuje důvod chování Martina i dalších dětí. Původní paní učitelka prý nechávala děti zcela ladem, nezajímala se o ně, nekomunikovala s nimi, neřešila jejich konflikty ani nevhodné chování. Nenastavila ve třídě žádoucí pravidla a řád, dle něž by třída fungovala. Proto pro ni bylo těžké nastartovat práci se třídou, když je v pololetí převzala, jak dokládá tímto citátem: *„...nechala je prostě jak dříví v lese...já jsem potom přišla a začala jsem s nima komunikovat, normálně, v hodině jsem si s nima povídala a voni z toho byli úplně...ježíš co se to děje? On tady s náma někdo mluví.“*

Martin prý hodiny tolik sabotoval a ve třídě byl takový chaos, že nestíhali ani probrat potřebné učivo. Třída se po odchodu Martina velmi zklidnila a paní učitelka říká, že začínala od základů budovat vztah a nastavovat pravidla společného fungování ve třídě, což považuje za zcela klíčové.

*„Bylo to hodně náročný, ze začátku jsem si říkala to je fakt strašný, jak mám ty děti učit? Nabrali jsme hroznej skluz, oni ho teda měli už z prvního pololetí a my jsme nabrali ještě další. Potom ale bylo vidět, jak je ta škola baví, jak je to začalo bavit proti tomu prvnímu pololetí.“*

Paní učitelka kvitovala s povděkem možnost pobytu Martina v zařízení ZDVOP, vyjadřovala ale nespokojenost se spoluprací s jeho novou (dočasnou) školou, která prý s nimi nekomunikovala. Očekávala, že ji a vedení školy budou průběžně kontaktovat. Vyjadřovala také velkou obavu z návratu Martina zpět do jejich třídy, jelikož se jí prý za tu dobu, kdy byl

Martin pryč, podařilo se třídou udělat velký pokrok a bála se, že návrat Martina by třídu opět rozrušil.

### **Paní učitelka č. 6**

Paní učitelka se nesečkala s potvrzením svého negativního očekávání chování Martina. Byla mile překvapená a chválila ho, dávala pozitivní zpětnou vazbu zpět do zařízení, kde se zajímali o Martinovo chování ve škole. Martina chválila a považovala jej za spolehlivého a slušného chlapce. Zároveň v případě, když fyzicky napadl jiného chlapce, mu jasně dala najevo, že s takovýmto chováním nesouhlasí. V její třídě, jak již předesílala v předcházejícím oddíle, je jasně nastavený řád a pravidla, na jejichž dodržování klade velký důraz. Sama o sobě říká, že je přísná, důsledná a pevně si stojí za svým: „*Já patřím mezi ty přísnější učitelky. Oni věří, lidově, že mi nemůžou hodit máslo na hlavu, a nechat roztéct, jakože ta autorita tady musí být. V prvním pololetí se ty pravidla striktně dodržovaly, pak už jsem měla možnost ubrat.*“ Těmi pravidly myslí jasné a srozumitelné sankce za neplnění domácích úkolů, za šikanu a netolerantní chování dětí vzájemně.

Ač paní učitelka říká, že s Martinem nemá žádné objektivní obtíže, pozastavuje se nad tím, že by přece jen bylo dobré, aby měla více informací o jeho rodinné situaci. Je toho názoru, že učitel by takové věci měl znát, aby porozuměl skrytým signálům, které dítě vysílá, aniž by si to samo uvědomovalo a předcházel nepříjemným situacím a konfrontacím.

„...možná si tam v zařízení myslí, že nás to nemusí zajímat, že jsou ty děti tady jen tři měsíce, ale když máte o ty děti zájem, a prostě když to dítě tady je, taky bych měla vědět, jestli je tady proto, že mu umřeli rodiče a že to těžce nese.“ Paní učitelka říká, že si uvědomuje, že Martin se projevuje pohodově, ale jeho prožívání může být zcela odlišné. Domnívá se, že v zařízení se mu daří dobře a srovnává jej (aniž by znala okolnosti jeho pobytu) s dětmi z rozvodových rodin. Paní učitelka je, dle vlastních slov, silně nastavená nahlížet pod povrch dětského chování a snažit se mu porozumět, zároveň reflektuje, že pomoci dítěti v nouzi, když člověk do situace rodiny nevidí, je velmi obtížné: „...vy nevidíte co se děje doma, když jdou večer spát, jestli úkol dělaj s vychovatelem, kterej je má rád, jestli to není vynucený slzama, on je sice podepsanej, ale co vy víte...Já vidim Martina ve škole, ale nevidim ho tam na domečku, jestli nebrečí večer do polštáře... Ve třídě je v pohodě.“

- **Potenciál a vztah Martina k učení, otázka prospěchu**

Obě paní učitelky se shodují na dobré domácí přípravě Martina. Paní učitelka z původní školy to připisuje donucování, kontrole a snahám matky, druhá paní učitelka hovoří o jeho pečlivosti, spolehlivosti a také dobré práci pracovníků v zařízení ZDVOP, kteří Martina důsledně připravují. Obě paní učitelky se shodují na tom, že vlastní iniciativa a motivace k učení u Martina pokulhává.

Paní učitelka č. 5 popisuje, že Martin je nadaný a potenciál ke zvládnutí učiva má, chybí mu ale pracovní morálka, je líný a pracuje „jen když se mu chce“. Jeho prospěch silně ovlivňuje častá sabotáž písemek, kdy odevzdával prázdné papíry s odůvodněním, že chce pětku, že se mu nechce psát písemka. Nejvíce ho prý bavily činnosti, při kterých bylo třeba manuální zručnosti, či při kterých se mohl hýbat – výtvarná výchova, pracovní činnosti, tělocvik. V českém jazyce mu dělaly potíže mluvnická cvičení, především shoda podmětu s přísudkem. Paní učitelka to připisuje jeho ledabylosti a demotivaci: „...*ted' jsme dělali shodu podmětu s přísudkem, vzory podstatných jmen, poměrně jako těžký věci a on byl schopnej se to naučit a pracovat, i aplikovat ty slova do praxe, ale muselo se mu chtít.*“

„*Takže já si myslím, že není hloupej, ale že prostě ta pracovní morálka, u něj jakoby není na nějaký úrovni, jak by měla být.*“ Prospěch a práce v hodině byla dle paní učitelky zapříčiněna mírou autority vyučujícího. Říkala, že na angličtinu měli pana učitele, a to Martin vždy pracoval bez problémů. Dobře mu prý šla matematika, pracoval rychle a správně, rád se chlubil zpracovanými příklady navíc.

„*Matematika mu poměrně šla, ta ho i bavila, nějaký typ příkladů, že za mnou i chodil a já už to mám. A měl to dobře a byl jeden z prvních. To logický uvažování v matematice docela měl, což u toho Hejného je potřeba.*“<sup>27</sup>

Paní učitelka z nové, dočasné školy říká, že Martin měl poměrně dobré výsledky v učení, zhruba průměrné. Dle jejích slov jej musela hodnotit mírněji, jelikož neměla nejmenších informací o tom, kam se v jakém předmětu dostal, co na původní škole probrali apod. I přesto prý měl výsledky dobré. Nejvíce obtíží mu dělал český jazyk, především mluvnické kategorie vyjmenovaná slova a shoda podmětu s přísudkem ve formě diktátů i doplňovacích cvičení.<sup>28</sup> Porovnávala však jeho výsledky v diktátu s ostatními dětmi ve třídě a shledala jej průměrným.

---

<sup>27</sup> Prof. Milan Hejný – autor alternativní metody výuky matematiky na základní škole, dnes již široce rozšířené u nás i v zahraničí. Výuka si klade za cíl budování komplexní sítě mentálních matematických schémat oproti memorování jednotlivých vzorců a pouček.

<sup>28</sup> Ukázka ze školního sešitu českého jazyka v příloze č. 6.

Obtíže zaznamenala i v geometrii a dějepisu, opět ovšem problémy přisuzovala tomu, že zřejmě učivo na původní škole neprobrali. Zmínila také obtíže ve čtení, a to v souvislosti se čtením zadání slovní úlohy v matematice. Nejvíce na Martinovi oceňovala snahu, schopnost zhostit se úkolu bez odmlouvání, pečlivost.

- **Role učitele v obtížné situaci dítěte**

#### **Paní učitelka č. 5**

*„Říkám, jsem sice tvoje učitelka, ale na to teď nekoukej, jestli si potřebuješ něco vyříkat tak přijď a řekni mi to. A oni fakt choděj...“*

#### **Paní učitelka č. 6**

*„Asi důvěra... musej mi věřit. A myslím, že většina mi věří, že kdyby byl nějaký průšvih, že je nehodim přes palubu.“*

Obě paní učitelky považují ve vztahu k ohroženým dětem za důležité věnovat jim dostatek času. Komparují tuto potřebu s nedostatečným věnováním se dětem v rodinném prostředí. Obě se pozastavují nad tím, že rodiče často dětem nevěnují tolik pozornosti, kolik by bylo třeba. Obě považují za důležité na děti nespěchat, zvláště v případě, když jsou zanedbané a mají nedostatky v učivu. Navazují potřebou individuálního přístupu, citlivosti na aktuální prožívání dítěte a jeho situaci a flexibilitou co se týče upravení hodiny dle potřeb dětí. Zároveň obě hovoří o nutnosti spolupráce rodiny, školy a odborných institucí, sdílení informací a sledování stejného cíle, což ne vždy je dostatečné.

Obě se také shodují v nutnosti sledovat a pozorovat dění ve třídě, vědět o skupinové dynamice, hlídat vztahy mezi dětmi. To může dle nich napomoci prevenci konfliktů a podchycení obtíží v začátku. Také to umožňuje mít třídu pod kontrolou a znát každého žáka co nejlépe, jak dokládají následující citáty: „...vy si myslíte, že mně je to jedno, ale já vás pozoruju. Ten člověk, učitel, je musí pozorovat, vždycky za všech okolností, aby viděl, jak se chovaj.“ (Paní učitelka č. 5)

*„Když už vidím že se to hodně rozjíždí, tak prostě z té třídy neodejdu a zůstanu tady sedět u stolu a prostě dělám si věci. A oni se zase trošku zklidní, no.“* (Paní učitelka č. 6)

Obě paní učitelky se shodují na tom, že velmi důležité ve vztahu k žákům, je ukázat lidskou tvář, tzv. „nebýt učitel“, přiblížit se jim jinak, než jako z pozice formální autority. Důležité pro ně je zajímat se o volný čas dětí, hovořit s nimi, dát jim najevo svou pozornost a zájem o jejich osobu, což, jak obě podotýkají, v rodině velmi často nemají. Co považují za nutné, je děti chválit. Chválit a povzbuzovat jejich sebedůvěru. Obě dávají výchovnou a vzdělávací roli učitele na roveň.

Paní učitelka č. 5 hovořila o důležitosti nalezení vztahu skrze zájmy dítěte, které ovšem musí člověk vyzkoušet aktivní snahou a aktivně s tím pracovat. Hovořila o problémovém chlapci, který je velmi vznětlivý, má velmi napjaté vztahy s dětmi i rodinou, ale má blízký vztah s dědečkem. Říkala, že když ho chce potěšit, či s ním navázat kontakt, zeptá se ho na dědečka a nechá si vyprávět o jejich společných činnostech o víkendu. Tedy prolomit bariéry dítěte něčím, o čem víme, že ho těší, baví, o čem si rádo povídá. S Martinem prý často hovořila o fotbale, což byl jeho oblíbený sport, který ovšem musel přestat hrát. Ve vztahu k Martinovi vyzdvihuje pochvalu a věnování dostatku pozornosti, o čemž se domnívá, že mu v rodině chybí nejvíce.

Paní učitelka č. 6 říká, že ona, jako učitelka, nemá příliš moci a šancí něco u dítěte změnit, jelikož obvykle jsou tyto děti u ní ve třídě jen dočasně, max. 3 měsíce, což považuje za velmi málo. Vyjadřuje tedy určitou skepsi. Zároveň se však rozpovídává o tom, že je povinností každého učitele, aby se snažil každé dítě do třídy integrovat a nenechat jej bez povšimnutí „přežít“ nutnou dobu pobytu ve škole. Považuje za důležité sdílet s dětmi jejich strasti a radosti, poskytnout jim lásku a péči, především v podobě zájmu o jejich zdraví a pohodu. Vyzdvihuje také důležitost smyslu pro humor, schopnosti být s dětmi na stejné úrovni, poznat je v jiné situaci než ve škole (škola v přírodě, výlet). Také využívat přirozené situace k výchovnému záměru, konfrontovat děti s jejich názory, postoji, hovořit s nimi o vážných věcech v bezpečném prostředí a poskytovat jim tak bezpečnou pozitivní korektivní zkušenost.

## 6. Shrnutí výsledků výzkumu

Tento výzkum si kládí za cíl popsat obtížnou životní situaci žáka a zjistit, jak se obtížná životní situace vybraných dětí promítá do jejich výchovně vzdělávacího procesu, jak tyto projevy reflektuje učitel a jak si je vysvětluje. Výzkumný problém práce byl definován jako problémy dětí v obtížné životní situaci ve výchovně – vzdělávacím procesu a jejich chápání a interpretace učitelem. Výzkumnou metodou byla analýza dokumentů a hloubkový polostrukturovaný rozhovor s učiteli. Problémy dětí byly sledovány ve vybraných aspektech výchovně-vzdělávacího procesu a byly rozčleněny do pěti výzkumných otázek, na které se následující text, s ohledem na cíl výzkumu, pokusí odpovědět.

### VÁCLAV

- **Jak učitel rozumí žakově obtížné životní situaci?**

V případě Václava, jsem dotazovala 3 paní učitelky, které s ním přišly během jeho povinné školní docházky do kontaktu. Paní učitelky, které Václava učily během jeho pobytu v rodině, se shodly na tom, že Václav je v rodině ohrožený vleklými boji a vztahovými problémy pečujících osob, a také nejednotnými výchovnými vlivy, které vycházejí ze slabé a nedostatečné rodičovské kompetence matky. Také nedostatkem laskavé péče, důslednosti a smysluplného trávení volného času. Matka je chápána jako nezralá, slabá a nekompetentní k dostatečné saturaci Václavových potřeb. Shodují se na tom, že nedostatečná a laxní péče matky a nejednotná výchova již od raného dětství ohrožují Václavův charakter a mají přímý negativní vliv na jeho chování ve škole. Vyzdvihují dominantní roli prababičky, která má v rodině silné slovo a Václavovi nahrazuje citovou saturaci, kterou mu nedopřává matka. Přesto je však ambivalentní postavou a její role v rodině je učiteli pojímána nejednoznačně. Především časté omlouvání Václavova chování a nedůsledné řešení problémů a konfliktů vedlo k tomu, že Václav si neuvědomoval důsledky svých činů a odmítal jakoukoliv vinu. Dalším důležitým bodem, který je jednou z paní učitelek vnímán jako problematický, je pozdní intervence odborníků. Diagnóza ADHD, která vyplývá z jeho psychologického a psychiatrického vyšetření, je vysvětlována spíše jako důsledek nedostatečného výchovného působení matky.

- **Jaký je pohled učitele na žakovu interakci a sociální pozici v kolektivu vrstevníků?**

Z výpovědí učitelů vyplývá, že vztah Václava s vrstevníky je jednou z nejproblematictějších oblastí jeho školního vzdělávání, pravděpodobně tou vůbec nejproblematictější. Jeho vztahy s ostatními byly veskrze konfliktní povahy. Vztah ostatních k němu, popisují jako averzi, iritaci a vyčleňování, a to již po velmi krátkém pobytu Václava mezi spolužáky. Václava popisují jako silně neadaptabilního, a to i v případě, že se aktivně snažili jej do kolektivu zapojit. Václav je dle učitelů sociálně a emocionálně nezralý a má nízkou frustrační toleranci. Oproti stejně starým dětem byl nepřiměřeně hravý s infantilními projevy. Ostatní žáci toho mnohdy využívali a provokovali jej. Postupem času se Václav stával čím dál více vztahovačným, a proti ostatním žákům agresivním, jak ve slovním tak fyzickém projevu. Jeho chování bylo učiteli vysvětlováno jako snaha získat pozornost spolužáků a dosáhnout bližšího kontaktu s nimi, získat přátelství. Jeho dlouhodobé neúspěchy v navazování kontaktů s vrstevníky vedly k tomu, že Václav vyhledával kontakt spíše dospělých, ve kterém se cítil bezpečně, mladších, či stejně vyčleněných dětí, u kterých mohl zažívat úspěchy.

- **Jaký je pohled učitele na chování a celkovou aktivitu žáka ve třídě**

Nejvýraznějšími znaky Václavova chování ve třídě, které vplynuly z výpovědí učitelů, jsou hlučné projevy, tendence k zahlcování, neustálé poutání pozornosti fyzickou i verbální aktivitou, provokace a fyzická agrese vůči spolužákům. Toto chování nasvědčuje jeho diagnóze ADHD. Václav se stal svým neustálým poutáním pozornosti a narušováním osobního prostoru druhých pro ostatní iritujícím. K učitelům měl respekt, snažil se jim zalíbit a získat si jejich pozornost a oblibu, a tedy jeho chování během hodiny, kdy byl učitel přítomen, nebylo tolik konfliktní jako o přestávkách. Tehdy obvykle docházelo k otevřeným potyčkám, hádkám a fyzickým napadením ze strany Václava i jeho spolužáků. Výrazným je jeho sexualizované chování, které se začalo projevovat v šesté třídě, a bylo cílené jak proti dívkám, tak chlapcům. Dle výpovědí učitelů, je toto chování zcela neadekvátní věku a vývoji chlapce.

- **Jaký je postoj učitele k situaci žáka, jaký je jejich vzájemný vztah?**

Jak vplynulo z výpovědí učitelů, Václav výrazně preferoval kontakt s dospělým oproti dětem. Učitele se snažil si předcházet, podbízel se jim, snažil se jim být stále nablízku. Spolu s tím učitelé hovoří o potřebě jasně se vůči Václavovi vymezovat a dávat mu srozumitelné

hranice jejich vzájemného vztahu. V průběhu šesté třídy se jeho psychický stav začal zhoršovat, což se projevilo negativně na jeho vztazích ke spolužákům i k učiteli, na kterého slovně útočil. Učitelé hovoří o snaze začlenit Václava do kolektivu, pomoci mu najít ke spolužákům cestu. Vyjadřují lítost a určitou hořkost nad jeho rodinnou situací, a také aktivní snahu spolupracovat s jeho matkou a prababičkou, což však bylo velmi složité. Hovoří o naprosté nutnosti spolupráce s odborníky a především rodinou, ale zároveň připouští určitou skepsi vůči výsledkům této spolupráce, její efektivitě a reálných výsledcích. Jako nejdůležitější aspekty učitelské role ve vztahu k Václavovi a ohroženým dětem obecně považují dostatek času, důslednost, řád, pravidla a zároveň laskavý a vstřícný přístup, pochvalu, trpělivost a důvěru, a ve stejném poměru výchovu a vzdělávání. Pozastavují se nad tím, že výchova dětí ve velkém množství dnešních rodin právě tyto aspekty postrádá.

- **Jaký je vztah a jaké jsou předpoklady žáka ke zvládnutí učiva, jaký má prospěch?**

Všechny respondentky hodnotí Václava jako průměrného, poměrně chytrého žáka, s dobrým potenciálem zvládat učivo bez větších obtíží. Paní učitelky z původní školy reflektují, že Václav měl dobrou paměť a učivo chápal bez větších obtíží. Problémy viděli v domácí přípravě, kontrole ze strany rodičů a později v páté a nejvíce v šesté třídě, také v nedostatečné motivaci a ledabylosti (obvykle vázáno na zhoršení rodinné situace doma) Václava. V nové škole patřil Václav mezi lepší průměr třídy.

SANDRA

- **Jak učitel rozumí žákově obtížné životní situaci?**

Paní učitelka vyzdvihovala v případě Sandry obtíže se školní docházkou, které připisovala nekompetentní a nedůsledné rodinné výchově. Rodiče Sandry hodnotí jako socio-ekonomicky slabé. Podle ní jsou snaživí, ale příliš hodní, až hyperprotektivní a neschopní nastavit fungující řád a pravidla a především udržet jejich dodržování Sandrou. Reflektovala, že Sandra se této situace naučila příliš dobře využívat a s rodiči silně manipuluje, ačkoliv vůči jiným, vnějším autoritám je submisivní a její problémy s docházkou se neprojevují. Jako významný aspekt situace zmínila pozdní intervenci OSPOD, která podle ní nechala situaci zajít až příliš daleko. Podotýká, že Sandra by měla být z rodiny poslána do pobytového zařízení, kde by měla pevný řád a zvládla dokončit základní vzdělávání (ve srovnání s fungováním Sandry ve ZDVOP). Dosavadní spolupráce s mnoha odborníky prý dlouhodobý kýžený efekt nepřinesla.

- **Jaký je pohled učitele na žakovu interakci a sociální pozici v kolektivu vrstevníků?**

Sandru vnímá paní učitelka jako zcela vyčleněnou z kolektivu. Vztah spolužáků k Sandře je lhostejný, akceptují její přítomnost ve třídě, ale kontakt s ní nevyhledávají. Jejich vztah zhoršuje i fakt, že Sandra stále chybí, tedy není dostatek prostoru pro společné aktivity a zároveň, dle spolužáků, má určitá privilegia a úlevy ze strany vedení školy a učitelů, které jsou spolužáky vnímány jako nespravedlivé. Sandra po kontaktu se spolužáky touží, ale je ve vztahu k nim neprůbojná, pasivní. Oproti spolužákům má také jiné zájmy a nenalézá s nimi společnou řeč. Většina kontaktu Sandry a spolužáků je podnícena vnějším impulsem ze strany učitelky, což paní učitelka reflektuje jako kontraproduktivní. Ve třídě má Sandra jednu kamarádku, stejně vyčleněnou a odmítanou kolektivem. Ve třídě má Sandra nulový vliv a oblibu.

- **Jaký je pohled učitele na chování a celkovou aktivitu žáka ve třídě**

Sandra je ve třídě pasivní, tichá, nevýrazná. Odmítá hovořit před třídou, nechce být vidět. Paní učitelka ale reflektuje, že Sandra se dokáže projevovat i jinak, mnohem průbojněji a dominantněji, např. ve vztahu k rodičům, či z vyprávění během pobytu ve ZDVOP, kde Sandra pobývala s menšími dětmi. Paní učitelka reflektuje, že pobyt Sandře velmi prospíval, že zde měla mnoho povinností a získávala nové sociální zkušenosti, ze situací, které doma nezažívala. Sama Sandra dávala najevo potřebu řádu, povinností, pevných hranic. Sandra se dle paní učitelky projevuje jako výrazně mladší dítě, než ve skutečnosti je. Paní učitelka si to vysvětluje neadekvátním přístupem matky, který ustrnul v mladším, či dokonce předškolním věku Sandry a nereflektování dospívání dcery.

- **Jaký je postoj učitele k situaci žáka, jaký je jejich vzájemný vztah?**

Paní učitelka se od počátku snažila Sandru podporovat a pomáhat jí. Dokonce lehce překračovala hranice učitelské kompetence, když pro Sandru chodila domů, aby ji doprovodila do školy. Hodnotí tento svůj krok jako malé nepohodlí ve srovnání s významnou změnou, kterou může přinést. Obrovská podpora a energie, kterou paní učitelka do situace Sandry vkládala, jí přinesla však především zklamání a rozčarování. Pociťuje zlost a bezmoc, když sleduje neúspěchy vlastní intervence, i intervence řady odborníků, kteří tvoří síť kolem celé Sandřiny rodiny. Zároveň cítí zlost na Sandru. Hodnotí, že Sandra zcela postrádá náhled na situaci a její vážnost. Paní učitelka je velmi skeptická k diagnóze školní fobie, kterou si

Sandra nese z opakované hospitalizace na psychiatrii. Dle jejího názoru, Sandře schází pouze důslednost a pravidla. Svou roli v případě Sandry i dalších dětí vidí paní učitelka především ve vůli a zájmu udělat pro dítě co nejvíc je v jejích silách. Nezavírat oči před signály, které dítě vysílá, detekovat je a zprostředkovat pomoc. Dítě vyslechnout a vybudovat vztah založený na důvěře. Zároveň připouští mantinely a osobní hranice, které by měly zůstat chráněny.

- **Jaký je vztah a jaké jsou předpoklady žáka ke zvládnutí učiva, jaký má prospěch?**

Ve vztahu k učení a prospěchu se nejvíce projevují Sandřiny obtíže. Sandra je perfekcionistická, má na sebe přehnaně vysoké nároky a zažívá neúměrný stres před úkolovou situací. Sandra má příliš vysoká očekávání oproti reálným kognitivním schopnostem. Paní učitelka reflektuje, že Sandra nechodila do školy účelově, vždy v případech, kdy „hrozilo“ písemné zkoušení. Sandra, vzhledem k vývojové dysfázii, která jí byla diagnostikována, hůře vyjadřuje své myšlenky a úvahy, a tedy jí více vyhovuje ústní zkoušení, kde je dotazována, než samostatný písemný projev „bez dopomocí“. Sandra však přes své potíže zvládá učivo dobře. Paní učitelka říká, že Sandra je šikovná, snaživá a pečlivá, a co se týče prospěchu, poměrně úspěšná a má dobré známky. Prospěchem je dobře motivovaná, ale chybí jí vůle a schopnost problémy překonat. Největším problémem v jejím prospěchu jsou neklasifikované předměty, způsobené její mizivou školní docházkou.

#### MARTIN

V případě Martina jsem se dotazovala dvou učitelek. Paní učitelky z původní, kmenové školy, a paní učitelky ze školy, kterou Martin navštěvoval během pobytu ve ZDVOP. Výpovědi obou respondentek se výrazně liší. Paní učitelka z původní školy jej dostala do třídy ve fázi, kdy se přistěhoval po rozchodu rodičů s matkou do nového města. Ve fázi největšího rozčarování, frustrace a zmatku z nového rodinného uspořádání. Paní učitelka z dočasné školy jej dostala do třídy ve fázi aktivního řešení vyhrocené rodinné situace, kdy byly omezeny škodlivé vlivy konfliktů rodičů, a chlapec se dostal do neutrálního prostředí s jasnými pravidly a hranicemi.

- **Jak učitel rozumí žákově obtížné životní situaci?**

Paní učitelka z původní školy zmiňuje v případě Martina vztahové konflikty mezi rodiči, vyhrocené a dlouhodobě neukotvené rodinné prostředí a řadu rychlých změn, které

znemožňují adaptaci a dostatečné vyrovnání se s tou největší změnou a ztrátou, kterou je rozchod rodičů. Reflektuje, že Martin svým problémovým chováním kompenzuje nedostatek pozornosti, frustraci a nudu, kterou zřejmě zažívá doma. Také chápe jako významné to, že chlapec touží žít s otcem, což je mu znemožňováno, a žije s matkou a jejím novým partnerem, ke kterému nemá dobrý vztah. Také do výrazné změny chování dítěte vstupují okolnosti změny učitele v pololetí čtvrté třídy, nestabilní a nestmelený kolektiv, mládí a profesní nezkušenost učitele. V dočasné škole byl Martin přiřazen do třídy dobře nastavené, s funkčními pravidly a důslednou paní učitelkou, která dodržování pravidel striktně vyžadovala.

- **Jaký je pohled učitele na žakovu interakci a sociální pozici v kolektivu vrstevníků?**

V původní škole byl Martin z kolektivu zcela vyčleněný a spolužáky odmítaný. Dle paní učitelky měl na spolužáky špatný vliv, strhával je k nekázní. Provokoval je a agresivně napadal, jak slovně, tak fyzicky. Nejvíce konfliktů měl s dívkami a vybranými spolužáky, kteří vykazovali znaky duševní disbalance (spolužák s ADHD, chlapec s ADHD v pobytovém zařízení). Tyto spolužáky rád provokoval, posmíval se jim, pral se s nimi. Dle paní učitelky měl Martin ve třídě velký vliv, ale minimální oblibu.

Naproti tomu v nové škole byl žáky okamžitě přijat, adaptoval se bez potíží, našel si kamarády, přirozeně a nenuceně s ostatními komunikoval. K dívkám zaujímal spíše neutrální postoj. Jeho bezproblémová adaptace mohla být podmíněna také skladbou třídy – spíše chlapecký kolektiv, skupina sportovně založených chlapců, kteří jsou Martinovi blízcí.

- **Jaký je pohled učitele na chování a celkovou aktivitu žáka ve třídě**

Na původní škole byl Martin rušivým elementem třídy. Sabotoval a neustále rušil výuku, odmlouval a byl drzý na učitele, nerespektoval autoritu učitelky. Projevoval se hlučně, vulgárně, mluvil sprostě, nadával druhým. Změny v jeho chování nastávaly pouze v případě, že byl zaujat výukou nějakou konkrétní činností. Dle paní učitelky byly výjimečné situace, ve kterých dokázal bez potíží fungovat, a to v případě, že dostal nějaký úkol, byl něčím důležitý, měl roli (pro srovnání viz citace v úseku Průběh pobytu v zařízení ZDVOP). Oproti Václavovi, se Martinovo chování v hodinách zhoršovalo a o přestávkách naopak zlepšovalo. Paní učitelka si to vysvětluje vázaností jeho chování na plnou pozornost třídy a přítomnost učitele.

Paní učitelka z dočasné školy hodnotí jeho chování jako bezproblémové. Hovoří o Martinovi jako o slušném a poslušném chlapci, spíše jedním z klidnějších ve třídě. Jeho bezproblémové chování, ve srovnání s chováním v původní škole, si paní učitelka vysvětluje existencí funkčního systému pravidel a řádu, který ve třídě důsledně udržuje.

- **Jaký je postoj učitele k situaci žáka, jaký je jejich vzájemný vztah?**

Paní učitelka z původní školy vyjadřuje lítost a snahu o pochopení Martinovy situace. Uvědomuje si, jak je pro něj obtížné vyrovnat se s těžkou situací. Pozitivně hodnotí spolupráci s matkou, která aktivně se školou komunikovala. Paní učitelka projevuje vstřícnost a snahu najít k Martinovi cestu a vybudovat funkční vztah, zároveň však kvituje s povděkem Martinův pobyt ve ZDVOP a je rozčarovaná ze zprávy o jeho možném návratu. Martin ji velmi vyčerpával, útočil svým chováním na její trpělivost, sebehodnocení, sebedůvěru. Reflektuje, že jako nová a nezkušená učitelka byla velmi zoufalá a bezradná ze situace ve třídě a že se jí i celé třídě ulevilo, když Martin třídu opustil. Ve vztahu k žákům vyzdvihuje především pozornost, pochvalu, lidský přístup, důvěru, schopnost vyslechnout, pomoc s učením, trpělivost, smysl pro humor, zájem o děti a jejich život, koníčky apod., ale také důslednost a řád, v čemž se shoduje i s druhou paní učitelkou.

- **Jaký je vztah a jaké jsou předpoklady žáka ke zvládnutí učiva, jaký má prospěch?**

Martinův vztah k učení je ambivalentní. Obě paní učitelky se shodují nad nutností kontroly a dohledu nad Martinem jak ve škole, tak v domácí přípravě. Na původní škole byl Martinův prospěch podmíněn motivací k učení a snahou, která byla ovšem minimální. Odmítal psát písemné práce, takže měl zbytečně špatné známky a málo známek. Jeho aktivita a snaha v hodinách byla také podmíněna autoritou učitele. Paní učitelka pozitivně hodnotí domácí přípravu Martina, kterou připisuje důsledné kontrole matky.

Obtíže měl především v českém jazyce (mluvnické kategorie shoda podmětu s přísudkem, vyjmenovaná slova) a čtení a také v naukových předmětech. Z vyšetření speciální pedagožky vznikl podnět k vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

## 7. Diskuse

Ráda bych se v několika bodech zaměřila na srovnání výsledků svého výzkumu s odbornou literaturou a poznatky z ní získanými. Je zřejmé, že problematika ohrožených dětí je velmi specifická a individuální. Je obtížné jasně vymezit, jak se které dítě zachová v dané obtížné situaci, zda bude, či nebude mít problémy ve škole, jak se se zátěží vyrovná apod.

V práci byly také použity některé termíny, které se v praxi používají a označují obdobné situace či problematiku, v teorii jsou však vymezené ne zcela jednoznačně (dítě v ohrožení, dítě v obtížné životní situaci, dítě v krizi apod.) Tyto pojmy jsem se pokusila vymezit a v textu práce propojovat tak, aby byl zřejmý jejich vzájemný vztah a význam.

V odborné literatuře se často uvádí, že příčiny, průběh, projevy i důsledky krizí u dětí jsou podmíněny věkem, osobní historií, rodinným zázemím a podobně a nelze jejich projevy paušalizovat. Mohu jen potvrdit, že každé dítě je zcela jedinečné, a se svou situací se vyrovnává po svém. Přesto však lze najít řadu podobností, okolností, které dokreslují podobu konkrétní obtížné situace daného dítěte. Všechny zkoumané děti se nacházejí v situaci, která úzce souvisí, či je přímo zaviněná jejich rodinnou situací. Jedná se o děti, u kterých v určité podobě selhávají jejich rodiče ve své rodičovské odpovědnosti, v naplňování potřeb dítěte apod. Toto, a ještě jejich pobyt v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc tyto děti propojuje.

Elliot a Place (2002) uvádějí 3 zásady péče o dítě – péče, důslednost, kontrola. Zmiňují, že k problémům může docházet, pokud jsou tyto zásady v nerovnováze, některá z nich převažuje, či je naopak nedostatečná. (Elliot, Place, 2002) V případě výchovy Václava matkou můžeme vidět citelný nedostatek všech tří složek. Ambivalentní, chladné a odmítavé postoje matky k Václavovi se pokouší vyvažovat prababička, jejíž zásahy do výchovy jsou vnímány jako silně problematické a promítají se i do školního vzdělávání Václava. Zde vidíme převahu péče a kontroly v přístupu Václavovy prababičky, která jej nekriticky obhajuje, a dle názoru učitelů, mu tím kazí charakter.

V případě Sandry vidíme převahu péče a kontroly ze strany matky a jejího partnera. Rodina je socioekonomicky slabá, je zde znatelná psychická deprivace, infantilita, opoždění sociálního a emocionálního vývoje, které se dává dohromady s přílišnou kontrolou a zároveň hyperprotektivitou matky, která brání dceři plnit vývojový úkol dospívání a hledání vlastní identity.

V případě Martina je znatelná deprivace v potřebě limitu a místa. (Němcová, 2015) Neukotvenost, nedůsledná a roztržštěná výchova daná vleklou partnerskou krizí rodičů u něj

způsobovala značný tlak a stres. Do jeho situace se nepochybně promítly časté a výrazné změny, započaté odlukou rodičů, rychlým stěhováním a novým partnerem matky, ke kterému měl velmi ambivalentní pocity.

Nový partner rodiče se v literatuře často objevuje jako značný stresor pro dítě (Špatenková, 2004). Matka, zahlcená obtížnou situací, si až během intervence a konzultací se sociální pracovnící uvědomila, že změn bylo pro chlapce příliš mnoho naráz, a bylo by třeba postupovat opatrněji. Jak i připouštěla paní učitelka Martina z původní školy, na chlapce mohly působit i změny školy a učitele. Ráda bych dodala, že chování Martina ve škole potvrzuje teorii o projevech dětí zatížených rozvodem, a také to, že rozvodové konflikty mohou do jisté míry být i psychickým týráním dítěte (Fraňková, 2004). V případě Martina mi připadá důležité zmínit viditelné rozdíly v jeho chování v obou školách. Domnívám se, že v původní škole hrálo důležitou roli to, že do ní nastoupil ve chvíli, kdy prožil první prázdniny s otcem bez matky, po jejich odloučení. Otec se projevil jako nezralý, agresivní, nedůsledný a silně manipulativní, s negativním vlivem na dítě. Chlapec se od něj musel vrátit k matce, kde byl nový partner, konkurent otce. Navíc ve škole (slovy paní učitelky) panoval chaos a nebyly zde nastavená žádná pravidla fungování, která mohly v chlapci vyvolávat další pocity nejistoty. Paní učitelka, která třídu v pololetí převzala, tedy byla ve značně nevýhodné pozici, i z toho důvodu, že dlouho nevěděla nic o chlapcově rodinné situaci a nemohla mu být dostatečnou oporou.

Nová paní učitelka dostala Martina již během jeho pobytu v zařízení ZDVOP, což samo o sobě na chlapce zapůsobilo výchovně. Paní učitelka byla starší, zkušená a ve třídě měla perfektní řád. K dětem přistupovala laskavě, ale důsledně, což dětem i Martinovi mohlo dít pocit jistoty, stability a bezpečí.

Martin v nové škole fungoval naprosto v pořádku. Paní učitelka ho označila jako „úplně normálního kluka“, na kterém by nepoznala obtíže. To můžeme srovnat s druhými dvěma dětmi, u kterých je znatelná dlouhodobá situace zanedbávající výchovy a deprivace. Dle Pešové a Šamalíka (2006) jsou děti deprivované a zanedbávané na první pohled odlišné a zvláštní. To dokládá i charakteristika Václava a Sandry jejich učitelů. Všichni je charakterizují jako na první pohled odlišné, zvláštně se chovající a projevující vůči vrstevníkům i dospělým. Např. u Václava můžeme vidět typický příklad sociálně hyperaktivního typu deprivovaného dítěte, jak popisuje Matějček a Langmeier (2015). Také si můžeme povšimnout emocionálního a sociálního opoždění a infantilnosti, jež jsou jejich učiteli popisovány u obou dětí. U Václava také můžeme vidět neschopnost poučit se ze zkušenosti, zvnitřnit si rady a domluvy druhých. Nedostatečná sociální zkušenost a emocionální plochost je znát také ve

vztahu obou dětí k vrstevníkům, v němž jsou obě dlouhodobě neúspěšné a silně inklinují k dospělým, k nimž se chovají slušně, uctivě až podlézavě, ve snaze zalíbit se.

Výzkum tedy potvrzuje mnoho z teoretické části práce a zároveň teorie dokresluje podhoubí dětských obtíží a problémů z výzkumu a napomáhá jejich pochopení.

Ráda bych ještě zmínila výzkum učitelských přístupů a strategií francouzských autorek Auger a Boucharlat (2005), který se mi zdá velmi zajímavý a hezky koresponduje s výpověďmi učitelek z mého výzkumu. Autorky uvádějí, že učitelé z jejich výzkumu považují za problémové žáky, kteří vyrušují při hodině a odmítají pracovat. (Auger, Boucharlat, 2005) V případě Martina a Václava a z výpovědí jejich učitelek je patrné, že své žáky vnímají stejně. Jako silně problémové „rušivé elementy“, kteří třídu narušují, příp. sabotují výuku. Když se podíváme na úspěšné strategie učitelů z francouzského výzkumu, můžeme nalézt četné shody s výpověďmi učitelek uvedených v této práci. Shody nalezneme v těchto bodech-**přijetí, tělesný postoj (obejmutí, blízkost), respekt k žákovi, potřeba být k dispozici, osobní vztah, řád, pro všechny stejná pravidla, důslednost (limity, pocit jistoty), nabízet žákům pomoc, přizpůsobovat jim své tempo, dát jim možnost vyjádřit se (jednotlivec i třída), důraz na potřeby žáků, předání určité odpovědnosti, zapojit do výuky věci všedního dne, spolupráce s rodiči, odborníky.**

Paní učitelky se shodují v tom, že je důležitý lidský rozměr vztahu, schopnost přizpůsobit dětem výuku, když je třeba - jsou unavené, mají obtíže a podobně. Je důležité ozvláštnit výuku a přiblížit se jejich zájmům a koníčkům pro navázání vztahu (viz paní učitelky Martina). S literaturou se shodují se téměř jednomyslně v tom, že učitel je mnohdy dítěti důvěrníkem, a také může odhalit a podnítit řešení problému (diagnostická funkce – viz paní učitelka Sandry).

Možných podnětů k diskuzi je ještě celá řada. Tento výzkum si kladl za cíl především poukázat na možné obtíže těchto dětí a především subjektivní pocity, domněnky a postoje jejich učitelů, které, domníváme se, dobře dokreslují zpracované kazuistiky. Výzkum neměl zobecňovat a kvantifikovat. Mohl by se stát inspirací pro další výzkumy, např. větší výzkum přístupů učitelů k dětem v ohrožení či výzkum spolupráce odborných institucí, rodin a škol v péči o ohrožené děti.

Nedostatek důrazu na spolupráci těchto institucí vidím jako jeden z limitů výzkumu. Spolupráce je zde naznačená v obou částech práce, není jí však věnován dostatečný důraz, ač je to velmi důležité téma. Další limit vidím v nepoužití (ač zamýšlené) metodě přímého

pozorování, které bych mohla provádět ve třídách a doplnit tak výpovědi učitelů o vlastní pozorování.

## 8. Závěr

Tato práce se zabývala výchovně vzdělávacími problémy dětí v obtížné životní situaci.

Její hlavním cílem bylo popsat a prozkoumat, jak se obtížné životní situace dětí promítají do jejich výchovně vzdělávacího procesu, se zaměřením na interpretaci situace a postoj učitele.

Teoretická část měla ve třech kapitolách poskytnout odborný rámec pro kvalitativní výzkum prováděný a popsáný v praktické části. Teoretická část popsala sociálně pedagogický termín obtížná životní situace a související pojmy. Vymezila problematiku zvládání obtížných životních situací a životních krizí a v neposlední řadě poukázala na specifický vznik, vývoj a důsledky krizí u dětí. Navazovala další kapitola, která v několika podkapitolách ozřejmila problematiku obtížných životních situací v rodině, která by primárně měla být místem bezpečného a komplexního vývoje dítěte. Kapitola vymezila rodičovskou odpovědnost vůči dítěti tak, jak je popsána v legislativě. Popsala potřeby dětí a důsledky jejich nenaplnění v rodině. Dotkla se problematiky syndromu CAN a dalších ohrožujících vlivů a výchovy v rodině. Zabývala se také legislativním ukotvením a systémy podpory rodin a dětí v krizi. Poslední kapitola se zabývala rolí školy a učitele v problematice ohrožených dětí. Vymezila důležité funkce školy, poukázala na možné projevy dětí v různých aspektech školního fungování a jejich interpretaci a přístup učitele k nim. V závěru kapitoly byl vymezen školský poradenský systém, jako systém podpory školy a učitele.

Praktická část měla dva dílčí cíle – popsat obtížnou životní situaci dítěte a zjistit a popsat projevy žákovy obtížné životní situace ve výchovně vzdělávacím procesu z pohledu učitele. Těchto cílů bylo naplněno zpracováním vícečetné případové studie 3 dětí, které se dlouhodobě nacházely v obtížné životní situaci. První z dílčích dílů byl naplněn pomocí podrobné kazuistiky dětí zpracované metodou analýzy dokumentů a osobních spisů ze zařízení ZDVOP, kde všechny děti pobývaly. Druhý z cílů byl naplněn pomocí 6 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami, které děti učily buď v původní, nebo nové škole. Všechny paní učitelky poskytly své informace, zkušenosti, názory a postoje pro komplexní dokreslení jedinečné situace dětí a jejich problémů ve škole, které se nejcitelněji projeví především v rovině chování, vztahů k vrstevníkům, vztahům k učitelům a prospěchu.

## Seznam literatury

- AUGER, Marie Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. 2005. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. 80-7178-907-0.
- BECHYŇOVÁ, Věra a KONVIČKOVÁ, Marta. 2011. *Sanace rodiny*. Praha: Portál, 2011. 978-80-262-0031-4.
- BOUKALOVÁ, Hedvika a MYNAŘÍKOVÁ, Lenka. 2015. Když děti něco trápí. Dítě v problematické situaci. *Školní poradenství v praxi*. 2015, 2(3), s. 10-13.
- CIMRMANNOVÁ, Tereza. 2015. *Krise a význam pomáhajících prvního kontaktu. Aplikace v kontextu rodinného násilí*. Praha: Karolinum, 2015. 978-80-246-2205-7.
- Dětské krizové centrum. *Dětské krizové centrum*. [online]. 30.7.2016 [cit. 2016-07-30]. Dostupné z: <http://www.ditekrize.cz/detske-krizove-centrum-1>.
- DUNOVSKÝ, Jiří, DYTRYCH, Zdeněk a MATĚJČEK, Zdeněk. 1995. *Týrané, zneužívané zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. 80-7169-192-5.
- ELLIOT, Julian a PLACE, Maurice. 2002. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada, 2002. 80-247-0182-0.
- FRAŇKOVÁ, Alexandra. Psychické týrání. In: Dušková, Zora, a kol. 2004. *Obraz problematiky týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte v letech 1999-2003*. Praha: Dětské krizové centrum, 2004. s. 71-74.
- FRAŇKOVÁ, Alexandra. Rozvodová problematika. In: Dušková, Zora, a kol. 2004. *Obraz problematiky týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte v letech 1999-2003*. Praha: Dětské krizové centrum, 2004. s. 75-80.
- HAVLÍK, Radomír. Rodina, výchova a vzdělávání. In: Havlík, R. a Kořa, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. s. 67-78. 80-7178-635-7.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2006. 978-80-247-1168-3.

- JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. 80-7312-038-0.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada, 2015. 978-80-247-5447-5.
- KOTENOVÁ, Nikola. Děti a rozvod. *Školní poradenství v praxi*. 2015, 2(3). s. 14-15.
- KOŤA, Jaroslav. Funkce školy. In: Havlík, R. a Kořa, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. s. 95-103. 80-7178-635-7.
- KOŤA, Jaroslav. Pedagogika a její vědní profil. In: Vališová, A., Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele* Praha: Grada, 2011. s. 49-65. 978-80-247-3357-9.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. In: Kolektiv autorů. *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: IREAS, 2007. s. 8-45. 978-80-86684-47-5.
- KRYKORKOVÁ, Hana a CHVÁL, Martin. Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In: Vališová, A. a Kasíková H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 341-360. 978-80-247-3357-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 80-7178-551-2.
- LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. 978-80-246-2866-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Krizové situace rodiny očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. 80-247-0332-7.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 80-85850-24-9.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Oblast poradenství. *MŠMT*. [Online] 2013-2016. [Citace: 28. 07 2016.] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/oblast-poradenstvi>.
- Nový občanský zákoník č. 89/2012 Sb. *Kurzy.cz* [online]. Praha: AliaWeb s.r.o., 2016 [cit. 2016-07-30]. Dostupné z: <http://zakony.kurzy.cz/89-2012-obcansky-zakonik/cast-2/>

O nás. *Linka bezpečí*. [online]. 30.7.2016 [cit. 2016-07-30]. Dostupné z: <http://spolek.linkabezpeci.cz/o-nas/>.

PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. 80-247-1216-4.

Rodina a ochrana práv dětí. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. Praha: MPSV, 2016 [cit. 2016-07-29]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/4>

SVOBODA, Jan a NĚMCOVÁ, Leona. *Krizové situace výchovy a výuky*. Kroměříž: Triton, 2015. 978-80-7387-935-8.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. 978-80247-6234-0.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize. Psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada, 2004. 80-247-0888-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. 80-7178-678-0.

VANÍČKOVÁ, Eva, HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, a kol. *Násilí v rodině*. Praha: Karolinum, 1995.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. 80-7178-696-9.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Praha: AION CS, 2016 [cit. 2016-07-30]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Praha: AION CS, 2016 [cit. 2016-07-30]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

## Seznam příloh

**Příloha č. 1:** Václav – mluvnické cvičení vyplněné během speciálně pedagogického vyšetření

lňovací cvičení

Jméno, příjmení žáka: ..... dnešní datum: 7. 10. 2015.

Dopiřt chybějící písmena l/i - y/ý v následujících cvičeních.

Na březích potoka rostly vykotlané vrby. Z lesíka vyběhly mali králci. Nad polí a lesy kroužili holuby. Koupíš si nový nábytek? Topíš me uhlem a dřívím. K mlýnu jelý voz s pytlý obilí. Cesta se vinula stále výš. Myslíš, že vystřelíš a znovu nabíš pušku. Sousedovi chlapani s nevýslovnou radostí vítali babičku. Letní houby bývají červivé. Mrzí mě to. Rybičky v akváriu svítí duhovými barvami.

400 výs vysoko křípky - rybičky  
Fob. R. 72h

belé plátno, jestřábí letí, ostře nabíá puška, rád se chluba, bystrý chlapec, žaludeční choroby, chtěl, bych vám pomoci, usušené byliny, slabý hlas, vaječný bílek, letní byt, bitva u Lipan, přihnalo se krupobití, zabíš dva jestřáby, rozbitý nábytek

l/i - y/ý

Bláská se na časy. Lidé z blízkého okolí vozili do mlýna semlíš obilí. Bylo slyšet rachot blážíci se bouře. Vystoupíme na sou horu. Sběrný kupují lipový květ, pelyněk a jiné léčivé byliny. V aleji voněly lípy. Chlapci sbírali líškové oříšky.

3a

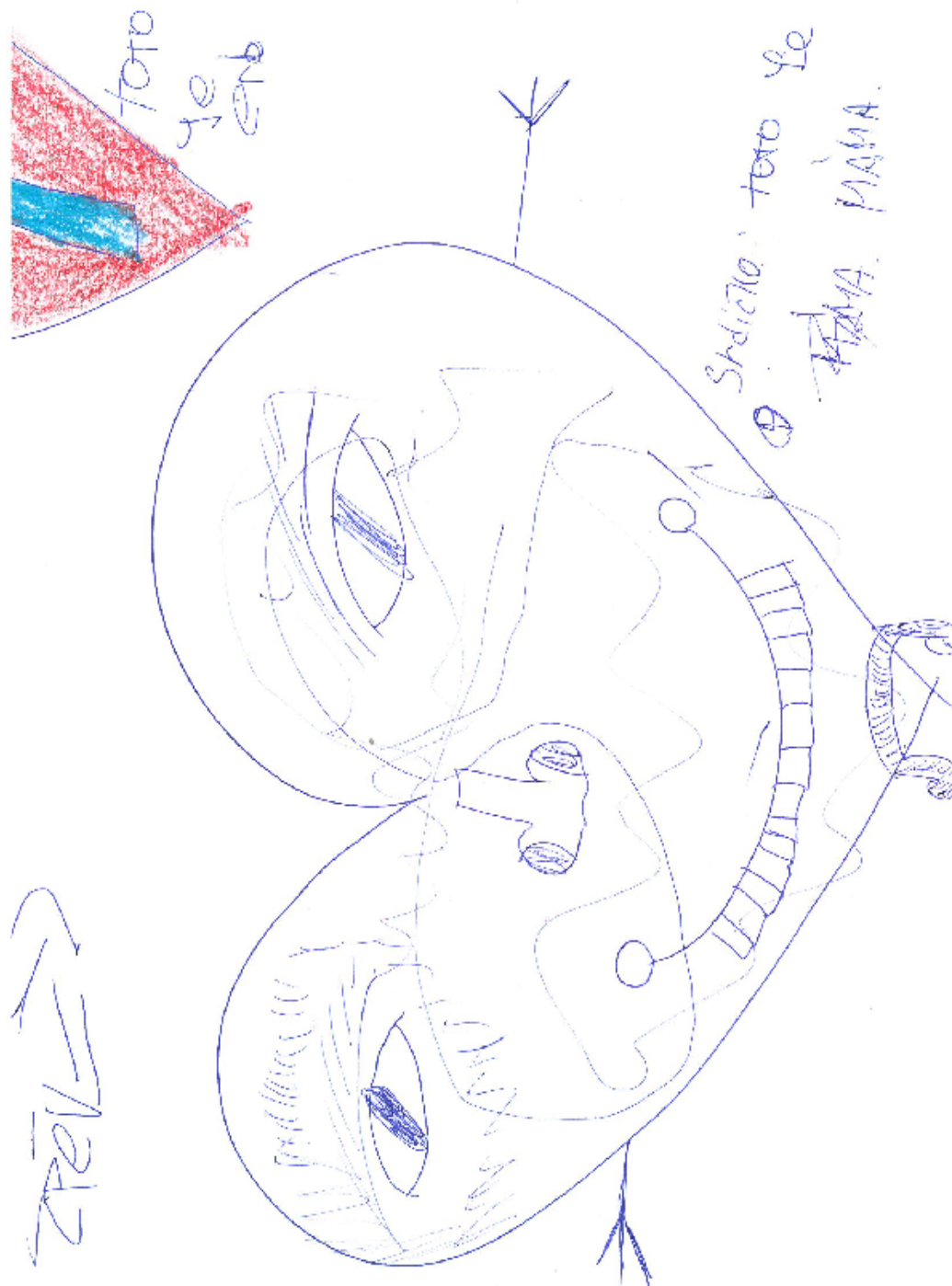
**Příloha č. 2: Václav – ukázka písma**

2.2. '16

I drink tea. I drank tea.  
 I eat a cake. I ate a cake.  
 I go to school. I went to school.  
 I write a book. I wrote a book.  
 I break my leg. I broke my leg.  
 I tear paper. I tore paper.  
 I make a picture. I made a picture.  
 I lose pens. I lost pens.  
 I buy a loaf of bread. I bought a loaf of bread.  
 Bee stings me. Bee stung me.  
 I go home. I went home.  
 I write a letter. I wrote a letter.  
 I buy a bicycle. I bought a bicycle.  
 I lose books. I lost books.

<u>TO BE</u>	
SINGULAR = Jed. číslo	PLURAL Mn. číslo
I am. / WAS	WE are / WERE
YOU are / WERE	YOU are / WERE
HE is / WAS	THEY are / WERE
SHE is / WAS	
IT is / WAS	

**Příloha č. 3:** Václav – spontánní kresba





# Příloha č. 5: Martin – ukázka ze speciálně-pedagogického vyšetření

Orálně písemného projevu a psaní  
Diktát - přepis

Jméno, příjmení	Datum vyšetření: 6.6
Ročník ZŠ: 4. r.	Věk: 9, 12 c. ročník: 3. - 5. ročník

**DIKTÁT**

Maminka šla do lesa na procházku. Hledala tam nějaké  
byliny. Byly tu různé paprskolky. Byly tu i nějaké  
\* Babička sází zeleninu. Rostou na ní. Ukládá je  
šišky na stromě. Na stromě sedí spousta lísky. Je chvilka  
a pteba byla odjedou. Lidé. Tohle se děje v lesě.  
Mamka našla nějaké.

Rozbor psaného projevu						celkem:
zvlnění	diakritika	měkčení	hranice slov	gramatika	tvary písmen	šlech. analýza+synléza
///	/	/	/	/	/	/

**PŘEPIS TEXTU**

Chybně zapsatých slov: %

Subjektivně námek je dle regionu. Melocuklový národní  
český národní národní. Spíše dvojitý. Vzoraké dages?  
je jasně vyjádřeno. Vzoraké dages? je jasně vyjádřeno.  
subjektive kromě národního národního. Je kromě národního národního.

Chybně zapsaných slov: %

**ROZBOR:**

**Doplňovací cvičení**

Jméno, příjmení žáka: ..... dnešní datum: .....

Doplň chybějící písmena v následujících cvičeních.

/l - y/y

Na březích potoka rosti v kotlaně vrb. Z lesů ka v běhu má  
krá. Nad poli a les kroužil holub. Koupš si nová nátek?  
Top me uhlím a dřívím. K mlýnu je voz s náti obilí.  
Cesta se vlnila stále v š. Měsílec v ostřelí a znovu nabí pušku.  
Sousedovi chlápci s novou radostí v talí babičku. Letní houby  
vávají červívé. Mrzí mě to. Rýbičky v akváriu svítí duhovými  
barvami.

/l - y/y

blí plátno  
blí plátno, jestřáb letí, ostře nabí tá puška, rád se chlubí, b. l. strý  
chlapec, žaludeční choroba, chtěl b. ch vám pomoci, usušené b. liny, slabí  
nás, vaječné bílek, letní b. t, b. tva u lipan, přihnalo se krupob. lí.  
zabí dva jestřáb, rozb. itý nátek

/l - y/y

blýská se na časy. Lí dé z blízkého okolí vozil do mlí na seml  
ob. lí. B. lo si set rachot bl. žící se bouře. Vystoupíme na C. sou  
horu. Spěrný kupují lí pový květ, pel. něk a jiné léčivé b. líny. V alej  
vor. lí. P. Chlapci sb. ráli lískové oříšky.

/l - y/y

mladé s kerky, s rové dřevo, jablečný s rup, s chřavé počasí, ochň  
zas. čel, s. lný provaz, pros. me o zprávu, s. pavý hlas, os. řelí dítě,  
zas. kl bolesti, dřevé s. to, pros. val obilí, hlav. čky s. rex, s. pký snh,  
b. lí hus, ementálsk s. r, v. roba s. ra, mas. té pokrm, s. dlo  
vlád, s. f na r. b., studna vys. chá, bl. zky ies. k

**Příloha č. 6: Martin – ukázka ze školního sešitu ČJ**

mei naučil mimate kanda kanyo pado  
mami kanyo mado

6 6 3.5  
5 1  
5.5

11, 12  
12  
12  
12

11, 12  
12  
12  
12

11, 12 a 13  
100. 300. 400. 500.  
100. 200. 300. 400. 500.  
11, 12 a 13

11, 12 a 13  
100. 300. 400. 500.  
100. 200. 300. 400. 500.  
11, 12 a 13

11, 12 a 13  
100. 300. 400. 500.  
100. 200. 300. 400. 500.  
11, 12 a 13

11, 12 a 13  
100. 300. 400. 500.  
100. 200. 300. 400. 500.  
11, 12 a 13

11, 12 a 13  
100. 300. 400. 500.  
100. 200. 300. 400. 500.  
11, 12 a 13

## **Příloha č. 7: Scénář polostrukturovaného rozhovoru vedeného s učitelkami**

### **Problémy dětí v obtížné životní situaci ve výchovně vzdělávacím procesu a jejich interpretace učitelem.**

#### **VOI. Jak učitel rozumí žakově obtížné životní situaci?**

**TO 1.** Kdybyste se měla zamyslet nad tím, z jakého prostředí žák pochází, v jaké je životní situaci, co byste mi k tomu řekla?

**TO 2** Jaký je váš názor na spolupráci školy a dalších odborných institucí v případě ohroženého dítěte?

#### **VOII. Jaký je pohled učitele na chování a celkovou aktivitu žáka ve třídě?**

**TO 3.** Jaké je typické chování žáka při vyučování?

**TO 4.** Jak se žák projevuje ve výuce a jak o přestávkách?

**TO 5.** Zaznamenala jste nějakou situaci, kdy se jeho typické chování změnilo?

#### **VOIII. Jaký je pohled učitele na žakovu interakci a sociální pozici v kolektivu vrstevníků?**

**TO 6.** Jak vidíte žáka ve skupině spolužáků? Jaké má mezi nimi místo?

**TO 7.** Jakými slovy byste charakterizovala vztah žáka k jeho spolužákům?

**TO 8.** Kdybyste měla na škále 1-5 (5 je nejvíc) charakterizovat míru oblíbenosti a vlivu žáka ve třídě, co byste vybrala?

**TO 9.** Jakým způsobem se žák snaží získat pozornost spolužáků? Jak si získává přátele?

#### **VOIV. Jaký je vztah a jaké jsou předpoklady žáka ke zvládnutí učiva, jaký má prospěch?**

**TO 10.** Jaký má podle vás žák vztah k učení?

**TO 11.** Jak si žák vede v jednotlivých předmětech? Jaké má známky?

**TO 12.** Zažívá žák úspěch?

**TO 13.** Zaznamenala jste v tomto krátkém období nějaké změny, výkyvy v přístupu žáka či jeho prospěchu?

#### **VOV. Jaký je postoj učitele k situaci žáka, jaký je jejich vzájemný vztah?**

**TO 14.** Kdybyste se měla zamyslet nad svou učitelskou rolí a popsat co všechno do ní patří. Čím je tvořená?

**TO 15.** Co považujete za nejdůležitější ve vašem působení a vztahu k žákům?

**TO 16.** Čím je žák specifický ve vztahu k vám? Jaké na vás klade nároky? (jak s tím pracujete?)

**TO 17.** Jak chápete svou učitelskou roli ve vztahu k dětem, které procházejí obtížnou životní situací? Co pro ně, jako učitel, můžete udělat?

## **Příloha č. 8:** Doslovný přepis rozhovoru s učitelkou č. 4 (Sandra)

T: Tenhle rozhovor se uskutečňuje v rámci výzkumu v méj diplomové práci, která se zabývá výchovně vzdělávacími obtížemi dětí v těžké životní situaci. Jak se jejich obtížná životní situace odráží ve školním vzdělávání. Tak se snažím do tohoto proniknout a zajímá mne právě názor učitelů na tuto situaci, jejich pohled, jejich interpretace. Myslím si, že jsou mnohdy opomíjeni jako důležitá součást této problematiky. Takže vás poprosím, kdybyste mluvila co nejvíce otevřeně, autenticky, upřímně, vůbec se nebojte nic říct tak, jak si to myslíte, bude to zcela anonymní.

T: Takže první otázka. Kdybyste se měla zamyslet z jaký rodinný situace, z jakýho rodinnýho zázemí S. pochází, jak rozumíte tomu, co se u ní doma děje a tak.. R: Jak bych tu její situaci popsala? T: Jo, z jakýho prostředí pochází. R: Tak z hodně sociálně slabé rodiny pochází. No já nevím jak to popsat (smích)... T: Co všechno o tom víte... R: Já jsem ji dostala v šesté třídě poprvé s tím, že v pětce nějak propadla, teď abych nekecala nebo ve čtyřce propadla, opakovala čtvrtou třídu a i tak nějak měla dost zameškaných hodin a ve škole to nikdo moc neřešil, že jsem si říkala tak jakože to není normální, tak jsem se trošku na ni zaměřila, začla taky, jakože chybět hodně. No a tak jsem začla zjišťovat a ehh spolupráce s rodičema byla teda od začátku hrozně fajn, jakože ty rodiče se snaží, do školy chodí, pokaždé když si je zavolám, nebo když je nějaký problém, volaj okamžitě, jakože S. stávkuje, nechce jít do školy, takže začlo to fakt tak, že jsem si říkala že to není fakt možný aby takle nechodila do školy, jsem i párkrát zašla k ní domu teda. T: Jo, byla jste i u ní doma. R: No, protože to byla fakt náhoda, že bydleli fakt kousíček ode mě, takže jsem tam fakt zašla, protože ji ehhh rodiče nebyli schopni vůbec vytáhnout, až když viděla, že opravdu jsem si pro ni došla, tak asi tak týden jsme to dělali tak, že jsem pro ni chodila domů. T: Takže po ránu jste ji vyzvedávala? R: Mhm, no. Ale jako to co jsem viděla doma, to bylo úplně šílený, katastrofa. To bylo prostě strašný. Takže jsem oznámila jako na sociálku, jestli vůbec někdo se tam o ně stará, nebo jak to jako funguje, protože to bylo prostě šílený. T: Co jste dostala od sociálky za informace? R: No začli takovýto si přehazovat, jakože nepadá pod Prahu 6, ale že ještě je jinde na té jiné Praze, že tam to teda řeší, že tam má svého kurátora. Teď dělaj, jakože si je přehazujou, tak jsem nevěděla, kdo přesně je má na starosti. Tam se to tedy začlo hýbat, že ten kurátor teda tam musel zajít a podívat se v čem žijou, že se to fakt začlo hýbat v té šestce. Ale to bylo hrozné. Nechutný úplně (lehce zahanbený úsměv). Ty rodiče oni jsou snaživí, hodní...až moc na ni! A S. jako už teď je na tom prostě výš než rodiče. Ona je sedmá třída, ale jak propadla, tak by měla být už v osmičce. Ona sice v porovnání s dětma z té sedmičky je někde jinde, že je taková jako dětštější, ale s těma rodičema umí tak nehorázně jako orat... Rodiče jí řeknou prostě pojď do školy! A ona: „Ne“. A prostě začne stávkovat, zamykat se do té koupelny, dělat fakt šílený věci. Já jsem jí měla kolikrát na telefonu, jsem jí zkoušela po telefonu donutit, i teďka v květnu jsme jeli na školu v přírodě, měla všechno zaplacený, to vlastně byla v tom domečku a zase stávka, že prostě nepude, se mi začla vztekat do toho telefonu, no nakonec jako ji vykopali ti rodiče, nebo jako v dobrým slova smyslu že ji vyhnali do té školy v přírodě, ale jak ona s nima jedná! To jsem fakt...

jsem na ni naštvaná no. Ona moc dobře ví, co si vůči nim může dovolit, oni na ni nemaj, oni s ní jednaj jako... já nevím jak třetí třída, že to je malá holčička. A bolí tě břicho? Tak pojď, půjdeme k doktorovi. A furt takhle. Takže ona moc dobře ví, co si může a nemůže u nich dovolit, nebo že si může dovolit úplně všechno. V tom domečku fungovala fakt bezvadně, že i sem docházela do školy. T: To neměla vůbec ráno problém odejít no. R: Ne, neměla! Tam byl prý nějaký vychovatel, kterého se bála. To i mě kolikrát říkala, no mě bolí břicho, nebo mě bolelo břicho a že nějaký vychovatel ji poslal i tak do školy a kdyžtak já mám zavolat jako mu, že jí fakt není dobře. Takže samozřejmě jsem nevolala, protože jí nic nebylo. Prostě psali písemku, že jo. No, takže ty rodiče jsou hodní, ale jako nemaj na ní no. T: Že se k ní chovaj jako k malému dítěti. R: Nemaj nemaj vůbec autoritu u ní, nic. To je jako strašná škoda no, protože oni by chtěli, ale fakt to nejde! Ja už jsem si úplně v poslední fázi říkala, ať jí fakt daj radši někam do diagnostáku, kde opravdu dochodí tu základku. Protože s tím když bude furt takhle lítat mezi u nich doma, nebo někdy Opařany, pak zas u nich doma, jako... to nevyjde tu devítku s takovou, to nevyjde. A co pak, že... T: To ano, a jak vy tomu rozumíte, že má takový záseky, nebo co se to vlastně s ní děje? R: V tomhle se moc neorientuju, protože já jsem se snažila i třeba v té šestce spojit s tím jejím doktorem aby mi třeba to aspoň vysvětlil, nebo abych měla aspoň nějaký jako pochopení s ní, jestli opravdu to má tu diagnostiku, jako jo někde má napsanou tu školní fobii, ale já jsem se s tím nikdy nesetkala, nevím co to v ní vyvolává, nevím do jaké míry je to fakt ta fobie a nebo ta její vyčůranost a bohužel už v tomhle náč nevěřím, že prostě vidím že prostě tam kde si člověk umí získat tu autoritu u ní, tak to funguje a fobie je pryč? ... A fobii má prostě u rodičů? To je jako, nevím no. Já nechci jí jakoby nějak nařknout z toho že všechno prostě si vymýšlí, asi tam něco bude, určitě je něčím jako zvláštní nebo jiná než ostatní, ale nevím do jaké míry no. A už už si to u mě teda nějak ... T: Rozházela? R: No, furt mám teda nějak snahu jí pomáhat, ale dneska už i s ředitelkou, na té schůzce v tom domečku, tam byla vlastně ta sociálka, to zařízení, všichni prostě kolem ní lítaj, je neuvěřitelný, kolik lidí! A ona se všema prostě zametá. Takže teď jsem jí dala prostě na vysvědčení trojku z chování za neomluvený hodiny. Jsme domluvené, že omluvený hodiny bude mít pouze od lékaře, rodiče to vědí, souhlasí s trojkou, už předtím dostala dvojku. Jí je to naprosto šumák. T: Jak na tohle reaguje? R: Nijak! Nijak a tenhle týden vůbec nechodí do školy a minulý týden ji dovezli do školy jenom v pátek, protože už věděla, že pátek je uzavření klasifikace a že už ji nehrozí žádná písemka, takže přišla a ehhh má vlastně tři předměty neuzavřené, takže jí bude čekat vlastně v září. Má trojku z chování, je jí to úplně jedno a ještě s úsměvem mi říkala, že asi půjde do jiné školy, že půjde do jiné školy, nebo do těch Opařan, a že tady se jí jako nelíbí. No já jsem se jí ptala, jako co jí teda tady vadí. Jako ředitel jí prostě neskutečně ve všem vycházel vstříc, že jí někdo posílal dopisky, fakt prostě pořád kolem ní každej skáče, a vona nic! No takže... T: A že jí ta situace je jedno, jak to dává najevo? R: Já jsem si právě chvilku, když jsem s ní mluvila, tak já jsem to říkala i na té schůzce, že už jsem kolikrát ani nevěděla, jestli třeba náhodou jo, že se mi zdálo jakoby někdy... ehh já nevím. Tam byla tři měsíce v tom domečku, ze začátku tam nechtěla být, pak se jí tam hrozně nějak zalíbilo, a že to i se mnou fakt mluvila jako ehh... Že se právě mě i ptala, jak udělat, aby třeba tam

ještě byla delší dobu, to bylo nějak po měsíci. A že už přemýšlela, jestli třeba má začít mluvit sprostě, nebo něco jako vyvádět, aby si jí tam nechali jako za špatné chování. Tak jsem jí vysvětlovala, že to rozhodně jako tímhle si to nezíská, ať si promluví spíš s rodičema, a v tom domečku, že určitě to jde prodloužit. No a tak právě asi jí tam řešili, nakonec se to právě vlastně vytáhlo právě až na ty tři měsíce teda, ale tak jsem si právě říkala, jestli nechce z té rodiny pryč. Ale když se jí člověk zeptá, nebo když s ní chce mluvit, tak ona ty informace vůbec nepustí. Že fakt se v ní nevyznám. Ten nevlastní otec, ten Z., tak ten jsme si taky říkali jestli on jí třeba něco jestli tam není nějaký problém. Ale taky vždycky o něm mluví pěkně, hezky, nikdy jako. A i když vidím ty rodiče, tu S., jak spolu jednájí, taky tam nevidím nic špatnýho jo. T: Takže ona v podstatě v té rodině si může dělat, co chce. R: Uplně... T: Ale zároveň, já to v tom slyším, že toužila po nějakým řádu, po nějakým úniku. R: Jí se tam hodně líbily i ostatní děti, že tam nebyla sama. Protože s nima ona je sama a tam najednou fakt i mi přišlo, že tam vyrostla. Že tam se starala i o nějaký mladší děti, že to bylo fakt vidět a najednou že má za úkol myčku dělat a že má nějaký služby, to bylo fajn no (úsměv). Doma nemusí vůbec nic dělat. Teď ji sem dovezla ta maminka, tak zakázala jí počítač, zakázali jí všechno, a maminka začala si stěžovat, jak má i tablet a že má tablet u sebe, že si ho prostě schovala do baťůžku a že ho má určitě v tom baťůžku, protože aktovku nesla maminka (důraz, nevěřičně tón)! Já jsem říkala prostě úplně té matce - jak to, že to nesete vy? Vždyť není v první třídě? No ona S., S... Jako chtělo by to nějaký zařízení pro ty rodiče, nevím (smích). Kde by je naučili nějak si tvrdě stát za svým. Oni i něco zkoušeli s tou paní Lysou, nebo tak nějak se jmenovala, tam docházela, vlastně díky ní ta S. došla třeba v pátek, když nebyla čeština... T: A vy jste říkala, že třeba když jí nečekala písemka, tak došla. Takže ta její fobie, nebo ten strach ze školy se vázal fakt na testy? Nechodila účelově, když se něco psalo? R: No, a to je jakože už i z té pětky nebo z pětky vlastně ji děti znaj. Už v té šestce mě děti informovaly, no S., ta chodí jenom na školu v přírodě a na akce školy, že na to vždycky jako dojde. Ale jakmile je třeba čtvrtletí nebo pololetí, kdy je prostě furt písemky, uzavírání známek, tak prostě potopa. A to taky nevím jak to je, že fakt je pravda, že asi má na sebe přehnané nároky, že i z tohohle se zbytečně stresuje, asi fakt se jako zbytečně stresuje. Ale tam by stačilo, aby fakt ji někdo dotlačil do té školy, každé se stresuje, že jo. Že ona se bojí, bojí, a pak dostane jedničku! Ne, ona je šikovná! Ona má na vysvědčení fakt... no teď nevím. Ona snad nemá ani... no možná má nějaký trojky jo ale horší rozhodně nemá! T: Takže ty výsledky nemá tak špatný. R: Výsledky fakt nemá špatný, fakt je na tom dobře! T: No, a když jste si pro ni došla teda domu, jak to probíhalo? Jak s váma mluvila, nemluvila? R: No, mně se právě bojí, nebo ne bojí, ale asi nějaký ten respekt tam je, oproti těm rodičům. Nejdřív teda byla v šoku, že vůbec mě tam vidí. Nevěřila. No, a pak nevím, byla prostě zalezlá v posteli, brečela... Ta postel, to bylo prostě nechutný. To jsem úplně... ještě jsem si sundala boty, protože jsem nevěděla, do čeho jdu, teda. Ale to bylo prostě strašný. T: Takže zanedbaný byt, zanedbaní sociální i ekonomický? R: Rozhodně! Takový jako fakt špína, skoro odpadky na zemi, polštář úplně černej, jako fakt černej! Spala na nějakým... takovej nákej (vzpomíná) rozkládací gauč, bez matrace z té jedné půlky, takže jenom laťky tam... Jako ona spala na matraci. Špína všude, plíseň, i plesnivý věci tam

byly na chodbě všude, takový fakt jako hnusný prostředí no. Ale ty rodiče v pohodě mě tam pozvali, jako by si vůbec neuvědomovali, jako v čem žijou právě (udivený tón). Proto teda taky že jo.. i teď v tom kolektivu fakt je to problém. Prostě já jsem se snažila ju nějak začlenit, ale to nejde. Ještě já mám kolektiv ve třídě, že takový holky princezničky a jediná S. a ještě jedna kamarádka, to díky ní vlastně jakž takž ta S. tady funguje. Protože je taková zvláštní hodně. Takže to jsou takový holky dvě úplně odříznuté od té třídy. Že se fakt děti ostatní i štítí, všechno. T: K tomu se dostaneme určitě, ke spolužákům ještě kdybyste popsala S. ve škole, jak se tu chová, projevuje, jak tu na vás působí? R: Taková šedá myška. Ale (zamýšlí se, odmlka) hrozně jí jakože svítí ty oči (úsměv). Který prostě jakoby poutají tu pozornost, jakože všimni si mě a mluv se mnou. Ale jinak na děti takhle na děti nepůsobí ani je nepoutá k sobě. Ona vyloženě chodí za jednotlivými vyučujícími, sem tam jim dá dáreček, že vytvoří prostě z papíru, nebo dopisek nějaký že udělá, že si hodně takle jako kupuje nebo snaží se zavděčit. Takže ti učitelé jako vidí, že se snaží, že je fakt jako hodná, takže (odmlka) je ráda no. Jakože když s ní člověk prohodí pár slov, tak je to v pohodě, ona mluví, jakže sama od sebe začne něco říkat, ale je to takový nevim. T: Že není tak jako přirozeně aktivní v té třídě? R: To vůbec! To jako vůbec. Když se snažím nějak přirozeně ji zapojit, aby třeba jakoby měla tu vůdčí roli tak to vůbec, to se úplně stáhne a že nechce. Hlavně neříkat něco viditelně před všema. Ale pak, když jí dáte samostatnej úkol, že ona sama si má na svém pracovat, tak to jo, to udělá, snaží se. T: Vy jste říkala, že tu pozornost se snaží upoutat, nějakýma dárečkama nebo takhle. Jak to ještě dělá? Jak se snaží získávat si pozornost a na koho to cílí? R: K těm vyučujícím... ty děti vůbec. Těch se bojí a nechce ani nijak s nima komunikovat. T: Bojí se jich vyloženě? R: No jako, já to fakt jako. Myslim že to je o tom, jaké ty holky v té třídě jsou. Že kdyby to byla třeba jiný kategorie těch holek, tak je to jiný, lepší, ale vyloženě fakt ale u mě ve třídě to jsou takový ty holky z bohatých rodin, fiflenky, a když vedle nich dáte S. tak to nejde prostě dát dohromady. Vony se teda párkrát snažily, ale i S. není blbá a vidí, že to je prostě z donucení jakoby z mé strany. Takže to pak jako nevyjde, že. T: Nějaký typický projevy, kdybyste měla říct fakt typický chování S. o přestávce a v hodině? R: Žádná změna. Sedí a kouká. T: Až takhle? R: Sedí, kouká, mlčí, a když teda je ta J. tady, ta kamarádka, tak s tou si furt něco špitaj, nebo se jdou projít, nebo fakt má knížku a čte si prostě knížku. Nebo fakt někdy, hmm, vám dá schválně... Jak mám stůl, nebo když k ní jdu, tak schválně tam tak nastrčí něco, neřekne ale nic. Takže já si musím všimnout - jé ukaž, a co to máš, a ona se najedou hned rozzáří a začne o tom mluvit. Ale neřekne jako sama, podívejte se, tady jsem namalovala něco. Vyloženě to fakt vidím jak něco jakoby úplně připravený a tady si všimněte! T: To je zajímavé, vy jste říkala, že ve vztahu k těm rodičům je taková suverénní a v tý škole se chová úplně jinak, jak si to vysvětlujete? R: Protože ví no (smích). Jako... je vychcaná no. Fakt ví. Ví, co si na koho může dovolit. T: Ale že to v sobě má no... takovýto já to povedu, já to budu řídit. R: Má no! Já jsem to viděla i z toho jejího nějakýho vyprávění z toho domečku, že fakt tam ehho jako i nějak někomu se snažila jako velet, nebo ta komunikace že když něco povídala, tak bylo vidět, že tam rozhodně není šedá myška. T: Jo, tam taky tohle vyzývání k pozornosti bylo, ale byl to zajímavý střet, proto mě zajímá jak to vlastně má tady. Když popisujete,

jak se chová tady a k těm rodičům, že to jsou dvě různé S. R: Právě no. T: Byla třeba nějaká situace, kdy se chovala úplně jinak? Kdy jste si říkala, ty jo to vypadá dobře, teď by se mohlo něco zlepšit? R: No tak já jsem jako po celej ten rok vždycky něco zaznamenala, že třeba ehhhh já nevim teďka fakt se mně to plete, ale vim, že bylo období, kdy dostala i nový oblečení, a teď nevim odkad, jestli ze zařízení, nebo tak... No a ještě jsme mluvili s tou paní Lysou, nebo jak se jmenuje, paní z nějaké té organizace, že docházela, tak ti taky právě... jo to bylo před Vánoce, ehh že jí zajistili nějaký oblečení, že i se domlouvali, že půjdou nakoupit, že sice ta maminka jí nakoupí nějaký věci ale i podle toho kde nakupují, tak to je prostě vidět, že ty děti to strašně vnímaj ten rozdíl, že ona sice má nový kalhoty, ale ty holky by si to na sebe v životě nedaly. To taky. Takže se právě domlouvaly jako že i ehh nakoupí takový to modernější oblečení, že ehh se i získaj peníze, že to nebude platit všechno ta rodina. I třeba jsme se bavili o žehlička na vlasy, že by se mohlo něco s tím udělat, že věčně chodila jak strašidlo. Pak u vás vlastně byla u kadeřnice. T: Na to jsme se hodně zaměřovali, protože se i mluvilo o nějaké šikaně, nebo vyčleňování z kolektivu. R: Spíš vyčleňování. Že já jako je to blbý, ale já nemůžu nějak ty děcka jakoby donutit, někdy i ty děcka chápu, já taky bych se s ní nebavila být v jejich... prostě proč!? Protože já jsem jim. Já jsem i jí to jakoby vysvětlovala, ať se snaží chodit do té školy, ať tam je! Že už jenom to, jak ona si vždycky zmizí, všechno jí prochází tak už to ty děcka točí. Že oni musí chodit do školy, oni musí psát všechny písemky, a vona fakt jako už jí to prochází tak strašně dlouho, a ty děcka taky nejsou blbý, taky to vidí všechno. T: Že to vnímaj jako nespravedlnost. R: No. T: Tak jsme hezky přešly k tomu, jak mezi těma spolužákama zapadá, takže jste říkala, že to místo mezi nima má takový že spíš je jako na okraji. R: No určitě. I teďka jsem si i dělala sociometrii, té třídy. T: Co tam vyšlo? R: No vyšlo, že prostě když tam ta J. ... totiž ta odchází na gympl, takže tam nebude. A když tam nebude J., tak ona tam opravdu nebude mít absolutně nikoho k sobě. Že prvně jsem si říkala, to teda nevim, teda jak bude příští rok. Že i z tohoto důvodu bych řekla jo, klidně ať teda jde někam jinam, protože ona by do té školy nechodila vůbec! Nemá tam absolutně žádnýho člověka, kterej by se k ní jakoby přidal. Nemá tam ani jednu kamarádku. Prostě jsem to celý jakoby konzultovala s psychologkou i jsme se bavily třeba i kdyby se ta S. přeřadila do jiné třídy nebo někdo se dal k nám do třídy. Ale zrovna teď jsme dělali sociometrii ve všech třídách, sedmičkách, prostě tam není člověk k ní no. Prostě s kterým by se nějak spojila. To byla úplně jediná ta J. a nikdo jinej no. T: A jak tam vyšla z pohledu těch dětí? R: Prostě jakože neexistuje. I ta J. obě byly nastejno. Já už to tu nemám, to mám někde doma. Ale žádněj vliv, žádná oblíba. T: A takový to jak jsou tam ty otázky, jestli je ve třídě někdo nešťastný, s kým bych chtěl... R: To nebyla tahleta. Tohle se dělalo, jakože tam měly jména všech a co mám ráda, co mi vadí a z toho to vyjelo úplně graficky všechno. No vypadá to vyloženě jenom papír se jménama a oni číslujou od jedničky do pětky myslim. T: Takže žádný vliv žádná oblíba. R: Ne, opravdu ten člověk tam jakoby není pro ně. T: A když se na tu třídu díváte, tak vám to vychází stejně? Nebo vás něco z té sociometrie překvapilo? R: Ne, právě že ne. Jako já jsme si tu sociometrii nedělala kvůli tomuhle, to je prostě jasný. Tam jsem si to dělala kvůli klukům. To bylo taky jasný. T: Máte tam nějaký obtíže s klukama? R: No, i ta

psycholožka říkala, že to je hodně nesourodá třída. Je tam jeden kluk, kterej teď naštěstí odchází, a je hodně takovej vlivnej ale já si myslím, že právě v tom špatným slova smyslu. On no on je hrozně chytrej, vyčůranej. Za všim stojí, ale nikde není vidět. Každýmu se posmívá, každýmu leze na nervy tím, ale zároveň ho všichni maj rádi, protože je chytrej. (smích) T: Takže nějaký projevy šikany nebo takových věcí jste nezaznamenala? R: Jako šikana... to já vůbec nemůžu říct to slovo jo... za mě, ne! Jako řeším tady šikanu, protože jsem ještě tady preventistka, řeším šikany, řeším, ještě i dodělávám studium, ale fakt u ní to je vyloženě jakoby nezájem a není to, jakoby jí vyloženě ten nezájem předhazovali. Vůbec jo, to je prostě - Kdo chybí? No samozřejmě S. I s takovým tím odfrknutím, že to je prostě běžný. Ještě že jsem blbá, že se ptám, jakože čekám, že by šla do školy. Tak jakože jestli jsem nepadla. T: Takže je tam i taková skepse vůči ní. R: Jo, rozhodně jo. A když tam náhodou je, tak hmm když třeba já nevím když je chci dát nějak do skupinky, nebo když chci, aby se nějak začlenila, tak fakt musím opatrně vybírat děcka, ke kterým se přidá. Protože mně stačí, když jenom náznakem třeba zkusím nějakou skupinku, že by třeba to holky nějak rozdýchaly a vzaly ju mezi sebe, a to jsou takový ksichty, že bych jim fakt po té puse úplně střelila, ale třeba teď se to hodně zlepšilo ten půlrok. Ale ten první půlrok fakt, nebo i v té šestce, že fakt smrděla! Že byla nepříjemná všem okolo, nikdo nechtěl s ní sedět. Naštěstí ta J. ta je tam jako úplně, že je v jiným světě. Takže té to nevadilo a byla jako s ní kamarádka jo. Ale mně by to fakt taky nebylo příjemný jo. A i ty témata jo... Ty holky žijou klukama, módou, všim možným tadytím a S. si fakt žije v těch pohádkách a píše povídky a ještě takový jako dětský. To je úplně jako... tam nemaj společný téma. T: To jsem se taky chtěla zeptat, když jste říkala, že se chová dětsky, jak se to projevuje? R: No, tak, že nemaj společný téma. Nemaj. Že fakt i že ona se snaží mi povědět třeba ten příběh, a o čem teď zrovna píše. Holky třeba někdy něco slyšely, a vždycky takový ty ksichty házely, a tak jako já je vždycky se snažim ať to ta S. nevidí, ty ksichty. T: A zaznamenala jste nějakou změnu, když byla S. na domečku, v dynamice tý třídy jestli to zapůsobilo na ostatní? Někaký snahy o změnu z její strany? R: Když chodila do školy? T: No, když byla na domečku a chodila pravidelně do školy, jestli se třeba něco ze strany těch spolužáků změnilo nebo cokoliv. R: (Mlčí) já si myslím, že fakt si tam vybudovala takový blbý místo, že jí fakt přehlíží. Že i když tam je, tak jako by tam nebyla. Ona s nima nemluví, nemá jim jakoby co sdělit, oni jí nemaj, nepotřebujou nic od ní. Takže jedinej, kdo to nějak zaznamenal, byla ta J. Vim, že i někdo mi něco říkal, automaticky jako. Kdo chybí? S.! A já říkám co děláš, vždyť tam sedí! Jo aha, co se děje?! T: A zaznamenala jste nějakou snahu S. začlenit se? Někoho si získat, s někým se kontaktovat? R: Chvilka... Já jsem jí měla ještě na takovej ten předmět, nejazykovej. Tak tam jsem zaznamenala, že se s těma holkama bavila, že i pustila, kde teďka bydlí, kde to je a jako fakt se rozpovídala, to jsem neviděla nikdy ve třídě. Ale byla u toho vlastně jedna její spolužačka, a jinak holky z jiné třídy. Ehh s těma nevím no, to mě zarazilo. To bylo tak dvakrát třikrát. Ale pak se jenom sdělila tu informaci, co je zajímavé a pak už se to utlo, protože co dál... A ten kontakt vyšel od ní, nebo od někoho jinýho? To bylo spíš tak že já jsem si s ní povídala tak oni to zaslechly a tak se jí zeptaly, ale neviděla jsem nikdy, že vyloženě ona by... a jestli tak to dělá, tak nenápadně a skrytě, že si toho nevšimne ani ten člověk,

kterýho chce oslovit (smích). T: A co jste vy zkoušela udělat pro to, abyste jí včlenila? R: Já jsem to bylo v té šestce, jakože jsem si fakt vzala třeba holky zvlášť. Že jsme si povídali o té její situaci, tak jako náznakem, že jo že to nemá jednoduchý, že by bylo fajn, kdyby se jí třeba na něco zeptaly, jenom tak. Nenutím, aby byly nejlepší kámošky, ale sem tam se jí na něco zeptat, jak se má, nebo aspoň se usmát na ní, když třeba projdou okolo, aby se tam cítila jako dobře. Myslím, že ty holky měly nějak jako snahu ze začátku. Pak to opadlo, protože tam vlastně nebylo, ale nemůžu říct, že se k ní chovaj hnusně, to fakt jako ne, je to spíš takový (odmlka) že jí tam jako prostě akceptují, že tam je, že k nim patří, ale neublížou jí, ale je to takový... Ona ještě jak se baví s tou J. tak J. je fakt jako jiná, že to bylo i na ní jo, taky jako jsem se snažila ji začlenit. Holky vždycky jako přiletěly a pani učitelko, my jsme se snažily, my jsme se chtěly s ní bavit a my jsme... a ta J. prostě úplně závora, a úplně takhle udělá (dá si ruku před obličej) a nechci se bavit. Ona je fakt jiná, má vnitřní svět úplně jinej. Ale do něj teda pouští tu S. a S. že se baví s ní... Možná tím si jakoby i si k nim uzavřela cestu. Ale asi ne. Jako ty holky se sem tam snaží, ale co prostě po nich můžu chtít, prostě v sedmé třídě. Oni se třeba snaží ale stejně je to vidět, že to je tak na sílu že to radši ať vůbec. Že třeba i na škole v přírodě když vidíte, že se maj chytit do kruhu a teď jako kdo bude se držet jí nebo kdo bude s ní ve dvojici nebo kdo si jí vezme do skupinky ... to já prostě vraždím prostě pohledem, ať nic neříkaj, nekomentují, aby si teda nevšimla ona. A spíš se už snažím, aby tam v klidu existovala. A po dětech moc už tu aktivitu nechci, ať jí jenom nějak respektují. T: To musí být pro vás náročný ještě k tomu učit a držet si tu třídu, pořád myslet vlastně na ní. Vnímám z toho, že jste pro ni hodně udělala, že jste rozhýbala i tu sociálku a tyhle věci. R: No, tím spíš mě štve, že teď vidím jakoby fakt že to je k ničemu. Nevím jako že, je mi to prostě líto jako všech těch lidí kolem ní no, jako že s nima takhle. Já nevím, já jí do hlavy nevidím. T: Že se kolem ní točí tolik lidí a přijde to vniveč. R: Ona si to snad ani nemůže uvědomovat, protože kdyby si to uvědomovala, tak to jí snad svědomí nedovolí. Si člověk už říká - to snad není pravda jako (smích) Takže... Nevím co si jakoby přát, nebo jak by to bylo. T: Je možný, že ona je v takovém kolotoči jakoby vnitřním, že z toho neumí sama vystoupit R: Nevím netuším.. nevím co po ní chtít no. T: A jak to s ní teď vypadá? Postoupí dál? R: No má opravdu tři předměty neuzavřený, takže do konce září si to musí opravit, nebo dokončit, ukončit jako klasifikaci a když nedokončí tak nemá uzavřenej sedmej ročník. Já vůbec nevím, jak to bude v tom září vypadat teda. Že ona ani neví, nebo nikdo neví. Maminka byla za tím doktorem Mackem, tak ten asi teď domlouvá ty Opařany. Jako že jí tady budeme vést. Ne ona byla v Motole, teď už že by tam byla, nevím jakou dobu. T: Já bych se zeptala na S. a prospěch. Jaký má vztah k učení, jaký má prospěch? R: No v tomhle úplně v pohodě. Vůbec není mezi nejhoršíma, nevím, já bych to spíš čekala. Ona má dvojky, trojky. Já se klidně můžu podívat. Snaživá je. Když má něco zpracovat, odevzdat, vytvořit, tak se snaží. Teda když přijde na písemku, tak fakt se bojí dopředu, ale napíše jí pokaždé fakt třeba dvojka, jednička, někdy teda trojka ale fakt horší skoro ne. A hrozně se bojí předtím, že to neumí, doma teda dělá cirkus, to vůbec si neumím představit jako každý ráno... jako to musí být pro ty rodiče takový záprah. Teda udělali si to sami ale nezávidím jim to. T: A nosí úkoly? Nosila úkoly? A jak vypadala domácí příprava? R: To já

moc nevim, protože já jsem jí neměla na nějaký tyhle úkolový předměty. T: A vy učíte co? R: Já jsem jí měla na výtvarku, pracovky a přírodopis. Takže já jsem jako nic takovýho neřešila. Ale nikdo si mi nestěžoval. Jakoby tam byl vždycky jenom problém s tou docházkou, jako kde zas je, ta už nebude chodit.. Nebo neměla žádný problém. Ona se ty učitele tak jako snažila i tak předcházet a snažila se být milá, hodná... nebo ona taková je jo, ale že i na to nekašlala. Že se kdyžtak jako domluvila, donesla, že se snažila jako v tom období vždycky nějak dohonit. Já jsem jí vždycky taky nějak domluvila... nějaký zkušený navíc a tak. T: Vy jste za ní opravdu kopala. R: No i dřív to bylo. Člověk byl nakloněnej, nemá tu situaci doma lehkou, je šikovná, hodná... T: Tak proč jí nepomocť že? R: No, ale do jaké míry... Tady má angličtina, čeština, dějepis neklasifikovaná, a trojku má matika, informatika, fyzika, zeměpis. Jinak má dvojku z přírodopisu a jedničku no. T: Když se podívám na to neklásko, tak vlastně čeština. Proč myslíte, že zrovna čeština? Byla tam nějaká konkrétní obtíž? R: Ne to bylo prost daný i tím vyučujícím. Oni mají češtinářku takovou, že jako že psa. Takže tam fakt jako píšou hodně, a je taková hodně přísná. Myslím, že ty se rozhodně jako bojí! Ty se bojí i (odmlka) všichni (smích)! Že fakt tam nechodila prostě pokaždé, prostě měli něco psát, nebo vim že v pátek nebyla čeština, tak dorazila v pátek. A z té češtiny tam fakt teďka nepsala prostě nic, ani že pololetku, diktát, ani nějaký jako další cvičení, slohovku. Takže tam jsme se domluvily s tou učitelkou, že už jí to nebude takhle dávat zadarmo. Ať je to nějaká lekce pro ni, že musí do té školy chodit, a když nebude, tak to bude vypadat takhle. Že to už jsme se domluvili i s ředitelem, s těma vyučujícíma. Z angličtiny taky. Ta jí nešla nějak, vlastně vloni odešla z němčiny, do té nejazykové, protože němčina jí nešla, bála se té učitelky, jsme jí domluvila přestup. No a angličtinu musela dávat no, ale prostě tam taky nechodila kvůli tomu. Protože jí čekaly písemky. No a dějepis, nevim, jak to vzniklo, prostě tam nechodila no. Tak jsem řekla té učitelce, že prostě jestli nemá známky, ať jí prostě neklasifikuje. Že už ať si to sežere. T: A řešili jste to nějak s tou učitelkou? S tou češtinářkou, že S. evidentně má problém s ní, že se jí bojí, jestli jste o tom nějak mluvily? R: Ne, ona nemá ani důvod se bát. Ono jsme jí i domluvily prostě i když nemá nějaký papír prostě šel, tak fakt místo diktátu píše doplňovačku, má větší čas na to všechno, když tak ústně něco jí řekne. T: Vy jste se jí snažili vstříc i tou úpravou ...R: Vším fakt! T: A ona má individuál? R: No právě že nemá, ale má jakoby takovej nepsanej, mezi náma všema. T: A to vzniklo od té šestky? R: No, nevim no... jo. T: Zažívala tady úspěch? R: No v matice třeba jo, že přišla matikářka úplně nadšená, že S. všude chválila, v celé třídě, sem tam jo no. Nebo já když se jí něco povedlo, tak jsem jí chválila, jako nebylo toho moc. T: Takže to by jí mohlo motivovat? R: No jí i fakt motivovaly i ty známky, že chodila a hlásila, co dostala z toho za známku a fakt se chlubila. Tak jsem jí vždycky pochválila a vidíš, musíš chodit a musíš prostě tady být. A ona, že se ani neučila, že to všechno uměla jenom z těch hodin. A já říkám no vidíš, protože tady sedíš a slyšíš to. Prostě furt nějaká motivace ... T: Vy jste říkala, že měla na sebe přehnané nároky... R: To jsem slyšela hodně, jakože i vlastně všichni kolem ní to říkali že, že to měla i z nějaké té zprávy psychologické, já se v tom teď neorientuju. Myslím, že z poradny. Ne vlastně... to zařízení dělalo nějakou zprávu. Tak z toho to bylo i myslím. Tak z toho to bylo, že má nějaký vyšší nároky. A to

slyším i doma, od maminky. Že vždycky hrozně bojí, stresuje, a nakonec vždycky volá - a hádej, co mám?! Tak mamka řekne tak co, dvojku, trojku, že by jí pochválila fakt za cokoliv. Ne, jedničku! No vidíš, a to ses tak bála! T: Ale není tam tedy žádný progres, že i když zažívá ten úspěch, tak jede v tom kolotoči stejně. R: Hm, jí by to i motivovalo, ale fakt já vidím největší problém v tom, že ty rodiče nemají na to, jí vykopat... jenom tohle tam chybí. Kdyby to tam bylo, tak není problém. Já si myslím, že školní fobie prostě tam nebude. Já to nechci nějak zahazovat, všechny ty psychology nebo psychiatry, ale takhle nějak to vidím. T: UHh zeptala bych se teď na vás a vaší učitelskou roli, ve vztahu k dětem. Co všechno do ní patří? Jako vy jako učitel, co můžete pro tyhle děti udělat?! R: Co chci. (smích) T: Co vnímáte jako nejdůležitější jakoby v té učitelské roli? R: Jako za učitele nebo za sebe? T: Za sebe jako učitele. R: Jo... no tak nevím tak já fakt když jsem za ní šla tak se všichni na mě dívali jako na cvoka, že to by nikoho ani nenapadlo, jako proč by to vlastně měl člověk dělat. T: Co vás k tomu vedlo, že jste to udělala? R: Já nevím (smích). Nevím, tak... co... Já jsem asi nemohla uvěřit tomu, že by to nebylo možný jí vykopat... takže jestli jsem, no asi to. Takže to možný bylo, to jsem pak viděla, že to možný je. A pro mě to bylo nějaký malý jak to nazvat nepohodlí, nebo jakože věc navíc, kterou musím nebo jakoby můžu udělat, ale přineslo by to. Ono to fakt potom přineslo ten jako, ten rok pak nebo půl roku fungovala opravdu výborně. Pak se to celý rozjelo v pohodě. Já jsem za to byla úplně ráda. T: Co škola může dát takovému dítěti? R: Já si myslím, že fakt strašně moc! Opravdu, když ten člověk chce. Ale je to prostě o lidech no. Když ten člověk chce, tak může fakt moc. Obrátit se na nějaký ty organizace, nenechat to takhle být. Protože kdybych k ní nezašla, kdybych neviděla, v jakým hnsu tam žije, tak si nikdo ničeho jako nevšimne, nechá jí tam takhle jako hnít. To jsem byla taková jako docela našťvaná jakože na tu sociálku, protože vím, že se kolem furt točili, ale úplně to nechávali ladem! Nevím no. Samozřejmě, že to musí být furt do nějaké míry, aby to nezasahovalo do vašeho osobního života. Pro mě to bylo fakt v pohodě, že jsem to měla jen o kousek dál a ještě jsem začínala nějak později, že to vycházelo, takže jsem měla čas tam dojít, vyzvednout jí a kdyžtak přišla o kousek později, že jsem jí to ani neomlouvala. Ale pak se teda přestěhovala na Divokou Šárku někam úplně nahoru tak to jsem říkala, to zapomeň, že už pro tebe budu ještě chodit, to ne no. Ale když jsem viděla, že tohle by bylo úplně v pohodě pro mě že by se mi nic nestalo, tak proč to neudělám. Když vidím, teda když doufám, že by to pomohlo no. T: Vy tím, v podstatě dost nebo svým způsobem suplujete věci, který by měla ta rodina zvládat že jo. Vy tam vstupujete s nějakým výchovným prvkem. Nebo s něčím navíc oproti té běžné roli učitele. Jsem učitel, učím, dávám známky... R: To si nemyslím jako... Jako ten učitel tady má to tak být, ale fakt tomu tak není, a ne jen u tady těchto dětí. To je fakt u všech. Když kolikrát vidíte, že v té rodině ani moc se jim nevěnujou, nemaj čas se s nima pobavit, nebo ... takže nevím no. Není to jenom o tom nalít jim něco do hlavy. T: Kdybyste měla popsat opravdu ty nejdůležitější věci, který kromě toho, že ty děti něco naučíte, tak patří do toho vztahu učitel a žák. R: Já nevím hlavně ta důvěra, že kdyby měly nějaký problém, tak že za váma fakt můžou přijít a můžou počítat s tím, že aspoň se pokusíte mu pomoci. Jakože ho nezachráníte, ale aspoň... už jenom to, že ho vyslechnete je někdy hodně. No a pak když

můžete dělat víc, že prostě uděláte no. Samozřejmě v nějakých mantinelech no nebo spíš i to předáte někam. Vždycky aspoň zprostředkujete to řešení nějakýho toho problému. Ale nevim, jestli to říkám z pozice ne učitelský ale z toho preventisty, takže já to mám takový. T: Ale preventistou jste z nějakého důvodu ne? Nebo jste to dostala. R: Ne, to jsem chtěla právě. Takže jako tohle v sobě nějak mám, že to je takhle za mě! Ale těžko... nebo no těžko, prostě to vidím, že to tak rozhodně nemá ... nemaj všichni. T: Jasně, tak mně by bylo k ničemu, kdybyste mi říkala, jak by to měl učitel obecně dělat, mně jde právě o to, jak tohle děláte konkrétně vy. Jestli to vidíte - já prostě učim, a víc mě nezajímá, to ať se staraj jiný... R: Takhle to je. T: Ještě něco vás k tomu napadá, něco byste ještě doplnila? R: Nevim... (smích) nevim no. Celá ta situace mě štve no! T: Musí to být těžký, když člověk nevidí, že ta snaha dopadá na úrodnou půdu. R: Ono se to tak rozjelo, že každě se divil i mě zastavovali, pak ty jo co se děje, S. chodí do školy! Tak že to bylo fakt hezký. A pak nevim, to by mě taky jakoby zajímalo, co se tam jakoby stalo, že se to tak utlo, a zase tam spadla, do toho kde byla. Nevim co se tam kde děje, se jakoby odehrává. Ona fakt jako mi nesděluj žádný věci. Když s ní člověk mluví, tak vám všechno odkýve, slíbí, udělá, teď sem ty jo došla právě s tou aktovkou, jak maminka nesla. A to jsme jí tak sprdla, to jsem jí už jako vyloženě nadávala. Před maminkou, slušně, ale úplně jak si to může vůbec vůči té mamince dovolit? A ona jenom stála, hleděla, říkám podívej se mi aspoň do očí, když s tebou mluvím. A ona se teda podívala, ale prostě, nic. T: Žádná odezva... R: Ne! Vona ví, co dělá, ví že se vzteká, ví že by něměla, ví že je mimo.. ví že ví, že maminka to má s ní těžký, že nemůže se tak k ní chovat. T: A maminka? R: No, ona v tom batůžku má ten tablet, kterej jsme jí měli zabavit. A já říkám jak je možná, že ho má v batůžku? Jako to, že není zabavenej? No vona nám ho nedá... no... T: to hovoří o těch rodičovských kompetencích, že jsou hodně nízko. R: Nejsou, fakt nejsou! Jako je mi jich líto, protože vidím, že by chtěli, ale nemaj na to. A přitom fakt pro ni udělej první poslední, seženou prostě peníze na cokoliv, hlavně aby S. měla... T: A myslíte, že k vám si tu důvěru jakoby získala? Z jejího chování vůči vám - že by za vámi přišla, kdyby se něco dělo? R: Já nevim. Já jsem někdy si říkala, jakej vona má ke mně má jakoby vztah, jestli vůbec tam něco je, fakt nevim. Já si myslím, že je jí to úplně jedno. Jako jo, je ráda, když se jí na něco zeptám, donese mi lísteček nebo motýlka třeba složenýho, takže to... to je jedinej jako její projev že jako vás má asi ráda, ale pak to vidím, že to dává jako matikářce, mně a jakože všem tak plošně. Ale všichni se k ní chovaj tak nějak hezky, jako chudák S. a musíme jí nějak podporovat... ale víc ne no. Myslím si, že by nepřišla. I tak přes to všechno si myslím, že nevim proč no... T: Hraje si třeba S., nebo hraje - je v kontaktu s mladšíma dětma? R: Ne vůbec, s nikym. To mě taky napadlo, že by třeba propadla k někomu nižšímu, ne-e. Ona tady fakt na celé škole nikoho nemá. T: Máte to těžký, hodně. Obdivuju vás, že do toho takhle jdete. Doufám, že neztratíte entuziasmus.

R: Mně, třeba strašně překvapilo na škole v přírodě, jestli znáte tu hru na prince a princezny? To bylo prostě nějak že je rozdělili na holky, kluky a nejdřív kluci chodili, a jeden po druhým musel jestli jakože jsi moje princezna. Nevim ani kam to patří, kde to vzali ti instruktoři, ale jakože to je nějak rozšířená hra, že třeba osmáci to hrajou hrozně rádi. Že se zeptáte ... kluk se zeptá té holky a když to

není jeho princezna, tak mu může vlepít facku! A takhle chodí kluci a zkouší, až se konečně strefí. A když se strefí tak dostanou pusu na tvář. A pak se to vymění, protože holky fakt dávají perdy a užívají si to. To bylo strašný... no já jsem hleděla, jestli to je vůbec nějak vhodný, ale hráli to. A pak, se to otočilo, a kluci byli princové a holky chodily po jedné, a když nebyli jejich princové, tak měly dostat šlehu po zadku od těch kluků. No a S. prostě jak ti kluci se jí štítí, tak se jí nechtěli ani dotknout, fakt teda když nebyla ta jejich princezna, tak do ní jenom tak aby se jí co nejmíň dotkly. A ona se vždycky tak úplně nastavila, že to mi bylo až tak nepříjemný úplně, jsem si říkala, tu nechci vidět za tři roky... protože ona úplně jako „Ježíš tak pořádně mě šlehni pořádně, já si to zasloužím!“ A kluci samotný si říkali ježíš marja, co to je... T: Myslíte, že to byl pokus o vtip? R: Já nevím, já jsem na to hleděla úplně... nevím právě jestli to bylo jako vtipný, nebo jestli v ní je něco takového že potřebuje prostě nevím, úplně jsem měla najednou obrázek, že bude v dospělosti s nějakým chlapem, kterej tam bude ji týrat a ona bude za to ještě vděčná. Úplně takovej obrázek jsem z toho měla, úplně mě z toho zamrazilo.

## Příloha č. 9 – seznam kódů (Sandra)

Kategorie	Kódy
<b>Přístup školy</b>	Nezájem učitelů, případová komise, radikální postoj, vstřícnost, podpora, shovívavost, dlouhodobá nečinnost, úlevy
<b>Přístup učitele</b>	detekce, pozorování, nesmíření se, přímá intervence, aktivní zásah, krizové řešení, popud na OSPOD, rozhýbání situace, telefonická intervence, iniciativa, snaha pomoci, touha porozumět, konstruktivní rada, rady o vzhledu, pochopení, ochrana, integrace, domlouvání, vysvětlování, důvěrnost, klid a mír, výchovná lekce,
<b>Chování</b>	Nevýraznost, šedá myška, četba, pasivita, respekt k dospělým, vyhýbavost, naučené strategie, vlastní svět, pozitivní reakce na pochvalu, hra o pozornost, zavděčit se
<b>Charakteristika dítěte</b>	Afekty, strach z výkonu, povídky, žádný respekt k rodičům, infantilita, vyčůranost, pryč z domu, touha po kontaktu, role staršího, strategie zlobení, radost z funkce, vysoké nároky,

	neopodstatněný stres, nevýrazná, zanedbání, zápach, vlastní svět, neviditelnost, dvě tváře
<b>Prospěch</b>	Motivace známkami, vysoké nároky, trojka z chování, dobré výsledky, průměrný prospěch, úspěšnost, problémy s AJ, šikovnost, potenciál, neklasifikace, doklasifikace
<b>Porozumění situaci</b>	Problémy s docházkou, školní fobie, bezradnost rodičů, dítě má navrch, manipulace, strach z výkonu, simulace, nekompetentnost, „selektivní“ fobie, socioekonomický status, vleklé problémy, viník – rodiče, špatné bytové podmínky
<b>Vztah učitel – žák</b>	skepse, nedůvěra, zlost; autorita, nedůvěra, povrchnost, snaha zavděčit se, pozitivní reakce na pochvalu, „hodná holka“, zalíbení se
<b>Vztahy s vrstevníky</b>	Strach, odlišnost, vyčlenění, akceptace, přehlížení, lhostejnost, outsider, absence společného, vliv + obliba=0, okraj skupiny, averze, neupřímnost, cynismus, neviditelnost, meze integrace, posměšky
<b>Prožívání učitele</b>	Lítost, rezignace, zlost, zhnusení, naštvání, nedůvěra, zklamání, rozpaky z budoucnosti, jediný voják v poli
<b>Role učitele v situaci</b>	Jeden voják v poli, vůle, iniciativa, důvěrný vztah, pochvala, motivace, nemlčet, spolupráce, udělat něco navíc, detekce problémů, zprostředkování pomoci, aktivní přístup,
<b>Spolupráce s rodiči a odborníky</b>	Intenzivní komunikace, rady, mentorování, laxní přístup OSPOD, zasítování, mnoho odborníků, případová komise