

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Žáci z dětského domova z pohledu školního psychologa

Pupils in institutional care from the perspective of a school psychologist

Aneta Muchová

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Lucká, Ph.D.  
Studijní program: Psychologie  
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Žáci z dětského domova z pohledu školního psychologa vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13.7.2018

V první řadě bych chtěla poděkovat své vedoucí, doktorce Barboře Lucké, za cenné rady a podporu, které se mi dostávalo. Dále bych chtěla poděkovat školním psychologkám, které byly ochotny si na mě udělat čas a zúčastnit se mého výzkumu.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku žáků z dětského domova z pohledu školního psychologa. Popisuje, jak školní psychologové přistupují k žákům z dětského domova a jaké jsou specifické nároky na školního psychologa při práci s touto konkrétní skupinou žáků.

Teoretická část se zabývá vymezením základních činností psychologa na škole a popisem výhod a úskalí dané profese. Další část teoretické části je zaměřena na děti z dětského domova a problematiku ústavní péče.

Empirická část je zaměřena na představení výzkumu včetně výsledků a diskuze. Výzkum byl realizován ve spolupráci se školními psycholožkami, se kterými byly provedeny rozhovory. Získaná data z rozhovorů byla analyzována na základě otevřeného kódování a následně prezentována za pomoci techniky vyložení karet.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak školní psychologové přistupují k žákům z dětského domova a jaké jsou specifické nároky na školního psychologa při práci s touto konkrétní skupinou dětí.

Výsledky práce přinášejí pohledy školních psychologů na problematiku žáků z dětského domova. Popisují specifika žáků z dětského domova, překážky pro práci s nimi a přinášejí doporučení ke zlepšení situace.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

školní psycholog, žáci z dětského domova, ústavní výchova, dětský domov, kritická místa práce školního psychologa

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the topic of students living at a children's home from the perspective of the school psychologist. The thesis describes, how school psychologists are approaching pupils from children's home and what specific requirements are essential for the job of the school psychologist when working with this particular group of students.

Theoretic part focuses on declaring elementary activities of the school psychologist at the school and explains the advantages and possible obstacles of the psychologist job. Next part focuses on pupils from children's home and the topic of institutional care.

Empiric part points at performing research including results and discussion. The research was completed with the assistance of the school psychologists using the interviews. Gained data from the interviews were analyzed based on the opened encoding and then presented by using a technique unloading card.

The research goal was to find out, how school psychologists are approaching pupils from children's home and what specific requirements are essential for the job of the school psychologist when working with this particular group of students.

Thesis results reveal the views of the school psychologists focuses on problematics pupils from children's home. The results also point out the specifics of the pupils from children's home, obstacles when working with them and bring recommendations to improve that situation.

## **KEYWORDS**

school psychologist, pupils from children's home, institutional care, children's home, critical moments of school psychologist's work

## Obsah

Úvod .....	8
1 Školní poradenské pracoviště.....	9
2 Školní psycholog.....	12
2.1 Charakteristika školního psychologa.....	12
2.2 Vztahová síť školního psychologa.....	14
2.2.1 Školní psycholog a práce s učiteli.....	14
2.2.2 Školní psycholog a práce se školní třídou.....	15
2.2.3 Školní psycholog a práce s jednotlivými žáky.....	16
2.2.3.1 Vzdělávací problémy žáků.....	17
2.2.3.2 Výchovné problémy žáků .....	18
2.2.3.3 Sociální problémy žáků.....	20
2.3 Výhody a úskalí profese .....	21
3 Žáci z dětského domova.....	23
3.1 Dětský domov .....	23
3.2 Specifika dětí z dětského domova .....	24
3.3 Dítě z dětského domova ve škole.....	26
3.4 Problematika zařízení ústavní péče.....	28
4 Cíle výzkumu .....	29
4.1 Výzkumné otázky .....	29
5 Metody výzkumu.....	30
5.1 Sběr dat .....	30
5.2 Způsob zpracování dat .....	31
6 Výzkumný soubor .....	34
7 Výsledky výzkumu.....	37
7.1 Kritická místa profese .....	37
7.2 Specifika žáků z DD .....	39

7.3	Třídní kolektiv .....	41
7.4	Překážky pro práci se žáky z DD .....	43
7.5	Návrh na zlepšení situace.....	46
7.6	Postoj školních psychologů k ústavní péči .....	49
8	Shrnutí a diskuze .....	53
	Závěr .....	57
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	59
	Seznam příloh .....	61

## Úvod

V dnešní době je velký počet základních škol, které zaměstnávají školního psychologa, jenž se tak stává členem školního poradenského pracoviště. Školní psycholog pracuje s celým systémem školy, avšak vždy je pro něj na prvním místě žák. Během svého působení na škole se setkává s různými typy žáků, z nichž jedním z nich může být i žák z dětského domova.

Zkoumání této problematiky ovlivnila má dvouletá zkušenost v dětském domově, kam jsem docházela jako dobrovolnice. Měla jsem možnost seznámit se s tím, jak děti v dětském domově žijí, jak se projevují a jaký mají přístup ke škole. Zajímalo mě, zda se obecně děti z dětského domova projevují ve škole specifickým způsobem a zda se u nich vyskytují problémy, se kterými se školní psycholog snaží pracovat. Rovněž mě zajímalo, jaké jsou nároky na školního psychologa při péči o žáka z dětského domova.

V teoretické části se budu zabývat vymezením základních činností školního psychologa a charakteristikou práce s jednotlivými subjekty. Představím běžné typy problémů, se kterými se školní psycholog u žáků setkává. Popíši, s jakými úskalími se školní psycholog při své práci potkává a zároveň vyzdvihnu i výhody, které v rámci svého působení na škole má. Další část teoretické části budu věnovat dětem z dětského domova. Charakterizuji zařízení dětského domova a uvedu důvody umístění dětí právě do těchto zařízení. Vymezím specifika, která se u této skupiny dětí mohou vyskytovat. Teoretickou část zakončím problematikou ústavní péče.

Empirická část bude zaměřena na představení výzkumu včetně výsledků a diskuze. Výzkum byl realizován ve spolupráci se školními psycholožkami, se kterými jsem provedla rozhovory. Získaná data z rozhovorů budu analyzovat na základě otevřeného kódování a následně prezentovat za pomoci techniky vyložení karet.

Cílem výzkumu je zjistit, jak školní psychologové přistupují k žákům z dětského domova a jaké jsou specifické nároky na školního psychologa při práci s touto konkrétní skupinou dětí.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Školní poradenské pracoviště

Školní psycholog je členem školního poradenského pracoviště, ve kterém spolupracuje s dalšími odborníky. Proto považuji za důležité popsat, k čemu poradenské pracoviště na škole slouží, a vymezit hlavní náplň práce jednotlivých odborníků, se kterými školní psycholog spolupracuje.

Na školách jsou zřizována školní poradenská pracoviště, která mají za úkol poskytovat poradenství a konzultační služby pro žáky, rodiče a učitele. Za chod školního poradenského pracoviště zodpovídá ředitel školy nebo jím pověřený zástupce. (Zapletalová et al., 2014) Tvoří ho tým odborníků, kteří splňují kvalifikační požadavky vymezené zákonem o pedagogických pracovnících. Každá škola má na základě legislativy svého výchovného poradce a školního metodika prevence. Širší školní poradenské pracoviště může být tvořeno dále školním psychologem a školním speciálním pedagogem.

Hlavním cílem školního poradenského pracoviště je zkvalitnit sociální klima školy a posílit tak pozitivní vztahy mezi všemi jejími subjekty. Aby se dosáhlo naplnění cílů, je třeba pracovat s celým systémem školy. Na školách je kladen velký důraz na preventivní činnost a nepracuje se pouze s dětmi, u kterých se problémy již vyskytly, ale i s dětmi, které se s problémy zatím nepotkaly. Preventivní programy bývají zaměřeny na předcházení šikaně, neprospěchu či různým dalším projevům rizikového chování, mezi které můžeme řadit například užívání návykových látek, rizikové sexuální chování, záškoláctví apod.

Školní poradenské pracoviště se rovněž podílí na kariérovém poradenství, vytváření podpůrných opatření pro žáky, kteří to potřebují, a na komunikaci mezi školou a dalšími subjekty. Je zde snahou přispět ke zkvalitnění péče o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami i podporovat vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. Školní poradenské pracoviště se snaží podporovat i žáky z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. (Zapletalová et al., 2014)

Školní poradenské pracoviště spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, středisky výchovné péče a s dalšími zařízeními mimo školství. (Zapletalová et al., 2014)

Jak již jsem zmínila, služby na školním poradenském pracovišti mohou poskytovat:

## **Výchovný poradce**

Výchovný poradce zajišťuje ve škole zejména péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci péče o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami se zabývá podporou učitelů, komunikací s rodiči žáků, vedením administrativy související s péčí o žáky se SVP a komunikací s pedagogicko-psychologickou poradnou. Výchovný poradce zajišťuje také péči o žáky s mimořádným nadáním. Mezi další činnosti výchovného poradce patří kariérové poradenství, do kterého se řadí pomoc při rozhodování o další vzdělávací cestě žáků, zejména skupinová šetření k volbě povolání, individuální poradenství v této oblasti ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče. V rámci dalších činností výchovný poradce například zajišťuje žákům skupinové návštěvy na Úřadu práce České republiky a snaží se ke každému jedinci přistupovat individuálně a brát v potaz jeho nadání. Mezi informační činnosti patří metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy, a to zejména v otázkách kariérového rozhodování žáků, v tvorbě a vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů a také v práci s nadanými žáky. Metodická práce také zahrnuje činnosti zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy.

## **Školní metodik prevence**

Metodické a koordinační činnosti školního metodika prevence zahrnují koordinaci tvorby, kontroly, evaluaci a spolupráci při realizaci minimálního preventivního programu školy (prevence záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, rasismu, kriminálního chování, projevy sebepoškozování apod.). Mezi aktivity v oblasti prevence rizikového chování dětí na škole patří vyhledání a nastavení vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování. Školní metodik zajišťuje individuální a skupinové práce se žáky, kteří mají obtíže s adaptací, připravuje aktivity zaměřené na bezproblémovou integraci žáků cizinců. Také koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, odbornými pracovišti a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování. V rámci informační činnosti metodik zajišťuje a předává odborné informace o této oblasti, prezentuje výsledky práce školy, vede databázi spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování (střediska výchovné péče, Policie ČR, orgány sociálně-právní ochrany dětí apod.) Mezi poradenské aktivity se řadí orientační šetření žáků s projevy rizikového chování a poskytování služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům.

## **Školní speciální pedagog**

Speciální pedagog zajišťuje podporu a péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagog také spolupracuje na vytváření individuálních vzdělávacích plánů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo u žáků s rizikem vzniku těchto potřeb, a to ve spolupráci s třídním učitelem a vedením školy. Poskytuje individuální konzultace pro rodiče a zákonné zástupce a řeší s nimi vše co se týká této oblasti. Důležitá činnost speciálního pedagoga je také metodická pomoc třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům na škole v oblasti prevence rizika rozvoje speciálních vzdělávacích potřeb, s tím úzce souvisí pořádání pracovních seminářů z této oblasti. Zabývá se úpravou školního prostředí a zajišťuje speciální pomůcky a didaktické materiály. (vyhláška č. 197/2016 Sb.)

## 2 Školní psycholog

### 2.1 Charakteristika školního psychologa

Školní psycholog je psycholog působící ve školním prostředí, který se zaměřuje na podporu zdravého klimatu ve škole a podporu vzdělávacího procesu skrze práci s jednotlivci (žáci, rodiče, učitelé) i celými skupinami (třídní kolektiv, učitelský sbor, rodičovské skupiny). Profesi školního psychologa může vykonávat absolvent magisterského studia jednooborové psychologie či v kombinaci s pedagogikou nebo speciální pedagogikou. Přínosem pro školního psychologa může být absolvování dalšího vzdělávání včetně psychoterapeutického výcviku.

Školní psycholog vstupuje do školy jako odborník, kde je jeho role preventivní a intervenční, a pracuje se žáky ještě před rozvinutím skutečných problémů. Pro školního psychologa je charakteristická práce s celým systémem školy, ve kterém své služby nabízí. Pracuje individuálně se žáky, se třídními kolektivy, s pedagogickým sborem, s rodiči žáků a vytváří se tak základna pro prevenci vzniku a rozvoje problémů. Výhodou je, že školní psycholog může dlouhodobě sledovat své klienty, získat zpětnou vazbu sledováním úspěšnosti či neúspěšnosti svého působení na škole. (Zapletalová et al., 2014)

Škála činností školního psychologa je velmi široká. Spolupracuje při zápisu v prvních ročnících základního vzdělávání, kde se rovněž podílí na přípravě programu. Zabývá se diagnostikou při vzdělávacích a výchovných problémech žáků. Provádí depistáž a diagnostiku nadaných dětí. Ve školních třídách zjišťuje sociální klima, provádí screening, zadává ankety a dotazníky ve škole. Pomáhá se sestavováním plánu pedagogické podpory pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří mají podpůrná opatření prvního stupně. Rovněž se podílí na vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Pomáhá žákům zvládat osobní problémy. Provádí krizovou intervenci a zpracování krize pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky. Zabývá se prevencí školního neúspěchu žáků a poskytuje podporu pro dlouhodobě selhávající žáky. Konzultuje se zákonnými zástupci při vzdělávacích a výchovných problémech dětí. Koordinuje práci ve třídě a provádí skupinovou a komunitní práci se žáky. Pedagogickým pracovníkům poskytuje individuální konzultace v oblasti výchovy a vzdělávání. Koordinuje poskytování poradenských služeb

na škole a poradenské služby mimo školu, kde spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými zařízeními apod. (vyhláška č. 197/2016 Sb.)

Náplň činností školního psychologa je ovlivněna tím, jaké je jeho profesní a osobnostní vybavení a také je odvíjena od představ vedení školy. Někteří školní psychologové inklinují ke skupinovým aktivitám ve třídě, někteří raději věnují více času individuální práci se žáky. Školní psycholog dodržuje etický kodex, vede si o svých činnostech dokumentaci a dodržuje předpisy o ochraně osobních údajů. (Oakland, Goldmanová & Bischoff, 1999)

Odborné kompetence školního psychologa lze rozdělit na diagnostické a intervenční. Absolvent magisterského studia psychologie je kompetentní pracovat pouze se základními nástroji klinické diagnostiky, mezi které řadíme pozorování, rozhovor, anamnézu a analýzu spontánních produktů. Pro užívání jiných nástrojů bývá podmínkou příslušné následné vzdělání. Psycholog musí být schopný diagnostikovat osobnost žáka, kterou hodnotí na základě posuzování jeho temperamentu, emotivity, míry úzkostnosti a adaptability. Umí posoudit aktuální úroveň rozumových předpokladů, studijní styl dítěte, úroveň pozornosti i paměti či případný výskyt specifických poruch učení. Součástí diagnostiky je i zkoumání dovedností, nadání, talentu či zájmů dítěte. Zabývá se hodnocením rodinného prostředí žáka, jeho sociální opory a výchovného stylu. Posuzuje komunikativní dovednosti žáka, jeho vztahy s ostatními ve třídě a případně se vyskytující poruchy chování. (Braun, Marková & Nováčková, 2014)

Co se týče terapeutických kompetencí školního psychologa, záleží již přímo na jeho vzdělání a zkušenostech. Školní psycholog je kompetentní k provádění intervencí ve třídách, diagnostice a individuálním konzultacím. Poskytování terapeutické intervence je závislé na určitém absolvovaném terapeutickém směru. (Braun et al., 2014)

## **2.2 Vztahová síť školního psychologa**

Nyní bych ráda blíže přiblížila práci školního psychologa s učiteli, se školní třídou a s jednotlivými žáky, kde se dále zaměřím na problémy ve vzdělávací, výchovné a sociální oblasti.

### **2.2.1 Školní psycholog a práce s učiteli**

Hlavním cílem práce psychologa s učiteli je poskytování podpory z důvodu, že žáci ve třídě se individuálně liší, každý z nich má své specifické potřeby a školní psycholog může učitelům pomoci lépe porozumět potřebám jednotlivých žáků a pomoci s výběrem vhodných didaktických metod.

Pro spolupráci s učiteli volí různé formy spolupráce. Psycholog vede s učiteli konzultace o tématech, se kterými se učitel přišel poradit, vede metodicky učitele, realizuje náslechy v hodinách, je mediátorem ve vztahu učitel-rodíč, organizuje vzdělávání pro pedagogy ve škole apod. (Štech & Zapletalová, 2013)

Psycholog je nápomocen učiteli při řešení problémů ve vyučování a učení žáků. Ke své práci využívá znalosti z pedagogické psychologie, díky kterým může učitelům předat poznatky o studijních stylech žáků, o různých pojetí výuky, o práci s dětmi se specifickými poruchami učení, o integraci žáků s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami apod. Dále se snaží pomoci učiteli řešit výchovné problémy žáků, radí mu, jak reagovat na možné vyskytující se problémy. Rovněž poskytuje psycholog učitelům individuální konzultace, ve kterých se probírá celá řada témat, která se vztahují k vzdělávací a výchovné práci učitele, k možnostem úprav vzdělání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, k rizikovému chování žáků, k jejich školnímu hodnocení apod. Konzultují se také okolnosti neprospěchu žáků či problémy v komunikaci s rodiči dětí. (Štech & Zapletalová, 2013)

Školní psycholog může upozorovat, že neprospěch žáků a neúspěch učitele je způsoben pracovním postupem učitele při výuce či vzájemným vztahem učitele a třídy. Psycholog může pomoci učiteli rozebrat jeho vyučovací postupy a průběh vyučovacích hodin za pomocí náslechů ve třídě, kde učí. Využívá se například autodiagnostických technik, které napomáhají učiteli vhlédnout do jeho vlastních vyučovacích postupů. (Zapletalová, 2001)

Práce s učiteli může být pro školního psychologa na začátku jeho působení na škole náročná, neboť učitelé mohou ke školnímu psychologovi přistupovat s počáteční nedůvěrou, obzvláště pokud je školní psycholog prvním psychologem na dané škole. Školní psycholog si musí důvěru učitelů postupně získat. Psycholog může mít naopak obavy z toho, co od něho učitelé budou očekávat. Mohou po psychologovi požadovat věci, které nejsou v jeho možnostech či často vyžadovat okamžité vyřešení problémů žáků. Je důležité, aby srozumitelně vymezil nabídku svých služeb, které učitelům může poskytnout a snažil se předcházet možným nedorozuměním. (Štech & Zapletalová, 2013)

### **2.2.2 Školní psycholog a práce se školní třídou**

Vstupy do tříd jsou pro školního psychologa velmi důležité, neboť mu to umožňuje získat vhled do třídního kolektivu a vztahů, a zároveň informovat žáky o možnostech jeho pomoci při řešení problémů. Školní psycholog může přinášet žákům informace týkající se například technik učení, pravidel chování či může přijít hovořit o tématech v rámci primární prevence týkající se rizikových jevů. Programy pro třídy vytváří psycholog ve spolupráci s třídními učiteli a vedením školy nebo sám vytváří plán témat, o kterých je vhodné ve třídách hovořit. Mezi častá témata můžeme řadit techniky domácí přípravy na vyučování, hygienu učení, práci s trémou a úzkostí, pravidla pro soužití ve třídě, ad. (Štech & Zapletalová, 2013)

Během volných diskuzí či zúčastněného pozorování dokáže psycholog vypořádat projevy klimatu ve třídním kolektivu a identifikovat žáky, u kterých se vyskytují jisté potíže související s adaptací na školu. Při zjišťování klimatu školní třídy a vztahů mezi žáky využívá školní psycholog také metodu sociometrie. Cílem šetření je zjistit, zda se v dětském kolektivu neobjevují projevy rizikového chování. (Štech & Zapletalová, 2013)

Školní psycholog realizuje ve třídách skupinové aktivity, které pomáhají vzájemnému poznání žáků a včasné odhalovat možné vyskytující se problémy. Pokud se zjistí, že je potřeba s nějakým žákem pracovat individuálně, věnuje se s ním individuální intervenci a zároveň pracuje se třídou jako se skupinou. (Štech & Zapletalová, 2013)

Dle Zapletalové (2001) je hlavním úkolem školního psychologa při práci se třídou zmapovat její sociální klima a snažit se napomoci k vytvoření prostředí, kde se žáci budou cítit dobře a bezpečně. Výhodou práce se školní třídou je, že probíhá na místě, kde

problémy vznikly a vytváří se široká základna pro prevenci rizikového chování v budoucnosti.

### **2.2.3 Školní psycholog a práce s jednotlivými žáky**

Ačkoliv školní psycholog pracuje s celým systémem školy a jeho náplň práce je velmi pestrá, práce s jednotlivými žáky bývá považována za tu nejdůležitější. Hlavním cílem práce školního psychologa je totiž duševní pohoda a školní úspěch žáka, a i při práci s dalšími subjekty je vždy zájem o žáka na prvním místě. Přítomnost psychologa v prostředí školy může být samo o sobě terapeutickým nástrojem, pokud žáci vědí, že se na něj mohou kdykoliv obrátit se svými problémy. Školní psycholog může žákům poskytnout pocit bezpečí a podporovat je ve chvílích, kdy je to potřeba. Je důležité dát žákovi najevo, že vše, co mu řekne, u něj zůstává v bezpečí. (Štech & Zapletalová, 2013)

Individuální práce školního psychologa se žáky je poměrně bohatá. Dle Štecha a Zapletalové (2013) se většinou obsah práce odvíjí od problémů spojených s učením a školní úspěšností, s postavením ve třídním kolektivu, se situací v rodině a s osobnostními zvláštnostmi či událostmi v životě.

Psycholog provádí diagnostické činnosti, které jsou zaměřené na intelektové a osobnostní charakteristiky žáků, výchovné problémy, poruchy chování a učení, vzdělávací problémy aj. Nabízí žákům konzultace, kde poskytuje nejrůznější informace týkající se učení, studia, vztahů apod. V akutních situacích poskytuje školní psycholog také krizovou intervenci. Dále se zaměřuje na problémy ve vztazích, v adaptaci na prostředí či na kariérní poradenství. Pomáhá dětem se specifickými poruchami učení a dětem v náročných životních situacích. (Zapletalová, 2001)

Mezi psychologem a žákem, který se rozhodl navštívit pracovnu školního psychologa, vzniká vztah, který je založen na důvěře, kvalitě komunikace a setkání, které mají určený smysl. Psycholog se snaží žákovi porozumět, hledat příčiny problémů a vést ho k navození pozitivních změn, které povedou k tomu, že se žák postupně naučí své problémy řešit sám. Ne každý problém je školní psycholog v rámci svých kompetencí schopen řešit a odkazuje tak dítě na další odborníky. (Štech & Zapletalová, 2013)

Žák ze základní školy pravděpodobně nevyhledá pomoc psychologa sám, ale častěji s problémem žáka přichází třídní učitel nebo rodič. Není to však pravidlem, a i žáci



ze základní školy mnohokrát klepou na dveře pracovny školního psychologa. (Štech & Zapletalová, 2013)

Níže v souvislosti s prací se žáky uvádím nejčastější typy problémů, které školní psycholog na škole řeší. Jedná se o problémy ve vzdělávací, výchovné a sociální oblasti. (Braun et al., 2014)

### **2.2.3.1 Vzdělávací problémy žáků**

Vzdělávací problémy žáků školní psycholog řeší velmi často. Za nejčastější problém, se kterým se školní psycholog setkává, můžeme považovat zejména studijní selhávání žáků. Příčiny studijního selhávání mohou být různé a bývají způsobené například školní nezralostí, sníženými rozumovými předpoklady, nevhodným stylem učení, specifickou poruchou učení či pouze špatnými podmínkami ke studiu. (Braun et al., 2014)

Pokud se u žáka objeví náhlé zhoršení prospěchu, může se jednat pouze o reakci na změnu v životě žáka, která může souviset se zdravotním stavem žáka, situací v rodině či ve třídě, změny bydliště, novými volnočasovými aktivitami apod. Je třeba navázat spolupráci mezi školou a rodiči. Školní psycholog může pomoci rodičům nalézt postupy ke zlepšení prospěchu žáka. Pokud nejsou problémy dítěte řešeny, mohou se z nich stát problémy dlouhodobé.

V případě, že je zhoršení prospěchů dlouhodobé, je třeba v práci postupovat systematicky, provést podrobné diagnostické vyšetření a následně nalézt vhodná opatření. Ve vážnějších případech bývá nezbytnou součástí i spolupráce s dalšími odborníky. Příčinou dlouhodobého selhávání mohou být dlouhodobé zdravotní problémy, snížená úroveň rozumových schopností, specifické poruchy učení, nefunkční rodinné prostředí apod. (Braun et al., 2014)

Dále se školní psycholog setkává se situací, že žák nemá dostatečnou motivaci ke studiu. Pokud v životě žáka nehraje vzdělání podstatnou roli, je zřejmé, že nebude mít ke studiu dostatečnou motivaci. Dítě si přístup ke škole mnohokrát přináší z rodiny, a pokud rodina nevnímá vzdělání jako hodnotu, je pravděpodobné, že ji tak nebude vnímat ani žák samotný. Je třeba podotknout, že nemotivovanost žáka k učení může být zapříčiněna různými faktory v průběhu školní docházky.

Kromě žáků, kteří ve škole selhávají, řeší školní psycholog i problémy žáků nadaných. Je třeba poznamenat, že mimořádně nadaní žáci někdy mívají problémy

s adaptací na školu, problémy ve vztazích či problémy v osobní oblasti. Školní psycholog se také může věnovat diagnostice profesních a studijních předpokladů, kde posuzuje potenciál žáka a pomáhá mu tak s výběrem vhodné školy. Zaměřuje se na intelektové předpoklady žáka, jeho vlastnosti a sociální dovednosti, studijní styl, schopnost zvládat zátěž, ale také na jeho zájmy a přání. Pomáhá tak nerozhodným žákům s profesním směřováním a výběrem vhodné školy. (Braun et al., 2014)

Školní psycholog se snaží o prevenci studijního selhávání. Má možnost sledovat žáky už od doby zápisu a dlouhodobě sledovat jejich studijní výsledky. Provádí na škole depistážní šetření, což je vědomé vyhledávání ohrožených žáků, a snaží se identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a žáky ohrožené výukovým selháním z různých dalších důvodů. Školní psycholog se společně s pedagogy snaží podchytit žáky, kteří ve škole selhávají a zahájit okamžitou pomoc. Spolupráce psychologa s rodiči a pedagogy je velmi důležitá, protože jedině tak je možné problémy žáka opravdu řešit. Školní psycholog ve spolupráci s pedagogem navrhne opatření, které povedou ke zlepšení potíží žáka, a společně s rodiči se dohodnou na vzájemné spolupráci. (Braun et al., 2014)

### **2.2.3.2 Výchovné problémy žáků**

Velkou skupinu klientů školního psychologa tvoří žáci s výchovnými problémy. Za výchovný problém považujeme jakékoliv viditelné zvláštnosti v chování žáka, které nejsou v souladu s očekáváním pedagogů, případně ohrožují proces vzdělávání žáka samotného či jeho spolužáků. Výchovný problém nemusí být pouze trvalého rázu, ale může být vázán na konkrétní situaci či prostředí. (Zapletalová et al, 2014)

Žáci s výchovnými problémy pravděpodobně školního psychologa nevyhledají sami, nejčastěji k němu přicházejí na doporučení pedagoga. Tito žáci mívají obvykle narušené vztahy s dospělými či s vrstevníky. V hodinách mají tendenci narušovat výuku a negativně svými projevy ovlivňovat klima ve třídě. Výchovné problémy se dávají do spojitosti s poruchami chování či osobnostními zvláštnostmi, které mají značný vliv na prožívání a chování žáka. U žáka se tak může vyskytovat emoční labilita, úzkostnost, zvýšená senzitivita či další problémy v emocionální oblasti. Tyto projevy mohou být následkem nepříznivé situace v rodině, kde rodina dítěte je dysfunkční, neposkytuje dítěti dostatek lásky a nejsou tak upokojeny jeho základní potřeby. Stejným způsobem mohou zažívat deprivaci děti v náhradní či ústavní péči. (Braun et al., 2014)

Kromě nepříznivých podmínek v rodině mohou být výchovné problémy způsobeny i výchovným stylem rodičů. Dítě není vedeno k respektování autorit, odpovědnosti za sebe a k plnění vlastních povinností. Výchovné problémy mohou mít rovněž souvislost i se situací ve škole a ve třídním kolektivu. (Braun et al., 2014)

Výchovné problémy můžeme dělit na standartní a nestandardní. Za standartní problémy lze považovat nekázeň, neplnění školních povinností, častou absenci, chybějící pomůcky, pozdní příchody do hodin, špatnou komunikaci aj. Se standartními problémy se pedagogové setkávají poměrně běžně. Naproti tomu nestandardní výchovné problémy jsou již náročnější. Jedná se zejména o krádeže, záškoláctví, šikanování, hrubou nekázeň, problémy s alkoholem a kouřením či drogové závislosti aj. (Zapletalová et al, 2014)

Školní psycholog při práci s dítětem mající výchovné problémy provádí komplexní diagnostiku za účelem zjištění příčin výchovných obtíží. V první řadě provádí rozhovor s pedagogy, kteří popíší projevy žáka při vyučování, jejich výskyt a četnost. Přinášejí informace o rodinném prostředí dítěte, kamarádech, zájmech aj. Školní psycholog se snaží zjistit pohled učitele na chování žáka a na vztahy ve třídě. Je zde potřeba porovnat výpovědi pedagogů o daném žákovi a zjistit, zda se shodují. Je to důležité zejména z toho důvodu, aby se zjistilo, zda je chování žáka vázáno na situaci či jeho osobnost. (Braun et al., 2014)

Další důležité informace o dítěti se získávají od rodiny. Školní psycholog se snaží dozvědět o situaci v rodině, výchovných postupech a vzájemných vztazích. Ne vždy je však rodina ochotna se školou spolupracovat, neboť k ní sama nemusí mít kladný vztah či jevit zájem o řešení problémů svého dítěte.

Součástí komplexní diagnostiky je pozorování žáka při vyučování i mimo vyučování. Psycholog sleduje opakovaně projevy chování žáka při hodinách, způsob komunikace, pracovní návyky a jeho interakce se spolužáky. Pokouší se o analýzu spontánních produktů jako jsou například žákovy spontánní kresby v sešitech. (Braun et al., 2014)

Pro školního psychologa je velmi důležité navázat kontakt se žákem, navodit důvěru a snažit se ho motivovat ke zlepšení situace. Psycholog získává od žáka informace o jeho životě, snaží se pochopit pohled žáka samotného na jeho vlastní projevy chování a na vnímání reakcí okolí. Zjišťuje, jak je nastaven systém odměn a trestů a jaké povinnosti musí žák plnit. Poté školní psycholog vede se žákem motivační rozhovor a snaží se o to,

aby žák pochopil situaci, ve které se nachází, a motivoval ho ke změně. Během rozhovoru se žák snaží do řešení problémů zapojit a vede ho k hledání způsobu, jak dosáhnout pozitivních změn. (Braun et al., 2014)

Cílem péče školního psychologa je vytvořit dohodu o pravidlech vzájemné spolupráce. Psycholog se společně se žákem dohodnout na určitých pravidlech, které se žák bude snažit dodržovat. Rovněž je důležitá spolupráce s učiteli. Školní psycholog jim může poskytnout metodickou podporu a pomoci s realizací opatření v rámci třídy. Dále je podstatné zajistit spolupráci s rodinou a budovat vztah mezi ní a školou, který bude založen na vzájemné důvěře. Základem úspěchu je důslednost na všech stranách při dodržování vzájemné dohody o podpůrných opatřeních. (Zapletalová et al, 2014)

### **2.2.3.3 Sociální problémy žáků**

Za problémy v sociální oblasti žáka můžeme považovat problémy, které mají souvislost se situací v rodině, začleněním dítěte do školního prostředí nebo se sociokulturní odlišností žáka. (Braun et al, 2014)

Školní psycholog mnohokrát řeší problémy, které souvisejí se zátěžovou situací v rodině, s rozvodem rodičů, hádkami, nemocemi či úmrtím v rodině. Pokud dítě zažívá problémy v rodině, často je otřesena jeho emoční stabilita a školní psycholog mu poskytuje emoční podporu při zvládnutí situace. Pokud se psycholog setká se žákem, u kterého má podezření na týrání či zneužívání, má povinnost své podezření oznámit OSPOD či policii. Důležité je zamezit dalšímu násilí a provázet žáka v následném řešení jeho situace, která patří do rukou jiných odborníků. (Braun et al, 2014)

Dalším problémem, se kterým se školní psycholog setkává, je šikana. Ve škole se může žák snadno stát obětí šikany. Školní psycholog má za úkol ho chránit před dalším šikanováním a přesvědčit žáka k udělení souhlasu k oznámení šikany vedení školy, které provede další kroky. Následně je třeba žákovi poskytovat podporu, která povede k navrácení jeho ztracené sebedůvěry, rovněž je dobré žákovi zajistit podporu jiných žáků, aby se po škole nepohyboval sám. (Braun et al, 2014)

Pro spokojenost dítěte je důležité, aby ve svém životě cítilo sociální oporu ze strany druhých lidí. Oporu dítěti může nabídnout v první řadě někdo z rodiny, dále někdo z jeho blízkých a v poslední řadě profesionálně jako je například pedagog či psycholog. Mareš (2003) popisuje čtyři typy sociální opory. Prvním typem je emoční opora, která je

vyjádřením zájmu o dítě. Snažíme se pochopit situaci dítěte, ve které se nachází, vyslechnout ho a nabídnout mu případnou pomoc. K dítěti máme pozitivní přístup a jednáme s ním citlivě a vstřícně. Pro dítě je důležitá i informační opora. Snažíme se dítě nasměrovat správným směrem, podat mu informace a rady, které vedou k vyřešení jeho problému. Třetím typem je opora hodnotící, která pro dítě přináší zpětnou vazbu prostřednictvím pochval, odměn či zhodnocení jeho jednání. Za poslední typ sociální opory považuje Mareš oporu instrumentální neboli zprostředkující, která je charakteristická poskytnutím různých prostředků a času k tomu, aby dítě svoji situaci dokázalo zvládnout samo.

Úkolem školního psychologa je napomoci dítěti k tomu, aby v budoucnu dokázalo zvládat náročné situace samo. V rámci intervence se školní psycholog snaží zmapovat a mobilizovat vnější zdroje sociální opory dítěte. Pokouší se o to, aby dítě změnilo pohled na vnější pomoc a dokázalo si o ni říct, když je to potřeba. Učí žáka hodnotit rizika a využívat copingové strategie k tomu, aby žák dokázal zvládnout náročnou situaci sám. (Braun et al, 2014)

### **2.3 Výhody a úskalí profese**

Práce v systému školy s sebou nese určitá úskalí, se kterými se školní psycholog musí běžně potýkat. Úkolem každého školního psychologa je vyjednat si na škole své vlastní postavení, což může být pro psychologa z počátku nelehký úkol, jelikož se pouští do práce s celým systémem školy, který s sebou nese poměrně velkou síť vztahů a s nimi spojená kritická místa.

Školní psycholog se často setkává s nedůvěrou především ze strany učitelů, méně často i ze strany žáků a rodičů, kterou je nucen překonávat. Dle Štecha a Zapletalové (2013) mohou učitele vnímat školního psychologa jako někoho, kdo vidí takzvaně za roh a odkrývá tak problémy, o kterých se nemluvilo. Učitelé mohou vnímat školního psychologa jako někoho, kdo pozoruje jejich práci a hodnotí je, ačkoliv není pedagog.

Dalším problémem, se kterým se školní psycholog potýká, je otázka, do jaké míry může podléhat řediteli školy. Jinými slovy udržet si hranice svých vlastních kompetencí toho, co může a nemůže, a nepřijmout tak zakázku vedení školy, která je nad rámec jeho kompetencí. Důvěra a vlastní autonomie se dají mnohokrát vybudovat až po delším

časovém horizontu trpělivým vyjednáváním své vlastní pozice na škole. (Štech & Zapletalová, 2013)

Školní psycholog má možnost dlouhodobě sledovat všechny aktéry systému, což mu na jednu stranu umožňuje být flexibilní, avšak se často potýká s širší škálou problémů, které pro něj mohou znamenat tlak související s jejich okamžitým řešením. Okolí mnohokrát očekává od školního psychologa rychlé změny v řešených problémech a pozitivní výsledky. (Štech & Zapletalová, 2013)

Psycholog je na škole sám. Nemá tudíž možnost rychlé konzultace s kolegy psychology, což pro psychologa na škole může též znamenat určitou zátěž, protože si musí umět poradit sám a dokázat využít vlastní kreativitu.

Výhodou práce školního psychologa může být skutečnost vidět poměrně rychle výsledky své práce a dostání okamžité zpětné vazby. K větší smysluplnosti práce přispívá dále vděčnost žáků, pro které se stal školní psycholog dobrým rádcem a poskytovatelem pocitu většího bezpečí. Dalším pozitivním aspektem v práci školního psychologa může být vzájemné obohacení mezi ním a pedagogickým sborem. Psycholog může pomoci učitelům lépe porozumět dětem i jim samotným. Psycholog naopak lépe porozumí tomu, co je podstatou vyučování, rozumí lépe procesům učení a životu školní třídy. Práce školního psychologa je stále poměrně novou záležitostí a dává psychologovi být tvůrčí, samostatný a být „pánem svého času“. (Štech & Zapletalová, 2013)

### **3 Žáci z dětského domova**

#### **3.1 Dětský domov**

Dětský domov je druh školského zařízení pro výkon ústavní výchovy, které zajišťuje péči o děti a plní zejména funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Do dětského domova mohou být umístěny děti bez závažných poruch chování od tří do osmnácti let, případně devatenácti na základě soudního rozhodnutí. Zákon dále umožňuje prodloužený pobyt v dětském domově nezaopatřené osobě připravující se na budoucí povolání, a to nejdéle do 26 let. (zákon č. 109/2002 Sb., § 12, odst. 3)

Děti z dětského domova se vzdělávají na základních školách běžného typu, které nejsou součástí dětského domova a nacházejí se v blízkosti dětského domova. Základní jednotkou pro práci s dětmi v zařízení je rodinná skupina, ve které se děti podílí na chodu domácnosti. V dětském domově je možné zřídit nejméně dvě a nejvíce šest rodinných skupin. Každou rodinnou skupinu zpravidla tvoří šest až osm dětí různého věku i pohlaví. Sourozenci se zařazují do jedné rodinné skupiny, výjimečně mohou být zařazeni do různých rodinných skupin zejména z výchovných problémů. (zákon č. 109/2002 Sb., § 4, odst. 4)

O děti v rodinných skupinách se starají vychovatelé střídající se ve třech osmi hodinových směnách. Dětský domov na základě plného přímého opatření poskytuje dětem stravování, ubytování, ošacení, učební potřeby a pomůcky, úhradu nezbytně nutných nákladů na vzdělávání, úhradu nákladů na zdravotní služby, léčiva a zdravotnické prostředky, které nejsou hrazeny ze zdravotního pojištění, pokud nebyly zdravotní služby vyžádány zákonnými zástupci dítěte, kapesné, osobní dary, věcnou pomoc při odchodu zletilých ze zařízení a úhradu nákladů na dopravu do sídla školy. (zákon č. 109/2002 Sb., § 2, odst. 7)

Dětský domov se snaží o předcházení vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje. Dále se pokouší zmírňovat či odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat tak ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte. ([www.dddlazkovice.cz](http://www.dddlazkovice.cz))

V dětských domovech je snaha o vytváření podmínek podporujících sebedůvěru dítěte, rozvíjet citovou stránku jeho osobnosti a umožnit dětem aktivní účast ve společnosti. Posláním dětského domova je připravit děti pro vstup do života, vést je

k větší samostatnosti, aby byly schopné se do něj bez problému začlenit. (www.dddlazkovice.cz)

Do dětského domova jsou umísťovány děti v případě, kdy rodina řádně neplní své základní funkce a není tak schopna zajistit dítěti správnou výchovu neohrožující jeho vývoj. Za nejčastější příčiny odebrání dětí z rodiny a umístění jich do ústavní péče můžeme považovat zanedbávání, zneužívání či týrání, alkoholismus rodičů, trestnou činnost či velmi nízkou sociální úroveň rodiny, kdy se rodina nedoveďe o dítě postarat a zajistit mu základní životní potřeby. Jedním z důvodů může být i však úmrtí rodičů, kdy není možnost osvojení dětí ani předání je do náhradní rodinné péče.

Děti již nebývají umísťovány do dětského domova z důvodu nepříznivé sociální situace v rodině, pokud je mezi rodiči a dítětem emoční pouto. V dnešní době je snaha sanovat rodinu v maximální možné míře a poskytovat ji podporu, aby zůstala zachována jako celek a nedošlo tak k odebrání dětí. V případě odebrání dětí se služba sanace rodiny snaží podporovat kontakt mezi rodiči a dětmi v ústavní péči či pomoci rodině umožnit jejich bezpečný návrat domů. (www.mpsv.cz)

### **3.2 Specifika dětí z dětského domova**

U dětí, které vyrůstají v dětském domově, je možné předpokládat, že se u nich budou objevovat problémy, které mohou komplikovat rozvoj duševních schopností a navazování vztahů s ostatními. Může se u nich ve zvýšené míře vyskytovat porucha pozornosti, deprivací syndrom, opožděný psychomotorický vývoj, tělesné či duševní nemoci, aj. V zařízení ústavní výchovy vychovatelé uplatňují kolektivní přístup, a tak dítě nemá velkou možnost navázat blízký vztah s dospělým člověkem, který by mu dával lásku a věnoval značnou individuální pozornost. (Bittner, Havigerová, Janišová & Langhansová, 2007)

Řada zahraničních studií dokládá, že děti ve veřejné péči včetně dětí žijících v dětských domovech představují zranitelnou skupinu osob, u které se velmi často objevují poruchy chování či úzkostné a depresivní poruchy. Ukázalo se, že na vzniku emocionálních, behaviorálních a sociálních potíží má největší podíl rodina. V rodinách mnohokrát chyběla podpora dítěte a děti se setkávaly s odmítáním ze strany rodičů. Některé děti se setkaly i se zneužíváním a týráním, což s sebou může nést do budoucna jisté následky. Výzkumy dále potvrdily určitou souvislost mezi antisociálním chováním



a vnějšími faktory, mezi které řadíme například nízké vzdělání rodičů a ekonomické problémy v rodině. (Cameron & Maginn, 2012)

*„Obecně však panuje shoda, že problémové chování většinou vyplývá z negativních emočních prožitků v raném dětství, nedůsledné či zanedbávající rodičovské výchovy a nedostatku příležitostí k tomu, aby se člověk učil alternativním a sofistikovaným interpersonálním dovednostem.“* (Cameron & Maginn, 2012, s. 63)

Cameron a Maginn (2012) na základě rozhovorů s vychovateli dětských domovů uvádějí, že se u dětí mnohokrát objevují problémy jako je fyzické násilí, útoky, šikanování, obvinění z fyzického a sexuálního zneužívání ze strany vychovatelů, nutkavé lhaní, závažné projevy úsilí o získání pozornosti, plivání, prskání, rasistické/sexistické poznámky, nechutné chování u jídla a špatná osobní hygiena.

V souvislosti s ústavní péčí přichází Matějček s pojmem psychická deprivace, kterou definuje jako: *„psychický stav, vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojit některou z jeho základních (vitálních) potřeb v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu. Uspokojení těchto potřeb v patřičné míře a v pravý vývojový čas je jednou ze základních podmínek dalšího zdravého vývoje osobnosti.“* (Langmeier & Matějček, 1974)

Citová deprivace u dítěte vzniká na základě neuspokojení citových potřeb matkou, které jsou v raném věku pro zdravý vývoj jedince zcela zásadní. Matka neposkytuje dítěti dostatečný pocit bezpečí, lásky a dítě zažívá pocit nejistoty. Dítě pak hledá náhradní objekt, který by mu jeho citové potřeby uspokojil. V opačném případě může dojít k rezignaci, kdy se dítě vyhýbá navazování citových vazeb s ostatními. Ruku v ruce s citovou deprivací může jít také opožděný psychomotorický vývoj dítěte, kde u dítěte zaostává rozvoj řeči a rozvoj sociálního chování. Následky psychické deprivace jsou závislé na osobnosti dítěte a převážně na věku, ve kterém k deprivaci došlo. (Langmeier & Matějček, 1974)

Ve spojitosti s ústavní výchovou uvádí Matějček typologii dětí, která se dává do souvislosti s psychickou deprivací.

**Typ normoaktivní**, jedná se o děti, které jsou poměrně dobře přizpůsobené. Vztahují se dobře k místu, kde žijí a „svým lidem“. Takové děti nemají problém navázat dobrý vztah s vychovateli. Dospělí je přijímají velmi kladně. V dětském domově na ostatní

působí jako normální bezproblémové děti, avšak mnohokrát nejsou schopny dobře snášet změny, se kterými se v životě setkávají.

**Typ hypoaktivní**, děti tohoto typu často nejeví velký zájem o věci kolem sebe. Působí emočně apaticky, jsou pomalejší a neumí se snadno pro něco nadchnout. Ve škole dosahují horších výsledků, neboť o učení nejeví velký zájem. Jsou více zaměřené na věci než na lidi kolem sebe, které mohou vnímat i jako překážku.

**Typ sociálně provokativní**, tyto děti se na sebe často snaží připoutat pozornost poměrně nepatřičným způsobem. Touží po navázání kontaktu s dospělým člověkem. Rády provokují, zlobí, vyrušují a mohou se chovat i agresivně. Ostatní děti mohou vnímat jako konkurenty v získávání náklonnosti dospělých. Jejich nevhodné chování se změní v případě, kdy mohou trávit čas samy s vychovatelem či jiným blízkým dospělým člověkem.

**Typ charakterizovaný náhradním uspokojením potřeb**, neuspokojení potřeb z citové oblasti vede k tomu, že se děti snaží uspokojit své potřeby na nižší úrovni. Charakteristické je pro ně přejídání, autoerotické aktivity, agresivita, šikanování, trápení zvířat ad. Často bývají posílány dětským domovem na psychiatrii. (Langmeier & Matějček, 1974)

### 3.3 Dítě z dětského domova ve škole

Škola je po rodině hned druhým nejdůležitějším socializačním prostředím a může se tak významně podílet na vývoji dětí. Je místem, kam děti denně dochází a kde jsou nastaveny určitá pravidla a normy. Dítě by mělo respektovat autoritu učitele, plnit požadované úkoly a snažit se podávat dobré výkony. Ve škole se rovněž setkává se svými vrstevníky, se kterými má možnost navazovat přátelské vztahy. Žáci pocházejí z různých sociálních a ekonomických poměrů rodin a mívají rozdílný přístup ke vzdělávání, který si mnohokrát přinášejí z rodiny.

Neúspěch ve vzdělávání člověku často omezuje životní příležitosti, perspektivu budoucnosti, a dokonce může vést i k sociálnímu vyloučení. Vzdělávací systém poskytuje příležitosti k dosahování úspěchů a zároveň pohání osobnostní a sociální rozvoj dětí. Děti, které ve svém životě neměly dobré vztahy či neměly pozitivní dospělý vzor, ho mohou nalézt v učiteli. Kvalitní vzdělání je základem proměny života dětí v náhradní péči,

protože úspěchy ve škole zvyšují pravděpodobnost nalezení zaměstnání, vedení zdravějšího způsobu života a hraní aktivní role ve společnosti. (Cameron & Maginn, 2012)

Děti z ústavní péče dosahují ve škole často slabších výsledků. Pravděpodobnou příčinou jsou negativní prožitky z dětství před umístěním do péče. Kromě negativních prožitků v raném dětství může být slabý výkon žáků z dětského domova způsoben i nízkým očekáváním vychovatelů, učitelů, nepříznivými podmínkami pro učení v dětském domově, minimální výměnou informací mezi školou a dětským domovem a minimální společnou spoluprací. (Cameron & Maginn, 2012) Zkušenost z rodiny je pro dítě zcela zásadní a pokud rodina nepovažuje dobré vzdělání jako hodnotu, je velmi pravděpodobné, že se nestane hodnotou pro dítě. Projevy chování mohou být ovlivněny také traumatickou zkušeností dítěte

Je důležité, aby učitel o specifické situaci dítěte věděl, dokázal dítě chápat a citlivě s ním jednat. Učitelé by měli i vědět, že dysfunkční rané vztahy mohou mít značný vliv na nervový vývoj výkonných funkcí prefrontálního laloku. (Cameron & Maginn, 2012) Jinými slovy, žáci z dětského domova mohou mít horší paměť i jazykovou výbavu či sníženou schopnost vyjadřování emocí. Podstatné také je, aby učitel teoreticky chápal, jaký je význam raného vývoje a attachmentu pro další vývoj dítěte a své odborné znalosti dokázal v případě příchodu žáka z dětského domova využít.

Pokud socializace v kolektivním zařízení žáka z dětského domova neprobíhá dobře, může se stát problémem i pro své spolužáky. Děti z dětského domova mohou mít nedostatečně upokojeny citové potřeby a upínat se tak k dospělým lidem. V opačném případě se u žáka z dětského domova můžeme setkat s emoční plochostí, kdy dítě nejeví zájem o navazování kontaktu s ostatními. Citlivý a chápající přístup školního psychologa a jeho individuální podpora bývají při zvládnutí problémů účinné. (Braun et al, 2014)

### 3.4 Problematika zařízení ústavní péče

I přes negativní dopady na psychiku dětí, není možné, aby byly zařízení ústavní péče zrušeny. Vždy budou existovat děti pocházející ze zcela nefunkční rodiny nesoucí si s sebou značné psychické problémy, které nebude možné hned svěřit do náhradní rodiny. Takové děti vyžadují určitý čas vysoce odbornou a specializovanou péči, která by však měla splňovat určité podmínky. (Bittner et al., 2007)

Bittner a kol. (2007) kriticky nahlízejí na fungování zařízení ústavní péče v České republice a popisují jeho zásadní nedostatky. V prvé řadě jsou toho názoru, že není splněna podmínka odbornosti. Většinu vychovatelů v dětských domovech tvoří osoby se středoškolskou kvalifikací doplněnou o pedagogické minimum. V dětských domovech nebývá dostatek odborníků s kvalifikací psycholog či speciální pedagog. V zákoně není stanoven minimální počet těchto odborníků v zařízení, tudíž dětské domovy nemají povinnost mít k je k dispozici.

Dalším problémem Bittner a kol. (2007) shledávají nesespecializovanost ústavních zařízení. Děti s rozdílnou anamnézou a rozdílnými povahovými a charakterovými vlastnostmi jsou umísťovány do stejného zařízení. Takové děti by potřebovaly specifický přístup a individuální péči odborníků. Vzhledem k počtu dětí a stejnotvárnosti pracovníků v zařízení není možné přistupovat ke každému dítěti specifickým způsobem.

Dětské domovy jsou v dnešní době rodinného typu, avšak mnohokrát podmínku rodinného charakteru nespĺňují. Základem rodinného charakteru není hmotné vybavení ani rozdělení do rodinných buněk, ale možnost individuálního přístupu k dětem, vytváření emočních vazeb, terapeutické a pedagogicko-výchovné působení s ohledem na individuální potřeby dětí a malá ustálená skupina osob v jedné rodinné buňce. Vzhledem k tomu, že počet dětí v zařízení se pohybuje okolo 40-60 a počet pracovníků je též vysoký, není možné, aby byla splněna podmínka rodinného charakteru. (Bittner et al., 2007)

V dětských domovech nebývá v České republice velká snaha o návrat dítěte zpátky do rodiny. Je to ovlivněné tím, že financování těchto zařízení je závislé na počtu dětí v zařízení. Pracovníci v zařízení potřebují dokazovat jeho potřebnost a udržovat naplněnou maximální kapacitu. Tento fakt je navíc podpořen nesprávným přesvědčením, že v zařízení je dětem poskytnuta lepší péče než ve vlastní či náhradní rodině. (Bittner et al., 2007)

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 4 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je popsat, jak školní psychologové přistupují k žákům z dětského domova a jaké jsou specifické nároky na školního psychologa při péči o tyto žáky. Zjistit, jak se žáci z dětského domova projevují a zda se u nich objevují specifické potřeby.

Literatura se staví k dětem z dětského domova poměrně kriticky a nachází spoustu různých potíží, které se u této skupiny dětí mohou vyskytovat. Zajímalo mě, jaké zkušenosti s nimi mají školní psychologové, neboť to jsou právě oni, kteří mají o dětech na škole přehled a mají tak možnost s nimi pracovat. Pokud dětský domov nemá svého psychologa a děti nemají možnost navštěvovat terapeuta, je školní psycholog jediný pomáhající profesionál, se kterým se mohou dostat do kontaktu a může jim být nápomocen při řešení případných potíží.

V rámci výzkumu bylo důležité zaměřit se i na celkový kontext, ve kterém se školní psychologové pohybují, a na podmínky, ve kterých pracují.

#### 4.1 Výzkumné otázky

Na základě popsání cílů výzkumu, jsem výzkumné otázky definovala následovně:

- 1) Jak školní psycholog přistupuje k žákům z dětského domova?
  - a. Jaké jsou z pohledu školního psychologa projevy žáků z dětského domova? Jsou v něčem projevy dětí z DD odlišné od projevů dětí žijících v rodinách, a pokud ano, tak v čem?
  - b. Jaká jsou kritická místa při práci se žáky z dětského domova? V čem spočívá jejich náročnost?
  
- 2) V jakých podmínkách se školní psycholog pohybuje? S jakými kritickými místy se při své práci na škole setkává?

## 5 Metody výzkumu

### 5.1 Sběr dat

Vzhledem k popsaným výzkumným cílům jsem zvolila kvalitativní přístup, který umožňuje lépe porozumět vnímané realitě informantů. Pro sběr dat jsem zvolila metodu přímého rozhovoru, protože mi dala možnost získat konkrétní informace, a poskytla mi příležitost doptávat se na věci, které mě v průběhu rozhovoru zajímaly. Rozhovor s informanty mi tak poskytl hlubší vhled do zkoumané problematiky.

Rozhovor jsem zvolila polostrukturovaný. Měla jsem připravený soubor témat a otázek, které byly zaměřeny na školní psychologii a žáky z dětských domovů. Každý rozhovor probíhal trochu odlišně vzhledem k osobním zkušenostem informantů. Bylo však důležité dotknout se všech předem stanovených témat, aby mohlo dojít k naplnění cílů výzkumu.

Prováděla jsem individuální rozhovory se školními psycholožkami, jejichž podrobnějšímu popisu se budu věnovat v kapitole výzkumný soubor. Předem jsem je seznámila se svými záměry, neboť při navazování kontaktu s nimi bylo nezbytné zjistit, zda mají na škole i děti z dětských domovů. Některé školní psycholožky jsem navštívila v poradně ve škole, jiné vzhledem k malému množství času, který na škole mají, si se mnou domluvily osobní schůzku v kavárně ve svém volném čase.

Před začátkem každého rozhovoru jsem školní psycholožky požádala o ústní souhlas s nahráváním na diktafon a ujistila je, že veškeré zpracování výsledků bude zcela anonymní. Ve své bakalářské práci tedy neuvádím jména školních psycholožek ani jména základních škol, ve kterých jsem rozhovory prováděla. Než jsem začala klást otázky, znovu jsem dotazované školní psycholožce vysvětlila záměry a cíle svého výzkumu, respektive za jakým účelem s ní chci rozhovor dělat a čeho se bude týkat.

Délka rozhovorů se pohybovala okolo 45-60 minut. Neměla jsem předem stanovený časový limit, jak dlouho musí rozhovor trvat, ale ukončila jsem ho v momentě, kdy došlo k probrání všech podstatných témat.

## 5.2 Způsob zpracování dat

Provedené rozhovory byly se souhlasem informantů nahrány na diktafon a následně přepsány do textového dokumentu, a to zcela doslovně, aby byly co nejpřesněji zaznamenány všechny informace, jež v rozhovorech zazněly.

Po kompletním přepisu rozhovorů jsem mohla začít s **otevřeným kódováním**. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 211)

Otevřené kódování napomáhá k lepšímu porozumění textu, se kterým je pak možné pracovat dále. V každém přepsaném rozhovoru jsem vyznačila výrazné prvky, které jsem poté označila kódem, který daný úryvek textu vystihoval. Během kódování jednotlivých rozhovorů jsem si pro přehlednost vytvářela seznam vzniklých kódů. V dalším kroku otevřeného kódování jsem seskupila všechny vytvořené kódy do nadřazených kategorií na základě vnitřních souvislostí mezi nimi.

Seskupením jednotlivých kódů do nadřazených kategorií vzniklo 6 kategorií. Níže uvádím tabulku, ve které popisují obsah jednotlivých kategorií, které vznikly na základě otevřeného kódování.

### Kategorizovaný seznam kódů

<p><b>1. kategorie</b></p> <p><i>Kritická místa profese</i></p> <p>Kategorie zahrnuje kritické momenty, se kterými se školní psychologové během svého působení setkávají</p>	<p>- vyjednávání postavení, pohybování se ve vztahovém systému škola – rodič - psycholog, řešení konfliktů, nevymezenost náplně práce, řešení etických otázek a nedosahování cílů</p>
<p><b>2. kategorie</b></p> <p><i>Specifika žáků z DD</i></p> <p>Kategorie obsahuje projevy chování, které</p>	<p>- potřeba blízkého kontaktu s dospělým člověkem, potřeba pozornosti, zvýšená aktivita v prostředí, komunikativnost, horší rozumové schopnosti, menší výkonová</p>

je časté u dětí z DD, a jejich specifické potřeby.	motivace, otevřenost, neplatnost sankčních opatření
<p><b>3. kategorie</b></p> <p><i>Třídní kolektiv</i></p> <p>V kategorii jsou zahrnuty obtíže, se kterými se žáci s DD při vstupu do třídy setkávají.</p>	- nepřijetí, vnější a vnitřní faktory dítěte, problém navázat a udržet vztah, tažení třídou, nastavení pevných hranic, neinformovanost o dětech
<p><b>4. kategorie</b></p> <p><i>Překážky pro práci se žáky z DD</i></p> <p>V této kategorii jsou obsaženy překážky se kterými se školní psychologové v souvislosti se žáky z DD potkávají.</p>	- špatná komunikace s dětským domovem, nedůslednost vychovatelů, časté střídání vychovatelů, pocit bezmoci, hranice – co můžu, neinformovanost o dětech, přenos negativních aspektů.
<p><b>5. kategorie</b></p> <p><i>Návrh na zlepšení situace</i></p> <p>Kategorie zahrnuje doporučení školních psychologů, jak předcházet problémům při práci se žáky z DD.</p>	- změna personálního složení DD, zajištění pravidelné komunikace mezi školou a DD, větší důslednost pečujících osob o děti v zařízení, vzdělanost pedagogů v dané problematice, podpora dětí školou, možnost dětí navštěvovat terapeuta.
<p><b>6. kategorie</b></p> <p><i>Postoj školních psychologů k ústavní péči</i></p> <p>Kategorie zahrnuje postoje školních psychologů k problematice ústavní péče.</p>	-nepříznivost ústavního zařízení, opodstatnění ústavní péče, problémy s osvojením, problém pěstounské péče, odchod dětí z DD



Pro prezentaci výsledků svých zjištění jsem v souladu se zvolenou metodologií výzkumu zvolila **techniku „vyložení karet“**, která je postavena tak, že „výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořily – můžeme si vybrat jen některé z nich, a to podle toho, do jaké míry se vztahují k naší výzkumné otázce, a také podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 226) Názvy kategorií se tedy zároveň stávají i názvy jednotlivých kapitol, ve kterých jsou poctivě interpretovány kódy, které do nich spadají.

Výzkumná zpráva se bude skládat ze šesti kapitol, které vznikly na základě utvořených kategorií popsaných výše. Kódy, jež jsou obsahem jednotlivých kategorií, budu postupně rozebírat a dokládat přímými citacemi.

## 6 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvořilo pět školních psychologek z pěti různě velkých měst pracujících na základních školách, kam docházejí i děti z dětských domovů. Získávání informantů bylo poměrně náročné, protože ne každá základní škola má svého školního psychologa a zároveň na každou základní školu děti z dětského domova nedocházejí.

Školní psychology jsem se našla tak, že jsem vyhledala dětské domovy a jejich nejbližší základní školy. Pokud se mi v blízkosti dětského domova podařilo nalézt základní školu, která měla svého školního psychologa, ihned jsem ho kontaktovala. Při oslovování informantů se mi mnohokrát dostávalo zpětných reakcí, že děti z dětského domova na škole nemají, z některých škol se mi zpětná reakce nedostala vůbec. Později jsem se rozhodla napsat ředitelům dětských domovů, vysvětlit jim své záměry a poprosit je o informaci, na jakou školu děti docházejí. Tyto dva postupy se mi osvědčily, a nakonec jsem získala pro spolupráci pět školních psychologek, které byly ochotny se mnou rozhovor provést.

Školní psychologky byly různého věku, rozdílné doby působení na škole a rozdílných vlastností i zkušeností. Žádná ze školních psychologek momentálně nepracuje na základní škole na plný úvazek. Některé pracují na vícero základních školách, jiné si svůj úvazek doplňují prací v pedagogicko-psychologické poradně či neziskové organizaci. Jelikož každá školní psychologka pocházela z jiného města, měla tak zkušenost s konkrétním dětským domovem.

V prezentaci svých zjištění budu školní psychologky označovat názvy barev, aby byla zachována anonymita. Níže uvádím informace o školních psychologkách a základních školách, na kterých působí.

### **psycholožka Zelená**

Psycholožka Zelená pracuje druhým rokem na dvou městských základních školách, které mají okolo 720 žáků a nacházejí se ve městě o velikosti necelých 94 000 obyvatel. Do každé školy dochází jednou týdně na deset hodin a kromě působení na škole se věnuje práci v neziskové organizaci, kde se setkává s dětmi z dětského domova. Na obou školách byla první psychologkou. Na jednu ze základních škol docházejí děti z běžných rodin i děti z dětského domova a psychologka Zelená tvrdí, že tam jako školní psychologka může více ovlivňovat atmosféru školy. Naproti tomu na druhé škole se objevuje mnohem více

problémů, které psycholožka Zelená řeší a zastupuje spíše práci psychologa ve středisku výchovné péče. Chodí tam více romské děti, děti z rodin s nižším socio-ekonomickým statusem, děti přistěhovalců apod. Na první škole funguje spolupráce s dalšími odborníky ze školního poradenského pracoviště velmi dobře, na druhé škole výchovný poradce a metodik prevence neplní dané role tak, jak popisuje vyhláška a psycholožka Zelená doplňuje jejich práci, což jí ubírá psychologickou práci. Nejčastější činností psycholožky Zelené je konzultování s vedením školy a učiteli, protože se vzhledem ke svému času na školách snaží předat své zkušenosti. Dále věnuje velké množství času práci se žáky s ADHD, kteří stojí na pokraji kolektivu. Nejčastěji se na školách setkává s problémy v postavení žáků v kolektivu. Děti se do poradny psycholožky Zelené dostávají zejména na doporučení učitele. Školní psycholožku občas vyhledají i děti samy, nejčastěji děti s individuálním vzdělávacím programem.

### **psycholožka Modrá**

Psycholožka Modrá pracuje na škole druhým rokem na  $\frac{3}{4}$  úvazek a je třetí psycholožkou na škole, kam dochází přibližně 630 žáků. Většina žáků pochází z rodin s vyšším socio-ekonomickým statusem. Škola se nachází v městské části, kde žije asi 3500 obyvatel. Spolupráce se všemi odborníky ve školním poradenském pracovišti funguje dobře. Při své práci se věnuje individuální práci se žáky, práci s učiteli i rodiči. Není činnost, které by se věnovala nejčastěji, je to vyvážené, dává přednost nejakutnějším situacím. Na škole nejčastěji řeší vztahové problémy, problémy v chování a neúspěšnost žáků ve výuce. Dále se u dětí setkává s rodinnými problémy, které souvisejí s rozvodem rodičů či svěřováním dětí do péče. Děti se do poradny psycholožky Modré dostávají na doporučení učitele a na požadavek rodičů. Starší děti navštěvují poradnu mnohokrát samy.

### **psycholožka Oranžová**

Psycholožka Oranžová pracuje na poloviční úvazek a na škole působí již 17 let. Je třetí psycholožkou na dané škole. Škola, kam dochází přibližně 700 žáků, se nachází ve městě s počtem 36000 obyvatel. S odborníky ze školního poradenského pracoviště se setkává pouze v případě, když je třeba řešit nějaký problém. Nejčastější vykonávanou činností psycholožky Oranžové je diagnostická práce, protože v současnosti kolabuje pedagogicko-psychologická poradna, a tak doplňuje její práci. Dalšími častými činnostmi jsou rozhovory s rodiči, práce s třídním kolektivem či metodická práce s učiteli. Děti se

do poradny dostávají nejčastěji na žádost rodičů, kteří se ozývají na základě doporučení učitele. Je pouze velmi malé procento dětí, které navštíví poradnu samo.

### **psycholožka Žlutá**

Psycholožka Žlutá pracuje půl roku na dvou základních školách na poloviční úvazek. Na obou školách je první školní psycholožkou. Škola, kam docházejí i děti z dětského domova, se nachází ve městě o velikosti 100 000 obyvatel a do školy dochází kolem 750 dětí. Ve škole se u žáků objevují různé potíže a ve školní třídě se nachází až 80 % žáků, kteří mají podpůrné opatření. Druhá škola se nachází na vesnici. Na vesnické škole je pomalejší komunikace s vedením školy, kdežto na městské škole je vedení školy velmi akční a je možné řešit problémy ihned. Školní poradenské pracoviště funguje na obou školách dobře, činnosti jsou rozdělené a informace mezi všemi odborníky kolují. Nejvíce času se psycholožka Žlutá věnuje individuálním konzultacím a práci s rodiči a dětmi. Děti chodí často do poradny psycholožky samy nebo se do poradny dostávají na doporučení učitele.

### **psycholožka Fialová**

Psycholožka Fialová pracuje na škole pátým rokem, avšak dva roky byla na mateřské dovolené. Momentálně pracuje pouze na částečný úvazek a do školy dochází pouze jeden den v týdnu. Školu, která se nachází ve městě o počtu 7500 obyvatel, navštěvuje přibližně 600 žáků. Školní poradenské pracoviště na škole funguje, avšak se schází pouze, když je potřeba řešit náročnější situace. Vzhledem k času, který psycholožka Fialová na škole má, se věnuje nejvíce dětem trpícím úzkostmi, protože to spatřuje jako nejnaléhavější problém, jenž je potřeba řešit. Nejčastěji se dítě dostane do péče psycholožky Fialové na žádost rodiče, který má pocit, že s dítětem je něco v nepořádku. Na škole je schránka důvěry a mnohokrát děti přicházejí i samy.

## 7 Výsledky výzkumu

Nyní se budu věnovat prezentaci výsledků svých zjištění, které budu dokládat citacemi z rozhovorů. Ačkoliv jsem předem měla připravený soubor otázek, každý rozhovor se odvíjel trochu jiným směrem, neboť každá školní psychologka měla jiné zkušenosti s dětmi z dětského domova. Každá zaujímala jiný postoj k žákům právě na základě svých vlastních zkušeností. Některé školní psychologky ve své práci citují častěji než jiné, protože byly více otevřené zkoumané problematice. Struktura kapitoly 7 sleduje strukturu šesti kategorií vytvořených na základě kódování.

### 7.1 Kritická místa profese

V rozhovorech se školními psychologkami jsem se obecně zajímala o informace týkající se jejich působení na základních školách, a podmínky, ve kterých pracují, aby tak bylo možné zarámovat celý pohled na zkoumanou problematiku. Školní psychologky se věnují činnostem, které jsou vymezeny vyhláškou, nejčastěji jde o individuální práci s dětmi, práci s rodiči a konzultace s vedením školy a učiteli. Základní informace o psychologkách a školách jsem uvedla již v kapitole výzkumný soubor. Ve výpovědích školní psychologky hovořily o kritických momentech, se kterými se v rámci svého působení na škole setkávají. Kritickými momenty jsou myšleny situace, ve kterých se psycholog potýká s určitými nároky, se kterými se musí dokázat vypořádat.

Školní psychologky se setkávají zejména s těmito kritickými momenty: vyjednávání si svého postavení, pohybování se ve vztahovém systému škola – rodič - psycholog, řešení konfliktů, nevymezenost náplně práce, řešení etických otázek a nedosahování cílů.

Pro školní psychologky bylo na škole zpočátku těžké pustit se do práce s celým systémem školy, protože na škole není jasně vymezená náplň toho, co konkrétně má školní psycholog dělat. *„Nikdo mi nebyl schopný poskytnout nějaké relevantní informace, co vlastně mám dělat, na co se mám zaměřit. Mám dělat všechno. Ale co to je to všechno?“* (psycholožka Žlutá)

Školní psycholog se může dostat do situace, ve které se nachází v rozporu toho, co žádá vedení školy a toho, že je psycholog. Je podstatné, aby si na škole dokázal vyjednat své postavení *„Když dítě udělá nějaký průšvih a oni si myslí že ho přivedou k psychologce a jako co já tam s ním. Tak to byla věc, kterou jsem musela hodně vykomunikovat, protože*

*já nemám vůbec nic v ruce. Já nemůžu dávat poznámky, já nemůžu známkovat, já nemůžu vůbec nic. A navíc garantuju mlčenlivost, která je prolomitelná – trošku to máme nějak vykomunikovaný. Ale dávat dohromady nějaký grázly, co porušili školní řád – to nenávidím. Protože psycholog není direktivní a neměl by podle mě ve škole takový být.“* (psycholožka Zelená)

Pro školního psychologa bývá náročné dokázat se dobře pohybovat ve vztahovém systému školy a jejího očekávání, rodiče a vlastního profesního nastavení. *„Takže pracujete pro nějaký systém, který má svoji vizi vzdělávat a vaše vize není úplně vzdělávat. Je to chránit potřeby dítěte, chránit potřeby rodičů. Takže ten psycholog musí umět si nastavovat hranice, aby se nestal prostředkem manipulace. Ať už jedny nebo druhé strany. Bud' ze strany rodičů k ochraně dítěte nebo ze strany učitelů.“* (psycholožka Oranžová)  
*„No v tom, že trochu balancujete na nějaké hraně toho, co je psycholog a toho, že jste součástí té školy. Ted' zrovna jsem jednu rodinu musela někam odeslat, protože jako šikana ve třídě. Zapojena spousta lidí a potom na vás všichni jakoby tlačej žejo. Ted' se jakoby dostanete do totálního střetu rolí.“* (psycholožka Modrá)  
Školní psycholog se ve vztahovém systému dostává do situace, kdy je nucen nakládat s informacemi tak, aby nedocházelo ke vzájemným konfliktům. *„V tom, že musím balancovat mezitím, že rodič si přijde stěžovat na školu, učitel si stěžuje na rodiče, že jsou to debilové. Já vím spoustu informací a jak jakoby to vybalancovat s cílem, aby ten konflikt nebyl.“* (psycholožka Zelená)

V případě konfliktu zájmů, musí školní psycholog preferovat zájmy žáka. V každé situaci je potřeba zvažovat, co je pro žáka nejlepší. *„Ze začátku pro mě byla náročná hlavně v tom, že jsem nevěděla jako komu co můžu říct vlastně. Protože přijde rodič s tím, že dítě má nějaký problém a vy víte, že pokud by se to ten učitel dozvěděl, že by mu pomohl s tím nějak pracovat, ale zase osobnost toho učitele není taková, že by s tím dokázal pracovat dobře. Tak člověk musí pořád tak jako mít na miskách vah, co bude pro to dítě nejlepší.“* (psycholožka Fialová)

Pro školní psycholožky je občas zklamáním slyšet ze strany vedení, že u dětí v jejich péči nedošlo k výraznému zlepšení. Na druhou stranu si jsou vědomy, že ne vždy je to v jejich možnostech. *„Nepříjemný je, když slyšíte, že ty vaše děti jsou třeba pořád neúspěšný a pořád se to moc nedaří. Ale jako člověk si nesmí dávat nedosažitelný cíle. Když je to prostě dítě, které je podprůměrně inteligentní, a je ze slabý rodiny, a ještě je*

*v pubertě a problémy má od první třídy, tak nemůžeme čekat, že po pár schůzkách s psychologem a speciálním pedagogem, bude jedničkář a bude respektovat autoritu a tak.*“ (psycholožka Fialová)

Školní psycholožky považují za důležité vyjednat si své vlastní postavení na škole, protože se dostávají do situací, kdy je profesní nastavení školního psychologa v rozporu s požadavky školy. Škola ani začínající psycholog nevědí, i přes vymezení standardních činností legislativou, co přesně má školní psycholog na škole dělat. Školní psycholožky se nejčastěji setkávají s nároky spojené se vztahovou sítí škola – rodič – psycholog a jsou povinné nakládat s informacemi tak, aby nedocházelo ke konfliktům. Při konfliktu zájmů je třeba stále zvažovat, co je nejlepší pro žáka.

Svá výzkumná zjištění mohu porovnat se získanými daty profesora S. Štecha, který se ve svém článku Sonda do profese školního psychologa v ČR rovněž zabývá obtížnými místy v práci školního psychologa. Podle zjištění profesora Štecha (2001) je hlavním úskalím profese nejasné postavení školního psychologa, které je nutné si na škole vyjednat. Pedagogové a rodiče nemívají povědomí o tom, jaká je role školního psychologa na škole – co psycholog může a nemůže dělat. Dalším kritickým momentem je počáteční nedůvěra ostatních aktérů systému (učitelů, žáků, rodičů), kterou si musí školní psycholog postupně vybudovat. Mohu tedy konstatovat, že má práce přinesla podobná zjištění jako studie profesora Štecha.

## **7.2 Specifika žáků z DD**

Do této kategorie jsem zahrнула projevy v chování, které je časté u žáků z DD, a jejich specifické potřeby. V kapitole budu uvádět i rozdíly v projevech žáků z DD a žáků žijících v rodinném prostředí.

Kategorie je složena z následujících projevů a potřeb žáků z DD: potřeba blízkého kontaktu s dospělým člověkem, potřeba pozornosti, zvýšená aktivita v prostředí, komunikativnost, horší rozumové schopnosti, menší výkonová motivace, otevřenost, neplatnost sankčních opatření.

Školní psycholožky se shodovaly v tom, že hlavní specifickou potřebou žáka z dětského domova je potřeba blízkého kontaktu a vztahu s dospělým člověkem. Potřeba prožívání blízkého vztahu je někdy patrná z toho, že děti rychle navazují fyzický kontakt „*Ony jsou žvýkačky, ony jsou strašně ohrožený vším. Ony se na každého nalepěj. To je*

*jejich hlavní znak. Že se na každého lepí. Ony nemají problém tam se mnou zůstat. Já jsem úplně cizí ženská a ony mě do pěti minut obejmou, sednou si na klín a jsou tam se mnou.“* (psycholožka Zelená), jsou vděčnější za čas, který mohou trávit samy s dospělým člověkem „*Tak samozřejmě ony jsou za ten kontakt vděčnější. Jsou vděčnější jakoby za to, že vás mají jako někdy pro sebe. Ony na to nejsou úplně zvyklý. Protože jak jsou v tom děčáku, ony jsou sice ve skupinkách, ale je jich tam sedm osm, takže bych řekla, že některý chodí jako fakt docela rády. Že mají čas s nějakým dospělým jenom pro sebe.“* (psycholožka Modrá), mají zvýšenou potřebu komunikovat „*Ty děti z dětského domova jsou více zvyklý komunikovat, takže mají větší potřebu být v úzkým kontaktu s tím pedagogem.“* (psycholožka Oranžová) a touží po pozornosti i na úkor ostatních spolužáků „*U Žanetky je to o tom, jak touží po pozornosti na úkor ostatních. Jak by chtěla učitelku sama pro sebe.“* (psycholožka Žlutá)

Odlišnost žáků z dětského domova a žáků žijících v rodinách se projevuje zejména v aktuální míře rozumových schopností, výkonové motivaci, platnosti sankčních opatření a chování v cizím prostředí. Hovoříme-li o rozumových schopnostech žáků, rozdíl se projevují v IQ testu, ve kterém žáci z DD dosahují horších výsledků. „*Rozdíl vidím v IQ testu. Děti z pěstounských rodin jsou mnohem dál v rozumových schopnostech. Práce s předlohou v těch testech. Tam jsou ony mnohem jistější a mnohem rychleji pracují. Jsou s tím seznámeni, s tou vizuální oporou. Děti z děčáku jsou v tomhle mnohem víc zanedbaný a mnohem menší výkonovou motivaci mají.“* (psycholožka Zelená). Rozdíl se nachází i v udělování sankčních opatření, která na žáky z DD platí mnohem méně než na děti z rodin. „*Další je, že na ně neplatí nějaký věci jako platí třeba na děti z běžných rodin. Někdy třeba sankční opatření, který by na dítě z rodiny nějakým způsobem platilo, tak to třeba na ty děčákové děti neplatí. Tam jako že mají dvojku z chování, tak to se tady asi moc v děčáku neřeší.“* (psycholožka Modrá) Žáci z DD bývají v prostředí mnohem více aktivní a méně ostýchaví v sociálním kontaktu. „*Když přijde dítě z dětského domova, tak se mě automaticky ptá, jestli mám něco k jídlu. Vždycky když ke mně někdo přijde, tak nabízím kafe, čaj, vodu. Dítě z toho děčáku si ten čaj vždycky dá, vždycky si dá ten med, který mu nabídnu. Dítě z rodiny je ostýchavý, to si čaj nedá. Taky děti z děčáku chtějí nějakou hračku, chtějí nějakou odměnu. Jsou odbržděný v té místnosti. Choděj, prohlížej, zvedaj věci.* (psycholožka Zelená)



Na základě rozhovorů se školními psycholožkami se ukázalo, že hlavní specifickou potřebou žáka z dětského domova je potřeba blízkého kontaktu a vztahu s dospělým člověkem. Touží po pozornosti, která se jim v dětském domově pravděpodobně kvůli uplatňování kolektivního přístupu ve velké míře nedostává. Jak tvrdí Bittner a kol. (2007), kolektivní přístup v zařízení mnohokrát neumožňuje dítěti navázat blízký vztah člověkem, který by mu dával lásku a věnoval značnou individuální pozornost. Dítě má tak potřebu ji vyhledávat jinde.

Ve škole žáci dosahují častěji slabších výsledků a mívají nižší motivaci ke studiu než děti z rodin, kterým se rodiče věnují. Rádi komunikují, v prostředí jsou hodně aktivní a nebývají ostýchaví v sociálním kontaktu s cizími lidmi. Zjištění o slabší aktuální úrovni rozumových schopností dětí z DD jsou v souladu se zahraničním výzkumem z roku 2008 zkoumající rozdíly v IQ testu dětí žijících v DD a dětí žijících v rodinách, jehož autory jsou Marinus H. van IJzendoorn, Maartje P. C. M. Luijk and Femmie Juffer. Podle těchto autorů děti z ústavní péče opravdu dosahují nižšího skóru v IQ testu, a to v průměru o 20 bodů méně než děti z rodin.

### 7.3 Třídní kolektiv

Dalším důležitým tématem, o kterém školní psycholožky hovořily, bylo postavení žáka z dětského domova v třídním kolektivu. Jak jsem již zmínila, děti z dětského domova žijí v rodinných skupinách, kde sdílí domácnost s dalšími dětmi. Ve školní třídě mají možnost navazovat přátelské vztahy se spolužáky pocházejících z rodin. V kategorii jsou zahrnuty obtíže, se kterými se žáci s DD při vstupu do třídy setkávají.

Děti z DD se při vstupu do třídního kolektivu nejčastěji potkávají s obtížemi, které souvisí s nepřijetím, osobnostními specifiky a dovedností navázat a udržet vztah s ostatními dětmi.

Hovoříme-li o nepřijetí, souvisí právě se skutečností, že dítě žije v dětském domově. „*Tak jasnej specifickéj problém je nepřijetí. Řekla bych, že je to hlavně v těch vyšších ročnících. V těch nižších to ještě jakž takž jde. Ale v těch vyšších ročníkách to vidím jako.. prostě je to tam někdy.. že se jim tam někdo dost posmívá zato, že nemají rodinu, že jsou z děcáku.*“ (psycholožka Modrá) Může to být způsobeno tím, že základní škola, kde se problémy s nepřijetím žáků z DD vyskytují, se nachází v městské části, kde bydlí převážně rodiny s vyšším socio-ekonomickým statusem. „*Tady je spousta dětí z lehce*

*zbohatlických rodin v kontrastu s těmi dětmi z děčáku. Jako ten kontrast je docela velké. Tady je fakt hodně dětí z hodně bohatých rodin a pak jsou tady ty děčákové děti, takže je to takovej náraz dvou světů no.*“ (psycholožka Modrá)

To, jak se dítěti podaří začlenit do třídní skupiny, je výrazně závislé také na jeho vnitřních a vnějších charakteristikách - na jeho osobnosti, národnosti, vzhledu i osobní historii. *„Strašně moc záleží na typu dítěte. Když máte romský dítě, tak zapadá hůř. Když máte dítě, který není romský, tak zapadá líp. Povaha. Co má to dítě za sebou. Není na to vůbec žádná šablona. Máte děti, který jsou zajímavý svým příběhem, zapadají úplně bez problému. Máte děti, který jsou introvertní. Závisí na osobnosti, na příběhu, na tom, co má za sebou v rámci odebrání.“* (psycholožka Oranžová) *„Pokud je to dítě z dětského domova, který je ještě kombinovaně nějak postižený, zase to má těžší, než když je to hezká holka, která je z DD.“* (psycholožka Fialová)

Pro žáky z dětského domova může být vzhledem k jejich specifickým projevům složité navázat a udržet vztah se svými spolužáky. *„S přijetím problému ani nemají. Spíše navázat vztah, anebo mají problém ho udržet. Ony ty děti třeba jako přijmou, ale jak jsou komunikativně neobratní, tak jsou takovej otravnej hmyz.“* (psycholožka Zelená)

Mezi školními psycholožkami panoval názor, že možným konfliktům ve třídě by se dalo předcházet, kdyby dětský domov předem informoval školu, co za děti do školy nastoupí a bylo možné na příchod předem připravit třídu i děti. Je tedy potřebná komunikace mezi školou a pečující osobou. *„Nikdy nepřijde dětský domov dopředu, aby řekl, že přijde dítě. Nikdy nevíte dopředu, co za dítě přijde. Nemůžete tedy připravit třídu na to, nemůžete na to připravit učitele. Je to z hodiny na hodinu. Jeden z důvodů, proč ta třída není připravená je ten, že prostě nikdo neví, kdo nový tam přijde.“* (psycholožka Oranžová) Otázkou ovšem je, zda to ví dopředu i dětský domov.

Třída může mít na žáka z dětského domova pozitivní vliv a táhnout ho dopředu. *„Když se dítě dostane do kolektivu, kde to vzdělání má nějakou hodnotu, kde se ty děti připravují, a to dítě není úplně hloupý a může jim nějakým způsobem stačit, tak může být dobře tažený.“* (psycholožka Modrá)

Skutečnost, že dítě žije v dětském domově, nehraje v postavení ve třídním kolektivu podle většiny dotázaných školních psycholožek zásadní roli, mnohem více záleží na osobnostních rysech žáka. I přesto se děti z dětského domova mohou ve škole s nepřijetím svých spolužáků setkat. Výrazná odlišnost sociálních poměrů může hrát

v postavení žáků ve třídě významnou roli. Problémem se vztahy ve třídě se může stát i komunikativní neobratnost žáků z dětského domova. Bylo by dobré zvýšit informovanost o žácích, kteří přichází do nové třídy, a snažit se uzpůsobit prostředí tak, aby bylo možné předcházet případným problémům. Pokud se dítě z DD dostane do dobrého kolektivu, kde má vzdělání hodnotu, může mít školní třída na dítě pozitivní vliv a táhnout ho dopředu.

Souvislost můžeme nalézt ve článku R. Emondové (2012), jež na základě svého výzkumu se žáky z dětských domovů dokládá, že skutečnost, že žák žije v dětském domově, mnohokrát ovlivňuje právě to, jak je vnímán svými vrstevníky. Žáci z DD mnohokrát nevědí, jak správně s vrstevníky komunikovat a jak jim sdělit, že jsou v ústavní péči. Spokojenost a úspěšnost žáků z DD se odvíjí od toho, jak se cítí být součástí kolektivu.

#### **7.4 Překážky pro práci se žáky z DD**

V rozhovorech se školní psychologové zmiňovaly o překážkách, se kterými se v souvislosti se žáky z DD setkávají. O tomto tématu začaly hovořit samovolně, když jsem se ptala na zkušenosti, které se žáky z dětského domova mají.

Mezi hlavní překážky řadíme špatnou komunikaci s dětským domovem, nedůslednost vychovatelů, časté střídání vychovatelů, pocit bezmoci, hranice – co můžu, neinformovanost o dětech a přenos negativních aspektů.

Hlavní překážkou se může stát špatná komunikace s dětským domovem. Pokud vážně komunikace mezi školou a dětským domovem, je nemožné problémy okamžitě řešit a dosahovat požadovaných výsledků. Problémem se stává, pokud v zařízení není jedna konkrétní osoba, na kterou by se škola mohla obrátit. *„Jestliže v systému dětského domova je šest lidí, kteří se například starají o to dítě, a vy tu informaci řeknete jednomu a nemáte záruku, že to dojde k dalším pěti, tak se ten čas strašně prodlužuje. Jestliže je to krizová situace a prodlužuje se čas, tak nemáte možnost s tou situací nic moc dělat.“* (psycholožka Oranžová) Problémem může být velký počet vychovatelů, kteří se v zařízení v péči o děti střídají. *„Někdy je problém i v té komunikaci s tím dětským domovem, ještě jak se jim tam ty tety střídají. Že někdy je opravdu dopídit, aby na ty děti dohlídly, aby děti měly to, co mají mít a byly připraveny, je někdy trošičku těžší.“* (psycholožka Modrá) Psycholožka Fialová pracovala v minulosti jako vychovatelka v dětském domově a ví, na koho se může konkrétně ve vztahu ke konkrétnímu dítěti obrátit. *„Takže s děčákem se spolupracuje*

*dobře, protože za prvé znám vychovatele, kteří jsou vždycky ochotni přijít a řešit ten problém. Po dětech vyžadují, aby měly nějaký režim a nějak se na tu školu připravovaly, nosily domácí úkoly a takový základy.*“ (psycholožka Fialová) I podle psycholožky Žluté komunikace s dětským domovem funguje dobře, a to zejména z toho důvodu, že místní dětský domov zaměstnává psycholožku, která má o dětech dobrý přehled. V dětském domově je tedy jasná styčná osoba, která zprostředkovává informace. *„Jejich dětský domov má psycholožku, tak s tou jsem v kontaktu, anebo s tetama. Když je nějaký problém, tak si zvu do školy psycholožku. Ona má o všem přehled, taková strašně fajn ženská.*“ (psycholožka Žlutá) Můžeme tedy vidět, že funkční komunikace je základem pro řešení případně se vyskytujících problémů.

Další překážkou, která dle školních psycholožek ztěžuje jejich práci a proces vzdělávání dětí z DD, je neinformovanost o dětech z dětského domova, které na školu nastupují. *„Prostě jako ve chvíli, kdy vám sem přijde dítě, o kterém nemáte žádné základní informace a ani nevíte, že přijde a nemůžete prostě pracovat ani s tou třídou, ani s těma učitelem. To dítě přijde a během nějakých čtrnácti dnů si vytvoří nějaký strategie adaptace, který ho znevýhodňují v tom kolektivu. A to celé se stane proto, že chybí sezení mezi hlavním vychovatelem, mezi institucí, kam to dítě jde.*“ (psycholožka Oranžová) *„Mě jako psycholožku o tom nikdo neinformoval, že tam ty děti jsou. Ty škole je to jedno, že by mě k tomu třeba využili, že tam ty děti takový jsou. Protože dětské domovy nemají psychologa, tady vůbec.*“ (psycholožka Zelená)

Problémy se mohou odvíjet od dojmu školních psycholožek, že vychovatelé v dětském domově nejsou příliš důslední. Nedůslednost vychovatelů se může projevat na nedostatečné přípravě žáků do školy. *„Jsou zanedbané v tom, že nenosí základní věci, které mají nosit do školy. To znamená, že jim chybí pomůcky. Ve chvíli, kdy přijedete do kolektivu a nemáte pomůcky a nemáte od koho si je půjčit, tak se samozřejmě stáváte středem nějaké negativní pozornosti. Chodíte špatně oblečenej do tý školy. Když je mínus dvacet stupňů, přijedete v mikině. Nemáte ponožky. Stáváte se středem nějaký pozornosti.*“ (psycholožka Oranžová) Častým zdrojem konfliktů a nespokojenosti může být právě to, že škola a dětský domov od sebe mají vzájemná očekávání, která si však nevyjasní a jsou pak překvapení, že druhá strana nekoná tak, jak by si představovali. *„Nebo někdy máte vztek, že třeba ten děcák, máte pocit, že nekoná tak, jak byste si vy představovala. Oni maj nějakou svoji filozofii a já na to můžu mít jiný názor, ale tak někdy mě to taky štve, že si*

*třeba říkám, kdyby tam byli důslednější, nebo mám pocit, že třeba tam nejsou úplně v té přípravě důslední.*“ (psycholožka Modrá) Psycholožka Fialová má opačný dojem. Ví, jak to v dětském domově funguje, protože sama byla součástí pedagogického sboru v zařízení. *„Já musím říct, že to tam mají skvěle vypracovaný. Děti tam mají systém, mají tam řád, vědí od kdy do kdy si budou dělat úkoly. Jsou tam prostě třeba dvě snaživý holky, který chtějí být doktorkama, a jedou si na jedničkách. Ale jsou tam taky kluci, kteří nedělají nic a mají to na háku a vychovatelé je musí den co den k tomu dokopávat různýma trestama a odměnami.*“ (psycholožka Fialová)

Školní psycholožky si byly také vědomy určitých hranic toho, co mohou a nemohou udělat pro žáky z dětského domova. Problémem se může stát žák z DD s traumatickou zkušeností. Dle dojmu psycholožky Modré dětský domov nevynakládá velké úsilí k tomu, aby děti navštěvovaly svého vlastního terapeuta. *„Holka potřebuje jakoby mít svého terapeuta, už jako fakt specialistu. To je prostě dítě s velkým traumatem, to není na nějakou práci školního psychologa, kterej tady má na starost dalších pět set dětí, aby ona sem mohla chodit na nějakou fakt terapii. Jenže ona nechtěla nikam jinam chodit žejo. A oni nejsou úplně tlačící jakoby, že by ty děti někam fakt jako dotlačili. Když dítě řekne, že nechce, tak se to tam moc neřeší.*“ (psycholožka Modrá) Možnosti školního psychologa bývají při práci s dětmi omezené. Na škole není možnost zabývat se zpracováváním traumatických zkušeností. *„On ten školní psycholog ale pro ten děcák nic udělat nemůže. Může dělat s dětmi individuál, bavít se o tom, co se odehrává ve třídě, má-li problém, ale není co víc. Nemůže s ním řešit rodinu a zpracovávat trauma.*“ (psycholožka Zelená)

Znalost osobní historie žáků a vědomí toho, jak to s nimi kolikrát končí, může zapříčinit, že školní psycholožky mohou při práci se žáky z dětského domova pociťovat bezmoc. *„No někdy takový ten trošku stereotyp, že víte, jak to jakoby někdy končí no. Že se dostanete do takovýho toho stereotypu, že už si říkáte: Do pytle, tak tohle jako asi tady už úplně moc nezmůžeme a zřejmě asi víte, jak dopadl ten starší brácha a tak dále. Máte už takový předobraz a říkáte si, že tady už úplně nemáte šanci jo, tady už ty karty byly rozdaný v tom dětském věku a to trauma už je tak velký, že já už tady nic moc jako..jakoby neudělám už ten zásadní obrat nebo já jsem tady ten malinký kousek do tý mozaiky a někdy prostě vidíte, že ta šance na to zlepšení na to, jak byste si to třeba představovala jako úplně velká není no.*“ (psycholožka Modrá)

Problémem se může stát, pokud mají děti v domově široké hranice a velkou volnost. Starší děti mohou být v dětském domově v kontaktu s mladšími dětmi a může tak docházet k přenosu negativních aspektů, které se pak mohou promítat i do školního prostředí. „*Ony jsou tam hrozně spokojený, protože ony jako ty hranice fakt maj široký. Ale trošku nám to komplikuje život. Nehledě na to, že tam jsou i ty starší děti, které už chodí na ty střední školy. U těch našich absolventů, kteří k nám už nechodí, tak je tam nějaká tráva docela běžně. Nemusí to být přímo naše děti, ale jsou to ty starší a pak samozřejmě ty naše taky s tím přicházejí do kontaktu, protože tam jsou ty děti do té doby, dokud nedodělají školu.*“ (psycholožka Modrá)

V kapitole jsme si ukázali, s jakými překážkami se v souvislosti se žáky z DD školní psycholožky setkávají. Hlavní překážkou bývá komunikace s dětským domovem, kde vážne přenos informací. Potíže v komunikaci se nachází v tom, že školní psycholog kolikrát neví, na koho se má v případě výskytu problémů u konkrétního žáka obrátit. Škola může mít dojem, že pečující osoby nejsou při péči o děti příliš důslední. Obě strany od sebe mohou mít očekávání, která si však vzájemně nevyjasní. Školní psycholožky si jsou vědomy svých vlastních hranic toho, co mohou a nemohou udělat pro děti z DD.

Je možné sledovat spojitost s dílem Camerona & Maginna (2012), které popisuje, že školní výkon dětí bývá ovlivněn nepříznivými podmínkami pro učení v dětském domově, nízkým očekáváním vychovatelů či právě nedostatkem předávání informací mezi školou a dětským domovem a špatnou vzájemnou spoluprací.

## **7.5 Návrh na zlepšení situace**

V předchozí kapitole jsem se zabývala problémy, se kterými se školní psycholožky v souvislosti se žáky z dětského domova setkávají. Během rozhovorů se školní psycholožky zmiňovaly o tom, jak by se dala současná situace zlepšit. Tato kapitola zahrnuje doporučení školních psycholožek, jak předcházet problémům při práci se žáky z DD.

Dle zkušeností a názorů psycholožek by pomohla změna personálního složení DD, zajištění pravidelné komunikace mezi školou a DD, větší důslednost pečujících osob o děti v zařízení, vzdělanost pedagogů v dané problematice, podpora dětí školou a možnost dětí navštěvovat terapeuta.

Již z předchozí kapitoly je zřejmé, že základním doporučením je zkvalitnit komunikaci mezi školou a dětským domovem, aby mohlo docházet k vzájemnému předávání informací a možné vyskytující se problémy neprodleně řešit. „*Je potřeba být s těmi lidmi ve styku – ať už je to s rodičema, s dětským domovem. Vždycky je potřeba mluvit, abyste měla ty relevantní informace.*“ (psycholožka Žlutá) Přínosem by mohlo být, kdyby se školou komunikovala pouze jedna styčná osoba, která by o dětech měla přehled, a při řešení závažnějších problémů byla k dispozici. „*Když vyzvete ředitelku, aby přišla, tak pošle tu základní vychovatelku. A vy nevyzýváte ve chvíli, kdy se dějou běžný věci, ale vyzíváte ve chvíli, když se něco děje, ta situace eskaluje, narostl vám čas, kdy se nenavázala nějaká funkční interakce, tak už tlačíte. Sedí tam ředitel, sedí tam výchovná poradkyně, sedí tam psycholog školy a pak přijde řadová vychovatelka, která nemá žádný údaje o tom dítěti. Ale měla volno.*“ (psycholožka Oranžová) Komunikace s dětským domovem je důležitá také proto, aby bylo možné držet jednotnou linii. Děti by měly mít řád a uvědomovat si jisté hranice. „*Aby nějak ta komunikace mezi všem těma složkama fungovala. Abychom drželi nějakou jednotnou linii, protože samozřejmě ty děti potřebují mít ten řád a potřebují mít ty hranice. A pokud jako kterejkoliv z těch článků to pojme nějakým způsobem jinak, tak to dítě z toho samozřejmě těžší.*“ (psycholožka Modrá) Jednotnou linii by při výchově dětí měli držet i vychovatelé, protože právě oni se podílí na výchově dětí. „*Nejtěžší asi práce vychovatele je, aby všichni byli za jedna. Aby tu výchovu dělali všichni stejně, protože to každý máme v sobě nastavený jinak a pokud se to nedělá stejně, tak ty děti začnou vnímat, kdo je ten slabej článek, s kým si můžou nějakým způsobem hrát a pak se tam třeba objeví vychovatel, který má s těmi dětmi problémy, protože ony se naučej, že tam to třeba jde.*“ (psycholožka Fialová)

Je podstatné, aby v zařízení dětského domova pracovali kompetentní lidi, kteří by dětem věnovali tu nejlepší péči. Je možné, že by se zkvalitněním personálu dalo předcházet problémům spojených se školou. „*Myslím, že by bylo dobré, aby tam byli kompetentní lidi, kteří dělají svou práci. Jsem přesvědčena o tom, že jsou tam lidi, kteří ji nedělají.*“ (psycholožka Oranžová) Dalším doporučením je, aby dětské domovy zaměstnávaly psychologa, který se bude dětem věnovat a bude mít o nich značný přehled. „*Já třeba říkám, že je strašně hezká inkluze a mít školního psychologa. Ale já bych byla mnohem radši, kdyby děcáky měly psychologa. Nemají ani psychologa, nemají etopeda – ti jsou úplně vyřízen.*“ (psycholožka Zelená)

Jsou určité problémy žáků z dětského domova, jejichž řešení není v kompetenci školního psychologa a měly by se řešit mimo školu. Bylo by dobré, kdyby děti z dětského domova po traumatické zkušenosti, navštěvovaly svého vlastního terapeuta mimo školu. „*Ony by měly mít svého terapeuta jako na děcáku jo. Děcák má prostředky na to, aby ho dětem platil. Protože to by většina potřebovala samozřejmě mít svého terapeuta. Třeba loni jsme tu měli holčičku s takovým jako dost pohnutým osudem, ale tam přesně už bylo nějaký týrán. Já jsem říkala, že to prostě není o tom, aby chodila ke mně.*“ (psycholožka Modrá) Dětem by se tak dostávalo pravidelné podpory profesionála, který by s dětmi mohl terapeuticky pracovat a předcházet tak rozvoji dalších problémů, jež se mohou odrážet v chování v zařízení i ve školním prostředí.

Ke zlepšení by mělo docházet i ve školním prostředí. Doporučením je, aby se žákům z dětského domova dostávalo pedagogické podpory. „*Myslím si, že by dítě z děcáku nemělo mít dvojky z chování. Nemělo by nosit poznámku za poznámku. Mělo by mít minimální plán pedagogické podpory. Měl by se tomu přizpůsobit ten přístup.*“ (psycholožka Zelená) Psycholožky považují za vhodné, aby se pro příchozí žáky z dětského domova uzpůsobilo třídní prostředí, nastavily se určité hranice a bylo tak možné předcházet případným problémům ve třídě. „*Takže spíš jakoby uzpůsobit to prostředí, ale zase nastavit pevný hranice i s tou třídní učitelkou, třídou a tak, aby byly v bezpečí i ty děti z té třídy, aby tam neprobíhaly nějaké konflikty, agrese nebo něco takového.*“ (psycholožka Žlutá) Je potřeba zabývat se vzděláváním učitelů v dané problematice. Atmosféra třídy se odvíjí zejména od vztahu učitele a třídy. Je podstatné, aby se žák z dětského domova cítil ve třídě dobře. „*Bylo by potřeba se zabývat vzděláváním učitelů. Jako pro nás na psychologii neexistuje, že by nějaký psycholog nevěděl, co to je attachment. Myslíte si, že to ví nějaký učitel? Já se jich na to ptám a oni to nevědí. Existuje attachment mezi učitelem a třídou a tahle teorie se dá převést i na tohle prostředí. Funguje to úplně nejvíc. Poznáš atmosféru třídy podle toho, jakou vazbu má učitel s těma dětma.*“ (psycholožka Zelená) Zde je třeba poznamenat, že právě psychologové na školách mají za úkol vzdělávat pedagogický sbor v tom, jak pracovat s dětmi s podobnou zkušeností.

Aby u žáků z dětského domova docházelo k rozvoji zodpovědnosti a lepším školním výsledkům, měli by být více vedeni k samostatnosti. „*Aby je nějak více vedli k té samostatnosti. Oni to pak řeší tak, že jim vlastně platí doučování. Takže tam pak chodí naši učitelé doučovat, ale mám pocit, že ty děti jako neměj samy. Že furt spoléhaj na to, že to*



*jako někdo udělá za ně. Tam to není úplně to, že to musím dělat já za sebe. Tak tam přijde ta učitelka, ona mě to naučí. Ale já jako sám moc jako ne.“ (psycholožka Modrá)*

Dle školních psycholožek by se měla zlepšit zejména komunikace mezi školou a dětským domovem. Ke zlepšení by mělo docházet, jak na straně dětského domova, tak i na straně školy. V dětském domově by měli pracovat kompetentní lidi, kteří věnují dětem tu nejlepší péči a budou děti vést k větší samostatnosti. Bylo by prospěšné, kdyby dětský domov zaměstnával psychologa, který by s dětmi pravidelně pracoval, protože školní psycholog se určitými problémy zabývat nemůže. Ve školách by mělo docházet ke vzdělávání učitelů v dané problematice, k uzpůsobení třídního prostředí pro dítě a žákům by se mělo dostávat pedagogické podpory.

## **7.6 Postoj školních psychologů k ústavní péči**

Kapitola se zabývá popisem postojů školních psycholožek k problematice ústavní péče. V kategorii se objevovala témata: opodstatnění ústavní péče, nepříznivosti ústavních zařízení, problémy s osvojením dětí, problém pěstounské péče, rizika po odchodu dětí z DD.

I přes negativní dopady na děti má ústavní péče sama o sobě své opodstatnění, protože jsou děti mající toho za sebou již tolik, že není možné navrátit je do rodinného prostředí. *„Myslím si, že v rámci péče, ta péče má smysl. Jsou děti, které prostě nejsou umístitelný do žádný rodiny. Protože si myslím, že toho mají za sebou tolik a jsou už tak starý, že v podstatě nenajdete někoho, kdo se vám o ně bude starat.“ (psycholožka Oranžová)*

Naproti tomu se objevoval názor, že ústavní zařízení nejsou ideálním řešením a bylo by lepší, kdyby děti žily v pěstounských rodinách. *„Tak samozřejmě já furt mám pocit, že děti by dneska neměly být v dětských domovech. Že by měly být v nějakých pěstounských rodinách. Já úplně nejsem příznivcem těchle zařízení jo. A je mi furt líto, že ty děti ještě v dnešní době, kdy vlastně ten trend jakoby je dávat ty děti do rodin, tak pořád ty ústavní zařízení jsou no. Nevidím to jako ideální řešení.“ (psycholožka Modrá)* Problémem však nalézají v profesionální pěstounské péči. Děti jsou na určitou dobu umístěny do pěstounské rodiny a po roce vráceny do ústavní péče nebo přemístěny do jiné pěstounské rodiny. *„Můžou jít možná do pěstounské rodiny, ale to jsou teď takový ty pěstounský rodiny, že po roce se ty děti takhle střídají. S tím já absolutně nesouhlasím,*

*protože to by nezvládl mnohej dospělej, natož děti jo. Co je to učí, když rok je u jednoho rodiče, další rok zase úplně u cizího člověka, pak zase u cizího. Takže je to naučí k nikomu nepřimykát, nemít žádný bezpečí, netvořit si pevný vazby. Každopádně to teď takhle funguje. Děti putujou po pěstounech a moc se mi to nelíbí no.“* (psycholožka Fialová)

Problém ve střídání pečujících osob se týká i vychovatelů, kteří by se neměli měnit po krátké době. Děti si musí stále zvykat na někoho nového, což pro výchovu dětí a jejich vývoj není dobré. *„Asi základní doporučení je, aby se tam stále neměnili lidi. Protože si představte, že jste prostě dítě a během roku se vám vystřídá pět šest osob, které se točí. Odcházejí a přicházejí.“* (psycholožka Oranžová)

Problém školní psycholožky nacházejí v legislativě, která je nastavená tak, že sourozenci mohou být adoptováni pouze společně. V dětských domovech se mnohokrát nachází více sourozenců a je tedy pravděpodobné, že budou muset zůstat všichni nezávisle na věku v dětském domově, protože čím větší počet sourozenců je, tím menší je šance, že budou adoptováni. *„Třeba loni tam byla i rodina sedmi sourozenců. A legislativa usiluje o to, aby buď se vrátily do rodiny, a nebo aby si někdo osvojil všechny ty sourozence. Což jako málokdo udělá. Takže právě takovéhle rodinné klany zůstávají v tom dětském domově, což je možná i škoda no.“* (psycholožka Fialová)

I ten nejmenší kontakt biologického rodiče se považuje za projevení zájmu o dítě a je tak znemožněno tomu, aby dítě mohlo jít k adopci. *„Jakýkoliv kontakt biologického rodiče, třeba jednou za rok pošle pohled, tak se považuje jako zájem toho rodiče, takže ty děti nemůžou jít k adopci.“* (psycholožka Zelená)

I přesto, že jsou děti v ústavní péči, většina z nich má kousek od dětského domova širokou rodinu, která však nejeví zájem se o děti starat. *„Já dokud jsem do toho neviděla, tak jsem si myslela, že ty děti jsou jako sirotci nebo jako opuštění a nikoho nemaj..ale 95% dětí z našeho dětského domova tady má širokou rodinu tady dole v ulici. Ne jenom tam, ale tady prostě v okolí deseti kilometrů. To byl pro mě strašnej poznatek, že maj rodinu a oni jsou v domově.“* (psycholožka Fialová)

V souvislosti s ústavní péčí bývá za největší riziko považován odchod dětí z dětského domova. V dětském domově byly děti zvyklé, že se jim po materiální stránce všeho dostávalo a po odchodu z dětského domova náhle nemají skoro nic. *„A to říkaj, že je velký riziko po tom odchodu těch dětí z toho děčáku, že tím, že vlastně ony tydlety potřeby jako materiální jsou jim hodně dobře saturovaný. Ony to považují za nějaký životní standard a pak vlastně vypadnou z toho dětskýho domova a očekávají, že všechny tyhle*

*věci budou mít, ale v té chvíli, protože mají vlastně blbou startovní čáru a teď do toho nemají úplně dobrý vzdělání, kde bydlet a mají najednou těch financí strašně málo. A najednou ty potřeby, které byly zvyklý mít uspokojený, se jim neuspokojej.*“ (psycholožka Modrá) Je důležité, aby se děti v dětském domově učily, jak správně hospodařit s penězi a později se dokázaly samy o sebe postarat. „*Že si myslím, že od těch patnácti by měli mít finance v ruce a fakt s nimi manipulovat a učit se si ty peníze rozplánovat. Tohle budu mít na šetření, protože něco chci. Tam opravdu dostanou všechno, nemusí po ničem až tak toužit. Oni touží po rodině, po mamince, po tátovi, výlety a tak. Ale co se týká toho, že vyhodíte to děcko, protože má devatenáct. A ony jako jdou pryč. Není tam šance, že by tam zůstaly, něco se ještě naučily a chodily do práce. Tam je to jen, když studují.*“ (psycholožka Žlutá) Děti po odchodu z dětského domova někdy odcházejí do domů na půl cesty. Myšlenka domů na půl cesty je dobrá, ovšem podle zkušeností jedné z psycholožek se tam vyskytují značné problémy a pro děti po odchodu z DD není dům na půl cesty nejlepší volbou. „*Ta psycholožka mi ještě říkala, že ta ředitelka říkala, že těm dětem zajistíme dům na půl cesty. A já jim říkám – Vy jste tam ale nebyly. Tam jsou děcka drogově závislý, kradou a tak. A ona říká: No já jsem si myslela, že když to tak hezky prezentujou. No ale já jsem tam byla dva roky a úplně jsem měla rozšířený oči a říkám, že to tak nemůžou dělat. Na jeden měsíc vyhodí, druhý měsíc ho zas přijmou.*“ (psycholožka Žlutá)

Ačkoliv ústavní péče své opodstatnění má, většina dotázaných psycholožek zastávala názor, že by pro děti bylo nejlepší, kdyby mohly žít v náhradních rodinách. Je však podstatné, aby o děti pečovali stálí lidé. Profesionální pěstounská péče není vhodným řešením. Stejně tak by se v zařízení dětského domova neměli často měnit vychovatelé, protože si děti musí zvykat stále na někoho nového. Rizikem je odchod dětí z dětského domova po dovršení dospělosti, jelikož děti nejsou na odchod mnohokrát připraveny, ztrácí podporu pečujících osob a musí se dokázat postarat samy o sebe.

Skupina amerických psychiatrů (Dozier, Zeanah, Wallin & Shauffer, 2012), která se ve své studii zabývala ústavní péčí, zastává názor, že děti by neměly být umístovány do ústavní péče. Přemístění do institucionální péče dle autorů negativně ovlivňuje fyzické i psychické zdraví dítěte. Děti by měly být dočasně umístěny do pěstounské péče a původní rodině by měla být poskytnuta podpora. Pěstounské rodiny by měly být vybírány na základě schopnosti pracovat efektivně s dětmi. Pěstounům je nutné poskytnout účinné

školení a průběžně je podporovat při práci s těmito dětmi. Pokud je zcela nemožné navrátit dítě do původní rodiny, řešením může být adopce, která je vhodnou alternativou. Psychiatři i dotázané školní psycholožky zaujímají k ústavní péči negativní postoj a zastávají společný názor, že dětem by bylo lépe v rodinách.

## 8 Shrnutí a diskuze

Cílem této bakalářské práce bylo popsat, jak školní psychologové přistupují k žákům z dětského domova a jaké jsou specifické nároky na školního psychologa při práci s touto konkrétní skupinou žáků.

Výsledky výzkumu byly na základě vytvořených kategorií rozděleny do šesti kapitol, které pojednávaly o kritických místech profese školního psychologa, specifikách žáků z DD, postavení žáka z DD ve třídním kolektivu, překážkách pro práci se žáky z DD, návrzích na zlepšení situace a postojích školních psychologů k ústavní péči.

V první kapitole o kritických místech profese se ukázalo, že pro školní psycholožky bylo velmi zásadní vyjednat si na škole své postavení, protože se mnohokrát dostávaly do situace, kdy se jejich profesní nastavení psychologa dostávalo do sporu s požadavky školy. Dle zkušeností psycholožek škola ani začínající psycholog často nevědí, jakým konkrétním činnostem se má psycholog na škole věnovat. Školní psycholožky se nejčastěji setkávají s nároky spojené se vztahovou sítí škola – rodič – psycholog a jsou povinné nakládat s informacemi tak, aby nedocházelo ke konfliktům. Při konfliktu zájmů je třeba stále zvažovat, co je nejlepší pro žáka.

Podobné kritické momenty popisuje ve svém článku i prof. Štech (2001), který na základě dotazníkového šetření zjistil, že nejčastěji se školní psychologové potýkají s nutností vyjednat si na škole své vlastní postavení a setkávají se s počáteční nedůvěrou ostatních aktérů systému (učitelů, rodičů, žáků).

Druhá kapitola byla zaměřena na specifika žáků z DD. Ze zkušenosti školních psycholožek se žáci z DD projevují zejména potřebou vyhledávat kontakt a navazovat blízký vztah s dospělým člověkem, ve škole s pedagogem či právě se školním psychologem, a touží po pozornosti, která se jim v dětském domově ve velké míře nedostává. Jak tvrdí Bittner a kol. (2007), kolektivní přístup v zařízení mnohokrát neumožňuje dítěti navázat blízký vztah člověkem, který by mu dával lásku a věnoval značnou individuální pozornost. Je pravděpodobné, že dítě bude mít potřebu vyhledávat pozornost a lásku jinde. Žáci z DD se projevují zvýšenou aktivitou v prostředí a jsou méně ostýchaví v sociálním kontaktu. Na základě Matějčkovy typologie dětí z DD (1974) mohu dát daná zjištění do souvislosti s typem sociálně provokativního dítěte, který

se vyznačuje potřebou připoutat na sebe pozornost poměrně nepatřičným způsobem a touhou navázat blízký kontakt s dospělým člověkem.

Pro žáky z dětského domova bývá typické, že ve škole dosahují častěji slabších výsledků a mívají nižší výkonovou motivaci než děti z rodin. Zahraniční výzkum z roku 2008, jehož autory jsou IJzendoorn, Luijk a Juffer, popisuje výrazné rozdíly v IQ testu u dětí z dětského domova a dětí z rodin. Prokázalo se, že děti z dětského domova dosahují v IQ testu mnohem nižšího skóru než děti z rodin, a to v průměru o 20 bodů méně. Podobné zjištění v rozdílech v IQ testu přinesla i má získaná data.

Ve třetí kapitole jsem se zabývala postavením žáka z DD ve třídním kolektivu. To, že dítě žije v dětském domově, nehraje v postavení ve třídním kolektivu většinou zásadní roli, mnohem více záleží na osobnostních rysech žáka. I přesto se děti z dětského domova mohou ve škole s nepřijetím ze strany spolužáků setkat. Výrazná odlišnost sociálních poměrů může hrát v postavení žáků ve třídě významnou roli. Problémem se vztahy ve třídě se může stát i komunikativní neobratnost žáků z dětského domova. Pokud se dítě dostane do dobrého kolektivu, kde je vzdělání hodnotou, může být spolužáky dobře taženo.

R. Emond (2012) na základě svého výzkumu se žáky z dětských domovů dokládá, že skutečnost, že žák žije v dětském domově, mnohokrát ovlivňuje právě to, jak je vnímán svými vrstevníky. Žáci z DD mnohokrát nevědí, jak správně s vrstevníky komunikovat a jak jim sdělit, že jsou v ústavní péči. Spokojenost a úspěšnost žáků z DD se odvíjí od toho, jak se cítí být součástí kolektivu.

Čtvrtá kapitola pojednávala o překážkách, se kterými se školní psychologové při práci se žáky z DD setkávají. Za hlavní překážku je školními psychologovými považována komunikace s dětským domovem, ve které vážně přenos informací. Poněvadž se na péči o děti v zařízení střídají vychovatelé, školní psycholog kolikrát neví, na koho se má v případě výskytu problémů u konkrétního žáka obrátit. Školní psychologové si jsou také vědomy určitých hranic toho, co mohou a nemohou udělat pro žáky z DD. Na základě projevů dětí a jejich přístupu ke škole, může škola nabývat dojmu, že pečující osoby nejsou při péči o děti příliš důslední. Obě strany od sebe mohou mít očekávání, která si však vzájemně nevyjasní.

Je možné sledovat spojitost s dílem Camerona & Maginna (2012), které popisuje, že školní výkon dětí bývá ovlivněn nepříznivými podmínkami pro učení v dětském domově, nízkým očekáváním vychovatelů či právě nedostatkem předávání informací mezi školou a dětským domovem a špatnou vzájemnou spoluprací.

V páté kapitole byla prezentována doporučení školních psychologek na zlepšení celé situace. K výraznému zlepšení by přispělo zejména zkvalitnění komunikace mezi školou a dětským domovem. Tomu by mohlo napomoci, kdyby v dětském domově byla jedna styčná osoba, která by měla o dětech přehled a pravidelně se školou komunikovala. Je potřeba, aby ke zlepšení docházelo na straně dětského domova i na straně školy. Je důležité, aby v zařízení dětského domova pracovali kompetentní zaměstnanci, kteří by věnovali dětem tu nejlepší péči a vedli je k větší samostatnosti. Dětské domovy by měly zaměstnávat psychologa, který bude s dětmi pravidelně pracovat, protože školní psycholog se určitými typy problémů zabývat nemůže. Ve školách by mělo docházet ke vzdělávání učitelů v dané problematice. Žákům z DD by se mělo dostávat pedagogické podpory a mělo by jim být uzpůsobeno třídní prostředí.

Poslední kapitola výsledků byla zaměřena na postoje školních psychologek k ústavní péči. Ze získaných dat vyplývá, že školní psychologky zauímají k ústavní péči negativní postoj. Ačkoliv ústavní péče má v jistých případech své opodstatnění, děti by dle názoru školních psychologek měly žít v náhradních rodinách. Je zásadní, aby o děti pečovali stálí lidé, kteří by se v zařízení často měnili, protože si pak děti musí stále zvykat na někoho nového. Profesionální pěstounská péče není dle názorů psychologek vhodným řešením. Za hlavní riziko ústavní péče bývá považován odchod dětí z DD, na který děti často nebývají dostatečně připraveny.

Negativní postoj k ústavní péči zastává také skupina amerických psychiatrů (Dozier, Zeanah, Wallin & Shauffer, 2012), která je názoru, že ústavní zařízení by měly být zrušeny. Prostředí ústavu má negativní vliv na fyzické i psychické zdraví dětí. Děti by měly být předány do pěstounské péče a původním rodinám by měla být poskytnuta podpora. Pěstounským rodinám je třeba dát účinné školení a průběžně je při práci s dětmi podporovat. Školní psychologky i psychiatři se shodují na tom, že ústavní péče opravdu není vhodným řešením. Namísto ústavní péče by měly být děti umístěny do náhradních rodin.

Po komparaci svých výzkumných zjištění s odbornou literaturou a souvisejícími výzkumy mohu konstatovat, že se v základních ohledech shodují.



## Závěr

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na žáky z dětského domova z pohledu školního psychologa. Hlavním cílem výzkumu bylo popsat, jak školní psychologové přistupují k žákům z dětského domova a jaké jsou specifické nároky na školního psychologa při péči o tyto žáky. Snažila jsem se zjistit, jak se žáci z dětského domova projevují a zda se u nich objevují specifické potřeby.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit, jak školní psychologové přistupují k žákům z dětského domova. Na základě rozhovorů se školními psycholožkami mohu říci, že k žákům z dětského domova nepřistupují odlišným způsobem než k ostatním žákům. Podoby práce se žáky z DD se odvíjí od konkrétních potíží a potřeb žáků. Přístup školních psycholožek k problematice žáků z DD jako celku se odvíjel od zkušeností s konkrétním dětským domovem, osobních zkušeností s konkrétními žáky z DD a obecně postojů k ústavní péči.

Specifika v projevech žáků z DD školní psycholožky nalézají. Žáci se projevují zejména potřebou vyhledávat a navazovat blízký kontakt s dospělou osobou. Objevuje se u nich zvýšená touha po pozornosti, která se mnohokrát projevuje nevhodným způsobem. Ve škole dosahují slabších výsledků a mají nižší výkonovou motivaci než žáci z rodin. Oproti žákům z rodin jsou žáci z DD mnohem méně ostýchaví v sociálním kontaktu s cizími lidmi.

Dále jsem se snažila zjistit, jaká jsou kritická místa při práci se žáky z dětského domova. Ukázalo se, že nejčastější překážkou pro práci se žáky z DD, se kterou se školní psycholožky setkávaly, byla špatná komunikace s dětským domovem a s tím spojená nedostatečná výměna informací o dětech. V důsledku špatné komunikace není možné předem připravit učitele a třídu na příchod dětí a případně se vyskytující problémy u žáka neprodleně řešit. Školní psycholožky mnohokrát nevědí, na koho se mají vzhledem ke konkrétnímu dítěti obrátit. Psycholožky si také uvědomovaly hranice svých možností, co mohou a nemohou pro žáky z DD udělat.

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na podmínky, ve kterých psychologové pracují, a na kritické momenty, se kterými se během svého působení setkávají. Náplň práce školních psycholožek se odvíjela zejména od času, který na škole tráví. Školní psycholožky, které docházejí na školu pouze jeden den v týdnu, si volily činnosti, které

osobně považovaly za nejdůležitější. Pracovní činnosti se také odvíjely od typů žáků ve škole a problémů, které se na škole nejčastěji vyskytovaly.

Na škole se školní psycholožky mnohokrát dostávaly do situace, kdy se setkávaly s požadavky školy, které byly v rozporu s profesním nastavením školního psychologa, a bylo třeba, aby si na škole vyjednaly své postavení. Škola ani začínající psycholog často nevědí, co vše má školní psycholog dělat. Školní psycholožky se nejčastěji setkávají s nároky spojené se vztahovou sítí škola – rodič – psycholog a jsou povinné nakládat s informacemi tak, aby nedocházelo ke konfliktům.

V závěru bakalářské mohu konstatovat, že se mi podařilo nalézt odpovědi na své předem stanovené výzkumné otázky. Ačkoliv byly zkušenosti školních psycholožek poměrně různorodé, v hlavních věcech se i přesto shodovaly. Proto mohu svá výzkumná zjištění považovat za relevantní.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Bittner, P., Havigerová, J., Janišová, I., & Langhansová, H. (2007) *Děti z ústavů!: právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte*. Brno: Liga lidských práv.
- Braun, R., Marková, D. & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Cameron, R. J. & Maginn, C. (2012). *Cesta k pozitivním výsledkům dětí v náhradní péči*. Praha: Togga.
- Emond, R. (2014). Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child and Family Social Work*, 194–202.
- Dozier, M., Zeanah, Ch., Wallin, A. & Shauffer, C. (2012). Institutional Care for Young Children: Review of Literature and Policy Implications. *Social Issues and Policy Review*, 1-25.
- IJzendoorn, M., Luijk, M. & Juffer, F. (2008). IQ of Children Growing Up in Children's Homes: A Meta-Analysis on IQ Delays in Orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 341-366.
- Langmeier, J., Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.
- Mareš, J. (ed). (2003). *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus
- Oakland, T., Goldmanová, S., & Bischoff, H. (1999) Etické normy práce školního psychologa. *Učitelské noviny*. 17-18
- Štech, S. (2001) Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 47-55.
- Štech, S. & Zapletalová J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné on-line: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>

Zapletalová, J. (2001). *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Dostupné online: [https://pf.ujep.cz/user\\_files/skolni%20psycholog.pdf](https://pf.ujep.cz/user_files/skolni%20psycholog.pdf)

Zapletalová, J. (ed). (2014). *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

### **Internetové odkazy**

<https://www.dddlazkovice.cz/>

<https://www.mpsv.cz/>

## Seznam příloh

### Příloha 1: otázky k rozhovoru se školními psychology

#### Otázky k rozhovoru

##### **1) kontext práce školního psychologa na dané škole**

Jak dlouho na škole pracujete?

Na jaký úvazek na škole pracujete?

Byl/a jste prvním psychologem nebo jste po někom nastupoval/a?

Jak funguje spolupráce se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, vedením školy, příp. speciálním pedagogem?

Kdy a jak spolupracujete s kolegy ve škole?

Jak s učiteli navazujete spolupráci? Jak spolupráce s učiteli probíhá?

##### **2) náplň práce školního psychologa**

Jaká je Vaše náplň práce na této škole?

Jakým činnostem věnujete nejvíce času?

S jakými typy problémů se u žáků setkáváte nejčastěji?

V čem je dle Vašeho mínění práce školního psychologa náročná?

Jak se k Vám nejčastěji dostávají děti?

##### **3) děti z DD na škole**

Kolik žáků z DD navštěvuje vaši školu?

Jaké zkušenosti máte se žáky z DD na této škole?

Jakým způsobem se se žáky z DD dostáváte do kontaktu?

Jak se děti žáci z DD ve škole projevují?

Jaké rozdíly shledáváte v potřebách žáků z DD oproti potřebám žáků z rodin?

##### **4) rovina osobního prožitku**

V čem je pro Vás kontakt s dětmi z DD specifický?

Co je pro Vás osobně těžké při práci s dětmi z DD?

Jaký se sám/sama stavíte ústavní péči?