UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

Nicola Libichová

Psychická deprivace a její vliv na školní úspěšnost

Psychologial deprivation and its effect on school success

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2018

Vedoucí práce: Mgr. Martina Švandová, Ph.D.

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce, paní Mgr. Martině Švandové, Ph.D., za cenné rady, které mi během psaní této práce ochotně poskytla. Dále pak svojí rodině, a hlavně manželovi za podporu a trpělivost.

Prohlašuji,

že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

20.5.2018 ……

Libichová Nicola

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá otázkou, jak moc ovlivňuje prožitá nepříznivá zkušenost v podobě deprivace dítě ve školním věku. Pozornost je nejprve upřena na teoretickou část

související s tématem psychická deprivace, jsou zde objasněny potřeby dítěte nezbytné ke zdravému vývoji a také následky, které deprivace přináší. Definuji projevy deprivace v jednotlivých oblastech vývoje dítěte. Práce dále zdůrazňuje vliv rodinného prostředí a ústavní péče na vznik traumatu u dětí předškolního věku. Dále je definován pojem školní úspěšnosti ve vztahu k dítěti školního věku. Práce se zabývá příčinami neúspěšnosti a faktory podílejícími se na neúspěšnosti. Dovolila jsem si zahrnout do své práce odborníkovo pojetí školní neúspěšnosti a jeho metody práce s traumatizovanými dětmi. Analytická část představuje konkrétní případy deprivace, převzaté z odborné literatury a její projevy u vybraného vzorku jedinců.

Klíčová slova: psychická deprivace, děti, rodina, náhradní péče, význam rodiny, ústavní výchova, důsledky deprivace, problémy ve škole, strach, školní úspěšnost, školní neúspěšnost

Abstract

This bachelor thesis deals with the issue, to what extent does a negative experience in the form of deprivation influence a school-aged child. First, the attention focuses on the theoretical part related to the subject of psychological deprivation. The child's needs necessary for its healthy development and the consequences of the deprivation are clarified. I define the symptoms of deprivation in different areas of child development. The work also emphasizes the influence of a family environment and institutional care on the origin of trauma in preschool

children. The concept of school success in relation to a school-aged child is then defined. The work deals with causes of failure and factors contributing to failure. I have allowed myself to include an expert concept of school failure and his methods of working with traumatized children. The analytical part presents concrete cases of deprivation taken from the professional literature and its symptoms in a selected sample of individuals.

Key words:

psychological deprivation, children, family, substitution care, importance of family, institutional education, consequences of deprivation, school problems, fear, school success, school failure

Obsah

0 Úvod……...9

1 Pojem deprivace……11

1.1 Psychické potřeby…….11

1.2 Typy deprivací……..13

1.2.1 Podnětová deprivace…….13 1.2.2 Kognitivní deprivace……13

1.2.3 Citová deprivace……...13

1.2.4 Sociální deprivace…….14

1.2.5 Deprivace biologických potřeb…….14

1.2.6 Kulturní deprivace……14

1.3 Následky deprivace……..14

1.4 Projevy deprivace v jednotlivých oblastech…….15

1.4.1 Řeč a komunikace…….15

1.4.2 Rozumové schopnosti……...15

1.4.3 City a vztahy…….16

1.5 Subdeprivace……17

2 Rodina……18

2.1 Funkce rodiny……...18

2.2 Nejčastější typy problémově zatížených rodin…….21

2.2.1 Nezralá rodina……...21

2.2.2 Přetížená rodina……22

2.2.3 Ambiciózní rodina……22

2.2.4 Perfekcionistická rodina……...22

2.2.5 Autoritářská rodina……...23

2.2.6 Rozmazlující rodina……..23

2.2.7 Nadměrně liberální a improvizující rodina……...24

2.2.8 Odkládající rodina……24

2.2.9 Disociovaná rodina……...24

2.2.10 Rozvedená rodina……...25

2.3 Syndrom týraného a zneužívaného dítěte…….26

2.4 Diagnóza traumatu……...27

3 Ústavní péče……...29

3.1.Institucionální výchova v ranném dětství a její vliv na vývoj……29

3.1.1 České výzkumy…….29

3.1.2 Zahraniční výzkumy…….31

3.2 Úplná kolektivní péče……...33

3.3 Školní zralost dětí z ústavní péče……..…35

4 Vývojové hledisko při sledování deprivace……...37

4.1. Dítě předškolního věku……37

4.2 Komunikace smíchem……..37

4.3 Vývoj řeči…….38

4.4 Tělesný vývoj a koordinace……..39

4.5 Kognitivní vývoj……..39

4.6 Vnímání sebe a druhých lidí……40

4.7 Hra……40

4.8 Výtvarný projev……41

5 Dítě školního věku……..43

5.1 Školní neúspěšnost……...43

5.2 Příčin neúspěchu ve škole……44

5.2.1 Snížená úroveň rozumových schopností……...45

5.2.2 Vývojové změny……...45

5.2.3 Nerovnoměrné nadání……...45

5.2.4 Psychické a somatické vztahy……...46

5.2.5 Sociální vlivy……46

5.3 Faktory podílející se na neúspěšnosti……46

5.3.1 Inteligence……48

5.3.2 Pozornost……..49

5.3.3 Feuersteinovo pojetí školní neúspěšnosti……50

6 Důsledky a východiska……...52

7 Analýza spisového materiálu z odborné literatury……..54

7.1 Případové studie……...56

Případ 1……56

Případ 2……57

Případ 3……59

Případ 4……61

Případ 5……62

Případ 6……63

Případ 7……64

Případ 8……65

Případ 9……67

Případ 10……...68

7.2 Interpretace analýzy……..70

Závěr……..74

Seznam použité literatury a ostatní zdroje……76

0 ÚVOD

Téma bakalářské práce „Psychická deprivace a její vliv na školní úspěšnost“ jsem si zvolila, protože mě zajímala vazba mezi psychickým stavem žáka a jeho vliv na úspěchy nebo neúspěchy ve škole, tato problematika je dle mého názoru velmi aktuální pro sociální pedagogiku a málo diskutovaná.

Sociální pedagogika se zabývá zkoumáním prostředí a výchovy a také výchovným působením na rizikové, sociálně znevýhodněné nebo problematické skupiny dětí a mládeže. Stejně tak jako tato práce se sociální pedagogika specializuje na vlivy působící na jedince v rodině nebo v prostředí, v kterém vyrůstá. Výchova má připravit jedince na život, předcházet tomu, aby se dostával do problémů a naučit ho správným způsobem řešit problémy. První větší životní osamostatnění, zodpovědnost a zhodnocení dosavadní výchovy přichází s nástupem do školy. Škola se může snažit o minimalizování negativních vlivů prostředí, ve kterém jedinec žije, ale nikdy nemůže nahradit rodinnou výchovu.

Cílem bakalářské práce je vysvětlit pojem deprivace a její vliv (nejen) na psychiku jedince, objasnit důležitost prostředí a blízkých lidí, s kterými jedinec vyrůstá a je jimi vychováván, a vliv těchto faktorů na školní neúspěšnost.

Práce je rozdělena do dvou částí a celkem sedmi kapitol. Teoretickou část práce jsem rozdělila do šesti kapitol, které se zabývají teorií deprivace a s ní souvisejícími tématy. První kapitola se vysvětluje podrobně pojem deprivace a s ním související psychické potřeby. Následně popisuji důsledky, které se objevují spolu s deprivací. Zaměřuji se na deprivační následky v jednotlivých oblastech (řeč, rozum, city), které se následně projeví ve školním prostředí. Pozornost věnuji i méně závažné formě deprivace – subdeprivaci. Dále následují kapitoly věnované rodině, ústavní péči a vývoji dítěte se zaměřením na důležité faktory, které přispívají k neúspěšnosti žáka ve škole. Zmiňuji příčiny neúspěchu a pojetí neúspěšnosti z pohledu odborníka, který se touto problematikou zabýval.

Druhá část práce, teoreticky – analytická, začíná v sedmé kapitole, kde se zabývám analýzou spisového materiálu z odborné literatury a konkrétními případovými studiemi, které se týkají daného problému – deprivačních následků a s tím související školní neúspěšností žáka. Kazuistiky dokazují vliv psychického stavu dítěte na projevy chování a také hodnocení žáka ve škole.

Zvolila jsem tuto formu druhé části práce, protože se mi nepodařilo sehnat vzorovou skupinu, kterou bych v praktické části mohla zkoumat. Z etických důvodů jsem proto volila již v odborné literatuře publikované případy traumatizovaných dětí.

Problematika, kterou se ve své práci zabývám je velmi obsáhlá a není možné postihnout všechny s ní související témata, pokusila jsem se zahrnout do své práce jen ta z mého pohledu, nejdůležitější témata.

1 POJEM DEPRIVACE

Pojem deprivace se používá v různých odborných knihách a článcích, nejprve tedy popíšu, co přesně tento pojem vyjadřuje.

Matějček (2011, s. 26) definuje deprivaci jako nedostatečné nasycení potřeb organizmu. Tento psychický stav vznikne následkem takových životních situací, v kterých subjektu není dána dostatečná příležitost k uspokojení jeho základních (vitálních) psychických potřeb v dostatečné míře a po dostatečně dlouho dobu. Psychický stav není trvalý ani neměnný, ale vyjadřuje aktuální duševní skutečnost, která vznikla specifickým dějem, vyvolaným podnětovým ochuzením, a která je psychickou podmínkou pro určité specifické chování tedy v tomto případě deprivačních následků. Odborníci zatím neumí vyjmenovat, klasifikovat ani určit relevantní významnost potřeb, které jsou v určitém vývojovém období dítěte silné a které jsou ty, jejichž neuspokojení vede k zvláště škodlivým deprivačním následkům.

Lidé trpící deprivací nejsou nemocní ve smyslu tělesného postižení, jsou však sociálně poškození ve smyslu osobnostního nedostatku, protože u nich „*nebyla probuzena empatická způsobilost*“ (Helus, 2015, s.174-175). Matějček (2011, s. 23) potvrzuje důležitost citových potřeb ve svém tvrzení: „pokud má dítě dostatek citové podpory, vynahradí mu to i nedostatek jiných psychických prvků“ (nedostatek smyslových podnětů, hraček, výchovy nebo vzdělání).

Neuspokojení potřeb se projevuje jako deprivační syndrom, jehož podstatou je, že jedinec ztratí způsobilost vnímat lásku lidí k sobě samému a zároveň nedokáže projevovat lásku ostatním. Tito jedinci se nedokáží vcítit do druhých lidí, nerozpoznávají city druhých osob a neumí komunikovat o svých vlastních citových stavech. Tento stav chudosti, bezradnosti a neschopnosti v oblasti citů je označován řeckým termínem *alexitymie,* což znamená „bez znalosti způsobu, jak vyjádřit emoce“. (Helus, 2007, s. 95)

1.1 PSYCHICKÉ POTŘEBY

Jak je výše uvedeno, neuspokojení potřeb má za následek strádání dítěte především v citové a emocionální oblasti. Uspokojování psychických potřeb je důležité k rozvoji dítěte v psychicky zdatnou a zdravou osobnost. Tyto potřeby konkrétně pojmenoval a vysvětlil Langmeier (Matějček, 1994, str. 37). Jedná se o pět potřeb:

- *Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.* Má-li být uspokojena a rozvinuta základní tendence po aktivním kontaktu se světem je zapotřebí dostatek interakce. Organismus má tendence k aktivnímu kontaktu, který se projevuje v úsilí navázat, rozšířit a udržet interakci s prostředím.
- *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.* Potřeba vnější struktury – smysluplné a diferencované struktury podnětů patří k základním psychickým potřebám už u malého dítěte. Od prvních měsíců života vnímáme motivaci objevit svět jako smysluplnou, předvídatelnou strukturu. Můžeme pozorovat úsilí kojence osvojit si novou dovednost až do stavu únavy, později nekonečné otázky „proč“ od malého dítěte a také neméně důležité usilovné snažení školáka.
- *Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů*. Dítě má tendence k aktivní interakci se světem, jak bylo výše popsáno, středobodem jeho sociálního zájmu je matka nebo jiný sociální objekt, který pro dítě reprezentuje celý jeho svět. Tato potřeba dítěte (závislost, připoutání, láska) většinou k matce je silně žádoucí a motivující. Dítě se dožaduje nazpět svých úsměvů, naslouchá matčinu hlasu, natahuje se po ní, drží ji svou ručičkou, zklidní se v její náruči, křičí, když se matka vzdaluje a nereaguje na jeho volání. Přítomnost matky motivuje dítě ve všech aktivitách, zvyšuje jeho čilost, výkony a učení.
- *Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty.* Tendence k aktivní interakce se světem se projeví v úsilí o aktivní vztah k sobě samému jako nositeli vší aktivity uprostřed světa. Přisuzované „já“ potřebuje nezávislost, sebenaplnění a zajištění osobní integrity. Člověk začíná sám hodnotit všechno dění kolem sebe směrem k sobě samému. Je třeba, aby role matky v tomto okamžiku ustoupila do pozadí a pomohla dítěti k přechodu od závislosti k rostoucí nezávislosti a pomohla mu k pochopení jeho postavení ve světě. (Matějček, 2011, s.277-284)
- *Potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivy.* Tato potřeba dává člověku časové rozpětí a udržuje životní aktivitu. Účelem je, aby naděje překonala stagnaci.

Pokud u člověka nejsou uspokojovány tyto základní potřeby, dochází k psychické deprivaci, která naruší hlubší složky osobnosti, především emocionální funkce. Způsobuje psychomotorické opoždění v útlém věku a selhávání v mezilidských vztazích. (Matějček, 1994, str. 37).

1.2 TYPY DEPRIVACÍ

Pojem deprivace v souvislosti s neuspokojováním potřeb jsme si již vysvětlili, níže popíšu, jaké typy deprivací můžeme u jedinců zpozorovat a také, jak se jednotlivé druhy deprivací projevují.

Někteří autoři zužují definici deprivace podle toho, kterou psychickou potřebu považují za tu nejdůležitější a kterému nedostatku přikládají rozhodující vliv. Odborníci rozeznávají následující typy deprivace.

1.2.1 PODNĚTOVÁ DEPRIVACE

Pokud dochází ke strádání v oblasti stimulace, označujeme tento stav za podnětovou deprivaci. Způsobuje ji nedostatečné působení rodiny na dítě nebo dětský organismus, který není schopen přijímat podněty. Týká se například dětí se smyslovými vadami (hluchota, slepota, hluchoslepota). Vnímání a uchopení prožitků je narušeno vlivem jednotvárných smyslových zážitků. U těchto jedinců klesá inteligence, obrazotvornost a schopnost představovat si. (Vágnerová, 1996, str. 8-13)

1.2.2 KOGNITIVNÍ DEPRIVACE

Dochází-li ke strádání v oblasti rozvoje poznávacích procesů, učení a získávání zkušeností, mluvíme o kognitivní deprivaci. Objevuje se u dětí v rodinách s nízkou sociokulturní a vzdělanostní úrovní a u mentálně postižených dětí.

Kognitivně-deprimované dítě se snaží uniknou ze situací, kterým nerozumí fixací na známe prostředí. Často působí negativisticky, prosazuje vlastní aktivity a nehledí na pravidla, protože jim nerozumí. Tato kompenzace únikem probíhá v batolecím věku, pokud se projevuje i po jeho skončení signalizuje stagnaci ve vývoji a je znakem deprivace. (Vágnerová, 1996, str. 8-13)

1.2.3 CITOVÁ DEPRIVACE

Nedostatečnými projevy lásky, hostilní reakcí, zanedbáváním a nedostatkem tělesného kontaktu ze strany mateřské osoby vzniká citová deprivace. (Vágnerová, 1996, str. 8-13)

Matějček (2011, s. 23) říká, že dítě ke svému zdravému vývoji v prvé řadě potřebuje lásku a citovou vřelost. Toto tvrzení potvrzuje Helus (2015, s.174), když vysvětluje, jak obrovský význam má pro vývoj dítěte v raném věku uspokojování potřeby citové vazby k pečující osobě (tzv. rané připoutání). Pokud nevznikne tento symbiotický vztah s pečující osobou (většinou matkou), dochází u dítěte ke strádání, označované termínem citově sociální deprivace. Tento stav má vážné a dlouhodobé, mnohdy trvalé následky, kterými se budu zabývat v dalších kapitolách.

1.2.4 SOCIÁLNÍ DEPRIVACE

Deprivace sociální vzniká strádáním v oblasti adekvátní stimulace socializačního vývoje v závislosti na nevhodném chování rodičů, pokud není uspokojena potřeba osobní identity, uplatnění a uznání. Rodiče neposkytují dítěti vhodnou zpětnou vazbu v chování, jedinec se snaží identifikovat sám sebe například ve skupině vrstevníků, která ho akceptuje.
(Vágnerová, 1996, s.13)

1.2.5 DEPRIVACE BIOLOGICKÝCH POTŘEB

Pokud nejsou biologické potřeby (potřeba spánku, potřeba jídla) dlouhodobě uspokojovány, hovoříme o deprivaci biologických potřeb. Toto strádání může vést k vážnému poškození tělesného i duševního zdraví jedince.

1.2.6 KULTURNÍ DEPRIVACE

Dlouhodobá izolace od sociokulturních vlivů dané společnosti způsobuje deprivaci kulturních potřeb. Dítě má osvojené jiné formy chování, než uznává majoritní společnost a následkem tohoto tlaku může měnit některé ze svých projevů chování, může docházet až k izolaci od majoritní společnosti. Například romské rodiny podněcují své děti k jiným hodnotám, postojům k učení a často se izolují od společnosti. (Vágnerová, 1996, s. 13-14)

1.3 NÁSLEDKY DEPRIVACE

Deprivace a prožitá traumata můžou vést k různému narušení vývoje osobnosti dítěte, projevy mohou být značně variabilní, záleží na tom, jak je dítě geneticky vybaveno a jakou má primární zkušenost. I mezi dětmi vyrůstajícími od útlého dětství ve stejných ústavních podmínkách najdeme velmi rozdílný vývoj osobnosti, různé příznaky a rozdílně vyvinuté jednotlivé funkce. Rozdíly jsou mezi dětmi, jejichž vývoj byl ovlivněn deprivací různého druhu, délkou trvání,

stupněm, pohlavím a věkem. Diagnostika deprivačních následků vyžaduje v každém jednotlivém případě zaměřený rozbor motivace, příznaků, struktury osobnosti a struktury sociálních rolí. Příznaky psychické deprivace mohou být rozmanité a proměnlivé od lehkých nápadností až po velmi hrubá poškození intelektového i charakterového vývoje. Mohou mít pestrý ráz neurotických, psychopatických i psychotických příznaků. (Matějček, 2011, 299-301) I přes složitost diagnostiky deprivace lze definovat modely nejčastějších deprivačních změn u dítěte, které budu dále konkrétně popisovat.

1.4 PROJEVY DEPRIVACE V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH

1.4.1 ŘEČ A KOMUNIKACE

Charakteristickým projevem deprivace bývá nerovnoměrné a různě závažné opoždění vývoje, které se projevuje zejména v oblasti řeči. Zvláště u malých dětí je řeč citlivým ukazatelem deprivačního poškození. Nedostatečná řečová stimulace, omezený kontakt s mateřskou osobou a nedostatek pozitivní emoční podpory veškerého učení jsou příčinou řečových problémů. Řeč deprivovaných dětí se vyznačuje malou slovní zásobou, špatným používáním zájmen, nesprávnou skladbou řeči (zůstává stejná i ve 3 letech) a malou spontaneitou řečového projevu. Tyto nedostatky se ukazují v sociálním používání řeči tedy v komunikaci. Tyto děti se mohou zdát na první pohled jako mentálně retardované, ale typické rysy vývoje za deprivačních podmínek jsou jiné než u mentální retardace a je dobře možné tyto dvě věci rozeznat. Děti vyrůstající za deprivačních podmínek nebývají tak závažně retardované v oblasti percepce, hry a praktické inteligence, jsou postiženy především verbálními problémy. V případě mentálně postižených je často vývojový deficit více komplexní. (Vágnerová, 1996, s.18)

1.4.2. ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Rozumové schopnosti deprivovaných dětí můžeme pozorovat ve struktuře jejich inteligence. Je pro ně typická nižší využitelnost mentálních schopností a nápadná neschopnost učit se ze zkušeností. V těžších případech komplexní deprivace může dojít k obtížím v přechodu z fáze symbolického myšlení do další fáze myšlení. Děti nejsou schopny poznat předmět na obrázku, neznají jeho symbolickou podobu a nechápou ani jeho slovní označení. Dalším projevem deprivace v rozumové oblasti je nedostatečná anticipace tedy neschopnost plánovat budoucí aktivitu. Často se stává, že úroveň nonverbálních schopností komunikace je u těchto dětí lepší

než úroveň verbální. Zde je možná úspěšná repabilita, pokud by došlo ke zlepšení vlivu prostředí, poté může být úroveň verbální inteligence posunuta na překvapivě lepší úroveň.

Běžným problémem psychicky deprimovaných dětí je, že jsou školsky nezralé a ve škole mají většinou horší prospěch, než by odpovídalo jejich skutečnému nadání. Nedovedou pracovat samostatně a využívat svých schopností, snadno se rozptylují. Potřebují přímé vedení a emoční podporu a motivaci k učení ve stejné míře, jako je běžné v raném dětství. Jde o určitý projev regrese v dříve nedostatečně naplněné oblasti. Vztah k vlastnímu výkonu je u těchto dětí také často narušen, jednak pro nedostatek jeho ocenění emočně významnou osobou, ale i změnou vlastních motivů, v kterých dominuje potřeba citového uspokojení nebo určitá míra kompenzace. „Identita těchto dětí není ve školním věku určena vlastním výkonem, ale přetrvává zde neuspokojená potřeba receptivity, zejména v citové a sociální oblasti.“ (Vágnerová, 1996, s.18).

1.4.3 CITY A VZTAHY

Deprivace se projevuje v raném věku apatií, citovou plochostí, povrchními vztahy k lidem, egocentrickým chováním, hostilní a někdy i agresivním jednáním. Deprimované osoby mívají nízkou frustrační toleranci a nedostatečné sebeovládání, reagují impulzivně a afektivně. Příčinou těchto poruch je nedostatek pozitivní citové zkušenosti a neprožití dostatečně spolehlivého a bezpečného vztahu s matkou. (Vágnerová, 1996, s.16-19) Již v prvním roce života se zakládají „výchozí pozice pro všechny zásadní komponenty lidství“, vyvíjí a posiluje se citová vazba k matce (jiné významné pečující osobě) (Koťátková, 2014 s.17). Erikson zdůrazňuje, že zvláště v kojeneckém období je důležitá stálost a kvalita mateřské péče, která u dítěte vytvoří základní jistotu, která hraje roli při postupně se vyvíjejícím pozitivním vztahu k sobě samému. (Koťátková, 2014, s. 17-18).

Deprimované dítě prožívá vztahy primitivní, nediferencované a povrchní k sobě samému i v interakci s lidmi a v mezilidských vztazích. Typickým rysem je infantilní stereotyp, který vyjadřuje bezradnost dítěte. Tato nejistota vyplývá z rozdílné zkušenosti z raného dětství a často se projeví nedostatkem empatie a egocentrismem. Stejně negativně působí i nižší frustrační tolerance, která se projevuje rušivými, afektivními výbuchy a zkratkovitým chováním. Většina těchto obraných strategií vede k hromadění problému uvnitř dítěte. Dítě nezvládá sociální role,

které vznikají na tomto základě, protože nemá adekvátní zkušenost v sociální oblasti, není schopno rozlišovat určité chování vhodné pro určitou roli nebo situaci.

Vztahy k lidem určuje i sebepojetí, dítě přejímá názor nejbližších osob a pokud pro ně nemá hodnotu, pak se snižuje i jeho sebehodnocení. Výsledkem je nejistota ve vztazích, nedůvěra, nízká sebedůvěra, nespokojenost s vlastním statutem. V pubertě nedojde k vytvoření vlastní identity procesem emancipace ze závislosti na rodině, protože nefunguje nebo neexistuje. Hledání identity je velmi složité a často naplňované idealizovanou představou jedince. (Vágnerová, 1996, s-20-21)

Méně závažná traumata a negativní události v životě dítěte si s sebou také nesou své následky, tento problém odborníci označují slovem *subdeprivace*.

1.5 SUBDEPRIVACE

Subdeprivací označujeme souhrn následků různého, méně závažného strádání, psychických traumat, konfliktů, frustrací, které postihují dítě v průběhu celého vývoje ve větší než obvyklé míře. Často probíhá ve zdánlivě funkčních rodinách a z charakteru vnějších podmínek je zjevná a snadněji diagnostikovatelná.

Souhrn deprivační zkušenosti a jejích následků je označován jako *skór maladaptace*. Tento termín zahrnuje, jak psychosociální rizika (nechtěné těhotenství, partnerské konflikty, neúplná rodina), tak rizika biologická (např. mozková dysfunkce). Na základě těchto rizik dochází k různým variantám adaptačních potíží, jako jsou poruchy chování, špatný prospěch, častá nemocnost, úrazy a menší sociální úspěšnost.

Skupina tzv. relativně přizpůsobivých dětí (selektivně přizpůsobených) je také riziková, tyto děti nemají problém pouze ve stereotypních situacích nebo stabilním prostředí. Jakoukoliv větší změnu (stěhování, změna učitele) přijímají negativně a mohou začít selhávat ve školním prostředí.

Pro vytvoření základní emocionální vyrovnanosti a stability dítěte je třeba splnit tyto tři podmínky. Emočně přijmout dítě a umožnit mu pozitivní identifikaci s rodičem. Porozumět potřebám dítěte. Posilovat pozitivní kontakt s rodičem a dalšími stabilními a emočně významnými osobami. (Vágnerová, 1996, s.24-25)

Matějček (1994, s. 11) říká: *“ Dítě vstupuje do lidského světa a je pro tento svět základně vybaveno. Je vybaveno pro lidský vztah ke svým lidem.“* Tento vztah se nezakládá jen na tom, že se rodina o dítě postará, ale důležité je zajistit mu pocit bezpečí a jistoty.

2 RODINA

Dítě je komplexně závislé na péči dospělých, od nich získává dovednosti a znalosti, které bude potřebovat v dospělosti. A právě rodina je jedno z nejčastějších prostředí, kde ke vzniku deprivace dochází. Děti v naší společnosti nejsou traumatizovány válkou, přírodními katastrofami, epidemiemi nebo hladomorem. Zdrojem dětského traumatu v našem prostředí je mnohdy psychická porucha pečující osoby, nemoc, závislosti, abnormality, mentální deficit pečujících osob a také často konflikty v rodině. V naší společnosti ohrožených dětí přibývá, kvůli křehkosti a nestabilitě rodiny. Rodina určuje v životě dítěte jeho budoucí směr, postoj k životu a k sobě samému, má na něj obrovský vliv a často si tento vliv ani neuvědomuje.

Kramer (Sobotková, 2001, s.22) definuje rodinu jako skupinu lidí, kteří mají společnou minulost, současnou realitu, očekávanou budoucnost a vzájemně propojené vztahy. Členové rodiny jsou svázáni příbuzenstvím, manželskými svazky nebo společným uspořádáním života v určitém společném úseku jejich cesty. Pro rodinu jsou typické intenzivní psychologické a emocionální vazby, může jít například i o nesezdaný pár nebo náhradní rodinu.

Možný (Sobotková, 2011, s.22) vnímá rodinu *„jako instituci racionální, pragmatickou, funkčně vertikálně hierarchizovanou a kulturně omezující a současně jako zvláštní soukromý svět autenticity, spontaneity, přirozené rovnosti a emocionality.“*

Autoři se shodují v pohledu na rodinu jako na systém vztahů a částí mezi nimi.

V průběhu posledních dvou století došlo k tomu, že naše civilizace nadřadila jednotlivce nad instituci rodiny, stává se z ní jednotka riziková, nestabilní a křehká. Definice rodiny opírající se o příbuzenství, sňatek nebo narození dětí se zdá být příliš úzká. Sňatek nepředstavuje garanci trvalosti soužití. Jádrem tohoto soužití je citová vazba mezi dospělými a dětmi. Existují i rodinná soužití, ve kterých žije jen dospělý s dítětem nebo více dětmi. Rodičovské pouto lze pokládat za významnější pouto než pouto partnerské. (Matoušek, 2010, s. 12-13)

2.1 FUNKCE RODINY

Dále popíšu nejdůležitější funkce, které má rodina v západní civilizaci. Základní tři jsou:

- Funkce podporování socializace – vychovávání dětí
- Funkce vztahové podpory dospělých lidí
- Funkce ekonomické podpory všech členů rodiny

V prvních dvou funkcích je rodina nezastupitelná, dříve již bylo podniknuto mnoho pokusů vychovávat děti v jiném než rodinném prostředí a tyto pokusy ukázaly důležitost a nenahraditelnost rodiny. (Matoušek, 2010, s. 14)

Helus (2015, s. 219-222) rozšiřuje a specifikuje funkčnost rodiny vůči dítěti v deseti dalších funkcích. Říká, že: „*lze jen těžko najít prostředí, které by tak jako rodina odpovídalo potřebám dětí a dospívajících a vytvářelo tak účinné výchozí podmínky pro rozvoj jejich osobnosti, včetně jejich vzdělávací úspěšnosti.*“

1. *Uspokojování základních, primárních potřeb dítěte v raných stadiích jeho života (biopsychických potřeb – jídla, pití, spánku, hygieny…) i raných psychických potřeb bezpečí, lásky a přiměřeného množství podnětů*. Vznikají tak optimální podmínky pro „*ranou aktualizaci potencialit rozvoje*“. Prostředí, ve kterém se kolem malého dítěte lidé střídají, jsou vystresovaní a uspěchaní, nemohou nebo nechtějí láskyplně respektovat životní rytmy dítěte, se rozsah projevů dítěte snižuje a potenciality se aktualizují v daleko menší míře.

2. *Uspokojení potřeby organické přináležitosti dítěte tedy potřeba mít „svého člověka“ a identifikovat se s ním.* Již v prvním roce života se formují první zásadní komponenty lidství. Vyvíjí se a posiluje citová vazba k matce (nebo jiné významně pečující osobě) formulovaná výzkumníky J. Bowlby a M. Aisworthová. Teorii attachmentu, jak je označována, lze přeložit

jako teorii přilnutí nebo připoutání k nejbližší pečující osobě-matce. Projevy chování dítěte v matce vyvolávají konkrétní situačně podmíněné reakce v souladu s projevy péče, lásky a přijetí dítěte. Erikson také považuje za nejdůležitější v kojeneckém období stálost a kvalitu mateřské péče, protože při naplnění základní jistoty se vyvíjí pozitivní vztah k sobě samému. (Koťátková, 2014, s.17-18)

3. *Rodina má uspokojovat tzv. akční prostor, tedy prostor pro aktivní projev dítěte, seberealizaci a součinnost s druhými.* Dítě má prožívat stav, ve kterém sám jedná a zvládá, dovede a umí splnit jednoduchý úkol. Formuje se vědomí sebe sama jako aktéra původce události a skrze své jednání se sbližuji s lidmi a světem.

4. *Rodina má uvádět dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení – zařízení domácnosti, přístrojů, cenným předmětům.* Tato potřeba má význam pro kultivaci vztahu dítěte k hmotnému světu a vyčlenění jeho osobních věcí.

5. *Rodina určuje prvopočáteční prožitek sebe sama.* Vzor matky a otce napomáhá sebepojetí genderové role.

6. *Rodina poskytuje dítěti bezprostřední vzory a příklady chování*. Dítě se učí vidět v druhém člověku osobnost, identifikovat se s ní, přemýšlet o jejím životě a samo začne toužit být osobností.

7. *Rodina v dítěti zakládá a upevňuje vědomí povinnosti, zodpovědnosti a ohleduplnosti jako běžnou samozřejmost patřící k životu.*

8. *Rodina otevírá dítěti příležitost proniknout do mezigeneračních vztahů a chápat lidi různého věku, založení, postavení*.

9. *Prostřednictví širší rodiny a přátel rodina navozuje v dítěti představu o společnosti a světě.* Dítě si ujasní svět profesí, občanských povinností, svět problémů a pokušení, kterým je třeba čelit. Pokud je rodina spolehlivým a jistým zázemím, nebude mít dítě problém nahlížet a vstupovat do širšího světa, přijímat ho nebo se vůči němu kriticky distancovat.

10. *Rodina má být prostředím moudrým, trpělivým a být také útočištěm v situacích životní bezradnosti, jak dětem, tak dospělým.* Rodina jako útočiště dává dětství/dospívání pocit zakotvení v období nezdarů, neúspěchů a krizí.

„Rodičovské chování splňující uvedené nároky má potenciál přiměřeně doplňovat omezené možnosti dítěte a vytvářet dobré podmínky pro učení a utváření vlastní osobnosti“ (Matoušek, 2010, s. 46-47). Všech deset funkcí dohromady vytváří podobu rodiny, kterou můžeme označit za *rodinu funkční*. Podle funkčnosti rodiny ve vztahu k dítěti dále rozlišujeme:

- *Rodiny dysfunkční* nezvládají plnit některé funkce rodiny, jsou celkově dlouhodobě narušeny a děti jsou zde vážně ohroženy. Do takové rodiny zasahují vnější instituce, ale rodina sama se nedokáže řídit jejich radami. Patří sem rodiny zatížené alkoholismem, vlekoucími se krizemi, rodiny žijící v nevyhovujících podmínkách, rodiny zatížené psychickými poruchami. Pokud dojde k rozchodu rodičů, zanechá to traumatické a dlouhodobě působící následky pro všechny členy rodiny.
- *Rodiny afunkční* neplní svůj účel vůči dítěti a ohrožují dítě samotné. Nezájem o dítě přerůstá v nevraživý a nenávistný postoj k němu. Náprava této rodiny v ní samotné už nemá naději na úspěch. Zpravidla dochází k rozhodnutí soudu o zbavení rodičovských práv a umístění dítěte v dětském domově nebo v některém zařízení náhradní rodinné péče. Takových rodin je v ČR evidováno méně než 1 %. (Helus, 2015, s.222-223)

2.2 NEJČASTĚŠÍ TYPY PROBLÉMOVĚ ZATÍŽENÝCH RODIN

Až do nedávné doby se teorie a pozornost profesionálů zaměřovali na odhalování a vysvětlování toho, co v rodinách nefunguje, podle toho vznikly následující typy problémových rodin. Mnohoproblémová rodina má vážné problémy ve více oblastech svého fungování (bydlení, výchova dětí, finance, konflikty se zákonem, nemoci, závislosti…). Spíše než jako nálepku bychom měli vnímat označení mnohoproblémová rodina jako rodina se zvláštními potřebami. Děti v těchto rodinách jsou považovány za ohrožené a je vysoce pravděpodobné, že bude ovlivněno jejich sociální fungování v dospělosti a můžeme u nich očekávat projevy sociálního selhání. (Matoušek, 2010, s. 17-18) V následujících podkapitolách se zaměřím na deset typů problémových rodin, se kterými se můžeme v praxi setkat. Helus (2015, s.224-236) popisuje nejčastější typy problémových rodin takto:

2.2.1 NEZRALÁ RODINA

Stává se, že se dítě narodí do rodiny lidí příliš nezralých a nezkušených na to, aby mohli být dobrými a spolehlivými rodiči. Pokud neměli před narozením dítěte dostatek času na vyladění

životních rytmů, zálib, postojů, ideálů a očekávání, často se stává, že narozené dítě je pro jejich vztah nikoli spojujícím, ale spíše rušivým elementem. Tato situaci si žádá účelnou dělbu práce, spolupráci a vzájemný soulad rodičů v zacházení a postoji k dítěti. Nezralost v dysfunkčních rodinách existuje v několika podobách.

Nezralost v oblasti životních hodnot, způsobu života a zaměření. Mladí rodiče jsou zvyklí, že o ně někdo pečuje a náhle mají sami pečovat o někoho tak bezradného a bezmocného jako je malé dítě. Tito lidé mají často mnoho problémů sami se sebou a s neujasněností svých životních plánů, péči o dítě vnímají jako dobrodružství, improvizaci a nedávají dítěti dostatek stability, což se projeví v povahových rysech dítěte.

Nezralost ve zkušenostech znamená, že mladí rodiče málo vědí a málo si dovedou představit a domyslet, zlehčují to, co by mohlo dítěti škodit a nedokáží se do dítěte dostatečně vcítit.

Nezralost citová se projevuje afektivním chováním, vznětlivostí a nedostatkem klidné a trvalé atmosféry v rodině. S tímto problémem se pojí problémy sociální a ekonomické (profesionální nestabilita, problémy s bydlením atd.).

2.2.2 PŘETÍŽENÁ RODINA

Výchovné nebo výukové problémy u žáků, v jejichž rodině se zdají být na první pohled splněny všechny základní předpoklady dobrého vývoje, mohou ukazovat na problémovou rodinu. I když se zdá být výchova dítěte v pořádku a rodiče věnují dítěti vzornou péči a milují je, přesto dítě strádá v uspokojování řady svých důležitých potřeb. Důvodem je přetíženost doléhající na jednoho nebo oba rodiče, a to se promítá do způsobu soužití a snižuje to psychologickou funkčnost rodiny vzhledem k dítěti.

Každá rodina snáší nejrůznější problémy jinak. Některé je zvládnou bez znatelných krizí, upevní si díky nim svůj životní optimismus a profitují z toho i děti. Oproti tomu existují rodiny s *nízkou frustrační tolerancí vůči zátěžím*, podléhají pocitu zhroucení, vyčerpanosti a bezradnosti, neví si rady a tím trpí i jejich dítě. Jsou si svého problému vědomi a tím jen dále zesilují pocit přetíženosti a neúnosnosti životní situace. Rodina může být nejčastěji přetížena konflikty (mezi sebou, dětmi, v zaměstnání), narozením dalšího dítěte, starostmi způsobenými nemocí v rodině, citovým strádáním (po rozvodu, úmrtí člena rodiny, neúspěchem), bytovými,

ekonomickými, kariérními problémy. Naštěstí narušenost rodiny způsobená přetížením bývá jenom dočasná a přechodná.

2.2.3 AMBICIÓZNÍ RODINA

V rodině, kde jsou rodiče nadměrně pohlceni potřebami k vlastnímu uplatnění, vzestupu a seberealizaci, trpí rozvoj osobnosti jejich dětí. V hodnotové orientaci těchto rodičů jsou důležité cíle kariérní, studijní, sportovní, cestovatelské, materiální. Obhajují své postoje tím, že chtějí dát svým dětem jen to nejlepší. Často své děti velkoryse obdarovávají, to ale nekompenzuje strádání v citových potřebách, potřebách sounáležitosti k domovu, potřebě jistoty a stability ani v potřebě vzájemné oddanosti. Děti a mládež z těchto rodin nedokáží vyjádřit, co jim vlastně chybí a rodiče si nepřipouštějí, že by jim něco mohlo chybět, naopak uvádějí, že jejich děti mají přebytek všeho. Děti strádají trvalou neuspokojeností s tím, co mají a chtějí mít ještě víc, tato nespokojenost je často svádí na scestí.

2.2.4 PERFEKCIONISTICKÁ RODINA

Pro tuto rodinu je typické, že své dítě neustále staví do situací nátlaku podávat nejlepší výkony, perfektní výsledky a být vždy lepší než druzí, bez ohledu na předpoklady dítěte a jeho harmonický rozvoj. Dítě se tak dostává do stavu permanentní zátěže a má pocit, že musí dosáhnout očekávaných výsledků, protože selhání je v této rodině považované za katastrofu.

Vzniká vyčerpanost, úzkost, disharmonie ve vztazích mezi dítětem a rodiči, otřesení jistoty a sebedůvěry, výčitky svědomí.

2.2.5 AUTORITÁŘSKÁ RODINA

Autoritářská rodina je rodinou, kde jsou vztahy k dítěti omezeny na neustálé přikazování, zakazování, aniž by bylo přihlíženo k potřebě dítěte se samostatně rozhodovat, být zodpovědný, projevovat se spontánně a mít možnost projevit své názory a zájmy, tedy zažít určitou míru osobní autonomie. Pro tyto rodiny je typické vyžadování poslušnosti, dril a šikanování. Od příkazu přechází autoritářský rodič rovnou k hrozbám trestu, dítě nechápe jejich důvod a je tím frustrováno, vzbuzuje to v něm negativní city (nenávist, strach, vztek, zoufalství, lítost, opuštěnost a nemilovanost). Autoritářská výchova používá tresty psychické (zesměšňování, ponižování, zastrašování, odmítání lásky) nebo fyzické (bytí), které rodič zdůvodňuje jako prospívající dítěti a podporující výchovnou důslednost. Není neobvyklé, že tento typ rodiče

vyžaduje poděkování za trest nebo prosbu o potrestání. Důsledkem této výchovy je potlačení touhy rozvíjet se jako osobnost a také vznik silné agresivní tendence, destruktivního chování a v neposlední řadě msta na mladších dětech. Děti vyrůstající v autoritářské rodině bývají ve škole nápadní svou vylekaností, zakřiknutostí nebo naopak svou záludností a agresivitou, podle toho, jaké způsoby vyrovnání se s autoritářstvím u nich zvítězily.

2.2.6 ROZMAZLUJÍCÍ RODINA

Typické pro tento druh rodiny je dítěti vždy vyhovět, dát mu za pravdu a dělat v každé situaci to, co si dítě žádá. Dítě získá spolehlivou oporu v rodině a bezpečné zázemí, ale takovým způsobem, že se dostává do rozporu s požadavkem nést zodpovědnost, přiznat svůj omyl a nedostatek a také dát za pravdu druhým, překonat sám sebe, nepoddávat se rozmarům a vynakládat určité úsilí nezbytné pro budoucí život. Protekcionistická (rozmazlující) rodina může být útočná a ofenzivní, znamená to, že rodiče bojovně vystupují na ochranu svého dítěte všude, kde se mu podle nich křivdí. Dostávají se snadno do konfliktu s učiteli, které obviňují za poškozování svého dítěte. Také existují rodiny protekcionistické – soucítící, kde rodiče zaujímají spolutrpitelské postoje spolu s dítětem, poddávají se pocitům křivdy a svět vnímají jako místo, které jejich dítěti jen ubližuje. Vážně tak narušují pozitivní vztah dítěte ke světu a demoralizují aktivitu dítěte. Poslední typ je protekcionismus služebný, kdy rodiče vyhoví a poslouží dítěti ve všem, co chce, za předpokladu, že mu tak usnadní život, z dítěte se pak stává diktátor, který rodiče ovládá.

2.2.7 NADMĚRNĚ LIBERÁLNÍ A IMPROVIZUJÍCÍ RODINA

Narušenost této rodiny se projevuje nedostatkem řádu a stabilního programu. Rodiče nevytyčují jasné výchovné cíle ani je nerealizují. Argumentují tím, že dítěti naprosto důvěřují, že si samo zvolí, co je pro něj nejlepší. Neuvědomují si, že dítě trpí přemírou volnosti, se kterou si neví rady. Dítě podléhá lenosti, pochybným zábavám, asociálnímu sdružování, egoismu a sobectví. Pro tuto rodinu je obvyklá reaktivní improvizace, tedy přecházení z autoritářské výchovy do liberální pozice výchovné letargie. Dítě si těchto rodičů neváží, nechce, aby mu mluvili do jeho věcí a vymykají se kontrole.

2.2.8 ODKLÁDAJÍCÍ RODINA

Mladší, ambiciózní, přetížené rodiny mají tendenci dítě někomu pořád svěřovat a „odkládat ho“, kdykoliv je to možné. Vážný problém nastává, když rodiče svěřují a vnucují dítě každému, kdo je ochotný jim pomoci – prarodičům, přátelům, známým, tetám nebo kolektivním zařízením. Narušuje se základní citové zrání dítěte, ztěžuje se mu vytváření si vztahu k domovu, jeho věcem a upevnění se mezi druhými. Může dojít až k deprivačnímu syndromu následkem citového strádání v důsledku nepřesvědčivosti klíčových vztahů. Dítě má pocit, že nikam nepatří a nikdo o něj nestojí.

2.2.9 DISOCIOVANÁ RODINA

V této rodině jsou vážně disociovány (rozrušeny) důležité vztahy, a to vede k psychologické nefunkčnosti rodinného prostředí. Narušením vztahů rodiny je myšleno izolování se od vnějšího světa anebo konflikty při styku s ním. Konfliktovost této rodiny může přecházet právě v izolovanost a vyhýbání se vnějšímu prostředí, včetně širší rodiny.

Druhým typem projevu těchto rodin je opak izolace, tedy četné kontakty plné krizí a napětí. Nejde tedy o pozitivní osobnostně rozvíjející obohacení rodiny vnějšími podněty. Tyto rodiny ustavičně prosazují to, co je pro ně podstatné a neustále proti něčemu protestují.

Disociace rodiny vyvolává v dětech zkreslené pojetí světa a společnosti, jako něco cizího, proti čemu musíme bojovat nebo se uzavírat. Dítě vyrůstající v této rodině má narušený prožitkový svět, jeho interakce s okolím má řadu problematických rysů.

Disociace může probíhat také mezi členy rodiny a projevuje se izolovaností jedněch členů od druhých anebo konflikty mezi jejími členy. Vypjatou konfliktovostí se vyznačuje situace rozpadající se rodiny v době probíhajícího rozvodu. (Helus, 2015, s.224-236)

2.2.10 ROZVEDENÁ RODINA

Rozvod je formálně právním ukončením manželství a je považován za krajní řešení v procesu rozvratu manželství, je deklarován podáním žádosti o rozvod. Proběhne rozvodové řízení a do rodinného života vstupuje instituce (soud, právníci, oddělení péče o dítě).

Rozvod řadíme mezi projevy sociální patologie. Může být považován za určité základní společenské sanační opatření, které zamezí těžkým konfliktům mezi manželi a má jim umožnit

další životní perspektivu. Ne vždy se po rozvodu projeví očekávané pozitivní změny, mnohdy dochází k další frustraci, stresu a konfliktům i v době po rozvodu.

V důsledku trvalého stresu se u dítěte objevuje stále více napětí a úzkosti, a to se projevuje ve zhoršeném prospěchu a špatné školní výkonnosti dítěte. Žák se špatně koncentruje a to opět vede ke špatnému výkonu. Často dochází k potrestání dítěte za špatný školní prospěch a rodiče si navzájem vyčítají důsledky nesprávné výchovy. Škola se pro dítě stává zdrojem utrpení. Existují výrazné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Zhoršení prospěchu u chlapců je podmíněno jejich nekonformním, agresivním jednáním, které je přirozeným výsledkem dlouhodobé frustrace. Naopak u dívek je zhoršení méně nápadné, dívky z rozvedených rodin jsou často staženy do sebe, ale úzkost a související poruchy koncentrace se u nich projevují také.

Faktem je, že rodinným rozvratem nejvíce trpí a je ohroženo dítě a jeho zdravý vývoj osobnosti. Výzkumy ukazují, že neexistuje takový věk, ve kterém by dítě rozvodem netrpělo. Reakce dítěte na rozvod se různí podle určitých období vývoje jeho osobnosti a také podle věku a pohlaví dítěte. Dítě je při rozvodu vystaveno zvláštnímu druhu psychické zátěže, jejíž důsledky nemusí být včas rozpoznány, neprojevují se bezprostředně a okamžitě. Jedná se o takové mechanismy, které se časem začnou projevovat ve vzorcích chování dítěte až v pubertálním období nebo na kraji jeho dospělosti. (Matějček, 2002, s.39-45)

Všechny výše uvedené typy rodin zdůrazňují, jak mocný je vliv rodičů na dítě. Ne všichni rodiče jsou schopni vytvořit si s dítětem základní lidský, hluboký, pozitivní vztah a riziko vzniku deprivace nebo subdeprivace je v tomto případě vysoké.

V nefunkční rodině se může stát, že dospělí nezvládající svou roli rodiče v takové míře, že dochází k riziku týrání dítěte a ohrožení života dítěte ze strany pečujících osob.

2.3 SYNDROM TÝRANÉHO A ZNEUŽÍVANÉHO DÍTĚTE

Extrémním případem deprivace v rodině je týrání a zneužívání dítěte. Otázka je, jak moc musí být rodina riziková, aby se na ni společnost a příslušné orgány zaměřily ve spojitosti s týráním, zneužíváním a zanedbáváním dítěte (zkratka CAN – Child Abuse nad Neglect).

Riziko totiž představuje něco jiného než nebezpečí. Nebezpečí hrozí a číhá na člověka, ale riziko je něco mírnějšího a vzdálenějšího, co zatím existuje jen jako možnost, eventualita. Riziko

může, nebo nemusí nastat, můžeme nebo nemusíme ho podstoupit. Literatura uvádí tři důležité rizikové činitele v souvislosti se vznikem CAN:

Rizikoví dospělí jsou všichni ti, co se zvláštně chovají a mají zvláštní povahu. Vnášejí sami o sobě svou přítomností riziko do určitých situací a díky své přítomnosti dělají z každé takové chvíle situaci rizikovou. Rizikovými lidmi mohou být duševně nemocní, zaostalí nebo jinak postižení jedinci, psychopati, od nichž hrozí trvalé nebezpečí a děti jim musí být odebrány. Dále jsou takovými osobnostmi alkoholici a narkomani, mladiství rodiče a nezralé páry. Rizikoví jsou také lidé, kteří byli postiženi sami psychickou deprivací v dětství, protože vyrostou v osoby citově ploché, které nejsou schopni lásku dávat ani přijímat. *„Děti vychovávané bez lásky předávají ne-lásku z jedné generace na druhou“*. Můžeme říci, že týrané dítě je každé dítě, které není milováno svými rodiči.

Rizikové děti nenesou vinu za své týrání ve smyslu zavinění a odpovědnosti, ale stávají se objektem iniciativy a podnětu. Chování rizikového dítěte nezapadá do představy, kterou konkrétní dospělý o dítěti má. Dítě vybočuje z rozsahu jeho tolerance. U tohoto dospělého dochází ke zklamání, rozpakům, úzkosti, jeho potřeba životní jistoty je frustrována. A protože v úzkosti nelze žít, v člověku se probudí obranné síly. Nejčastější obranou proti úzkosti je agrese vůči naší úzkosti, tj. v tomto případě vůči dítěti. Příkladem rizikových dětí jsou děti nejrůzněji postižené (zjevně, skrytě, těžce i lehce), nedonošené děti (instinktivní rodičovské chování se nezpustí včas), opožděné v pohybovém nebo řečovém vývoji. Do této skupiny patří také deprivované dítě přicházející do adopce nebo jiné formy náhradní rodinné péče a každé dítě, které je vychováváno cizím člověkem (nová známost po rozvodu). Dítě nastupující do školního prostředí nezralé a nepřipravené nebo s poruchou učení si v sobě také nese riziko.

Výzkumy ukazují, že riziko tělesného ublížení (i zabití) je zvýšeno u dětí, jejichž chování se dotýká citlivých míst v lidské psychice. Například pláč dítěte vzburcuje naše vzrušení, napětí i úzkost a zbavíme se ho, až když dítě utišíme. Neutěšitelný a trvalý pláč uvádí dospělého k zoufalství. Pláč dítěte je způsob komunikace, který má vzbuzovat úzkost, ale některé děti produkují tolik pláče, že úzkost překračuje normální rodičovskou úzkost. Riziko nastává i u dívek s ženskými tvary a dráždivým chováním, rizikovost se zvyšuje v rodinách, kde se vytvořilo sexuální tabu. Riziku týrání jsou vystaveny děti pasivní, bez zájmu o sociální kontakt a dění, odtažité, nemocné nebo mentálně retardované.

Riziková situace může vzniknout ztrátami v rodině – úmrtím některého člena rodiny, rozvodem. Nechtěnost dítěte při početí, v těhotenství a při narození také patří do těchto situací. V neposlední řadě je rizikový vstup dítěte do náhradní rodiny, kdy se z lidí cizích mají stát lidé vlastní. Patří sem i problematika neúplných rodin doplněných novým otcem nebo matkou. (Matějček, 1994, s. 22-31)

2.4 DIAGNÓZA TRAUMATU

U deprimovaného dítěte, které zažilo traumatickou událost, se objevují *symptomy traumatizace,* liší se dle věku a s ohledem na vývojovou normu, podstatná je délka trvání symptomů a jejich intenzita, rozlišujeme následující diagnózy.

- *Akutní reakce na stres* – stav po vnější fyzické nebo duševní zátěži (trvání 2-3 hodiny), příznaky jsou proměnlivé, patří mezi ně: školní problémy, snížená pozornost, snížená orientace, nadměrná aktivita, panika (zčervenání, zvracení), může dojít k částečné nebo úplné ztrátě paměti.
- *Poruchy přizpůsobení* – tato porucha se objevuje v období adaptace na významnou životní změnu nebo stresovou událost (příznaky se objeví 1-3 měsíce od vystavení stresující události), vyznačuje se poruchou emotivity, depresivní náladou, úzkostí, obavami, neschopností cokoliv řešit, plánovat a také zhoršením výkonu v každodenní činnosti.
- *Posttraumatická stresová porucha* – se může objevit až 6 měsíců od proběhlé události. Jedná se o opožděnou odpověď na událost, která má nebezpečný až katastrofický charakter. Příklady významných symptomů PTSD u dětí jsou: neklid, agresivita, hyperaktivita, zpomalení se, obsese, problémy s pozorností a krátkodobou pamětí, snížená schopnost učit se novému, poruchy myšlení, vývojová regrese, afektivní reakce, apatie, úlekové reakce, problémy v kontaktu s vrstevníky, nedůvěřivost nebo naopak potřeba kontroly nad situací, snížený zájem o fyzický kontakt nebo naopak narušené osobní hranice (mazlení s cizími osobami), sebepoškozování, sexualizované chování neodpovídající věku, poruchy spánku, problémy s řečí, somatické obtíže (bolest hlavy, břicha, pocení…).Ve hře má dítě tendence k opakovanému přehrávání prožitých traumatizujících událostí a nebo naopak má nechuť si hrát, sportovat, může dojít k nápadné ztrátě zájmu o dosud vykonávané koníčky. (Matoušek, 2017, s.72-73)

Psychologií traumatu se zabývá velké množství psychologů a také knih. V knize Trauma Psychology (Carll, Elizabeth K., 2007, s.3-4) se dočteme o tom, jak je důležitý rozsah traumatu

– jeho intenzita a délka trvání. Vliv a velikost traumatu úzce souvisí s psychickým dopadem události na osobnost jedince. Rozsah traumatu zahrnuje všechny osoby, celou rodinu a všechny struktury spadající do traumatické události. Traumatické události se ve své intenzitě mohou velmi lišit. Událost, která má malý rozsah může být přesto velmi intenzivní, jako například ztráta blízké osoby. Všechny osoby spadající do rozsahu traumatu se vždy musí vypořádat s následky této situace, a často v nich zůstává strach z toho, že se nepříjemné zážitky budou znovu opakovat.

3 ÚSTAVNÍ PÉČE

K deprivaci dochází nejen v prostředí rodiny, ale často se deprivace projeví u dětí v ústavní péči. Mezi lidmi se udržuje myšlenka, že jen vlastní, biologické rodičovství, především mateřství, je něco zcela nenahraditelného a nenapodobitelného. Správný citový vztah může dle této představy existovat jen mezi vlastní matkou a vlastním dítětem. Od dávných dob je tu současně s touto představou ještě jedna domněnka, že opuštěné dítě nalezne zachránce v dobrých lidech, kteří ho budou s láskou vychovávat. Tyto představy museli vzniknout z reálných životních příkladů, to znamená, že ústavní a pěstounská péče není v lidských dějinách žádnou novinkou.

3.1 INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVA V RANÉM DĚTSTVÍ A JEJÍ VLIV NA VÝVOJ

Odborný zájem výzkumníků o děti vyrůstající v nepříznivých životních podmínkách sahá do třicátých a čtyřicátých let 20. století, kdy výzkumy prováděla tzv. vídeňská škola Ch. Bühlerové. Psychologové z této školy se začali zabývat analýzou činitelů, kteří způsobují psychologický hospitalismus (dřívější termín pro psychické strádání) a dokázali prokázat nepříznivé následky ústavní péče v raném dětství. (Buriánková, 2017, s.5) V následujících letech dospělo ke stejnému názoru mnoho dalších autorů.

3.1.1 ČESKÉ VÝZKUMY

V historii se v českém prostředí zabývalo tímto tématem mnoho odborníků (Meszárošová, Jurčová, Damborská, Koch), ale byl realizován pouze jediný výzkum zahrnující děti umístěné do institucionální výchovy v kojeneckém věku od autorů Langmaiera a Matějčka.

Historie odborné práce s ohroženými dětmi je v českých podmínkách nedílně spjata s prof. Matějčkem a Langmeierem, kteří podrobným sledováním a vyšetřováním dětí různého věku v rozdílných ústavních zařízeních (předškolní DD, zvláštní, internátní školy…) v šedesátých letech dospěli k pěti typům osobnosti deprimovaného dítěte, které později označili za časné následky psychické deprivace.

- *Typ „normoaktivní“* – relativně dobře uzpůsobený, děti dosáhly určité rovnováhy i v podmínkách podnětového ochuzení, které dosáhly díky chráněnému prostředí ústavu, mimo ústavní prostředí se mohou snadno zhroutit.

- *Typ hypoaktivní* – tyto děti mají sníženou aktivitu, jsou emočně apatické, utlumené, zaměřené na svět věcí a neosobních událostí.

- *Typ sociálně hyperaktivní* – děti s potřebou obrovského přísunu sociálních podnětů, povrchní zájmem o všechno dění kolem a každého nového příchozího (hned se mazlí, ale nedokáží navázat hlubší vztahy). Velmi obtížně si osvojují nové návyky a dovednosti.
- *Typ sociálně provokativní* – tyto děti navazují kontakty násilnickým a často provokujícím způsobem (i agresivně).
- *Typ charakterizovaný náhradním uspokojováním potřeb* – děti, které si kompenzují nedostatek podnětů z citové a sociální oblasti získáním podnětů z jiných oblastí na nižší úrovni (přejídání, šikana, týrání zvířat, autoerotické aktivity…)

Dále byl proveden výzkum s názvem pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace realizovaný Matějčkem, Bubleovou a Kovaříkem (1995-1996). Tento výzkum zahrnuje děti se zkušeností s institucionální výchovou v kojeneckém věku. Výzkumný tým sledoval pět skupin (děti z dětských domovů, SOS vesniček, pěstounských rodin, děti narozené z nechtěného těhotenství, děti z přijímaného těhotenství) v rozmezí 60-220 členů. Byly zjištěny následující následky psychické deprivace a subdeprivace. Muži vyrůstající v dětských domovech zůstávají svobodni ještě v pozdějším dospělém věku nebo jsou rozvedeni. Ženy zůstávají svobodné jen výjimečně. Ženy z DD mají nejvíce dětí. Osoby z DD mají oproti jiným skupinám nižší vzdělání. Osoby z DD se nejméně často cítí v dobré zdravotní kondici. Neschopnost a problémy v oblasti vztahů jsou považovány za typické pozdní následky psychické deprivace či subdeprivace v dětství. Počet zamilování se uvedli muži z DD v porovnání s ostatními skupinami nejméně a ženy z DD nejvíce. Tito muži také uvádějí nespokojenost se životem, ženy se výrazně neodlišují. U mužů z DD je nejvyšší procento kontaktů s psychiatrií. Dětem z DD zůstávají vzpomínky na přísné tresty významněji častěji. Ženy z DD podstoupily interrupci nejčastěji z uvedených skupin, a to i opakovaně. Skupiny osob z DD mají podstatně nižší skóre psychosociální adaptace. Třetina osob z DD se v pozdějším věku dopustila trestných činů, až 36 % z nich, to je nejvyšší procento ze všech sledovaných skupin.

I přes nepříznivé charakteristiky skupiny vyrůstající v DD je možné zachytit jedince (převážně ženy), kteří mají dobré společenské uplatnění, zřejmě díky vysoké míře resilience. Zřejmá je mužsko-ženská diferenciace v neprospěch mužů. Vysoká kriminalita mužů z DD a SOS se spojuje s nedostatkem otcovské autority a vzorů mužského chování. (Buriánková, 2017, s. 5-9)

Bubleová (1995) o výzkumu píše, že jeho charakter se vlivem nepříznivých událostí měnil, státní orgány odmítaly připustit nedostatky v tehdejším systému péče o ohrožené děti, měnilo se také personální složení výzkumníků a také pobyt sledovaných osob. Nemohla být zajištěna standardnost sběru dat, jejich zpracování a interpretace. Validita výsledků je s dnešním systémem nesrovnatelná, tehdejší systém byl diferenciován podle věku, děti musely v průběhu dětství měnit celé prostředí. Výchovné skupiny se také dělily podle věku, charakteristické byly velké ložnice, herny i jídelny a organizovaný denní program. Po ukončení povinné školní docházky odcházelo dítě do internátu a poté se muselo o sebe postarat samo. (Buriánková, 2017, s.10).

3.1.2 ZAHRANIČNÍ VÝZKUMY

Oproti českému prostředí bylo v zahraničí v historii realizováno mnoho studií. Uvedu zde pro příklad studii Wiliama Goldfarba, který patřil mezi odborníky, kteří významně přispěli ke zlepšení péče o opuštěné děti.

Newyorský psychiatr Wiliam Goldfarb se od čtyřicátých let 20. století zabýval výzkumem následků institucionální péče v raném dětství na budoucí vývoj jedince. Ve své pečlivě organizované studii porovnával dvě skupiny dětí. Skupinu (IP) patnácti dětí umístěných v kojenecké věku do instituce, kde pobývaly přibližně do tří let a poté byly přesunuty do pěstounského domova. A druhou skupinu tvořily děti vyrůstající jen v pěstounské rodině (PP).

Všechny byly testovány inteligenčními testy, testy jazykových schopností (zvuková stránka, srozumitelnost…) testy motorické koordinace (chůze do schodů, skok…), testy sociální zralosti a osobnostních rysů. Sledovány byly také reakce na stresové situace. U IP byla data sbírána v době, kdy pobývali v instituci i po sedmi dalších měsících v pěstounských domovech.

Z výsledků vyplývá, že intelektový výkon byl u dětí ze skupiny IP horší a obecně podprůměrný oproti druhé kontrolní skupině. Po sedmi měsících v pěstounských domovech byly výsledky obou skupin totožné.

Děti IP měly horší výsledky v testech jazykových schopností, a to i po sedmi měsících v pěstounské péči. Tyto děti také reagovaly nestandardně a odtažitě na testujícího i testující materiál. Rorschachův test ukázal celkovou nezralost ve všech aspektech psychického vývoje u dětí ve skupině IP.

V oblasti motorické koordinace a sociální zralosti nejprve nebyly mezi skupinami rozdíly prokázány, po sedmi měsících v pěstounské péči vykazovaly obě skupiny srovnatelné výkony v motorické oblasti. V oblasti zralosti došlo po sedmi měsících ke znepokojivému posunu. V rámci své věkové skupiny IP děti klesly pod obecný průměr, zatímco PP děti se v této oblasti pořád zlepšovaly. (Buriánková, 2017, s. 10-11)

Tento pokles přisuzuje autor příčinám traumatu ze změny prostředí v neprospěch skupiny IP. Deficit v jazykové oblasti je podle autora specifickým faktorem opoždění vývoje u IP dětí. Příčinu vidí v apatickém a pasivním nastavení dětí ze skupiny IP, které jim znemožňuje přijímat podněty z okolí. Tyto děti jsou schopny přijímat pouze povrchnější vztahy, apatie se u nich projevuje v charakteru vztahů, reakci na překážky nebo selhání, ve všech směrech osobnosti je patrné značné opoždění.

Autor svůj výzkum shrnuje tím, že směřuje k podpoře hypotézy, že psychická deprivace v raném dětství způsobuje opoždění mentálního vývoje. Toto opoždění přetrvává i přes následný vliv nového, podnětnějšího prostředí. (Buriánková, 2017, s.11)

Následky institucionální péče se zabýval také zpravodajský kanál ABC News, zaměřil se jako jeden z prvních na podmínky života dětí v institucionální péči v Rumunsku. Reportáže obsahovaly šokující záběry dětí, které byly deprivovány nedostatkem lidského kontaktu, což vedlo k intenzivnímu zájmu o mezinárodní adopci v USA a Evropě. V rámci této snahy o deinstitucionalizaci v Rumunsku vznikl v roce 2000 projekt BEIP s cílem podpořit umisťování dětí ze všech rumunských ústavů do pěstounské péče. (Buriánková, 2017, s. 13)

Zajímavou studii provedl také anglický psychoanalytik Bowlby, který je známý (stejně tak jako M. Ainswortová) svým konceptem přilnutí k hlavní pečující osobě (attachmentu). Zkoumal efekt dlouhotrvající deprivace, vzniklé v ústavní péči.

Bowlby (1930) provedl studii u adolescentů, kteří měli problémy s krádežemi a byli umístěni do příslušného zařízení (child guidance clinic). Studie se zúčastnilo 44 mladistvých zlodějů. Zjistilo se, že 40 % z nich bylo separováno od matky ve věku necelých 5 let. Čtrnácti mladíkům z této studie byla diagnostikována psychopatie, neprojevovali žádný soucit s okradenými oběťmi a necítili žádnou vinu za své činy. Bowlby se domníval, že separace od matky (maternal deprivation) vedla ke krádežím a také k diagnóze psychopatologismu, ale zároveň přemýšlel nad tím, že v této skupině jsou i jedinci, kteří byli separováni od matky v mnohem nižším věku a jejich projevy jsou odlišné a bez diagnózy psychopatologismu.

Došel k závěru, že separace od matky je sice důležitým faktor, který vede k nesprávnému osobnostnímu nastavení jedince, ale zjistil také mnohem významnější zdroj problému. Většina adolescentů z této skupiny byla od nízkého věku vychovávaná v institucích náhradní rodinné péče, a to podle Bowlbyho přispělo k jejich současnému chování (krádežím), a to především z důvodu nedostatku stimulace dětí v institucionální péči. Ještě větší problém Bowlby spatřuje v chybějící osobě, ke které by se dítě vychovávané v instituci mohlo přimknout. Závěrem říká, že mnohem větší komplikací pro budoucí vývoj dítěte je nedostatek stimulace a hlavní pečující osoby, spíše než samotná separace od matky. (Brain, Mukherji, 2005, s.3-5)

3.2 ÚPLNÁ KOLEKTIVNÍ PÉČE

Z dostupných odborných studií vyplývá, jak nebezpečná může být ústavní výchova pro duševní vývoj dítěte. Ukazuje se, že odloučení dítěte od matky může mít tragické následky, postihující skoro všechny děti a další prognóza po převedení do kvalitnějšího prostředí je téměř beznadějná. Z těchto závěrů pro praxi logicky vyplývá, aby ústavy byly všechny zrušeny a aby se přednost dávalo výchově v rodinách a náhradních rodinách. Aktuálně můžeme v naší společnosti pozorovat tendence nahradit kolektivní péči náhradní rodinnou péčí.

Sturmová (Matějček, 2011, s.79) provedla studii sledováním denního režimu dětí vychovávaných do 6. roku v ústavu a dětí vychovávaných v pečlivé rodině (12 dětí v každé skupině). U dětí vyrůstajících v ústavu zjistila značné omezení příležitosti k tvořivosti a samostatnosti, nedostatek zkušenosti plynoucí z omezenosti životního prostoru a přílišnou

jednotvárnost života. Například dítě v rodině tráví přibližně osm hodin denně volnou činností (hrou) a pouze dvě hodiny činností řízenou (hygiena, procházka, přikázaná hra), u ústavních dětí je tomu naopak. Hra ústavních dětí je velmi chudá, většinou se jedná jen o pohybové hry, vzácností jsou hry využívající fantazii. Velkou část dne stráví ústavní dítě tím, že čeká až na něj přijde řada. Do ruky se mu dostane sedmkrát méně hraček a jiných předmětů než dětem v rodinách. V prvním roce života dospělý v rodině reaguje na dítě devadesát sedmkrát denně, v ústavu však jen padesátkrát denně. Ústavní dítě má také menší příležitost samo se aktivně obracet k dospělému a chybí mu vzor vzájemného styku lidí. Největší nedostatek ústavního prostředí spatřuje Sturmová v umělosti tohoto prostředí. *„Žádné plánování nemůže nahradit přirozené podmínky života.“* Účinným řešením ústavní situace vidí vytvářením malých domovů (nyní například SOS vesničky), kde se asi deseti dětem dostává potřebné individuální péče, volnosti a život se přibližuje k normálnímu prostředí, kde dítě dostane to, co nejvíce potřebuje.

Lze namítnout, že vývojový stav dětí v ústavech jde upravit formálním vyučováním, tak jako například probíhá v mateřské škole. Ani dítě v rodině ale není vyučováno k mluvení a chození, učí se samo tím, že žije se svými lidmi, společným denním životem a napodobuje je proto, že k nim má kladný vztah. Spíše než učení tedy potřebují ústavní děti takový druh péče, který jim nahradí rodinný život.

Časná ústavní výchova má nepříznivý vliv i na vývoj řeči. Vědci srovnávali osmnáct párů čtyřletých dětí. Měření ukázalo, že ve všech případech byl vývoj řeči u ústavních dětí podstatně horší než u dětí žijících v nefunkčních rodinách. Jiní badatelé zkoumaly skupinu starších dětí ve věku osmi až čtrnácti let a došli k závěru, že ústavní děti byly mnohem častěji školsky nezralé a jejich výuka nebyla úspěšná, především z důvodu špatné četby. Vykazovaly vážnější stupně emočních poruch, regresivní symptomy, snahu o získání pozornosti. Třicet procent dětí z této skupiny bylo vcelku přizpůsobeno, což svědčí o tom, že ne každý ústavní pobyt dítě hrubě poškodí. Nepřizpůsobivé děti z této sledované skupiny byly psychicky deprimované, zavrhované od dětství, bez trvalého citového vztahu k dospělé osobě. Separace od rodiny a domova a následný ústavní pobyt nemusí vždy vést k emočním a intelektovým poruchám, vždy záleží na kvalitě lidských vztahů, které má dítě k dispozici. (Matějček, 2011, s. 86)

Odborníci zaznamenali i další nadějnější případy dětí pocházejících z ústavní péče. Ze sledovaných třiceti osmi osob mladistvých a dospělých, kteří strávili různě dlouhou dobu před

čtvrtým rokem věku v ústavu a další léta prožili v pěstounské nebo adoptivní péči, našli výzkumníci sedm osob (18%) zcela přizpůsobených situaci. Nevylučují ovšem, že i u těchto osob by se hloubkovým vyšetřením mohly objevit pozůstatky deprivačního prožitku. (Matějček, 2011, s. 87)

Výzkumníci se shodují, že ústavní deprivace způsobuje vážné poruchy ve vývoji intelektovém i emočním. Často se stává, že deprimované děti se chovají v mnohém jako děti předškolní, velmi nevyspěle a primitivně. Opoždění se nemusí vyrovnat ani v pozdějším podnětnějším prostředí pěstounských rodin ani za speciální psychologické terapie, může vyústit až v setrvání na nejprimitivnější úrovni pojmového a emočního chování. Stává se, že i děti vychovávané od narození v pěstounských rodinách, mohou mít a mívají poruchy chování, avšak jiného typu a vyplývají spíše z narušených rodinných vztahů. (Matějček, 2011, s. 83)

3.3 ŠKOLNÍ ZRALOST DĚTÍ Z ÚSTAVNÍ PÉČE

Výzkumy ukazují, že děti z dětských domovů a z nefunkčních rodin vykazují přibližně stejně špatný školní prospěch a stejně často propadají, rozdíl je v tom, že děti z dětských domovů propadají většinou v prvních dvou třídách a děti z nefunkčních rodin opakují ročník až od třetí třídy. Důvodem pro školní neúspěch dětí z dětských domovů je s největší pravděpodobností sociální nezralost a nepřipravenost pro školu, u dětí z rodin důvod spočívá v nedostatku intelektových schopností. (Matějček, 2011, s.267-271)

Kolaříková studovala problematiku školské zralosti u dětí žijících v ústavní péči. U čtyřiceti až padesáti procent dětí shledává podstatnější opoždění vývoje a u zbývajících neúplnou školskou zralost. Jádro tohoto problému vidí v emoční plochosti a nedokonalosti emočně sociálních vazeb. Novější studie srovnávají vývoj dětí ústavních s kontrolní skupinou dětí vychovávaných ve vlastní rodině. Zaměřují se na sporné otázky, jako například na problém úzkosti u deprimovaných dětí. Proti dřívějším názorům docházejí k závěru, že ústavní děti mají vyšší hladinu úzkosti. Další práce prokazují horší celkovou sociální přizpůsobivost ústavních dětí oproti dětem z rodin. Podařilo se prokázat, že sociální přizpůsobivost (v kolektivu, podřízení autoritě dospělého, snaživosti a svědomitosti) je závislá na to, zda se dítěti v dětské

domově podařilo navázat kladný citový vztah k vychovatelce. Odborné práce také prokazují, že vývoj u dítěte probíhá odlišně dle typu náhradní a ústavní péče. (Matějček, 2011, s.97-98)

Výzkumy školní zralosti u ústavních dětí prokázaly, že vývoj intelektových schopností je ve zřejmém protikladu s vývojem tělesným. Čím dříve dítě do trvalé ústavní péče nastoupilo, tím zřetelnější opoždění se ukazuje v jeho intelektových schopnostech. Nemůžeme si mentální opoždění dětí vychovávaných ústavně od kojeneckého věku vysvětlit jen negativním výběrem vzorku populace nebo zanedbáním základní výchovné péče, protože zdravotní a hmotné opatření těchto dětí je velmi dobré. Důvodem tohoto problému je významná spoluúčast deprivačních činitelů, nedostatek senzorické, a zvláště emocionální stimulace dítěte v mimořádných životních podmínkách, jaké přináší život v ústavním zařízení. Děti vyrůstající ve špatných rodinných podmínkách, strádají nedostatkem péče, hygieny, výchovy a prostředí je zpravidla chudé i na citové podněty, jejich základní psychické potřeby nejsou naplněny a uspokojovány – jedná se tedy také o deprivaci. Tento druh deprivace je odlišný a nevytvoří tak nepříznivou situaci pro nástup dítěte do školy, jako deprivace objevující se u dětí vychovávaných trvale v ústavech od časného věku. (Matějček, 2011, s. 103-106)

Psychoterapeuti sledují do hloubky vzpomínky na dětství strávené v ústavu svých dospělých pacientů s osobnostními poruchami a zaznamenávají údaje o vážných poruchách v osobním a sociálním přizpůsobení svých (často mladistvých) pacientů. Jen malé množství výzkumných prací ale sleduje vývoj osobnostní a sociální později v dospělosti, u dětí, které byly po celé dětství vychovávány v ústavě. (Matějček, 2011, s.98)

4 VÝVOJOVÉ HLEDISKO PŘI SLEDOVÁNÍ DEPRIVACE

Matějček (1992, s. 132) upozorňuje na to, že nejvhodnějším obdobím nápravy psychické deprivace je předškolní věk. Jedná se o období od tří do šesti let, tedy o období, kdy dítě začíná navštěvovat mateřskou školu.

4.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Děti předškolního věku bývají energické, zvědavé a nadšené. Jsou neustále v pohybu a do všeho se pouštějí naplno. Ve všem, co dělají, se projevuje kreativita a fantazie, rády si hrají, malují a povídají. Rozvíjí se slovní zásoba a intelektové schopnosti a dítě se postupně dokáže vyjádřit, vyřešit problém a plánovat dopředu. Předškolní dítě je pevně přesvědčeno o pravdivosti svých názorů a zároveň si začíná uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry je schopno kontrolovat své chování. Touží po nezávislosti, ale stále se potřebuje ujišťovat, že existuje dospělý, který jim pomůže a utěší, pokud je to třeba. (Eileen, Marotz, 2002, s. 99)

4.2 KOMUNIKACE SMÍCHEM

Rodiče se vždycky těší až s nimi dítě začne aktivně komunikovat a budou si s ním lépe rozumět, toto období probíhá ve věku jednoho až čtyř roků. Rodiče vnímají dítě v tomto věku jako velmi učenlivé a zároveň roztomile lidské. První komunikace rodiče s dítětem ale začíná mnohem dříve, a to prvním úsměvem, který se objevuje kolem druhého měsíce, přibližně od čtyř měsíců se pak dítě směje nahlas. Smích u dítěte vyvoláme, pokud s ním děláme něco veselého, ne když se s ním mazlíme, ale když ho lechtáme, houpáme a převracíme. Kdyby dítě rodiči nevěřilo, necítilo se v bezpečí stalo by se takové chování rodiče spíše ubližováním, ale takhle je to zábava pro oba. Díky vztahu k vlastním lidem dítě překonává tělesnou integritu. Později se dítě směje při opakované činnosti, když se děje něco známého a očekávaného (hra na kuk). Kolem jednoho roku bývá veselou hrou honička, dítě křičí radostí a nechá se honit až do úplné únavy. (Matějček, 1994, s. 49-56)

Už před dosažením druhého roku oplývá dítě schopností žertovat, jednoduché humorné situace chápe a jasně je rozlišuje od toho, co už zná a to ho dokáže velmi pobavit. Tento způsob

komunikace prohlubuje vzájemné vztahy a má pozitivní vliv na dítě, které si jeho prostřednictví přirozeně upevňuje, co již poznalo (Koťátková, 2014, s.20-21).

V předškolním věku postoupí humor do stádia, kdy je dítě schopno pochopit absurditu a má z toho velkou radost. Hravě a schválně opakuje výrok nebo činnost až do nesmyslnosti. Vymýšlení nových nemožných věci je oblíbenou zábavou tohoto věku (například: uvaříme dort se zelím). Do humoru předškolního věku patří směšné pohádkové bytosti, absurdní lidé, kteří dovedou dělat legraci (klaun).

Je důležité si uvědomit, že smát se a užívat si legraci můžeme jen tehdy, pokud jsme v dokonale bezpečném prostředí, kde nás nic neohrožuje. To znamená, když jsme mezi těmi, kdo nám rozumějí a je na ně spolehnutí. (Matějček, 1994, s.50)

4.3 VÝVOJ ŘEČI

Mezi dětmi bývají rozdíly ve vývoji řeči přesto, že vyrůstají ve zcela normálním vývojovém prostředí rodiny. Velký význam ve vývoji řeči hraje podnětnost a zpětná vazba dospělých osob. Podnětné prostředí vybízí ke komunikaci a rozšiřuje dítěti slovní zásobu. Řeč jako nástroj komunikace velmi úzce souvisí s myšlením. V předškolním věku se řeč zdokonalí za pomoci vzoru dospělých osob. Vývoj řeči je ukončen kolem sedmého roku věku, souvisí to s dozráváním CNS a tělesným zráním dítěte. Do sedmého roku se dá velmi dobře pracovat s výslovností dítěte, po sedmém roce věku se získané řečové dovednosti fixují. V předškolním věku není ještě jazykový cit dítěte dostatečně zralý a v jeho vyprávění se vyskytují chyby a nepřesnosti. (Vágnerová, 2000, s.143)

Složité, nesrozumitelné, víceznačné a matoucí pokyny vychovatelů mohou v dětech vyvolávat zmatek a úzkost. Dospělý, na kterém je dítě existenčně závislé, vzbudí v dítěti silné negativní emoce, pokud dítě získá pocit, že mu nedokáže nebo nechce vyhovět. Jestliže se stresující a nejednoznačná situace často opakuje, dítě si pod vlivem vadného výchovného působení osvojuje defektní způsoby komunikace. Stejně destruktivně na dítě působí situace, když trpí a nemůže přimět rodiče, aby mu pomohli nebo ulehčili tíživou situaci. Jedinci, kteří jsou vystavování pokřivené komunikaci nebo přehlížení ze strany dospělých, získávají chybné sociální návyky a nesprávný obraz o sobě samých, o svých schopnostech a také o světě a jiných lidech. Dítě si velmi brzy uvědomuje moc jazyka a vnímá ho jako klíč ke světu, kterému se

snaží porozumět, rostoucí schopnost používat jazyk rozvíjí schopnost úsudku a abstraktního myšlení.

Porucha řeči se promítá do schopnosti zvládat nároky školy a vyhovět řádně požadavkům učitelů, limituje proces přijímání a zpracování informací a tvorbu odpovědi. Odborníci zabývající se koktavostí podotýkají, že část populace zažívá ve chvílích napětí nebo velkého citového vzrušení zajíkání a neschopnost plynule se vyjádřit, to však dle zkušenosti odborníku samovolně zmizí. Nejen koktavost jako řečový problém přetrvává u dětí z rodin ambiciózních a traumaticky působících dospělých. Nejhorší situace je zvláště tam, kde se výchova praktikuje zvýšenou mírou nátlaku, zavrhováním, hrozbami a negativními sankcemi, takové dítě trpí pocity méněcennosti. Nadměrná úzkost, kterou trpí děti s poruchami řeči, plyne nejčastěji z negativního dřívějších zážitku, opakovaného potlačování snahy o komunikaci a sebevyjádření. Pro správný vývoj řeči je důležitý dobrý zdravotní stav dítěte a především klidný, povzbuzující, laskavý přístup jeho nejbližších osob. (Jedlička, 2011,79-87)

4.4 TĚLESNÝ VÝVOJ A KOORDINACE

Pohybové schopnosti předškolního dítěte se stále zdokonalují a dítě má velkou potřebu pohybu. Postava dítěte se protahuje, ruce i nohy se prodlužují. Koordinace se zlepšuje a dítě může jezdit na koloběžce nebo dělat kotrmelce. Jemná motorika mu umožní například zapínání knoflíků a zavazování tkaniček.

Tělesné a individuální rozdíly hrají důležitou roli. Vůdcovskou osobností se stávají větší a silnější děti. Plaché a konstitučně drobné dítě se hůře zapojuje do kolektivu. Děti, které jsou přirozeně hezké si lehce získávají přízeň učitelů a rodičů. (Říčan, 2004, s. 132)

Při příchodu dítěte do mateřské školy upoutá dítě prostor, který se odlišuje od prostoru, který zná z domova. Vše je zde přizpůsobeno dítěti, a to vyvolává pocit, že tento svět je vytvořen jen pro děti, jeho poznávání umocňuje dětská skupina. Děti jsou zde těmi důležitými osobami, pro které je tento svět připraven a jen s nimi bude fungovat je odlišný od světa, kde vládnou dospělí.

4.5 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Věk předškolního dítěte je věkem, kdy poznávání světa a rozvoj osobnosti se děje prostřednictvím smyslů. Především období do šesti let je věk, kdy má být smyslový rozvoj výrazně dominantní složkou výchovy. Zprvu dítě svět poznává ústy, zrakem, sluchem a

hmatem, propojeným fungováním vytváří základní poznávací zdroje. I přes všechny moderní virtuální přístroje bychom neměli zapomínat na významnost plnohodnotného smyslového poznání. Rodič musí být trpělivý a dovolit dítěti, aby samo vyhledávalo podněty. (Koťátková, 2014, s.24-26)

Pro myšlení předškolního dítěte je typické vnímat svět *egocentricky*, vše posuzuje pouze podle své perspektivy. Dalším znakem myšlení je *atropomorfičnost*, tedy připodobňování citů myšlenek a jednání neživým věcem. Charakteristická je také určitá *magičnost* v myšlení. (Říčan, 2004, s.135).

Svět předškolního dítěte je vnímán prostřednictvím vidění, převažuje vizuální způsob vnímání a paměti a ten je i výchozím zdrojem pro poznávání a učení. My dospělí vnímáme barevnost jako samozřejmost a to proto, že od útlého věku se nám vyvinula na základě posilovaných a opravovaných zkušeností. Dítě se však k realitě barev teprve propracovává a jsou dalším zdrojem pro smyslový rozvoj a s ním spojené učení. (Koťátková, 2004, s. 24-26).

Podle Piageta je předškolní věk dítětem symbolickým, předpojmovým stádiem. Jejich myšlení se zakládá na představách a předpojmech, který si vytvářejí na základě svých omezených zkušeností, nejsou ještě schopny vytvářet všeobecné pojmy. (Langmaier, 1998, s. 112)

4.6 VNÍMÁNÍ SEBE A DRUHÝCH LIDÍ

Už po prvním roce života se dítě začíná aktivně zajímat o širší rodinu a jednoduchou komunikací vybízí ke kontaktu. „Říká se, že matka zasvěcuje dítě do blízkých lidských vztahů a otec do fungování vztahů a dění ve světě.“ Dítě žije v přítomnosti a nedokáže si představit nějaké „potom“. Pamatuje si, co zažilo a vidělo a snaží se to napodobit stále propracovaněji. Velmi ho zajímá okolní situace a lidské jednání.

Ve třetím roce života začíná ve své hře vstupovat do rolí (lékař, řidič, prodavač) a je při této hře vidět, jak dítě postupně odhlíží od sebe k druhým. Dětská skupina mu umožňuje dívat se na totéž z pohledu jiného dítěte a konfrontovat, co již samo poznalo. Uvědomování si rozdílů mezi dětskými vrstevníky podněcuje lepší schopnost vybrat si pro určitou hru vhodného partnera a kvalitně se s ním domluvit na postupu společné hry. Tyto možnost přináší mateřská škola ve svých přirozených a bezpečných podmínkách. (Koťátková, 2014, s. 31-32)

4.7 HRA

Mezi nejpřirozenější aktivitu dítěte patří hra a má velký význam při poznávání a diagnostice dítěte. Předškolní věk můžeme nazvat obdobím hry, děti si hrají společně a mají rozdělené role. Chlapci a dívky se v chování ve hře liší, začínají se projevovat genderové role. Toto chování ovlivňuje vztah dítěte k matce a otci, pokud rodič neumožňuje dítěti dostatečně prožít identifikaci se stejným pohlavím, má to na genderové chování rozhodující vliv.

Díky hře může dítě bezpečně poznávat svět a orientovat se v něm, učí se spolupráci, respektu a pravidlům, učí se snášet prohru a zažívá radost z úspěchu. U starších předškoláků se můžeme setkat se zpochybněním hry, vnímají ji jako ztrátu času. To vede k tomu, že okolí jim začne nabízet jiné aktivity z pohledu dospělého užitečnější. Začnou dětem organizovat akce jednu za druhou a dítě začíná ztrácet schopnost naplnit čas vlastní iniciativou a seberealizací, a to může být velký problém.

Hra je přínosná nejen pro dítě, ale také pro vychovatele. Ten může sledovat, co dítě zajímá, jeho senzomotorické, řečové a komunikační dovednosti, sociální vztahy s ostatními dětmi a také míru spolupráce ve skupině. Díky správně zvolené hře může dospělí oceňovat, usměrňovat a podněcovat jednání a snahu dítěte, umožnit mu pobývat v podnětném prostředí, které může dítě využívat při svých hrách. Vychovatel má možnost připravit cíleně zaměřené hry, v kterých, pokud dítě přijme nabízený princip hry, se bude díky ní učit více do hloubky a v souvislostech a dotýkat se témat, se kterými by se spontánně nemuselo setkat. Hra se může stát nenásilnou metodou učení. Vychovatel má možnost nabídnout takové hry, v kterých se dítě může realizovat a intenzivně si hru užít. (Koťátková, 2014, 189-190)

4.8 VÝTVARNÝ PROJEV

Nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem dítěte je kresba. V kresbě dítě vyjadřuje vědomé i nevědomé pocity, nálady i přání. O zvládnutém kreslení můžeme mluvit okolo tří let věku, kdy dítě dává obrázkům obsah a začíná kreslit hlavonožce. Postava je znázorněna kolečkem, k němuž přiléhají dvě vodorovné čáry pro ruce a dvě svislé čáry pro nohy, tato kresba postavy přetrvává až do pěti let. S věkem postupně přibývá na postavě detailů a kolem šestého roku má tělo nakreslené vše potřebné. (Davido, 2001, s. 23)

Dětské kresby se velmi dobře dají využít při diagnostice dítěte. Dítě dostane za úkol nakreslit svou rodinu, tak jako by ji začaroval kouzelník do zvířat, tzv. test *začarované rodiny*. Podle

toho, jaký druh zvířat dítě kreslí, vyjdou najevo city dítěte. Divoká a drává zvířata značí agresivitu, naopak domácí a důvěrně známá zvířat značí láskyplné rodinné prostředí.

V cizině se také používá tzv. test *KDF*, ve kterém je dítě požádáno o nakreslení členů rodiny při jakékoliv činnosti. Tento test zkoumá vztahy dítěte ke svému okolí a tento test může pomoci odhalit týrání dítěte.

Z kresby můžeme vysledovat typické znaky deprivačního syndromu. Deprimované děti zobrazují v kresbě vlastní rodiny i postavy, které do rodiny nepatří nebo naopak nakreslí svou vysněnou rodinu takovou, jakou by si přály. Pokud dítě kreslí domov bez živých bytostí, může to ukazovat na podnětový nedostatek v rodině. Kresba rodiny, která má na sobě spoustu teplého oblečení je typická pro děti, které se cítí nemilované. Oblékání postav na obrázku odráží city dítěte k nim. Diagnostikovat se dá i kresba bytu, ve kterém dítě žije, důležité jsou vztahy a konflikty na obrázku. Znakem kresby deprimovaného dítěte může být i záměrné vynechání postav, které do rodiny běžně patří, jako znak negativního vztahu k dané osobě. Důležitý je slovní rozbor kresby s dítětem a vysvětlení nakresleného obrázku od dítěte. (Davido, 2001, s. 60-62)

5 DÍTĚ ŠKOLNÍHO VĚKU

Šestý rok života dítěte je spojen s osudovou proměnou, dítě už není jen člen své rodiny a skupiny dětí v mateřské škole, ale stává se příslušníkem nové, dosud neznámé lidské skupiny – stává se žákem. Rodina předává dítěti návody na to, jak se chovat, jak slušně vystupovat a jak být řádným a ukázněným žákem, který se nebude odlišovat od ostatních. Zároveň některé rodiny očekávají, že se dítě prosadí a bude úspěšné a chválené pro svou výjimečnost. Psychologové říkají, že žák si přináší z rodiny do školy určitou připravenost, jak rozumět sociálním vztahům a vlastní roli ve společnosti, také připravenost spolupracovat a vnímat autoritu učitele. Jeho očekávání mohou být naplněna anebo zklamána (podle dosavadní zkušenosti dítěte se vztahovými vzorci).

Dítě si do školy přináší, ať už vědomě nebo nevědomě, určité přenosové prvky z rodiny. Například drzé poznámky, opakované vyrušovaní a nevhodné vtipy můžou být motivovány vzdorovitostí vůči autoritám nebo konflikty s autoritativním otcem. Provokující žák jednoduše přesunul do vztahu s učitelem své nevyřešené problémy. Velmi důležité je, aby učitel dokázal tuto situaci emočně zvládnout, znal své konflikty a naučil se je ovládat dříve, než začne vykonávat pedagogickou práci. (Jedlička, 2011, s.115-123)

Současná literatura dokládá, jaké účinky má trauma (deprivace) na duševní i tělesné zdraví dítěte, jak v době krátce po traumatu, tak později během dětství. S velkým odstupem se následky traumatu mohou objevit i v dospělosti nebo ve stáří. Nejčastěji uváděnými důsledky jsou

opoždění intelektového a řečového vývoje, úzkosti, deprese, poruchy ve vztazích k ostatním lidem a psychosomatické obtíže. Traumata přinášejí jedinci problémy ve vrstevnických skupinách a partnerských vztazích, také problémy s psychofarmaky, drogami, alkoholem a násilnickými sklony k jiným lidem i k sobě. Člověk, který prožil trauma má celkově složitější a kratší život. (Matoušek, 2017, s. 59)

5.1 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST

Každý člověk chce být úspěšný, dosahovat dobrých výsledků a cílů. Dítě vstupující do školního prostředí chce být také úspěšné a dosahovat dobrých známek, chce být chváleno a vyhnout se neúspěchu. Tyto pocity velmi ovlivňují rodiče a jejich míra výkonové orientace. V rodině, kde se oba rodiče zaměřují na dosažení dobrého výkonu, obvykle podporují podobný přístup i u svého dítěte.

Školní úspěšnost je spojována se školním prospěchem a také s chováním dítěte ve škole, jako jedince, který má ve vysokém tempu bezchybně a spolehlivě zvládat náročné úkoly.

Průcha (2003, s. 225) v pedagogickém slovníku definuje školní úspěšnost jako: *„Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevují v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Výsledkem je dosažení vzdělávacích cílů, to znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo píle, ale také dílem učitele, resp. součinností učitele a žáka.“*

Čáp (1997, s.246-247) se zabývá příčinami školního úspěchu a neúspěchu žáků a možnostmi nápravy problému. Podle něj je důležité brát v úvahu co nejvíce faktorů a působících činitelů, nejen dílčí nedostatky žáka, ale pokud možno celou jeho osobnost, jeho způsob života a vývoj. K vysvětlení a nápravě neúspěchu ve škole zpravidla nestačí zjištění jedné dílčí příčiny. Při zkoumání školního neúspěchu je třeba zvážit do jaké míry je žákův výkon relativním úspěchem nebo neúspěchem.

- *Žáci relativně neúspěšní* – jejich prospěch je výrazně nižší, než odpovídá jejich intelektovým schopnostem.
- *Žáci relativně úspěšní* – jejich prospěch je výrazně lepší, než bychom očekávali podle jejich schopností.

Relativní úspěšnost nebo neúspěšnost žáka úzce souvisí se vzájemným vztahem mezi intelektovými a mimointelektovými podmínkami učení. Relativní neúspěšnost souvisí s

narušením motivace, nedostatky v emočním klimatu, sociokulturních podmínkách a také s chybami ve výchově. Naopak relativní úspěšnost bývá výsledkem působení (mnohdy donucujícího) sociálně-výchovných podmínek na dítě se slabšími schopnostmi.

5.2 PŘÍČINY NEÚSPĚCHU VE ŠKOLE

Problémy s učením odborníci nejčastěji spojují s psychologií osobnosti dítěte. Neúspěch je spojován s osobními problémy, ztrátami a nedostatkem vědomostí potřebných pro život. Neúspěch zažitý ve škole má na dítě bezpochyby negativní vliv provázený pocity zklamání a vnitřními komplexy. Vzdělávací výsledky jsou proto důležitým činitelem výchovy pro budoucí citový život dítěte. Každé dítě má jiné předpoklady pro školní úspěšnost, existují faktory, které dítě samo nemůže ovlivnit. Zvládnout školní problémy může žákovi pomoci školní poradce, školní psycholog a dále doporučení žáka k vyšetření v pedagogickopsychologické poradně, která problém diagnostikuje a pomáhá hledat jeho řešení.

Mezi příčiny neprospěchu žáka dále řadíme vliv rodinného prostředí, vztah rodičů mezi s sebou i ke svým dětem, nedostatečnou rodinnou péči, nezájem a neshody v rodině.
(Vágnerová, 1996, s 4-5).

Příčiny neúspěchu můžeme rozdělit do následujících kategorií:

- *snížená úroveň rozumových schopností*
- *vývojové změny*
- *nerovnoměrné nadání*
- *psychický stav*
- *somatický stav*
- *sociální vlivy*

Na jednotlivé kategorie se zaměřím v následujících podkapitolách.

5.2.1 SNÍŽENÁ ÚROVEŇ ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Ani ta nejlepší výchova nemůže zajistit vytvoření normálních schopností pro školu, pokud je student vybaven nízkými vrozenými předpoklady. Úroveň inteligence lze zjistit vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Je nutné přihlížet k podmínkám vývoje žáka, v jakém prostředí žije a jak hodnotí problém rodiče a učitel. *„Rozumové schopnosti se rozvíjejí na*

základě vrozených dispozic a působením vnějšího prostředí, vlivem výchovy" (Vágnerová, 1996. s-5-8)

5.2.2 VÝVOJOVÉ ZMĚNY

Úspěšný nástup a adaptace na školní prostředí závisí na zralosti a připravenosti v somatické a psychické oblasti. Obtíže podmíněné vývojovými změnami se projevují nástupem do základní školy a později v období puberty a přechodu na střední školu.
(Vágnerová, 1996, s.15)

5.2.3 NEROVNOMĚRNÉ NADÁNÍ

V tomto případě se nejedná o mentální zaostalost nebo o neschopnost, ale o nesprávně se vytvářející (negativní) postoj k učení. Dítě musí ve škole umět teoreticky všechno, nemůže se vyhýbat tomu, co mu nejde, jako to dělá dospělí. Prospěch je závislý na vývojové úrovni jednotlivých složek inteligenci (paměti, představivosti, prostorové orientaci, slovní pohotovosti, logickém myšlení atd.). V případě objevení se postižení určité dílčí schopnosti vznikne specifická vývojová porucha chování. Dítě s vývojovou poruchou chování mívá průměrnou až nadprůměrnou inteligenci, tato porucha centrální nervové soustavy ale způsobuje odlišnosti v chování a jednání dítěte. Tyto odlišnosti mohou vést dospělého k nesnadnému přijetí schopností dítěte.

Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie – vývojová porucha čtení (objevuje se asi v polovině první třídy a prohlubuje se v dalších letech), písemný projev dyslektika může budit dojem nižší inteligence. Dysgrafie – vývojová porucha psaní, dysortografie – porucha pravopisu, dyspinxie – porucha kreslení, dyskalkulie – porucha počítání. Tyto specifické poruchy mají vliv na školní prospěch a také na další složky školní adaptace. K nápravě těchto poruch je třeba přistoupit co nejdříve, aby se zabránilo traumatizaci jedince a vzniku dalších poruch. (Vágnerová, 1996, s. 8-18)

5.2.4 PSYCHICKÝ A SOMATICKÝ VZTAH

Psychický stav a psychické vlastnosti ve velké míře ovlivňují školní výkon. Význam lze přikládat aktuálnímu emočnímu stavu dítěte z důvodu nejrůznějšího zatížení může dojít ke změně motivace. Často je to způsobeno nevhodným rodinným zázemím (alkoholismem, zneužívání, násilím v rodině). Vliv na výkon dítěte má také jakékoliv chronické onemocnění

nebo celková tělesná slabost (zvyšuje se jeho dráždivost, unavitelnosti,), což vede k obtížné koncentraci pozornosti. Výkon dítěte snižuje i častá nemocnost, dítě má problém s doplněním učiva, které zameškalo. (Vágnerová, 1996, s.18-20)

5.2.5 SOCIÁLNÍ VLIVY

Vágnerová (1996, s. 26-28) se domnívá, že sociální vlivy ovlivňující výkon a chování žáka ve škole vycházejí, jak z přístupu rodiny, tak z přístupu školy. Rodina se významně podílí na utváření postojů ke škole, už před nástupem do první třídy. Podobně důležitý činitel je i učitel, jeho chování a individuální postoj k dětem. Roli dítěte ve třídě a jeho sociální status velmi ovlivňují i ostatní spolužáci, v závislosti na vztazích ve třídě.

Všechny tyto oblasti bezpochyby ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole, v dalších kapitolách se zaměřím na konkrétní faktory, které se podílejí na neúspěchu žáka.

5.3 FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA NEÚSPĚCHU

Ray Wolpow profesor Washingtonské University vydal příručku „The Heart of Learning and Teaching: Compassion, Resiliency, and Academic Success“, (dosud nepřeloženou do češtiny) pro své studenty, kolegy a rodiče, ve které se zabývá tím, jak prožité trauma ovlivňuje akademickou (školní) úspěšnost. Upozorňuje na to, jak člověk prožívá stresovou situaci a zabývá se otázkou, jak do jaké míry člověka ovlivňuje stres.

Stres je mentální nebo emocionální napětí (tenze) a je běžnou součástí života. Může přijít nečekaně s jakoukoliv situací. V malém množství je motivační a může nám pomoci dosáhnout pozitivních změn a také zlepšit naši soustředěnost. Pokud je stresu příliš moc, stává se pro člověka škodlivý. Trvalý a nepovolující stres vede k úzkostem a nezdravému chování (přejídání, nedostatek spánku, psychohygieny…) Rozeznáváme dva druhy stresu akutní a chronický. Pokud jedinec prožívá velký stres a je jím doslova zahlcen, stává se jeho obětí a není schopen chovat se běžným způsobem (psychicky, emočně ani mentálně).

Wolpow používá ve své knize přirovnává stres k hurikánu. Říká, že palmy na Floridě dokáží ustát silný vítr, ohýbají své kmeny ve větru, ale v jednu chvíli část palmy praskne. V tomto bodě by mnoho lidí řeklo, že strom byl traumatizován (stresován) silou hurikánu a nedokázal ji ustát. Autor vysvětluje, že v tomto bodě nemůžeme použít termín trauma. Trauma není ta událost, kdy kmen praskne, to už je fyzické zranění. Traumatizace stromu vzniká ve chvíli, kdy přestává

být schopný ustát a čelit síle větru, ve chvíli, kdy jeho schopnosti zahltí traumatická událost. Metaforu s palmami profesor použil pro vysvětlení toho, že i zranění u lidských bytostí se projeví fyzicky v podobě modřin a ran na těle, ale někdy jsou ty rány mnohem hůře pozorovatelné, protože se dotýkají emocí a psychiky člověka a jedná se o trvalé vniknutí strachu a ztrátu schopnosti věřit. U lidských bytostí se traumata a deprivace projevují často oběma způsoby najednou. Na rozdíl od stromů na Floridě mají lidé vzpomínky a ty traumatické je pronásledují a zůstávají v nás navždycky. Tyto traumatické vzpomínky znemožňují žákovi soustředit se na školní práci a chovat se ve školním prostředí „normálně“. To, co tito studenti potřebují nejvíce, je soucitný přístup od školy, a hlavně od učitele. Velkým problémem je, že učitel často vůbec netuší, v jak chaotické realitě student žije a jaký je jeho reálný život mimo školu. (Wolpow, 2016, s.7)

Školní neúspěch nemusím být vždy zaviněn jen traumatickou událostí, ale je to velmi častý a významný faktor tohoto problému. Názory odborníků na příčiny školního neúspěchu se často liší. V následujících odstavcích se zaměřuji na nejčastější zjištěné příčiny školního neúspěchu. Příčiny školního neúspěchu můžeme rozdělit do čtyř kategorií.

Do příčin *zaviněných dítětem* řadíme nedbalost, nesoustředěnost, nepozornost, neschopnost systematické práce. Zlepšení těchto problémů může nastat pomocí zadávání malých, častějších úkolů, v kterých bude mít dítě možnost být úspěšné.

Nejčastější příčinou neúspěchu v dnešní době bývá *zavinění rodičů*. Existují rodiče, kteří na svoje děti přes kariéru a vlastní uspěchanost nemají čas a jiní naopak kladou tak vysoké nároky, že je dítě není schopno splnit. Stejně tak může být příčinou neúspěchu nevhodné výchovné působení. Trestání dítěte za neúspěch je hrubou chybou rodičů, zvláště když nepátrají po příčině problému. Dítě ztrácí sebevědomí, uzavře se do sebe, chodí za školu, utíká z domova a důsledkem může být i dětská neuróza. Rodiče by se vždy měli snažit pomoci dítěti zvládnout školní neúspěch a popřípadě spolupracovat se školou a psychologem.

Neúspěšnost může zapříčinit i *škola nebo učitel,* a to nevyhovující výukovou metodou nebo stylem výuky učitele. Závažné problémy vznikají, pokud je učitel na dítě příliš rychlý, nedostatečně zajímavě podává výklad a s tím souvisí nepochopení látky a další navazující látky. Přidávají se problémy jako je vyhýbání se zkoušení a strach ze špatného hodnocení, který může přerůst až do záškoláctví a špatného vztahu s učitelem.

V neposlední řadě ke školní neúspěšnosti přispívají příčiny *zaviněné psychickými poruchami* (poruchy myšlení, paměti, řeči, pozornosti). V následujících podkapitolách podrobněji popíši vliv myšlení (inteligence) a pozornosti na školní úspěšnost a neúspěšnost. (Křenková, Specifické vývojové poruchy učení, ©2007)

5.3.1 INTELIGENCE

Jednotná definice tohoto termínu dosud neexistuje. Uvedu několik definic a pohledů vnímání a chápání tohoto pojmu, podle odborníka a internetových stránek.

Fontana (2003, s. 102) vymezuje inteligenci jako *„schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů“*.

Guilford říká že, *„inteligence je schopnost zpracovávat informace, tedy všechny dojmy, které člověk vnímá“*.

„Inteligence je všeobecná schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky, je to všeobecná duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkolům a podmínkám.“ (Wiliam Stern)

Dále se uvádí, že inteligence je souhrnem všech psychomotorických, vjemových a intelektových schopností. Z výše uvedeného vyplývá, že inteligence je vrozená, ale je možné ji zvyšovat například učením, zkušenostmi a schopností vyrovnávat se s novými situacemi. (Inteligence, ©2007)

Inteligenci začal testovat francouzský psycholog Binet a jeho spolupracovník Simon, kteří o to byli požádáni pařížským školním úřadem v roce 1905. Série úkolů měly ukázat, jak dokáží testované děti řešit úkol, také jejich vyspělost, způsob uvažování a přizpůsobivost. Binet zavedl pojem mentální věk, který určoval, jak inteligence odpovídá věku dítěte. Například pokud osmileté dítě zvládlo úkoly pro desetileté, určil jeho mentální věk na deset let. Tohoto pojmu využil americký psycholog Lewis Terman a vytvořil vzorec nazývaný inteligenční kvocient, který dobře známe i dnes. IQ se dříve vypočítávalo jako poměr mentálního věku se skutečným věkem a násobilo se stem. Metody od této doby prošly mnoha revizemi a v současné době se používá tabulka, která nám podle výsledků IQ testu umožňuje zařadit jedince do inteligenčního pásma. (Fontana, 2003, s. 384)

Je tedy inteligence dědičná nebo není? Nejprve se psychologové shodovali na tom, že inteligence je vrozená. Postupně došli k názoru, hlavně při nástupu behaviorální psychologie, že úzce souvisí se vzděláváním a učením. Zůstává tedy spor o to, zda je inteligence vrozená nebo se dá naučit. Většina odborníků se shoduje na tom, že mezi oběma těmito činiteli dochází ke vzájemné interakci. Dítě může mít určité vlohy vrozené, ale pokud mu jeho prostředí nedovoluje tyto vlohy rozvíjet, tak se u něj zřejmě neprojeví a nerozvinou. (Fontana, 2003, s.384)

5.3.2 POZORNOST

Pozornost patří k základním předpokladům pro učení a získávání nových poznatků, návyků a dovedností, ovlivňuje efektivitu a přesnost poznávacích procesů.

Pozornost má funkci biologickou a ta má výběrovou vlastnost. To znamená, že člověk nereaguje na všechny podněty, které na něj v okolí působí. Umožňuje nám zaměřit se jen na určitý počet vjemů, které jsou v daný okamžik důležité. Upozaďuje ostatní nedůležité vjemy.

Fyziologicky chápeme pozornost jako podráždění v určitých částech mozkové kůry, jsou drážděny ty části, které zabezpečují jedinci zaměření pozornosti na subjekty, které nejvíce potřebuje a ostatní části mozkové kůry jsou v útlumu.

Pozornost má své vlastnosti, které jsou ve vzájemné interakci, mezi tyto vlastnosti patří soustředěnost (koncentrace), rozsah (kapacita), rozdělení (distribuce), stálost (stabilita) a kolísání, oscilace (zmenšování), fluktulace (neschopnost soustředit se), přenášení (pohyblivost, dynamika, střídání pozornosti), výběrovost (selektivita). Pozornost dělíme na bezděčnou a záměrnou.

Školní výsledky můžou ovlivňovat poruchy pozornosti mezi které patří:

- *dekoncentrace* – snížení pozornosti na určité podněty (činnosti)
- *paraprosexie* – selhání ve stavu napětí, trémy, očekávání
- *roztržitost* – nesoustředěná pozornost
- *rozptýlenost* – odvratitelnost od úkolu, která má za následek nesprávný příjem informace (Koukola, Machalová, 2004, s. 9-47)

Dále se ve své práci zaměřím na pojetí školní neúspěšnosti z pohledu židovského autora Reuvena Feuersteina, který pracoval s traumatizovanými dětmi zasaženými holokaustem. Vliv

traumatu z této situace je nepopiratelný. V jeho pojetí školní neúspěšnosti hraje významnou roli právě výše zmíněná inteligence.

5.3.3 FEUERSTEINOVO POJETÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Feuersteinovo pojetí školní neúspěšnosti uvádím jako příklad pro odlišné vnímání inteligence a pozornosti ve škole při práci s traumatizovanými dětmi.

Reuven Feuerstein se zabýval příčinami školního neúspěchu v padesátých letech v Izraeli, při práci s dětmi, které nepodávaly dostatečné školní výkony. Všímal si že děti selhávající při formálních situacích učení ve škole. V mimoškolním prostředí při hře se od svých vrstevníků nijak neodlišují. Vypozoroval, že se dítě naučilo nové dovednosti, ale za několik hodin je zase zapomnělo. Vypadalo to, jako by se dítě konkrétní dovednosti nikdy nenaučilo. Toto pozorování ho přivedlo ke zjištění, že existují typy dětí, které se něčemu naučí, ale naučenou dovednost, znalost neumí aplikovat v nové situaci. Nenaučily se myslet v souvislostech a nejsou schopny učit se ze zkušeností při školní výuce, trpí deficitem v kognitivní oblasti.

Základní charakteristikou těchto dětí je neschopnost strukturovat a organizovat poznatky, jednají a myslí impulzivně, přijímají jen některé informace, nejsou schopny poučit se ze svých chyb. Neúspěšnost těchto dětí tedy plyne z nedostatečně rozvinutých poznávacích funkcí, ne z nedostatku inteligence nebo nepozornosti. Nedovedou si práci naplánovat, promyslet dopředu nebo změnit strategii vypracování úkolu. Feurstein se na základě svých pozorování začal zabývat kognitivními schopnostmi a možnostmi, jak je rozvíjet a tyto zjištění shrnul ve své teorii *strukturální kognitivní modifikovatelnosti.*

Feuerstein tvrdí, že poznávací struktury můžeme měnit, protože změna životních podmínek rozvíjí nové funkce. Pokud bychom byli předem determinováni, nebyly bychom svodnými bytostmi. *„Jsme odpovědni za svůj život, za své skutky.“* Odmítá mluvit o dyslexii i poruchách učení (learning disability), tyto termíny podle něj jen charakterizují určitý stav, popisují ho a neztotožňují se s termínem učení jako proces. Tyto problémy vznikly na základě nějakých podmínek, kterým musíme porozumět a vhodným způsobem je změnit.

Navzdory tvrzení většiny psychologů v padesátých letech Feuerstein zastával názor, že inteligence zjištěná pomocí standartních testů není dána napořád, tvrdil, že je měnitelná.

Kritizoval pojetí intelektu a jeho měření, zastával názor, že inteligence je fluidní fenomén, který je nestabilní. Podle něj děti s deficitním IQ je možné rozvíjet a učit tak, aby dosáhly mnohem lepších výsledků i ve standartních testech. Viděl vztah mezi nízkým sociálním a ekonomickým statusem a intelektovými výkony, který standartní testy nereflektují. (Ucime-se-ucit, ©2008)

6 DŮSLEDKY A VÝCHODISKA

K důsledkům vyplývajících z výše popsaných problémů (zátěž v rodině a následná neúspěšnost dítěte ve školním prostředí) patří například: lhaní, záškoláctví, útěky z domova, toulání, agresivní a destruktivní projevy, poruchy chování s protispolečenskými rysy.

Vágnerová popisuje výše popsané poruchy jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektování norem chování na úrovni, která odpovídá jeho věku. Příčiny můžeme najít ve výchově nebo prostředí, kde jedinec vyrůstá. Základem úspěšnosti a spokojenosti jedince je fungující rodinné zázemí. Některé rodiny ale nefungují z různých příčin, jak jsem již popsala v předchozích kapitolách zabývajících se rodinou. Krajním východiskem pro dítě může být i útěk z domova.

Poruchové chování dítěte se vyznačuje – nerespektováním norem platných ve společnosti, neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy (nedostatek empatie), neprojevení pocitů viny nebo výčitek svědomí, agresivním jednáním. Nejčastěji se poruchy chování projevují – lhaním, záškoláctvím, útěky a toulkami, opoziční poruchou. (Vágnerová, 1999, s.274)

V celém textu se prolíná myšlenka, že nejčastěji a nejvíce ovlivňuje tyto poruchy projevující se ve škole a v osobnosti dítěte rodina (rozvrácená, neúplná, konfliktní…), styl výchovy a také nedostatek materiálních prostředků. Vliv na poruchy chování a s tím spojenou školní neúspěšnost může mít i škola (vztahy ve třídě, mezi učitelem a žákem), vliv má i společnost a její prezentace na internetu nebo v médiích. Mezi vnitřní vlivy řadíme nervová a psychická onemocnění, vrozené dispozice, citovou deprivaci.

6.1 VÝCHODISKA

Podle zákona (MPSV, ©2011) o sociálně právní ochraně dětí má dítě právo na:

- příznivý vývoj a řádnou výchovu
- ochranu zájmů, včetně jmění
- působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny.

Sociálně-právní ochrana dítěte představuje zajištění práva dítěte na život, jeho příznivý vývoj, rodičovskou péči, život v rodině, identitu dítěte, svobodu myšlení, svědomí,

náboženství, vzdělání, zaměstnání a také ochranu před násilím (tělesným, duševním), zanedbáváním a zneužíváním.

Práva dítěte a rodiny upravuje také Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku ČR. V článku o rodině říká, že jakékoliv zasahování do soukromého rodinného života je možné teprve tehdy, jestliže o to požádají rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu, popřípadě rodiče, kteří se nemohou nebo nechtějí o děti starat.

Nejlepším řešením celé situace je předcházení vzniku problému a tím se zabývá prevence. Důležitým bodem primární prevence je ovlivňování výchovy, vzdělávání, práce s hodnotami dítěte a také působení volnočasových aktivit. Znamená to tedy působit na osobnost dítěte tak, aby se předcházelo potencionálnímu ohrožení dítěte.

7 ANALÝZA SPISOVÉHO MATERIÁLU Z ODBORNÉ LITERATURY

Hlavním cílem mé analýzy je doplnění teoretických informací praktickými poznatky a zdůraznění toho, jak se objevuje výše zmíněna problematika v reálném životě. Předmětem této analýzy je více případová studie příběhů traumatizovaných dětí, z kterých jsem získala určité poznatky, které pomohou objasnit problematiku *vlivu deprivace na školní neúspěšnost*. Provedu rozbor a hodnocení obsahu knižních zdrojů tematicky zaměřených na toto téma.

Knižní zdroje jsem hledala na internetu u autorů, kteří se podobnou tematikou zabývají. Konkrétní knihy těchto autorů jsem si zapůjčila v místní knihovně. Odborné knihy jsem důkladně prostudovala, vybrala jsem si deset popsaných studií, zabývajících se problémy traumatizovaných dětí ve škole z těchto čtyř publikací: *Mládež a delikvence (Matoušek, Matoušková), Jak na žáky (Tesařová a kol.), Agresivita a kriminality školní mládeže (Martínek), Výchovné problémy se žáky (Jedlička),* ve kterých jsem našla příběhy nejvíce související s tematikou mé práce.

První tři příběhy jsem nalezla v knize *Oldřicha Matouška – Mládež a delikvence*. Tento autor působí v oboru klinický psycholog na psychiatrii a pracoval také nějakou dobu na dětské psychiatrii, Zabýval se výzkumem efektivity psychoterapie manželství a rodiny. Jeho zkušenosti a znalosti v oboru uplatňuje v projektech týkajících se ohrožených dětí, rizikové mládeže a rizikových rodin. V knize se společně se svou ženou zabývají příčinami kriminality mládeže a také programy prevence tohoto jevu. Kniha přináší poznatky z nejrůznějších oborů o příčinách nevhodného chování dětí a mládeže a také shrnuje informace o prevenci tak, aby nedocházelo k návratům nevhodného chování. (Databáze knih, ©2008)

Další kniha, na kterou jsem při vyhledávání zdrojů k analýze narazila, je kniha *Martiny Tesařové – Jak na žáky*. Z této publikace jsem čerpala příběhy čtyři až sedm. Tato autorka pracuje jako akreditovaný mediátor a za svou kariéru získala mnoho zkušeností v řešení mezilidských sporů. Ve své knize se zaměřuje na zvládání náročných situací ve školní třídě. Učitelé musí umět pracovat s různými žáky, řeší problémy jako jsou například drogy, kyberšikana, neplnění povinností, záškoláctví, nespolupracující rodiče, aj. Kniha nabízí různá řešení, jak se s těmito situacemi vypořádat, včetně krátkých příběhů z praxe. Autorka

nezapomněla uvést také užitečné kontakty na krizová centra, která zajišťují podporu dětem v ohrožení. (Databáze knih, ©2008)

Příběh osmý a devátý je z knihy *Zdeňka Martínka*, který pracuje v pedagogickopsychologické poradně v Pelhřimově. Ve své praxi se zabývá hlavně agresivitou dětí a mládeže a také šikanou ve školách. Kniha *Agresivita a kriminalita školní mládeže* upozorňuje na stoupající procento dětí s problémovým chováním ve školních třídách a vyučovacích hodinách. Studenti jsou nezvladatelní a ohrožují i ostatní spolužáky. Učitel si často neví rady a komunikace s rodiči také často nepomáhá. Martínek seznamuje pedagogickou veřejnost a učitele s druhy agresivity se kterými se mohou při své praxi setkat a také s příčinami a důsledky tohoto chování pro budoucí vývoj jedince. (Databáze knih, ©2008)

Na poslední příběh jsem narazila v knize *Výchovné problémy se žáky autora Richarda Jedličky*. Autor se věnuje interdisciplinárním vztahům mezi pedagogikou a medicínou, prevencí patologických jevů a také krizovou intervencí. Ve své knize vychází z výchovného přístupu, který respektuje individualitu žáka. Uvádí řadu kazuistik, které dokazují, jak může být v konkrétních případech úspěšný individualizovaný přístup. Jedlička na příkladech ukazuje, jak je velmi důležité pochopení podstaty raných frustrací a také poruch v sociálních vazbách. Díky tomu usnadňuje čtenáři porozumět aktuálním vztahovým problémům u mládeže. (Databáze knih, ©2008)

Jednotlivé případy budu analyzovat z hlediska objasnění určitých poznatků, které pomohou prakticky ukázat výše zmíněnou problematiku deprivace a školní neúspěšnosti. Cílem analýzy je poodhalit, do jaké míry ovlivňuje deprivace (traumatická zkušenost) úspěch žáka ve škole. Na základě této skutečnosti jsem se snažila v příbězích hledat informace o rodinném a školním prostředí působící na žáka. Zaměřím se vždy na konkrétní zátěž, která způsobuje problémy se školním prospěchem.

V této analyticko-teoretické části věnuji poslední kapitolu zpracování a rozboru získaných dat. Analýzou skutečných případů a shromážděním určitých poznatků vyvodím závěry. V každé článku budu sledovat následující faktory:

- *prostředí ve kterém dítě vyrůstá,*

- *osobnost dítěte,*

- školní problémy

- zátěž, která tyto problémy způsobuje.

7.1 PŘÍPADOVÉ STUDIE

Případ 1

Jarmila vyučená pánskou krejčovou ve dvaceti letech otěhotněla se svým prvním partnerem, který v té době pracoval jako číšník v restauraci. Krátce po sobě se jim narodili dva synové, Jindřich a Jaroslav. Všichni bydleli v jednopokojovém bytě, který předtím užívala Jarmilina babička. V době, kdy bylo staršímu Jindřichovi šest let, se jeho otec zamiloval do kolegyně z práce a rodinu opustil. Výživné neplatil, takže ho matka vymáhala soudně.

Jarmila navázala známost s bývalým kolegou svého muže, který se k ní záhy nastěhoval. Po půl roce společného bydlení se vzali. Novomanžel však moc doma nebyl, pokud se vůbec objevil, býval opilý a manželku bil. Svou zlost si vybíjel i na Jindřichovi o kterém tvrdil, že je drzoun, flákač a zraje pro kriminál.

Jindřichovi se ve škole nedařilo, měl obtíže ve většině předmětech, zejména v češtině. Matka s ním nikdy nebyla u odborníka, takže přesná diagnóza Jindřichových problémů s učením nikdy stanovena nebyla, nicméně potíže byly typickými obtížemi dyslektika. Pletl si při čtení i psaní pořadí písmen, zakoktával se. Kromě toho si učitelka stěžovala na jeho nesoustředěnost a vyrušování. Učitelka stála o kontakt s matkou, posílala jí písemné pozvánky, ale ona neodpovídala. Vlastní otec o děti nejevil zájem i přesto, že je mohl navštěvovat. Jarmila mu v tom nebránila, byla by naopak ráda. Vyzývala ho k promluvě s učitelkou, avšak otce to nezajímalo. Jeho kontakt s dětmi se omezoval na jeden pohled poslaný o Vánocích.

Jindřichovy potíže ve škole vedly k tomu, že byl po ukončení třetí třídy s velmi špatným prospěchem a sníženou známkou z chování na návrh třídní učitelky přeřazen do zvláštní školy. Jarmila s tím pasivně souhlasila. Jeho prospěch se zlepšil, ale jeho vztahy se spolužáky se zhoršily. Vyvolával rvačky, byl neustále napomínán, domů nosil spoustu poznámek, na které Jarmila nereagovala. Když si poznámky přečetl nevlastní otec, potvrdil si své předsudky a ač

byl výjimečně střízlivý, pořádně Jindřicha seřezal. Výprask byl tak vydatný, že Jindřich skončil s naštípnutou kostí na ruce a otřesem mozku v nemocniti. To Jarmilu donutilo k podání žádosti o rozvod. Rozvodové řízení trvalo rok a domácí násilí se během něj jen stupňovalo. Jarmila zkusila vyměnit zámek u dveří, ale manžel je rozbil a Jarmilu i s dětmi zase zmlátil.

Jindřich byl v té době v sedmé třídě a rozhodl se utéct z domova. Bylo po něm vyhlášeno pátrání a ukázalo se, že má ve škole mnoho zameškaných dnů, jež omlouval padělanými omluvenkami. Slíbil, že další den do školy půjde, ale nešel, což zjistila matka telefonem do školy. Měl u sebe obnos peněz, o kterých tvrdil, že mu je půjčil kamarád, ukázalo se, že si je vydělal prostitucí. Do školy už chodit nechtěl, tvrdil, že mu je k ničemu. Krátce na to ukradl kolo a prodal ho do bazaru, Jarmile se začaly ztrácet peníze a šperky. Jindřich dál odmítal chodit do školy, a tak se Jarmila obrátila na sociální odbor obvodního úřadu, který navrhl umístění Jindřicha do diagnostického ústavu a následně byl poslán do výchovného ústavu. (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 45–46)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**
  Z příběhu můžeme vypozorovat nevyhovující rodinné prostředí. Matka je velmi zaměstnaná a dítěti chybí rodičovský vzor. Rodina nedostatečně monitoruje volný čas dítěte.
- **Dítě**
  Po narození živý a bystrý chlapec, ještě před nástupem do školy zvládá číst a psát tiskacím písmem. Chlapec je v šesti letech svědkem obtížného rozvodu manželství a začne být vychováván agresivním nevlastním otcem. S nástupem do první třídy psycholog určil u dítěte nadprůměrnou inteligenci, ale také emoční labilitu se sklonem ke zkratkovitému jednání. V sedmé třídě Jindřich utekl z domova a na útěku se věnoval prostituci a krádežím.
- **Školní problémy**
  Problémy má Jindřich téměř v každém školním předmětu, trpí obtížemi dyslektika, ze třetí třídy je přesunut do zvláštní školy. Další problémy: záškoláctví, nepřizpůsobivý kolektivu, agresivní na spolužáky.
- **Zátěžový faktor**

Rizikovým faktorem v této rodině je nepřítomnost významné rodičovské postavy (otce), později pak rizikový dospělý (nevlastní otec – drogy, alkohol…), který je sám sociálně nepřizpůsobivý.

Případ 2.

Milan byl od narození velmi bystré a živé dítě. Když šel do školy, uměl číst a psal tiskacími písmeny. V sedmi letech s ním začaly potíže ve škole, psycholožka konstatovala vysoce nadprůměrnou inteligenci a zároveň emoční labilitu. V devíti letech se popral se spolužákem a když se je snažila učitelka oddělit, uhodil ji také. Protože už měl v té době sníženou známku z chování, ředitelka školy doporučila rodičům, aby ho dali do diagnostického ústavu. Z ústavu měl Milan panický strach, krátce po nástupu se popral s jiným svěřencem a choval se agresivně i k vychovateli. Ten, po poradě se zástupkyní ředitele, Milanovým rodičům zavolal, aby si ho odvezli domů.

Od té doby dnes třináctiletý Milan nechodí do školy. Dva měsíce strávil na lůžkovém oddělení dětské psychiatrie, kde se pod vlivem léku choval klidně, ale zanedbával školu, kterou opustil ve třetí třídě, teď chodil jen skládat zkoušky. Rodiče ho zkoušeli umístit do několika bližších škol, ale všechny Milana odmítly.

Výchovu syna vzal do rukou energický otec (podnikatel) a podílí se na ní i Milanova starší sestra (studující pedagogiku). Sestra s otcem polemizuje o vhodnosti jeho přístupu k Milanovu vzdělávání. Otec pochází z maloměstské rodiny, vyrůstal s mladším bratrem a ovdovělou matkou, která ho za každou maličkost zbila. Milanův otec zastává heslo „škoda každé rány…“ Ráno před odjezdem do práce zadá Milanovi úkoly a v poledne ho přijede zkontrolovat, když něco není vypracované, následuje výprask. Jiřina se s Milanem učí trpělivěji a po večerech společně nadávají na přísného otce.

Matka zůstává ze situace doma zoufalá, dlouhodobě užívá léky proti úzkosti a depresi, dříve pomáhala otci ve firmě, ale poslední tři roky je v domácnosti. Přibírá na váze a uklidňuje se alkoholem. Snaží se Milanovi domlouvat, ale její výchova není efektivní, otcovy příkazy Milan plní obvykle těsně před tím, než se otec objeví doma. Většinu času tráví hraním na počítači a matku skoro ignoruje. Matka má dilema, zda o chování Milana říct manželovi, což vede k dalším výpraskům, nebo zda o něm mlčet. Její obavy vzbuzují zejména Milanovy odpolední výlety s

partou do okrajových částí města. Milan jí tvrdí, že si přivydělávají sběrem, ale někdy má u sebe nápadně mnoho peněz.

Otec cítí silnou nedůvěru ke všem místím státním úředníkům a institucím, považuje je za přežitky minulého režimu. Rodina se shoduje na tom, že nejlepší řešení je umístit Milana do internátní školy v cizině, na upozornění, že by mohl mít Milan v cizím prostředí ještě větší obtíže, reaguje otec podrážděným odmítnutím a ostatní členové rodiny rozpačitým mlčením. (Matoušek a Matoušková, 2011, s.47-48)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**
  Rodinné prostředí je rozdělené rozcházejícími se postoji otce a matky k delikventně se chovajícímu dítěti. Rodina nedostatečně monitoruje volný čas dítěte.
- **Dítě**

  Po narození živý a bystrý chlapec. Před nástupem školní docházky zvládá číst a psát tiskacím písmem. S nástupem do první třídy psycholog určil u dítěte nadprůměrnou inteligenci a emoční labilitu.
- **Školní problémy**
  Milan má školní potíže od první třídy. Je agresivní ke spolužákům, učitelce i vychovateli, proto je umístěn do diagnostického ústavu a je mu doporučen pobyt na psychiatrii. Od třetí třídy nenavštěvuje školu, učí se doma s autoritativním otcem a studující sestrou.
- **Zátěžový faktor**
  Jako zátěžový faktor zde působí nezvládnuté řešení konfliktů v rodině a také osoba autoritativně působícího otce, z kterého má celá rodina strach.

Případ 3.

Jindřich se narodil jako čtvrté dítě v rodině, v níž matka předchozí tři děti měla s prvním manželem, který ji nedávno opustil. Jindřich se narodil předčasně, od malička byl neklidný a často nemocný. Po něm se narodily matce další dvě děti. Otec Jindřicha se k matce choval násilnicky, bil ji i děti, prý matku dokonce někdy i svazoval. Autoritu matky otec před dětmi

podkopával, což od něj Jindřich odkoukal. V Jindřichových sedmi letech otec rodinu opustil a odstěhoval se k jiné ženě. Alimenty neplatí a stejně tak je neplatí předchozí partner. Oba otcové často mění bydliště a o děti se nezajímají. Rodina žije na hranici chudoby.

Matka má základní vzdělání, není vyučena a pracuje jako vrátná v průmyslovém podniku. Rodina je živa z jejího příjmu a sociálních dávek. Nejstarší syn už vydělává, ale na provoz rodiny přispívá minimálně. Nejstarší syn se na dva roky odstěhoval k přítelkyni, ale ta ho pak vykázala ze svého bytu a vrátil se domů. Tento nejstarší bratr je jedinou autoritou, kterou Jindřich uznává. Když zkouší Jindřich matce sprostě nadávat, tak jako to měl dříve ve zvyku, nejstarší bratr mu „ručně domluvil" a od té doby se Jindřich chová slušně. Oba mladší sourozenci mají z Jindřicha strach, sestře dokonce úmyslně zabil křečka.

Jindřich je dyslektik, škola mu nikdy dobře nešla a dodnes nemá ukončené základní vzdělání. Naposledy chodil do školy v šesté třídě, od té doby školní docházku odmítá s odůvodněním, že se mu tam všichni vysmívají a že mu učení stejně nikdy nepůjde.

V patnácti letech byl Jindřich na návrh obvodního úřadu šest týdnů v dětském diagnostickém ústavu, ani poté však do školy chodit nezačal. Ředitelka školy iniciovala ve spolupráci s obvodním úřadem stíhání matky za zanedbání povinné péče. Jindřich nenastoupil ani do vyjednaného pobytu ve středisku výchovné péče. Poté se s partou ze sídliště dopustil krádeže elektroniky v obchodním domě, vyšetřovanou policií. Kurátor navrhl dlouhodobé umístění Jindřich ve výchovném ústavu. Matka se tomuto řešení brání a předvídá útěky Jindřicha ze zařízení. Utíkal domů i z diagnostického ústavu a krátkodobé psychiatrické hospitalizace. Doma má sice časté konflikty se sourozenci, ale bez doma ona prý nevydrží.

Jindřich působí při kontaktu s cizím člověkem jako chlapec dvou nebo tříletý, tedy mnohem mladší, než je. Nejnápadnějším znakem jeho chování je nestabilita a těkání pozornosti. Je překvapivě manuálně zručný, rád pracuje se dřevem, hraje dobře šachy, ale od rozehrané partie odbíhá. Nemá pocity viny za své krádeže, chce peníze na své věci a podle něj není naděje, že je dostane nebo si je vydělá. Akci v obchodním domě prý vymysleli kluci z party (nepovažuje je za kamarády), on měl za úkol kradené zboží vynést z obchodu ven. Kamaráda má jen jednoho, aktuálně umístěného do diagnostického ústavu. (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 34)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**

  V příběhu sledujeme rodinné prostředí s mnoha dětmi bez vhodného otcovského vzoru. V rodině se objevuje agresivita, týrání dětí i manželky a následně odchod od rodiny. Matka je velmi zaměstnaná, ale přesto má rodina nízké příjmy.

- **Dítě**

  Chlapec narozen jako čtvrté dítě, roztěkaný, nepozorný, často nemocný, neklidný. Jindřich je velmi manuálně zručný a také dobrý ve hře šachu. Projevuje delikventní chování v partě, nepociťuje pocity viny.

- **Školní problémy**

  Školní problémy má od první třídy, dyslektik. Nemá ukončené základní vzdělání, odmítá docházku do školy (z důvodu posměchu ostatních). Po umístění do diagnostického ústavu a následné hospitalizaci na psychiatrii stále znovu utíká domů.

- **Zátěžový faktor**

  Na dítě působí nevhodný soubor vlivů (agresivní otec, špatné chování k matce, nedostatečný zájem o dítě). Zřejmě se jedná i o syndrom genového přenosu na dítě.

Případ 4.

Anežka je velmi tichá dívka, která v současné době navštěvuje pátou třídu základní školy. Je nejstarší ze čtyř sourozenců. Paní učitelka zaznamenala, že poslední dobou má Anežka velkou absenci, větší než v nižších ročnících. Když už Anežka do školy přijde, je velmi unavená, někdy dokonce usíná v hodinách. Stává se, že bývá oblečená, jako by ani nesledovala počasí – až příliš nalehko. Mívá konflikty s ostatními dětmi, vždy šlo o to, že jim bez dovolení vzala jejich svačinu. Na dotazy, jestli je s ní vše v pořádku, reaguje neutrálně, poslušně odkývne, že ano. Na pokárání, že dětem nemůže brát jejich věci bez dovolení, reaguje pokrčením ramen. Její matka nereaguje na pokusy o telefonický kontakt nebo návštěvu školy.

Při výjimečné návštěvě školy matka sdělila učitelce, že „holka je furt nemocná“ a tím je pro ni věc vyřízená. Matka působila na učitelku dojmem, že o dítě příliš nepečuje a je možné, že má problémy s alkoholem. Otec se v rodině vůbec nevyskytuje.

Anežčiny studijní výsledky se stále zhoršují. Jinak s Anežkou nejsou žádné problémy je spíše apatická, do hodin se aktivně nezapojuje, mezi ostatní dívky nezapadá, na obědy do školní jídelny nechodí. Hned po vyučování mizí ze školy, někdy dokonce odchází o hodinu dříve. Paní učitelka by ráda situaci řešila, nicméně Anežka má hodiny matkou řádně omluvené a sama si na nic nestěžuje.

Zkoumání Anežčina případu prokázalo, že Anežka supluje v rodině roli matky, která vzhledem k alkoholismu situaci nezvládá. Ve svých jedenácti letech Anežka zabezpečuje chod rodiny, vaří a stará se o mladší sourozence. Škola je pro ni až na posledním místě. Situace se vyhrotila tak, že děti byly odebrány matce z péče a rozděleny k příbuzným. Anežce se s řešením situace prospěch zlepšil, ale do kolektivu se stále nezapojila. (Tesařová a kol., 2016, s. 147148)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**

  Anežka žije s matkou, která neprojevuje zájem o vzdělání dítěte. Otec v rodině není. Anežka má dva mladší sourozence a jednoho staršího sourozence.

- **Dítě**

  Dívka (11 let) navštěvující pátou třídu a má časté absence ve škole. Zřejmě trpí hladem – bere spolužákům svačiny. Chodí nevhodně oblékaná s ohledem na počasí. Je uzavřenější v komunikaci a na otázky odpovídá neutrálně.

- **Školní problémy**

  Dívka dosahuje jen podprůměrných školních výsledků. Nezapadá do kolektivu, zřejmě z důvodu neschopnosti navazování společenských vztahů. Rodina jí nezajišťuje řádnou školní docházku ani přiměřený dohled nad studiem.

- **Zátěžový faktor**

  Matka – alkoholička, která neprojevuje zájem o dítě a zanedbává jeho péči.

Případ 5.

Maruščinu maminku si na základní škole pamatují skoro všichni učitelé. Nebylo možné zapomenout na její zatvrzelost a zlost, když jí u zápisu doporučili, aby Maruška nastoupila o rok později – šest let jí bude v září. Nakonec si tehdy matka prosadila svou a Maruška od září do školy nastoupila.

Dnes je Maruška v sedmé třídě, a i když nosí domů skoro samé jedničky, myslí na ni její třídní učitelka Jiřina docela často. Maruška chodí vždycky čistě oblékaná, věci má důkladně připravené, ale jako by něco nebylo v pořádku. Učitelka nedokáže přesně říct, co to je. Maruška má občas nějakou divnou modřinu, ale není tak otlučená, jako třeba spolužák ze stejné třídy, který je hodně živý. Maruška je spíš uzavřenější, všechny úkoly si polní dobře, ale s paní učitelkou se nikdy nechce bavit o tom, jak to doma funguje. Zato spolužákům ráda pomáhá, je kamarádská, živě si s dětmi povídá.

Učitelka Jiřina se děsí každých třídních schůzek s touto třídou. Maminka Marušky na ni totiž často útočí, že je na děti málo důsledná, že jim dává známky zadarmo a kazí celou její rodinnou výchovu. Není přístupná k dialogu a má jasný názor na výchovu – přísnost a řád. Tatínek Marušky s nimi prý bydlí, ale ze školy ho nikdo nikdy neviděl. Buď se vedle své výrazné ženy nedokáže prosadit anebo nemá o výchovu dítěte zájem. Jiřina matku již čtyřikrát pozvala na individuální konzultaci, nicméně ta ji vždycky odmítla s tím, že by pak nejspíš skončily u soudu.

Jednoho podzimního dne byla Maruška obzvláště zaražená a měla zarudlé oči. Jiřina si ji o přestávce pozvala do kabinetu a začala s ní hovořit. Maruška se dala do pláče, že se bojí, že dostane špatnou známku z fyziky. Maminka řekla, že když dostane horší známku než jedničku, tak ji přiváže k topení na několik hodin. Jiřina poslouchala a v šoku ji došlo, že Maruška už podobné přivázání asi zažila a její strach je tedy oprávněný. Využila zbytek přestávky k tomu, aby Marušku uklidnila, ale sama uvnitř sebe zažívala bouři emocí. Zavolala své kamarádce, která bydlí blízko rodiny Marušky a zeptala se jí, zda si něčeho nevšimla.

O rodině Marušky se dozvěděla, že je velmi movitá a vlastní prosperující firmu. Všechny tři děti prý občas postávají venku před domem, kam je matka s křikem vyhodí, občas je prý zavře do kůlny na zahradní náčiní. Žena je známá širokému okolí, všichni se jí bojí, současně je známá tím, že všude chodí upravená a děti má „jak z cukru“. (Tesařová a kol, 2016, s. 147148)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**
  Dívka vyrůstá v movité rodině, vlastnící velkou, prosperující firmu. Strýc působí dokonce v zastupitelstvu obce. Maruška má další dva sourozence. Otec se nijak výrazně neprojevuje ve škole ani na veřejnosti.
- **Dítě**
  Dívka je v sedmé třídě, není příliš komunikativní s dospělými osobami. Se spolužáky se kamarádí a ráda si s nimi povídá.
- **Školní problémy**
  Maruška je ve školním prospěchu více než úspěšná. Dostává téměř samé jedničky a plní si školní povinnosti. Provází ji ale strach a stres ze špatné známky, následoval by za ni trest od matky.
- **Zátěžový faktor**
  Autoritativní matka záměrně vzbuzuje strach u svých dětí. Týrá své děti – přivazování k topení, vykázání před dům, vyvolávání strachu při špatném prospěchu.

Případ 6.

Bratři Semetští, dvojčata, přišli o otce, který zahynul pádem z lešení. Povolání matky vyžadovalo časté cestování, a tak situaci vyřešila místním přestěhováním chlapců k prarodičům. Dědeček chlapců by v rodině vždycky dominantní a začal chlapcům svými příkazy měnit způsob života. Každý, kdo rodinu znal, věděl, že dědeček je „stará škola“. Neváhá udělit výchovný pohlavek, pokud má dojem, že na to má právo, což je několikrát do týdne. Je silné postavy, takže chlapci, kteří jsou nyní v sedmé třídě, na něj ještě nekoukají svrchu.

Po nějaké době života u prarodičů se začalo měnit chování chlapců. Robert se stával ve škole čím dál více uzavřenější a bratr Radek míval ve škole často záchvaty vzteku. Největší problémy měl Radek během tělocviku. Učitel si všil, že Radek se během míčových her opakovaně dopouští vědomých zákeřností jako podkopnutí zezadu či přistrčení a vyvolává zbytečné dohady o každý míč. Vše vyvrcholilo tím, že po jedné z hodin tělocviku v šatně napadl svého spolužáka pěstí. Po útoku to nevypadalo, že by svého konání litoval. Naopak učitel se nemohl zbavit pocitu, že v jeho obličeji spatřil záblesk potměšilosti. O týden později na školní chodbě podrazil zničehonic stejně starému žákovi z jiné třídy nohy. Robert byl při tomto incidentu účasten a svého bratra hájil. Třídní učitel, po upozornění tělocvikáře, dál nečekal a situaci začal řešit.

(Tesařová a kol, 2016, s. 153)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**
  Po smrti otce byli sourozenci přestěhováni k prarodičům, matka pracovně často cestuje. Dědeček – autoritativní, dominantní osoba v domácnosti.
- **Děti**
  Sourozenci Robert a Radek navštěvují sedmou třídu ZŠ.
- **Školní problémy**
  Robert nemá žádné problémy ve škole, působí uzavřeným dojmem, svého bratra se v problémových situacích zastává.
  Radek se projevuje agresivně a zákeřně ke svým spolužákům, je konfliktní, neprojevuje pocity lítosti nebo viny.
- **Zátěžový faktor**
  Na děti velmi zapůsobila smrt otce a následná změna prostředí, pracovní vytíženost matky a především nevhodná pečující osoba – autoritativní prarodič, který vnuky bije (domácí násilí).

Případ 7.

Kryštof byl od počátku školní docházky specifickým žákem. Na první pohled působil spíše tišším dojmem, ale dokázal si na svou stranu získat některé spolužáky, kteří mu pak „sloužili“. Měl časté konflikty s dětmi, které se mu nechtěli podřizovat. Učitelů si většinou nevšímal a choval se ryze účelově. Zapojoval se jen tehdy, vyšel-li mu z toho rychlý prospěch. Dokázal však velmi pohotově komentovat a shazovat učitele před celou třídou. Kryštof byl nadprůměrně inteligentní, jeho rodiče byli se školou v častém kontaktu. Často si totiž přicházeli stěžovat na různé učitele, jejich přístup a postup se jim nepozdával. Tatínek, který sám pracoval ve školství, zahrnoval školu různými návrhy, co by škola měla změnit, aby Kryštof prospíval lépe. Odvolávali se na Kryštofův bystrý intelekt. Učitelé se shodovali v tom, že Kryštof je chytrý a učivo zvládá s přehledem, ale vzhledem k jeho naprosto nevyhovujícímu chování mu známky snižují minimálně o jeden stupeň. Díky velkému tlaku rodičů se Kryštofovi podařilo dostat do sedmé třídy „jen s důtkou“ třídního učitele.

V sedmé třídě ovšem situace eskalovala. Došlo k incidentu, při kterém Kryštof kopl svou spolužačku do břicha. Zvedl se odpor nejen jejích rodičů, který vyvrcholil v žádost o přeřazení

Kryštofa do jiné třídy, a ještě lépe – do jiné školy. Kryštofovi rodiče se zásadně postavili proti jakémukoli přeřazení.

Situace nakonec skončila změnou školy, a to dokonce hned dvakrát. Až ve třetí škole se Kryštofovi podařilo najít kombinaci spolužáků, vstřícného prostředí a učitele, který se zaměřoval na řešení problému. Rodiče absolvovali rodinnou terapii a díky ní se zaměřili na to, co sami mohou změnit. Díky novému učiteli, který doporučil terapii došlo k důležitému posunu. (Tesařová a kol., 2016, s. 48-52)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**
  Liberální rodina, ve které je příliš volná výchova. Často omlouvají své dítě z vyučování a také mají konflikty s učiteli.
- **Dítě**
  Chlapec Kryštof je velmi nadaný a zároveň v chování dost specifický žák už od první třídy.
- **Školní problémy**
  Jeho školní docházku provázejí konflikty se spolužáky, vyžadování poslušnosti od spolužáků, drzé chování k učitelům, neuznávání autority a agresivní chování. Jsou mu doporučeny přesuny do jiných škol.
- **Zátěžový faktor**
  Příliš liberální výchova a špatný postoj rodičů k dítěti, který si ani neuvědomují – napraveno rodinnou terapií.

Případ 8.

„Jana P. pochází z neúplné rodiny, vyrůstá s matkou jako jedináček, rodiče se rozvedli v jejích šesti letech. Svého otce pravidelně navštěvuje každých čtrnáct dní o víkendu, tráví s ním měsíc letních prázdnin. Komunikace mezi rodiči vázne, matka často otce před Janou pomlouvá, totéž činí otec. V sedmém ročníku základní školy se u dívky objevilo značné zhoršení prospěchu, a to především z toho důvodu, že příprava na školu je mizivá. Pokud ji do učení nutí matka, Jana vyhrožuje, že odejde k otci, který se o prospěch téměř nezajímá. Jestliže se dozví, že má dívka špatnou známku, svaluje vinu na matku, která se dle jeho slov o její přípravu na školu patřičně nestará. Jana schovává žákovskou knížku, otci tvrdí, že

žádné špatné známky nemá, matce naopak tvrdí, že z ničeho známky nemají. V případě, že se jde matka na prospěch informovat do školy, okamžitě spouští své výhružky s odchodem k otci.

Na konci sedmého ročníku byl už prospěch naprosto nedostatečný, matka ve stavu bezradnosti svolila k tomu, aby Jana na určitý čas přešla do výchovy otce. Ten na začátku osmé třídy skutečně poznal, že dívka pro školu nic nedělá, a i on nakonec zvýšil svůj „výchovný tlak". Jana opět použila svých výhružek v tom smyslu, že půjde zpět k matce – scénář se zatajováním a lhaním se opakoval. Nakonec situaci řešila útěkem a byla umístěna do diagnostického ústavu, kde žádala o přemístění do dětského domova. Její chování dle pracovníků tohoto ústavu bylo zcela bezproblémové, její prospěch se zlepšil, neobjevovaly se výraznější výchovné potíže. Nakonec se po diagnostickém pobytu vrátila zpět k matce.

Do školy však odmítala nastoupit, po velkém přemlouvání byla týden v té původní škole, poté si začala stěžovat, že jí žáci ubližují, a chtěla ji změnit. Matka se jí snažila vyjít vstříc a zařídila jí přestup na jinou školu v daném městě. Po týdnu však došlo ke stejné situaci jako na té předchozí a Jana chtěla opět na další školu. Když jí matka další přestup odmítla vyřídit, utekla z domova, večer ji na ulici našla hlídka Policie ČR s odřeninami na obličeji a nohou. Na jejich otázku, kde k odřeninám přišla, odvětila, že jí je způsobila matka, která ji neustále týrá, mlátí, nutí ji dělat to, co ona nechce. Policie ČR případ řešila jako týrání svěřené osoby, na konci vyšetřování se však ukázalo, že Jana si naprosto vše vymyslela, protože se jí nechce chodit do školy, nechce nic dělat, chce žít svůj vlastní svobodný život. V současné době se rozhoduje o umístění dívky do některého z výchovných ústavů." (Martínek, 2009, s. 94-95)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**

  Jana pochází z neúplné rodiny, prožila si rozvod rodičů, žije jen s matkou, otec se o ni zpočátku příliš nezajímá. Rodičům lže, vyhrožuje a snaží se s nimi manipulovat. • **Dítě**

  Dívka Jana navštěvuje sedmý ročník ZŠ.

- **Školní problémy**

  Nedostatečná příprava školních pomůcek, zhoršený, nedostatečný prospěch, problémy se spolužáky, nechuť chodit do školy přesuny na jinou školu.

- **Zátěžový faktor**
  Rozvod rodičů, neshody mezi rodiči, rodiče jsou nejednotní v názorech.

Případ 9.

Jan (deset let) syn velice ambiciózních rodičů, vyrůstá v prostředí, kde panuje přísný režim. Chlapec má přesně určenou dobu na učení (2-3 hodiny denně), potom může na chvíli s kamarády ven, jakmile se však o malou chvilku zpozdí s příchodem, otec ho ztrestá zákazem vycházek nebo výpraskem.

Otec i matka jsou vysokoškolsky vzdělaní, mají jasnou představu o budoucnosti svého syna – v páté třídě přejde na víceleté gymnázium, po ukončení gymnázia bude studovat lékařskou fakultu. Za každou horší známku (i dvojku) je potrestán. Formy trestu jsou například: delší doba učení, nesmyslné procvičování učiva, které už dítě umí apod.

Ve čtvrté třídě hrozí Janovi trojka z českého jazyka. Tato známka je pro otce nepřijatelná. Sdělil synovi, že pokud ji opravdu donese, ať nečeká žádné prázdniny a bude se celé dva měsíce učit. Chlapec prožíval silný stres ze čtvrtletní písemky, která dopadla velice špatně a paní učitelka mu sdělila, že mu trojku na vysvědčení opravdu musí dát.

Chlapec na tuto zprávu zareagoval útěkem – vzal otci z garáže auto a snažil se ujet. Po dálnici D1 se dostal 90 km od domova, aniž by se mu něco stalo.

Při následném poradenském pohovoru otec ani matka naprosto nepřipouštěli jakoukoliv vlastní vinu, oni pouze chtěli, aby jejich jediný syn byl úspěšný. Chlapcovy pocity z tlaku, který je na něj vyvíjen, byl pro ně naprosto nepochopitelný, otec pouze došel k závěru, že jeho výchova je málo přísná, a ještě málem přišel o luxusní auto. (Martínek, 2009, s. 54-55)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**
  Rodina vysokoškolských rodičů klade na dítě příliš vysoké nároky a přetěžuje ho.
  Rodiče nedbají na pocity ani názory svého syna.
- **Dítě**
  Chlapec ve věku deseti let.
- **Školní problémy**

Jan má zhoršenou známku jen z jednoho předmětu, zažívá stres při písemných testech. Prožívá silný stres z neúspěchu, který nakonec skutečně díky jeho psychickému stavu nastane.

- **Zátěžový faktor**
  Rodina dítě psychicky týrá kvůli dobrým známkám.

Případ 10.

Osmiletá Aranka byla opakovaně hospitalizována na dětském oddělení nemocnice pro denní i noční pomočování. Po vyloučení organického původu nemoci lze konstatovat, že výrazný podíl na obtížích má psychika. Zdravotní stav se zhoršuje ve školním prostředí, zátěžových situacích i v běžném režimu v rodinně.

V nemocničním prostředí Arance nečiní problémy zapojit se v nemocniční škole. Dívka působí dojmem přizpůsobivé, pohodlné dívky. Vyhovuje jí především individuální práce s učitelem. Její rozumové schopnosti jsou velmi dobré, pro celkovou pasivitu ale nejsou dostatečně využity. V průběhu hospitalizace dochází k výraznému zlepšení problému, po příchodů domů a zařazení dívky do běžného režimu se situace zase zhoršuje.

Aranka žije s dalšími dvěma sourozenci, narozena jako druhorozená. Mezi rodiči je třicetiletý věkový rozdíl, otec (romského původu) je v plném invalidním důchodu pro chronickou kardiovaskulární chorobu. Mezi rodiči jsou i velké rozdíly ve vzdělání – otec absolvent zvláštní školy, zaučen jako malíř pokojů. Matka je vyučena v oboru kuchařka-číšnice, později si doplnila maturitu v SŠ. Výchova a finance tedy zcela závisí na matce, ta je psychicky labilní, nedůsledná a sama sociálně nepřizpůsobivá, explozivní, nestálá, výchovné problémy dětí řeší nepřiměřeně tvrdě.

Doporučený léčebný režim dítěte matka není schopna zvládnout, často přeruší léčbu díky vlastní nedůslednosti. Podle výsledků vyšetření psychologem a rozhovory s Arančinou učitelkou vyšlo najevo, že Aranka touží po rozvážné, chápající a citlivé matce, které by sama mohla důvěřovat a požádat ji o pomoc. Toho se jí nedostává.

Na druhé straně by však byl žádoucí i aktivnější přístup pacientky k jejím obtížím, pak by podle názoru odborníků byla naděje na vyléčení. Aranka je v péči dětské psycholožky, doktorů v nemocnici a také v pedagogicko-psychologické poradně. Často se na objednaná sezení vůbec

nedostavuje. Problém zůstává otevřen, protože vzhledem k malé spolupráci rodiny, nedůslednosti a povrchnosti nelze dítěti zajistit základní potřeby k léčbě ani k celkovému harmonickému vývoji. (Jedlička, 2011, s. 74-75)

Faktory vyplývající z článku:

- **Prostředí**
  V rodině veškerá starost spočívá na matce, otec je v plném invalidním důchodu.
  V rodině jsou přítomny celkem tři děti.
- **Dítě**
  Dívka Aranka ve věku osmi let.
- **Školní problémy**
  Denní pomočování, pasivní přístup ke školním povinnostem.
- **Zátěžový faktor**
  Na dítě působí jako zátěžový faktor matka, která je necitlivá, nedůsledná a nechápe své dítě. Pomočování často značí nevědomí nástroj sebeprosazení, byť za cenu určitého sebe znehodnocení v očích blízké osoby. Odborníci mluví o potlačované úzkosti dítěte, které si za bdělé denní kontroly samo zakazuje projevit navenek své pocity (například pláčem jako jiné děti). Pomočování (enuréza) značí často konflikty v rodinných vztazích. (Jedlička, 2011, s. 74)

7.2 INTERPRETACE ANALÝZY

Deprivace může vzniknout z jakékoliv traumatické události, která nastane rychle, nečekaně, je příliš komplikovaná, zahlcující a natolik intenzivní, že v ní nefungují obranné strategie, které jsou funkční při méně ohrožujících situacích. Tyto nedokončené, ale vybuzené obrané reakce vzbuzují v člověku pocity bezmoci, viny, poruchy osobnosti, agresivitu, deprese a také často disociace, tedy určité odpojení od reality. Kromě symptomů posttraumatické stresové poruchy se mohou objevit i psychosomatické symptomy (pomočování, bolesti…). (Matoušek, 2017, s.127)

Hlavním cílem analýzy bylo co nejblíže specifikovat vzájemné propojení deprivace a s ní souvisejícího psychického stavu a školních výsledků. Analýza článku z odborné literatury, které zachycují skutečné příběhy přinesla různé poznatky a odpověď na souvislosti mezi psychickou deprivací a školní neúspěšností.

Z uvedených příběhů vyplývá silný vliv traumatických deprivačních zkušeností z dětství na další vývoj. Zprostředkovatelem těchto zkušeností je primární pečovatel. Citlivost pečovatele představuje podstatnou základnu jisté vztahové vazby (teorie attachmentu). Je nutné zdůraznit, že velký význam mají také zkušenosti již z prenatálního věku.

Dále se ukázalo, že pokud nedojde ke zdravému vývoji nižších mozkových i osobnostních struktur (na něž má zásadní vliv pečovatel), funkce vývoje vyšších struktur je vždy narušena. Traumatické zážitky také souvisejí s narušením osobnosti a potížemi s pozorností a impulzivitou.

V následující tabulce na další stránce jsem přehledně vypsala školní problémy, projevy chování i konkrétní zátěž u všech dětí, které byly zmíněny ve výše uvedených kazuistikách a dále budu s těmito získanými informacemi pracovat.

PŘÍPAD	CHLAPEC / DÍVKA	ŠKOLNÍ PROBLÉMY	PROJEVY CHOVÁNÍ	ZÁTĚŽ
1	CH	Špatný prospěch, dyslexie, záškoláctví	Agresivita, útěk z domova, nepřizpůsobivost, prostituce, krádeže	Chybí otcovský vzor, rizikový dospělí
2	CH	Špatný prospěch, neshody se spolužáky i učiteli (od 1. třídy)	Agresivity, lhaní	Příliš autoritativní otec
3	CH	Špatný prospěch, roztěkanost, nepozornost, neklidný, projevy dyslexie	Nepociťuje vinu, delikventní chování	Genový přenos, nevhodné prostředí a vzory
4	D	Časté absence, podprůměrný prospěch, krádeže svačin	Nedostatečné oblékání, strava, narušené sociální vztahy	Matka – alkoholička, dívka má na starost celou domácnost
5	D	Výborný prospěch, ale velký strach ze špatné známky	Nekomunikuje s dospělými	Autoritativní matka
6	CH	Robert – bez problémů Radek – agresivní ke spolužákům, konfliktní	Neprojevuje vinu ani pocity lítosti	Smrt otce, velká zaměstnanost matky, autoritativní prarodič
7	CH	Prospěch velmi dobrý, špatné chování	Konflikty, agresivita, šikana, neuznává autority	Příliš liberální výchova
8	D	Nedostatečný prospěch, nenosí pomůcky, časté absence	Lhaní, konflikty, nezájem o školu	Rozvod, nejednotné názory rodičů
9	CH	Zhoršená známka z jednoho předmětu	Stres, strach z neúspěchu	Rodina – psychické týrání

10	D	Zhoršení zdravotního stavu ve školním prostředí	Pomočování, pasivita	Matka

Můžeme si všimnout, že důvody a projevy školní neúspěšnosti se v příbězích odlišují. Ve všech příbězích je prokazatelný vliv prostředí (ve kterém jedinec vyrůstá) na projevy dítěte ve škole. Za neúspěšností často stojí psychický stav jedince, který kvůli svým osobním problémům není schopný soustředit pozornost na školu.

Na dítě působí nejen nevhodné prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, ale také genový přenos od jeho biologického rodiče. Na tuto problematiku upozorňuji spolu se třetím příběhem.

Jedinec může mít velký problém se soustředěním se na školu, pokud mu v hlavě kolují pro něj významně důležitější myšlenky, jak dokazuje čtvrtý příběh.

I za úspěchem může stát deprivační působení rodiny, tak jako v příběhu pátém. Nejvíce závadovým prostředím, které se v příbězích opakuje, je prokazatelně rodina a situace odehrávající se v ní.

V šestém příběhu se ukazuje, že i když oba bratři vyrůstají ve stejném prostředí, jejich školní projevy a výsledky jsou velmi rozdílné. Souvisí to zřejmě s mírou frustrační tolerance, o které se zmiňuji v předchozích kapitolách.

Je velmi důležité, jestli trauma prožil chlapec nebo dívka. Projevy jsou u obou pohlaví velmi rozdílné. Chlapci se projevují spíše agresivně a konfliktně, oproti dívkám, které se častěji uzavírají do sebe, nekomunikují a straní se kolektivu, toto se potvrzuje i v uvedených kazuistikách.

V neposlední řadě se deprivační následky mohou projevit symptomaticky a školní prostředí může být místem, kde se tento symptom již nedá skrývat, jak dokazuje desátý příběh.

Zajímavým zjištěním analýzy je, že některé děti se před nástupem do školy projevují bezproblémově, dokonce zvládají například čtení, ale s nástupem do školy naučené dovednosti zmizí. Může to souviset se školní zralostí, na kterou se odkazuji výše v textu, v kapitole o ústavní péči. Potvrzuje se také, že pesimismus rodiče přesvědčeného o neschopnosti a netalentovanosti dítěte se potvrdí (naprogramuje dítě), pokud tyto slova dítěti často opakuje a

naučené dovednosti zmizí, jako by je dítě nikdy neumělo. Sebevětší talent se nemůže projevit v nepodporujícím prostředí. Není ani výjimkou, že si dítě idealizuje osobu, která s ním špatně zacházela, je to druh psychické obrany – vytěsnění příliš traumatických zážitků, zážitky v paměti se dokáží transformovat do takové podoby, ve které už více nezraňují jedince.
(Matoušek, 2017, s. 16-17)

Všechny výše uvedené příběhy potvrzují, že traumatický zážitek vedoucí k deprivaci, je spojen s intenzivními emocemi, nejčastěji strachem, se kterým se dítě nedokáže vyrovnat. Tato zkušenost má vliv na postoje a chování, jak krátkodobě, tak i dlouhodobě. Neúspěšnost ve škole má prokazatelně souvislost s deprivačními následky, ne vždy se projevuje jen špatnými známkami. Můžeme pozorovat nevhodné, často agresivní chování těchto jedinců k druhým lidem nebo přílišnou odtažitost a uzavřenost před světem, související nechuť učit se a také časté absence těchto žáků by měly upozornit učitele, že něco není v pořádku. Mluvení s dítětem o traumatizující události ale nemusí také vždy pomoci, protože dítě si událost ani nemusí pamatovat, nebo si s ní své tělo spojovat. Učitel by měl vždy přistoupit k řešení situaci s odborníky, kteří vhodnou terapií aktivizují vlastní schopnosti dítěte vyrovnat se se svými traumaty.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje tématu „Psychická deprivace a její vliv na školní úspěšnost“. Vybrané téma je velmi rozsáhlé a zabývá se jím v různé míře a formě mnoho odborníků a literatury. V práci se propojují témata deprivace, jejích následků a vlivů na školní výsledky. Velkou část věnuji rodinnému prostředí, které ovlivňuje výchovu a vývoj dítěte. Nevynechala jsem ani problematiku ústavní péče a školní zralosti dětí přicházejících do škol z kolektivní péče. Snažila jsem se podrobně popsat tuto problematiku a nevynechat žádné důležité informace.

Práce byla zaměřena na to, do jaké míry může ovlivnit psychický stav způsobený deprivací (traumatem) školní výsledky a projevy chování u dětí a mládeže. Shrnutím získaných údajů z deseti příběhů upozorňuji na rozlehlost této problematiky, která nemá jednoznačnou odpověď na otázku, jak moc deprivace školní výsledky ovlivní. Nemohu vyvozovat obecné závěry. Míru ovlivnění jedince deprivací musíme posuzovat z každého konkrétního případu zvlášť s ohledem na osobnost dítěte. V analyzovaných příbězích se nejvíce závadovým prostředím jevila rodina – otec, matka, nevlastní rodič, neúplná rodina nebo blízká pečující osoba. Ambiciózní rodič vyvolává v dítěti podobně traumatizující pocit, jako rodič, který dítě fyzicky týrá. Chci tím říct, že nebezpečné je nejen fyzického týrání, ale stejně tak závažné je psychické týrání, které se rozpoznává mnohem složitěji.

Z práce vyplývá, že dítě pro svůj zdravý vývoj potřebuje láskyplné výchovné prostředí rodiny, pozitivní systém hodnot a postojů. Dítě by u blízkých lidí vždy mělo najít pochopení a podporu. Základním východiskem pro řešení problémů je naučit dítě nebát se svěřit a podpořit ho ve zdravé míře sebevědomí. Rodina má dítě vždy pozorně vyslechnout a nabídnout mu svou pomoc. Jedině díky tomuto přístupu, může dítě své problémy překonat, protože ví, že na ně není samo. Dítě má ve „svých lidech“ cítiti bezpečí a jistotu ne zažívat pocity strachu.

Lidská psychika pracuje jako tým složený z několika složek emocí. Evoluční psycholog by za jednu z hlavních emocí neoznačil ani radost, ani smutek, ale právě strach. Jednoduše proto, že každý člověk ho má v sobě jako základní psychickou strukturu, už od pradávných dob

umožňoval přežití. Tento program má v sobě každý živočich, který má mozek, je to sdílená nejstarší partie mozku. V této oblasti se spouští obranné reakce v situacích, kdy můžeme být ohroženi. Vzápětí se aktivuje další část mozku a celé tělo čelí hrozbě. Když je hrozba odvrácena, obranné chování zmizí. Pokud se hrozbu ale nedaří odvrátit nebo hrozí její opakování bez možnosti efektivně jí čelit, aktivace zůstává na vysoké úrovni a vzniká stav označovaný jako traumatizace (deprivace). Tento stav přináší dlouhodobé následky dětem i dospělým, s nimiž jsou konfrontováni všichni, kdo s traumatizovaným přicházejí do užšího kontaktu. (Matoušek, 2017, s. 11-1)

Seznam použité literatury a ostatní zdroje:

Agresivita a kriminalita školní mládeže. *Databáze knih* [online]. [cit. 2018-06-09]. Dostupné z: https: https://www.databazeknih.cz/knihy/agresivita-a-kriminalita-skolni-mladeze-54191

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2002. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7367-055-0.

BURIÁNKOVÁ, Veronika. *Vybrané výzkumy a poznatky o vlivu rané institucionální výchovy na vývoj dítěte*. Praha: STŘEDISKO NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE, spolek, 2017.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, s.15. ISBN 8086620050.

BRAIN, Christine. a Penny. MUKHERJI. *Understanding child psychology*. Cheltenham, U.K.: Nelson Thornes, 2005. ISBN 0748790845.

CARLL, Elizabeth K. *Trauma psychology: issues in violence, disaster, health, and illness*. Westport, Conn.: Praeger Publishers, 2007. Contemporary psychology (Praeger Publishers). ISBN 978-0275985257.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, s. 102. ISBN 8071786268.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-1168-3. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024746746.

Inteligence. *Inteligence* [online]. 2007 [cit. 2013-04-23]. Dostupné z: www.inteligence.cz

Jak na žáky. *Databáze knih* [online]. [cit. 2018-06-09]. Dostupné z: https://https://www.databazeknih.cz/knihy/jak-na-zaky-282149

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6. KOUKOLA, Bohumil a Věra MACHALOVÁ. Základy obecné psychologie. In: CHUDÝ, Štefan. *Základy společenských věd pro pomáhající profese*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2004, s. 9-47. ISBN 80-7318-176-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KŘENKOVÁ, Jitka. Specifické vývojové poruchy učení. *Dyskalkulie a její reedukace.* [online] 2007 [cit.
2018-04-01]. Dostupné z: http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm
LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024723105.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. Pro rodiče. ISBN 80-247-0332-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-853-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-739-8. MATOUŠEK, Oldřich, ed. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1242-3.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678258.

Mládež a delikvence. *Databáze knih* [online]. [cit. 2018-06-09]. Dostupné z: https://www.databazeknih.cz/knihy/mladez-a-delikvence-84122

Odbor 21 Sociálně-právní ochrana dětí – obecný úvod. Ministerstvo práce a sociálních věcí. http://www.mpsv.cz/cs/7242 (accessed March 28, 2011).

O metodě – UČÍME SE UČIT SE. *Programy rozvoje osobnosti* [online]. [cit. 2018-04-04]. Dostupné z: http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010, s 65-68. ISBN 97880-247-3133-9.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 517. ISBN 8085947803

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.

TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 97880-262-1047-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Abnormální vývoj osobnosti jako následek negativního působení*. 2. nezm. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1996. Studijní texty pro dálkové studium. ISBN 80-7083-175-8.
VÁGNEROVÁ, Marie. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 2. nezm. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1996. Studijní texty pro dálkové studium. ISBN 80-7083-174-x.

VÁGNEROVÁ M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9, s. 274

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN isbn80-7178-308-0.

Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie. *Databáze knih* [online]. [cit. 2018-06-09]. Dostupné z: https://www.databazeknih.cz/knihy/vychovne-problemy-s-zaky-zpohledu-hlubinne-psychologie-68088

WOLPOW, Ray, Mona M. Johnson, Ron Hertel a Susan O. Kincaid. *The Heart of Learning and Teaching: Compassion, Ressiliency, and Academic Success*. 3. Western Washington University, 2016.