



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

**ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST U DÍTĚTE
V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI:
PŘÍPADOVÁ STUDIE HANY**

Diplomová práce

Autor: Bc. Marcela Volfová

Vedoucí práce: Mgr. Helena Pospíšilová, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Školní úspěšnost u dítěte v náhradní rodinné péči: případová studie Hany“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 6. 4. 2021

Podpis

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Heleně Pospíšilové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům zapojených ve výzkumu za jejich ochotu a vstřícnost. V neposlední řadě děkuji své rodině a svým přátelům za podporu během studia.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD	6
1 Náhradní rodinná péče	8
1.1 Rodina a její funkce.....	8
1.2 Význam rodiny pro dítě.....	11
1.3 Poruchy rodiny.....	13
1.3.1 Členění poruch rodiny.....	14
1.3.2 Příčiny poruch rodiny ve vztahu k dítěti.....	15
1.4 Formy náhradní rodinné péče.....	16
1.4.1 Dlouhodobá pěstounská péče.....	17
1.4.2 Pěstounská péče na přechodnou dobu.....	18
1.4.3 Poručenství.....	19
1.4.4 Osvojení.....	19
2 Psychický vývoj dítěte	21
2.1 Základní psychické potřeby.....	21
2.2 Odlišnosti vývoje dětí v pěstounské péči od běžného vývoje.....	22
2.2.1 Kojenecký věk.....	23
2.2.2 Batolecí věk.....	23
2.2.3 Předškolní věk.....	24
2.2.4 Školní věk.....	25
2.2.5 Období dospívání.....	26
2.3 Problémy v oblasti citového prožívání.....	28
3 Školní úspěšnost	31
3.1 Nástup do školy.....	31
3.2 Školní zralost.....	33
3.3 Motivace.....	35
3.3.1 Psychologické aspekty školní úspěšnosti.....	38
3.3.2 Motivační činitelé žákova neúspěchu.....	39
4 Školní neúspěšnost	41
4.1 Faktory absolutní školní neúspěšnosti.....	42
4.1.1 Snížená úroveň inteligence.....	42
4.1.2 Nerovnoměrné nadání.....	44
4.1.3 Nezjištěná smyslová vada.....	45
4.1.4 Hyperaktivita a porucha pozornosti.....	45
4.2 Faktory relativní školní neúspěšnosti.....	47
4.2.1 Sociálně patologické faktory.....	47
4.2.2 Biologicko psychologické faktory.....	48
4.2.3 Intrapsychické příčiny.....	48

5	Výzkumná část	49
5.1	Kvalitativní strategie výzkumu.....	49
5.2	Výzkumný problém, cíle práce.....	50
5.3	Výběr respondentů.....	51
5.4	Metody sběru a zpracování dat.....	51
5.5	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	52
5.6	Analýza a interpretace dat	52
5.6.1	Případová studie: Hana.....	52
5.7	Analýza zjištěných údajů a jejich konfrontace s odbornou literaturou ..	77
5.7.1	Kognitivní oblast	77
5.7.2	Sociální oblast	85
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	94
	SEZNAM PŘÍLOH	98

ÚVOD

Jsmo formováni a přetvářeni těmi, kteří nás milují, a přestože láska může pomínout, jsme stále jejich dílem, ať dobrým nebo špatným.¹

FRANÇOIS MAURIAC

Problematika pěstounské péče je mi velmi blízká, neboť pracuji jako sociální pracovnice na oddělení sociálně-právní ochrany dětí se zaměřením na náhradní rodinnou péči. K náplni mé práce patří návštěvy pěstounských nebo poručnických rodin, během kterých se setkávám s dětmi různého věku, etnika a intelektu. Jedním z hlavních témat, které s pěstouny společně probíráme, je vzdělávání svěřených dětí a zvládání požadavků školy se snahou, aby dítě zažívalo školní úspěšnost. Povětšinou se pěstounům nejedná jen o dobré hodnocení žáka, ale také o dobré zapojení dítěte do třídního kolektivu, schopnost spolupráce a komunikace se spolužáky a jeho pozitivní motivace ke školní docházce.

Předkládaná práce je zaměřena právě na školní úspěšnost u dětí v náhradní rodinné péči. Hlavním cílem práce je podnítit diskuzi o tom, zda školní úspěšnost je pouze záležitostí kognitivní a zda by neměla být zkoumána také více z hlediska sociálního. Práce by měla vést také k zamyšlení nad tím, zda náhradní rodinná péče má u dětí odebraných z biologické rodiny pozitivní vliv na jejich školní úspěšnost.

Práce je rozčleněna do pěti kapitol. V první kapitole je definována rodina, její význam pro dítě, poruchy rodiny a formy náhradní rodinné péče.

Vzhledem k tomu, že u dětí svěřených do náhradní rodinné péče selhala ve své funkci rodina, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte, věnuje se druhá kapitola psychickému vývoji dítěte. Seznamuje čtenáře se základními psychickými potřebami a odlišnostmi ve vývoji u dětí v pěstounské péči dle dělení dětského věku.

Školní úspěšnost obsahuje třetí kapitola, která je rozčleněna do podkapitol, které popisují důležité předpoklady pro školní úspěšnosti. Jedná se o nástup do školy, školní zralost a motivaci.

Při zkoumání školní úspěšnosti se musíme věnovat také jejímu opaku, školní neúspěšnosti, které je popsána ve čtvrté kapitole. Kapitola je rozdělena do dvou

¹ Srov. BOWLBY, J., *Vazba*, s. 286.

podkapitol, které popisují faktory absolutní školní neúspěšnosti a faktory relativní školní neúspěšnosti

Výzkumná část práce zahrnuje kvalitativní šetření. Předložena je zde případová studie dívky Hany, ve které se zamýšlíme nad školní úspěšností dívky na pozadí rodinných poměrů. Původní záměr byl publikovat v práci více případových studií, ale vzhledem k šíři dat, které byly získány v příběhu Hany, je v této práci nakonec publikována případová studie pouze jedna.

Zjištěná data jsou v poslední podkapitole výzkumné části analyzována a dávána do kontextu s odbornou literaturou. Celá analýza příběhu Hany je rozčleněna do dvou oblastí: kognitivní a sociální, které vzájemně tvoří kontrast úspěchu Hany.

1 NÁHRADNÍ RODINNÁ PÉČE

V odborné literatuře je náhradní rodinná péče definována jako souhrnné označení pro všechny druhy nekolektivní péče o děti, o které se z nejrůznějších důvodů nemohou starat biologičtí rodiče.²

V následujících kapitolách bude nejprve vymezena rodina, její funkce a význam pro dítě. Dále jsou zde popsány poruchy rodiny, jejich členění a příčiny těchto poruch ve vztahu k dítěti. Závěrečná kapitola se zaměřuje na formy náhradní rodinné péče. Jedná se o dlouhodobou pěstounskou péči, pěstounskou péči na přechodnou dobu, poručenství a osvojení.

1.1 Rodina a její funkce

Vymezení pojmu rodina bylo ve společenských vědách věnováno mnoho pozornosti, lze se setkat s celou řadou jejich různých definic. Obecně bývá rodina charakterizována především z hlediska svého postavení ve společenském systému, dále pak z hlediska vazeb, sociálních funkcí a základní sociálních procesů, které v ní probíhají.³

Definujeme-li rodinu jako systém, můžeme využít nejjednodušší klasickou pracovní definici systému: „systém je soubor částí a vztahů mezi nimi.“⁴

Každý rodinný systém se skládá z několika subsystémů, z nichž nejpodstatnější je manželský (partnerský) subsystém, subsystém rodič-dítě a sourozenecký subsystém. Manželský subsystém je základní, hraje ústřední roli ve všech vývojových fázích životního cyklu rodin. Není pochyb o tom, že celkový úspěch jakékoli rodiny závisí do značné míry na schopnosti ženy a muže vybudovat si dobře fungující vztah. Způsob, jakým manželé činí společná rozhodnutí, jak zvládají konflikt, jak plánují budoucnost rodiny, jak si

² Srov. NOŽÍŘOVÁ, J., *Náhradní rodinná péče*, s. 11.

³ Srov. LOVASOVÁ, L., *Rodinné vztahy*, s. 5.

⁴ Srov. SOBOTKOVÁ, I., *Psychologie rodiny*, s. 24.

vzájemně uspokojují potřebu jistoty a sexuální potřeby aj., je určitým modelem interakce a intimity mezi mužem a ženou, který ovlivňuje i vývoj dětí.⁵

Rodina je strukturovaným celkem, jeho smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí. V každém případě je to přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné, a přejímá to, co mu připravili rodiče.⁶

Rodina je nesmírně důležité společenství, těsně spjaté nejrůznějšími vztahy uvnitř i navenek. Vůči okolnímu světu se podle momentální potřeby otevírá či uzavírá, čímž se stává jakýmsi malým samostatným světem, jeho hlavním posláním je poskytovat svým členům péči a ochranu. Stručně lze základní funkce rodiny shrnout na reprodukční (plození potomků), ekonomickou (hmotné zajištění členů rodiny), socializační (učí děti zařazovat se do dané společnosti a kultury) a emocionální (zajišťuje citové zázemí pro své členy).

Tím nejdůležitějším faktorem rodiny je právě posledně jmenovaná emocionalita. Emocionální funkci rodiny dokáže plně zastávat pouze jedinec (rodič), který je dostatečně zralý, zodpovědný a dokáže vytvořit trvalé citové zázemí pro všechny její ostatní členy. Emocionální jistota je potřebná nejen pro děti, ale také pro dospělé, i když v trochu jiné podobě.⁷ Emocionální funkce rodiny je zásadní a nezastupitelná. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné, a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty, a tak podstata a smysl nemohou být nikdy proměněny.⁸

Prostřednictvím mateřské lásky (kterou může zprostředkovat a poskytnout i nebiologický rodič), která je aktivní péčí o život a růst toho, co miluje, nabývá dítě pocitu bezpečí. Zde, v tomto vztahu vytváří svou schopnost čelit bolestem a útrapám a schopnost reciproční, vzájemně opětuující lásky. Právě v rodinném prostředí buduje dítě základy svého celkového vztahu ke světu.

Chybí-li dítěti zkušenost a pocit základního přijetí, akceptace ze strany „jeho lidí“, chybí příležitost k postupnému utváření pocitu a postoje důvěry, důvěryplné otevřenosti

⁵ Srov. SOBOTKOVÁ, I., *Psychologie rodiny*, s. 27.

⁶ Srov. KRAUS, B., *Základy sociální pedagogiky*, s. 80.

⁷ Srov. LOVASOVÁ, L., *Rodinné vztahy*, s. 5-6.

⁸ Srov. KRAUS, B., *Základy sociální pedagogiky*, s. 83.

světu – a to jak světu vnějšímu, tak vnitřnímu, tomu, co se odehrává uvnitř, v nitru dítěte – a otevírá se i prostor pro vznik postoje opačného – základní nedůvěry, obav a úzkostí.⁹

Rodina je také institucí, která by měla pamatovat na rekreaci, relaxaci, zábavu. Aktivity tohoto typu se týkají všech členů rodiny, ale pro děti mají největší význam. Jak rodina plní tuto funkci, se projeví například v tom, do jaké míry tráví všichni členové rodiny pohromadě svůj volný čas, jakým zájmovým činností se věnují, jakým způsobem tráví dovolenou.¹⁰

Ptáme-li se, co charakterizuje funkční a odolnou rodinu, musíme se zajímat také o základní rodinné procesy. I když rodinné fungování je jev nesmírně složitý, četní autoři se shodují na tom, že existují jeho tři základní a nosné principy: soudržnost, adaptabilita a komunikace. Soudržnost souvisí s rodinnou intimitou, blízkostí, sounáležitostí. Při zdravé soudržnosti je ve funkčních rodinách kladen důraz i na přiměřenou samostatnost a nezávislost členů rodiny. Adaptabilita se týká schopnosti rodiny přizpůsobovat se proměnlivým požadavkům a nárokům života. Rodinná komunikace jako třetí nosný princip je klíčový proces při vytváření celkové rodinné atmosféry, při řešení problémů a plánování změn. Přímá a otevřená komunikace působí jako ochranný faktor v rodinném soužití, zatímco nejasná či narušená komunikace může znásobit negativní vlivy rizik a stresů.¹¹

Ve zdravé funkční rodině jsou jasně vymezeny role, jsou jasně formulovány mezigenerační hranice a komunikace je jasná bez zamlžování, tabuizování, zákazů, vysvětlování. Normální, zdravá rodina je prostředím potřebným pro harmonický vývoj dítěte v ní. Ačkoliv některé z klíčových funkcí rodiny již běžně nahrazuje společnost jako celek (funkce výchovná, materiální, snad i reprodukční – umělé oplodnění), funkce emocionální je stále jedinečná a nezastupitelná a zjišťuje rodině prioritu jako základnímu prostředí pro vývoj dítěte.¹²

Z charakteristiky funkční rodiny nevyplývá, že například funkční rodiny nemají spory, nemají komunikační nejasnosti, nemají rigidní stereotypy, takových projevů je však relativně méně, v rodině nepřevažují. Snad nejpodstatnější je ve funkčních rodinách vědomí nutnosti kooperovat, vnímání potřeb členů rodiny a vyhýbání se negativnímu

⁹ Srov. KOVAŘÍK, J. a kol., *Náhradní rodinná péče v praxi*, s. 13.

¹⁰ Srov. KRAUS, B., *Základy sociální pedagogiky*, s. 83.

¹¹ Srov. LOVASOVÁ, L., *Rodinné vztahy*, s. 72.

¹² Srov. ŠULOVÁ, L., *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 126.

nálepkování. Když se někdo projevuje z hlediska rodiny nepříznivě, je to vysvětleno a omlučeno tak, aby nebylo poškozeno sebehodnocení osoby, o kterou jde.¹³

Funkčnost rodiny ve vztahu k dítěti je chápán jako její schopnost plnit v daném čase alespoň ty nejdůležitější funkce, mající zajišťovat dobrý stav a vývoj dítěte, jeho postupné začlenění do společnosti při respektování jeho genetické výbavy i struktur, vrozených a získaných vlastností.¹⁴

Způsob výchovy dětí v rodině ovlivňuje úroveň inteligence obou rodičů, která je podmíněna geneticky. To znamená, že úroveň rozumových schopností rodičů ovlivní kvalitu intelektového vývoje jejich potomků jak biologicky, tak působením rodinného prostředí, které tito rodiče vytvoří. Méně disponovaní rodiče, kteří budou mít i méně nadané potomky, je ještě navíc zatíží i nedostatečně podnětnou výchovou, která jim neumožní jejich předpoklady ani přijatelně využít. Úroveň inteligence závisí na dědičných předpokladech, ale může ji významným způsobem ovlivnit i výchova a vzdělání.¹⁵

1.2 Význam rodiny pro dítě

Rodina je tou nejvýznamnější součástí společenské mikrostruktury, kde se realizují procesy začleňování jedince do života společnosti. Právem bývá proto rodina označována jako průsečík života jedince a společnosti. To platí hlavně ve vztahu k dítěti, jeho rozvoji a socializaci, kde zaujímá rodina úlohu rozhodující, nezastupitelnou.¹⁶

Chápeme-li rodinu jako univerzální socializační činitel, lze se zaměřit na obecné psychosociální mechanismy přetvářející člověka ve společensko-kulturní bytost. Z. Helus situuje jedince do určitého společensko-kulturního systému, jeho prostřednictvím se stává osobností. Tento systém tvoří čtyři základní složky:

Složka hodnotově normativní. Již od prvních měsíců života jsou dítěti předávány sociální hodnoty, normy a pravidla, způsoby komunikace, způsoby uvažování a řešení situací. Dítě vnímá zprvu jen jakousi pravidelnost či stabilitu systému, která se však postupně rozvíjí tak, že podobnou stabilitu očekává od celku, jež ho obklopuje.¹⁷

¹³ Srov. MATOUŠEK, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť*, s. 120.

¹⁴ Srov. DUNOVSKÝ, J., *Dítě a poruchy rodiny*, s. 88.

¹⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 8.

¹⁶ Srov. DUNOVSKÝ, J., *Dítě a poruchy rodiny*, s. 9.

¹⁷ Srov. ŠULOVÁ, L., *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 127.

Složka mezilidsky vztahová. Vývoj dítěte v rodině je zcela založen na sociální interakci – navzájem propojeném chování dvou i více členů rodiny. Rodina poskytuje dítěti v prvních měsících možnost pozorovat interakce ostatních. Význam observačního učení a nápodoby v raném vývoji je jednoznačný. Rodina poskytuje dítěti možnost procvičování a korigování jeho vlastního chování a projevů v různých rovinách interakce. Její vliv se projevuje v sociální komunikaci verbální i neverbální, kdy právě rodina vytváří předpoklady pro porozumění dítěte a kvalitu jeho dorozumívání.¹⁸

V problémových rodinách je rodinná interakce charakterizována jako celkově nepřátelská, převládá v ní kritika, odmítání, trestání, a to i mezi těmi členy rodiny, kteří jsou dospělí. Požadavky, které na sebe lidé v těchto rodinách kladou, jsou vysoké, nereálné a nekonzistentní, očekávání bývají nepochopitelně měněna.¹⁹

Složka resultativní, která je tvořena materiálními, duchovními a dalšími produkty, jež jsou dítěti předávány v přirozených a neformálních situacích rodiny. Tyto procesy jsou možné pouze v tom případě, je-li zde značná individuální soustředěnost na dítě jako na jednotlivce, je-li mu alespoň v raném dětství věnována ničím nerušená pozornost nejbližších.²⁰

Osobnostní složka systému se týká osobního rozvoje, integrity a pochopení vztahového systému či sociálního kontextu, ve kterém jedinec žije. Systém je jednotlivými členy stále znovu aktualizován a předáván dalším generacím. Jedinec není socializován pouze vnějšími faktory, ale socializuje též sám sebe. Je vystaven soustavám očekávání, tlaků, pobídek, že se bude v určitých situacích chovat určitým způsobem a splňovat určitá kritéria či konvence.²¹

Významnou skutečností pro dítě představuje, že rodina je místem trvalých a hlubokých citových vztahů, vztahů na celý život. Okolnost, že v rodině je dítě vnitřně, bezpodmínečně přijato, akceptováno, a to nikoliv na základě svých výkonů či zásluh, ale protože tu prostě je, a mnohdy je chápáno zároveň jako určitý dar a úkol, vytváří v rodině podmínky proto, že lidé k sobě navzájem patří, že zde navzájem uspokojují své základní životní potřeby, že jejich vztahy a svazky mají perspektivu trvalosti v čase, v místě a osobách.

¹⁸ Srov. ŠULOVÁ, L., *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 128.

¹⁹ Srov. MATOUŠEK, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť*, s. 87–88.

²⁰ Srov. ŠULOVÁ, L., *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 129.

²¹ Srov. ŠULOVÁ, L., *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 130.

Rodina je společenstvím času, prostoru a prožitků. Prostory soukromí jednotlivých lidí zde jsou úzce propojeny – i když zároveň respektovány. Osobní problémy, potíže, starosti, smutky, radosti i nadšení jednoho jsou většinou záležitostmi všech. Sdílení společných zážitků, hovory kolem rodinného stolu, společné plánování, řešení konfliktů i krizí, jsou nenahraditelnou školou života – zejména tam, kde dochází k řešení těchto konfliktů, k usmíření, uklidnění a odpuštění, kde se začíná a může začínat znovu a nanovo.²²

Rodina má nezastupitelný význam z hlediska vzdělávání, který není omezen pouze na to, že poskytuje dítěti domácí prostředí, v němž se cítí chráněno. Je také potřeba, aby se rodiče aktivně zajímali o jeho školní vzdělávání, neboť tento zájem má pozitivní souvislost se školními pokroky dítěte. Svým zájmem o jeho vzdělávání mu rodiče dávají najevo, jaký význam přisuzují jeho dobrému školnímu prospěchu a také jaký význam přisuzují jemu jako osobě. Zájem rodičů se mimo jiné projevuje tím, že nabízejí dítěti pomoc při jeho domácí přípravě na vyučování.²³

1.3 Poruchy rodiny

Poruchou rodiny se rozumí taková situace, kdy rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly dané společenskou normou. Dle závažností poruch jsou definovány čtyři typy rodin:

Funkční rodina, která je v podstatě intaktní, v níž je zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch.

Problémová rodina, v níž se vyskytují závažnější poruchy některých nebo všech funkcí, které se však vážněji neohrožují rodinný systém či vývoj dítěte. Rodina je schopna tyto problémy vlastními silami řešit či kompenzovat za případné jednorázové či krátkodobé pomoci zvenčí.

Dysfunkční rodina je chápána jako rodina, kde se vyskytují vážné poruchy některých nebo všech funkcí rodiny, které bezprostředně ohrožují nebo poškozují rodinu jako celek, zvláště vývoj a prospěch dítěte. Tyto poruchy již rodina není schopna zvládnout sama, a je proto nutno učinit řadu opatření zvenčí, známých pod pojmem sanace rodin.

²² Srov. KOVAŘÍK, J. a kol., *Náhradní rodinná péče v praxi*, s. 14-15.

²³ Srov. FONTANA, D., *Psychologie ve školní praxi*, s. 40.

Nefunkční rodina, kde poruchy jsou tak velkého rázu, že rodina přestává plnit svůj základní úkol a dítěti závažným způsobem škodí nebo je dokonce ohrožuje v samotné existenci. Sanace takové rodiny je bezpředmětná a zbytečná, jediným řešením, které dítěti může prospět, je vzít ho z této rodiny a umístit do rodiny náhradní.²⁴

1.3.1 Členění poruch rodiny

Hlavní zdroj poruchy rodiny je možno vidět v našich podmínkách v selhání rodiny ve vztahu k dítěti, tedy především v rodičích samých. K nim, jejich osobnosti a stylu výchovy se váže pak fungování celého rodinného systému.²⁵

Příčin poruch rodiny se zřetelem k dítěti je velké množství a jsou nejrůznějšího charakteru. Pramení z chyb v jednotlivých článcích systému jednotlivců, rodina, společnost a v jejich vzájemné interakci. Důsledky se pak promítají do všech složek tohoto systému. Poruchy mohou být vázány na jednu, několik či všechny čtyři základní funkce rodiny.

Porucha biologicko-reprodukční funkce. O poruše biologicko-reprodukční funkce mluvíme tehdy, když se v rodině z nejrůznějších důvodů děti nerodí nebo se rodí děti nějak poškozené. Zvláštní problém představuje nezodpovědné rození dětí do velmi nepříznivých životních podmínek nebo rodičům, jejichž zdravotní stav jim neumožňuje tuto roli zastávat.

Porucha ekonomicko-zabezpečovací funkce. Primární selhání ekonomicko-zabezpečovací funkce rodiny pramení z toho, že se rodiče nemohou nebo nechtějí zapojit do výrobního procesu společnosti, a tak zabezpečit pro sebe a svou rodinu dostatek prostředků k životu.

Porucha emocionální funkce. Emocionální funkce rodiny je významná, a proto jakákoli její porucha zasahuje všechny ostatní sféry života uvnitř rodiny i v jejím vztahu ke společnosti. Poruchy emocionality jsou zdrojem nebo alespoň průvodním jevem většiny rodinných poruch.

Poruchy socializačně-výchovné funkce. Ve vztahu k dítěti se ze všech funkcí rodinných jeví funkce socializačně-výchovná jako nejdůležitější. Je na ni proto založena

²⁴ Srov. LOVASOVÁ, L., *Rodinné vztahy*, s. 8-9.

²⁵ Srov. DUNOVSKÝ, J., *Dítě a poruchy rodiny*, s. 88.

klasifikace poruch rodiny ve vztahu k dítěti, ve které jsou kvalifikovány hlavní příčiny, proč je o dítě málo, nedostatečně postaráno nebo nepostaráno vůbec.²⁶

1.3.2 Příčiny poruch rodiny ve vztahu k dítěti

Hlavní příčiny, proč je o dítě málo postaráno, nedostatečně postaráno, či zcela nepostaráno se dělí na objektivní, tj. na vůli rodičů nezávislé, a na subjektivní, na vůli závislé. Jinak vyjádřeno to znamená, že rodiče nemohou, nechtějí či nedovedou o dítě náležitě pečovat.

Rodiče se nemohou starat o dítě. Důvody, proč se rodiče o dítě nemohou starat, spočívají v nepříznivých podmínkách a situacích, kdy jsou příčinou různé přírodní katastrofy i ekologické problémy. Dále narušené fungování celé společnosti. Sem řadíme války, hladomor, epidemie, nezaměstnanost. Další příčina může spočívat v samotných rodičích. Často sem patří smrt, onemocnění nebo invalidita rodiče. Bez významu zde není ani nepříznivý zdravotní stav dítěte, který mu zabraňuje žít doma. Ve všech těchto případech bývají nedostatky péče o dítě provázeny zájmem rodičů o dítě.

Rodiče se nedovedou starat o dítě. Příčiny jsou vždy vnitřní, důvody lze hledat v rodinném systému a v samotných jedincích. Jde o situace, kdy rodiče nejsou schopni zabezpečit dětem alespoň přiměřený vývoj a uspokojit jejich základní potřeby. A to buď proto, že jsou značně nezralí nebo nejsou schopni se vyrovnat se zvláštními situacemi, jako je například narození dítěte s handicapem, které vyžaduje zvláštní péči. Můžeme sem také zařadit situace, kdy rodiče nejsou schopni přijmout základní společenské normy.

Rodiče se nechtějí starat o dítě. Příčiny spočívají v nejrůznějších poruchách osobnosti rodičů, které způsobí, že náležitě neplní všechny rodičovské role a úkoly, které jsou od nich společností očekávány. Zájem rodičů o dítě je v těchto případech minimální nebo žádný. Rodiče neposkytují náležitou péči dětem, zanedbávají je či je opouštějí. Dávají přednost v hierarchii svého hodnotového systému jiným hodnotám než dětem. Nezájem rodičů o dítě může dostoupit takové intenzity, že prospěch dítěte je vážně ohrožován a jeho vývoj poškozován.²⁷

²⁶ Srov. DUNOVSKÝ, J., *Dítě a poruchy rodiny*, s. 13-16.

²⁷ Srov. Tamtéž, s. 13-16.

1.4 Formy náhradní rodinné péče

Pro péči o dítě a vytváření harmonického prostředí pro příznivý vývoj dítěte je rodina nezastupitelná. Proto v případech, kdy vlastní rodina dítěte je z různého důvodu nefunkční a nemůže péči o děti zabezpečit, je třeba, pokud je to vhodné, zajistit pro dítě náhradní rodinnou péči.²⁸

Jestliže rodina neplní svou funkci, výchova dítěte je vážně ohrožena nebo narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo se rodiče či osoby odpovědné za výchovu nemohou o dítě ze závažných důvodů starat, starat se nechtějí nebo to neumějí, může soud dítě umístit do zařízení vyžadující okamžitou pomoc nebo může nad dítětem nařídit ústavní výchovu. Před nařízením ústavní výchovy je však soud povinen přezkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit formou náhradní rodinné péče.²⁹

Náhradní rodinnou péči je možné definovat jako sociální opatření ve prospěch dítěte, o něž se jeho vlastní rodiče nemohou nebo nechtějí starat, anebo z vážných důvodů není žádoucí, aby se starali. Má dítěti úplně nebo částečně opuštěnému umožnit, aby vyrůstalo v rodinném prostředí, které by uspokojovalo jeho základní psychické potřeby, harmonicky rozvíjelo jeho osobnost a připravovalo je pro uspokojivé společenské zařazení.³⁰

Právní vymezení náhradní rodinné péče určuje zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

Po institucionální stránce spadá náhradní rodinná péče do kompetence Ministerstva práce a sociálních věcí, které je centrálním orgánem státní správy pro tuto oblast. Na nižším stupni je náhradní rodinná péče zajišťována krajským úřady, pověřenými obcemi a obcemi, a to jak v rámci přenesené, tak i samostatné působnosti.³¹

Náhradní rodičovství není rodičovství méně „kvalitní“ či méně „dokonalé“. Je to rodičovství jiné, rodičovství plnohodnotné, které může být a leckdy bývá kvalitnější než mnohá rodičovství biologická. Jde o to, aby to byla „jinakost“ pravá a správná. Aby v ní ve

²⁸ Srov. NOVOTNÁ, V. BURDOVÁ, E., *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí*, s. 72.

²⁹ Srov. BUBLEOVÁ, V. a kol., *Pěstouni mají právo na služby*, s. 64.

³⁰ Srov. MATĚJČEK, Z. DÝTRYCH, Z., *Děti, rodina a stres*, s. 166.

³¹ Srov. BUBLEOVÁ, V. a kol., *Pěstouni mají právo na služby*, s.64–65.

vztahu k dítěti byla naplněna především psychosociální dimenze rodičovství, která vychází z bezpodmínečné akceptace, bezpodmínečného přijetí dítěte.³²

1.4.1 Dlouhodobá pěstounská péče

Pěstounská péče je zvláštní formou státem řízené a kontrolované náhradní rodinné výchovy, která zajišťuje dostatečné hmotné zabezpečení dítěte i přiměřenou odměnu těm, kteří se ho ujali. Dítě se svěřuje do péče jedince nebo manželské dvojice. Pěstouni mají právo rozhodovat o běžných věcech dítěte, k výkonu mimořádných záležitostí žádají souhlas rodičů, případně rozhodnutí za ně vydává soud.³³

Většina dětí, kterou jdou do pěstounské péče, jsou citově deprivované, velmi obtížně výchovně zvladatelné, mají za sebou mnoho traumat, trpí např. lehkými mozgovými dysfunkcemi, mají různé zdravotní potíže.³⁴

Pěstounovi, kterému na jeho žádost soud svěřil dítě, náleží dávky státní sociální podpory. Tyto dávky lze chápat jako poděkování státu za to, že náklady spojené s péčí, výchovou a rozvojem dítěte nehradí stát, ale právě pěstoun. Je předpoklad, že v naprosté většině pěstounských rodin se dítěti dostává lepšího, kvalitnějšího a emotivnějšího přijetí než v kolektivním zařízení, a to i přes vysoký standard poskytovaných služeb v těchto zařízeních.³⁵ Dítě, které vyrostlo v láskyplném prostředí pěstounské rodiny má mnohem více šancí uplatnit se v budoucím životě, nerozšiřovat řady sociálně vyloučených, přispívat do státní pokladny a přinášet společnosti užitek.³⁶

K dlouhodobé pěstounské péči se řadí také **příbuzenská pěstounská péče**. Česká republika zaujímá v počtu příbuzenských pěstounských péčí jedno z předních míst. Péče příbuzných má u nás dlouhou tradici. Jedním z důvodů je, že v minulosti byla péče příbuzných často jedinou alternativou k umístění dítěte do ústavní výchovy.³⁷ Toto jsou specifické případy náhradní rodinné péče, které nepodléhají zprostředkování krajským úřadem, ani Ministerstvem práce a sociálních věcí, avšak v praxi jsou poměrně časté.

³² Srov. MATĚJČEK, Z. a kol., *Osvojení a pěstounská péče*, s. 59.

³³ Srov. MATĚJČEK, Z., *Náhradní rodinná péče*, s. 34–35.

³⁴ Srov. NOŽÍŘOVÁ, J., *Náhradní rodinná péče*, s. 16.

³⁵ Srov. Tamtéž, s. 16-17.

³⁶ Srov. ZEŽLOVÁ, D., *Pěstounská péče a adopce*, s. 20.

³⁷ Srov. PAZLAROVA, H., *Pěstounská péče*, s. 129.

Zejména u pěstounské péče se v naprosté většině případů jedná o péči prarodičů. Jedná se o velice náročné životní situace, kdy prarodiče suplují zároveň i roli rodičů.³⁸

Hlavní a zásadní výhodou, ze které mohou děti umístěné u příbuzných čerpat, je znalost pečujících osob a prostředí. Typicky jsou děti v péči příbuzných, které dlouhodobě znají, vědí, do jakého prostředí přicházejí, a do určité míry odpadá stres z adaptace na nové prostředí. Citové vazby bývají navázány. Dítě může čerpat ze společného sociokulturního zázemí, sdílených hodnot, postojů a výchovného stylu. Zná rodinné tradice a rituály i životní styl rodiny, do které přichází.³⁹

1.4.2 Pěstounská péče na přechodnou dobu

Pěstounská péče na přechodnou dobu je forma náhradní rodinné péče, která má po omezenou dobu zajistit péči o dítě, jehož rodina se z různých důvodů nemůže nebo nechce o dítě starat. Má umožnit dítěti, aby tuto dobu strávilo v rodinném prostředí, než se najde trvalé řešení. Dítě se do tohoto typů péče svěřuje pouze na nebytně nutnou dobu a opodstatněnost umístění je pravidelně každé tři měsíce přezkoumána soudem.⁴⁰

Pěstouny na přechodnou dobu je třeba považovat za profesionály, kteří poskytují velmi specifickou službu dítěti a jeho rodině. Jedná se o velmi komplexní úkol. Součástí jejich úkolu je úzce spolupracovat jak s dalšími profesionály, tak s rodinou dítěte. Mají na omezenou dobu poskytnout dítěti stabilní a láskyplné prostředí, pomoci dítěti vyrovnat se s obtížnou situací krátkodobého pobytu v pěstounské rodině. Začít řešit jeho předchozí traumata i jeho aktuální psychosociální potřeby, zdravotní stav. Následně je třeba připravit dítě na návrat do rodiny, resp. na přechod do trvalé péče. Všechny tyto úkoly plní v poměrně krátkém časovém období, což je činí ještě obtížnějšími.⁴¹

Pěstounská péče obecně klade na žadatele velmi vysoké nároky. Pěstounská péče na přechodnou dobu ale klade nároky daleko větší. Pěstouni musí mít neustále na paměti, že se jedná v podstatě o hlídání dítěte. Musí sebe i dítě připravit na proces předání dítěte z rodiny do rodiny nové, náhradní nebo biologické.⁴²

³⁸ Srov. NOŽÍŘOVÁ, J., *Náhradní rodinná péče*, s. 17.

³⁹ Srov. PAZLAROVA, H., *Pěstounská péče*, s. 133.

⁴⁰ Srov. Tamtéž, s. 153.

⁴¹ Srov. PAZLAROVA, H., *Pěstounská péče*, s. 155.

⁴² Srov. NOŽÍŘOVÁ, J., *Náhradní rodinná péče*, s. 21.

1.4.3 Poručenství

Jestliže rodiče dítěte zemřeli, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti, výkon jejich rodičovské zodpovědnosti byl pozastaven nebo nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu, ustanoví soud dítěti poručníka, který bude nezletilého vychovávat, zastupovat a spravovat jeho majetek místo jeho rodičů.⁴³

Nový občanský zákoník uvádí, že poručenství je právní institut, který zajišťuje náhradní právní ochranu zájmů dítěte postrádajícího ochranu v podobě rodičovské odpovědnosti a který vyjadřuje péči zejména o právní záležitosti tohoto dítěte, byť se nevylučuje ani s osobní péčí o dítě. Poručník je jedinou osobou, která může stát v plné míře na místě rodičů.⁴⁴

Poručník odpovídá soudu za řádné plnění této funkce a podléhá jeho pravidelnému dozoru. Zejména je povinen podávat soudu zprávy o osobě poručence a účty ze správy jeho jmění.⁴⁵

1.4.4 Osvojení

Osvojením se rozumí přijetí cizí osoby za vlastní. Předpokladem osvojení je takový vztah mezi osvojitelem a osvojencem, jaký je mezi rodičem a dítětem, nebo že tu jsou alespoň základy takového vztahu. Osvojení nezletilého musí být v souladu s jeho zájmy. O osvojení nezletilého rozhodne soud na návrh osoby, která chce dítě osvojit. Na základě rozhodnutí soudu o osvojení se osvojitel, popřípadě osvojitelé, zapíše do matriky jako rodič, popřípadě rodiče dítěte.⁴⁶

Osvojení stojí nejbližší přirozené vlastní rodině. Manželé, kteří nemají vlastní děti, přijímají za své dítě jiných rodičů.⁴⁷ Jedná se o umělé (právní) navození takového vztahu mezi osvojencem a osvojitelem, jaký je mezi biologickým rodičem a dítětem. Osvojitel má vůči osvojenému dítěti rodičovskou zodpovědnost, vyživovací povinnost a další právní závazky, ale i nároky.⁴⁸

⁴³ Srov. *Zákon o rodině č. 94/1963 Sb.*, § 78.

⁴⁴ Srov. NOVOTNÝ, P. IVIČIČOVÁ, J. SYRŮČKOVÁ, I. VONDRÁČKOVÁ, P., *Nový občanský zákoník – Rodinné právo*, s. 639.

⁴⁵ Srov. BUBLEOVÁ, V. a kol., *Pěstouni mají právo na služby*, s. 77.

⁴⁶ Srov. *Nový občanský zákoník č. 89/012 Sb.*, § 794-797.

⁴⁷ Srov. MATĚJČEK, Z. DÝTRYCH, Z., *Děti, rodina a stres*, s. 166.

⁴⁸ Srov. NOŽÍŘOVÁ, J., *Náhradní rodinná péče*, s. 13.

Hlavním cílem a posláním osvojení je umožnit nezletilému dítěti, které z nejrůznějších důvodů nemůže vyrůstat ve své původní rodině, aby vyrůstalo v rodinném prostředí a byly mu tak vytvořeny co možná nejlepší podmínky pro další tělesný a psychický vývoj.⁴⁹

⁴⁹ Srov. SMUTKOVÁ, L., *Sociální práce s rodinou*, s. 52.

2 PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Nejde jen o přímé výchovné působení rodičů na dítě, ale i o jeho emoční akceptaci, hodnocení a celkový vztah, jaký k němu mají.⁵⁰

V následující kapitole jsou popsány základní psychické potřeby, odlišnosti vývoje u dětí v pěstounské péči dle jednotlivých období věku. Kapitola se zabývá problémy v oblasti citového prožívání.

2.1 Základní psychické potřeby

Je mnoho činitelů, které v osudu každého jednotlivého dítěte vstupují v součinnost a spolurozhodují o tom, co bude prožívat a jak se na tomto světě bude cítit. Jedním z takovýchto významných činitelů jsou základní psychické potřeby.⁵¹

Potřeba náležitého přívodu podnětů (stimulace) v náležitém množství, kvalitě a proměnlivosti. Centrální nervový systém dítěte musí být určitým způsobem podněcován, aby se mohl naladit na patřičnou výkonnost a pracovat naplno. Uspokojení této potřeby umožňuje tedy, aby organismus dosáhl náležité úrovně aktivity. Prakticky to znamená, že děti (stejně jako dospělí) by se nikdy neměly nudit.

Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. potřeba smysluplného světa. Uspokojování této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by jinak byly chaotické a nezpracovatelné, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro jakékoliv učení.

Potřeba životní jistoty, jež se uskutečňuje především v základních citových a sociálních vztazích. Náležité uspokojení této potřeby je podmínkou pro žádoucí vnitřní jednotu osobnosti, a tedy i podmínkou k překonávání jakékoliv životní úzkosti a nejistoty. V případě nevlastního dítěte jde zajisté o potřebu zvláště důležitou.

⁵⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 18–19.

⁵¹ Srov. MATĚJČEK, Z. DYTRYCH, Z., *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*, s. 73.

Potřeba pozitivní identity, tj. vědomí vlastního „já“ a vlastní společenské hodnoty. Uspokojení této potřeby je podmínkou pro zdravé sebevědomí dítěte a pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení.

Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a udržuje člověka v životní aktivitě.

Uvažujeme-li v praxi o určitém individuálním nevlastním dítěti, rozhodně neuděláme chybu, budeme-li se sami sebe ptát, jak jsou tyto jeho základní potřeby uspokojovány. Dítě samo nám o tom zpravidla nemůže podat „hlášení“ dobře slovně zformulované, ale naznačuje nám to spíše svými chováním, svými postoji, svými radostmi a svými úzkostmi. Ty teprve musíme dešifrovat a vyvodit z nich závěry pro obyčejné denní soužití.⁵²

2.2 Odlišnosti vývoje dětí v pěstounské péči od běžného vývoje

Každé dítě vyrůstá v určitém prostředí a vlastnosti tohoto prostředí jeho vývoj nějakým způsobem ovlivňují. Využití a rozvoj předpokladů závisí na podnětnosti prostředí, především rodinného, a později i na přístupu školy a učitele.⁵³

Do pěstounské péče přicházejí děti v různé míře deprivované, opožděné, zanedbané nebo s různým zdravotním postižením. Některá postižení, organicky podmíněna, jsou do značné míry nebo zcela trvalá. Pěstouni by měli zvažovat, co unesou, aniž by se zatrpkle obětovali. I děti s různým postižením potřebují být šťastné a prožít radostné dětství.

Pěstounská rodina má pro přijaté dítě velký význam, velkou léčebnou sílu. Toto obecné zjištění je však třeba upřesnit. Nemusí se to povést vždy a v každé pěstounské rodině, i když pěstouni mají nejlepší snahu pomoci dítěti. A samozřejmě se to ani nemůže podařit tam, kde nebyla pro přijetí dítěte dobrá motivace. Musí to být rodina vhodná právě pro dané dítě. Platí tu již před mnoha lety formulovaná zásada „vhodné dítě do vhodné rodiny.“⁵⁴

⁵² Srov. MATĚJČEK, Z. DYTRYCH, Z., *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*, s. 74.

⁵³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 17.

⁵⁴ Srov. MATĚJČEK, Z. a kol., *Osvojení a pěstounská péče*, s. 89-90.

2.2.1 Kojenecký věk

Příchodem do náhradní rodiny kojeneček, který už navázal nějaký vztah s pečující osobou, tento vztah najednou ztrácí a neví proč, nechápe důvod změny, a proto ji samozřejmě prožívá jako něco nepříjemného. Pocit jistoty a bezpečí posiluje i znalost nejbližšího prostředí a pro dítě důležitých věcí. I tento zdroj jistoty mu zmizí, a než se novému prostředí přizpůsobí, nějakou dobu to trvá.

V nejranějším věku je umístění do náhradní rodiny nejsnazší, protože dítě se teprve začíná orientovat. Vztah přijatých dětí k náhradním rodičům se postupně mění. Počáteční odmítání a nezájem obvykle přechází do fáze silné fixace na jednu osobu, nejčastěji matku, které se dítě drží i v době, kdy se jejich vrstevníci začínají od svých maminek pomalu odpoutávat. Někdy tato fáze trvá dost dlouho a může pečující osobu vyčerpávat. Avšak je třeba nechat dítěti dost času, aby si zkušenost s připoutáním k matce odžilo a získalo tak potřebnou pozitivní zkušenost.⁵⁵

Miminka ztrácí jistotu dosavadního prostředí i rituálů. Je velmi užitečné zachovávat v tomto období větší klid, aby si dítě mohlo zvyknout na konkrétní tváře, pachy, prostředí, rituály, aby nebylo vystaveno chaosu tím, že půjde z náruče do náruče, bude jezdit po návštěvách nebo se návštěvy budou střídat v novém domově.⁵⁶

2.2.2 Batolecí věk

Děti, které jsou v náhradní rodině již od kojeneckého věku, jsou v této době většinou již vyrovnané jak s novým prostředím, tak s novými lidmi. K náhradním rodičům se citově připoutaly a nyní mají problém spíše s tím, že se od nich odmítají i na krátkou dobu odpoutat. Nápadné mohou být i jejich reakce na cizí lidi, což souvisí s vývojovým opožděním postupného odpoutávání z těsné vazby na mateřskou osobu.

Děti, které přišly do náhradní rodiny až v batolecím věku, nejsou vždycky schopné přijmout různá omezení, příkazy a požadavky nových pečujících osob. Leckdy na ně reagují bouřlivě a k situaci nepřiměřeně. Obtíže v rozvoji sebeovládání jsou posilovány zvýšenou úzkostí, neklidem, ale i dispozicí ke zlostným afektům.⁵⁷

⁵⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 50–51.

⁵⁶ Srov. ZEZULOVÁ, D., *Pěstounská péče a adopce*, s. 40.

⁵⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 67–69.

Děti, které přišly do náhradní rodiny až po druhém roce, mívají větší množství potíží než ty, které v ní žijí od kojeneckého věku. Může jít i o problémy související s odnětím dítěte z rodiny a s nutností odpoutat se od vlastních rodičů. Skutečnost, že jeho rodiče péči o ně nezvládali, není pro dítě důležitá, protože na její nedostatky není schopné nahlédnout. Truchlí nad ztrátou vlastní mámy a ta náhradní pro ně zatím není citově významnou osobou.

2.2.3 Předškolní věk

Jakákoli odlišnost je v předškolním věku nápadnější, než kdyby se projevovala u batolete. Předškolní děti už obvykle umějí mnohem víc a také se od nich víc vyžaduje, nežádoucí projevy chování přestávají být tolerovány. Od předškolního dítěte se očekává, že se bude řídit běžnými normami a bude alespoň částečně ovládat své chování. U dětí, které žijí v náhradní rodině, se mohou teprve v této době projevit problémy, jež byly zatím jen latentní.

Může se zde projevit negativní vliv opakované změny prostředí, kdy dítěti není jasné, kam a ke komu vlastně patří. Některé problémy mohou být důsledkem prenatalní či perinatální zátěže, která vedla k určitému narušení vývoje mozku.

Přetrvávající důsledky rané psychické deprivace, především citové se projevují nápadnostmi v emočním prožívání a reagování. Ty někdy dosahují až úrovně poruchy, obvykle úzkostného charakteru.

Zvýšený sklon k prožívání obav, k jehož rozvoji přispívá deprivací zkušenost, se projevuje i různými fobiemi. Děti mohou trpět strachem ze zvuků, ze tmy, z výtahu, ze sprch, ale hlavně z cizího prostředí. Časté bývají obtíže s usínáním, dítě se bojí zůstat samo v posteli nebo trpí nočními děsy.

Děti s deprivací zkušeností a přetrvávající nejistotou mají větší sklon reagovat na jakoukoli subjektivní nepohodu či zátěž afektivním výbuchem. Bývají zvýšeně dráždivé a lze u nich snadno vyvolat záchvaty vzteku, které nejsou přiměřené situaci a k nimž nemají zdánlivě žádný důvod, mívají častěji i celkově mrzutou náladu. Je zřejmé, že se tyto děti nedokážou ani s běžnými požadavky vyrovnat přiměřenějším způsobem. Častěji se u nich objevují i agrese, kterou lze chápat jako úzkostnou agresi, vyvolanou nezvládnutými obavami.

Děti, které přišly do náhradní rodiny až po třetím roce života, mívají větší množství problémů v chování. Různé nápadnosti v chování se nejčastěji projeví při nástupu do mateřské školy. Dítě, které se v domácím prostředí projevovalo přijatelně, má najednou mnoho problémů. Jeho adaptaci na nové prostředí může zablokovat nárůst nejistoty a neschopnost odpoutat se od náhradní matky, vyvolané iracionálním strachem, že ji ztratí. Může se v neznámé instituci cítit natolik nejisté, že nebude schopné adekvátně reagovat, nebude mít zájem nové prostředí poznat a nebude mít ani zájem o dění, které se tam odehrává.

Často uváděným problémem je neklid a hyperaktivita přijatých dětí, která působí rušivě především kvůli nedostatečnému sebeovládání a souvisí i s obtížnějším osvojováním žádoucího chování.

Děti žijící v náhradní rodině mívají problémy s přijetím autorit a s plněním jejich pokynů. Neustále si něco vynucují a prosazují, odmítají se podřídit a dávají nepřiměřeným způsobem najevo svůj nesouhlas s takovými požadavky. U takto znevýhodněných dětí se často opakují vzorce chování, které jsou charakteristické nerespektováním základních sociálních norem, projevy bezohlednosti a narušováním práv jiných lidí.⁵⁸

2.2.4 Školní věk

Školák by měl umět ovládat svoje chování, soustředit se na vyučování a nezabývat se v té době něčím jiným. Vývoj pozornosti i sebeovládání závisí i na geneticky podmíněných temperamentových vlastnostech, a proto může probíhat u různě disponovaných dětí rozdílně. U nevýhodně disponovaných, impulzivních, dráždivých a úzkostně laděných dětí se nemusí vyvíjet tak dobře, jak by bylo třeba.

Některé děti mohou na školu reagovat citlivěji a mohou se jejími požadavky cítit přetížené. U dispozičně vnímavějších a citlivějších dětí mohou nové podněty spojené se školou vyvolat méně příznivou emoční odezvu a v důsledku toho posílit spíš tendenci na dobrý výkon rezignovat než se snažit uspět, a i obtížnější úkol zvládnout.

Pro vstup do školy jsou důležité i sociální dovednosti, které se projevují schopností dítěte vytvářet a udržovat přijatelné vztahy s lidmi, s dospělými i s vrstevníky, chovat se podle stanovených pravidel, komunikovat a spolupracovat s ostatními. Takové dovednosti považuje škola za samozřejmé a od svých žáků je vyžaduje, ale děti, které žily delší dobu

⁵⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 90-93.

v nepodnětné rodině či v ústavním zařízení, je vždycky mít nemusí, resp. nemusí mít ty, které jsou považovány za žádoucí.

Výchovně zanedbané děti leckdy nerespektují autoritu dospělého nebo se ho bojí a neočekávají od něj nic dobrého. Ve vztahu k vrstevníkům se mohou projevat sobecky bezohledně a agresivně.⁵⁹

Děti, které jsou dispozičně nějak znevýhodněné nebo byly dlouhodobě vystaveny citovému strádání, nebývají ve školním věku příliš vyrovnané. Jejich labilita se projeví zejména v situacích, které jsou pro ně z nějakého důvodu těžko zvládnutelné, a to může být v takových případech i běžné dění. Dítě bývá rozladěné a snadno reaguje zlostně, nepřiměřenými emočními výbuchy, anebo naopak nadměrně úzkostně. S tím mnohdy souvisí i výkyvy ve školní práci a v chování. Emoční výbuch může signalizovat, že dítě danou situaci nezvládá, ať už by šlo o cokoli. Příčinou může být pocit nezájmu, přetížení, nepochopení, neznalost účinnějších způsobů vyrovnávání s problémy. Jednou z možných zátěží je zásadní změna životní situace, jakou je umístění do nové rodiny, v níž se dítě na začátku vůbec nevyzná, a neví, co zde může očekávat.

Ve školním věku se rozvíjí i emoční inteligence. Emoční zkušenost se rozvíjí již od raného dětství, ale ve školním věku se dále specifikuje a přenáší i na jiné situace. Přijatelné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání, kumulace negativních zážitků zvyšuje riziko přetrvávání obav, např. strachu ze školy či z vrstevnické skupiny. Tak tomu může být i u dětí v náhradní rodině, zejména pokud ve svém dřívějším životě získaly víc špatných než dobrých zkušeností. Trvalejší pocit nejistoty či negativního očekávání se může projevit nadměrnou tendencí k obraně i v situacích, kdy to není nutné, protože dítěti nic nehrozí. Může být i příčinou bezohlednosti k ostatním, od nichž dítě neočekává nic dobrého. Nemusí jít o uvědomělou reakci, leckdy jde spíše o automatickou tendenci, která vyplývá ze zafixovaného přesvědčení.⁶⁰

2.2.5 Období dospívání

Období dospívání je přechodem mezi dětstvím a dospělostí a má dvě fáze: období pubescence, resp. rané adolescence, která probíhá od 11 do 15 let a období pozdní adolescence, která trvá přibližně od 15 do 20 let. Průběh dospívání je závislý na

⁵⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 94-97.

⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 104-105.

konkrétních podmínkách, na požadavcích a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícímu dítěti. Dospívání představuje důležitou životní etapu.

Důležitým mezníkem je ukončení povinné školní docházky a volba dalšího studia či profesního směřování. V období dětství uspokojovala potřebu jistoty vazba na rodinu, ale nyní je zřejmé, že splnila svůj úkol a dospívající si potřebuje vytvořit nové vztahy. V případě dětí, které přišly do náhradní rodiny později, se taková jistota vytvořit nemusela.⁶¹

V době dospívání dochází ke kvalitativní proměně způsobu uvažování. Pod vlivem nového způsobu uvažování dochází ke změně vztahu k času. Pro mladší školáky byla nejdůležitější současnost. Pro dospívající nabývá na významu budoucnost. Zabývají se předvídáním a plánováním budoucích událostí, i když jde často spíš o projev přání než o reální představy, které by bylo možné uskutečnit.⁶²

Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která stimuluje změny v oblasti citového prožívání. Projevují se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty a nárůstem emočního zmatku. Pro období dospívání je typická nechuť projevovat svoje city navenek. Často se snaží nedávat najevo, jak se cítí, zejména pokud jde o negativní pocity smutku, trapnosti, ponížení.

Z hlediska socializace jsou v období dospívání důležité tři sociální mezníky. Je to ukončení povinné školní docházky a volba dalšího, profesního směřování, získání občanského průkazu a dosažení zletilosti.

Pro osobností rozvoj dospívajících je stále důležitá rodina, škola i vrstevníci, ale nyní mají jiný subjektivní význam, než měli dříve. Rodina je významným sociálním zázemím, i když se od ní pubescenti začínají odpoutávat a osamostatňovat se. Škola je významná spíž z hlediska budoucího sociálního zařazení, školní úspěšnost se stává podmínkou pro přijetí na studia, resp. profesní přípravy. Volnočasové instituce ovlivňují jak sociální zařazení pubescenta, tak rozvoj jeho schopností a dovedností. Uplatnění v nějakém kroužku může dítěti vynahradit menší školní úspěšnost. Vrstevnická skupina je pro dospívající stále důležitější. Pubescent se s ní ztotožňuje, je pro něj zdrojem opory. Rozvíjejí se zde vztahy přátelství a první lásky.⁶³

⁶¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 136-137.

⁶² Srov. Tamtéž, s. 142.

⁶³ Srov. Tamtéž, s. 145-148.

V době dospívání se mění motivace k učení. Zkušenost s určitým hodnocením vlastních výsledků a z toho vyplývající pozici ve třídě vede ke stabilizaci představy o tom, co je dostačující. Taková je z hlediska dospívajícího úroveň výkonu, která je akceptována rodiči a učiteli a již žák dosahuje bez vynaložení většího úsilí. Většina dospívajících má tendenci se příliš nenamáhat a udělat jen to, co je nezbytné. Dospívající se neučí, aby získali nové znalosti a dovednosti, protože je dost často považují za zbytečné. Pokud jsou ochotni pracovat, činí tak proto, aby dosáhli konkrétního, osobně významného cíle, např. přijetí na vybraný obor.

K požadavkům učitele i ke školním pravidlům jsou dospívající kritičtější, než byli dřív. Změna vztahu k učiteli je podmíněna zralejším způsobem uvažování dospívajících a jejich nechtím k bezvýhradné podřízenosti. Starší žáci hodnotí chování i profesní kompetence učitelů dost přísně, nejsou k nim příliš tolerantní. Hodnocení učitelů dospívajícím žáky bývá mnohdy více emocionální než racionální.⁶⁴

2.3 Problémy v oblasti citového prožívání

Jednou z nejvýznamnějších základních psychických potřeb dítěte je potřeba citové jistoty a bezpečí, která je uspokojována prostřednictvím specifické zkušenosti s blízkým, v určité době dokonce symbiotickým vztahem s matkou. Matka funguje jako zdroj jistoty a bezpečí, který umožňuje dítěti splnit jeho první vývojový úkol: získat základní důvěru ve svět a v závislosti na tom i pocit sebedůvěry a životní jistoty.

Primární zkušenost s citovým vztahem, fungujícím jako zdroj jistoty a bezpečí, představuje základ pro uspokojující rozvoj osobnosti dítěte, které jejím prostřednictvím získá schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti a schopnost navazovat a udržovat trvalejší a relativně spolehlivé vztahy s lidmi. Je tomu tak proto, že samo takový vztah zažilo a tento prožitek mu pomohl udržet jistotu o pozitivní hodnotě světa, ostatních lidí i sebe sama. Zdá se, že jiným způsobem tuto zkušenost získat nelze. Je to logické, protože citová zkušenost slouží jako základ pro budoucí vývoj osobnosti dítěte právě v této emoční složce. Nemůže ji kompenzovat zkušenost z jiné oblasti, protože je zcela odlišná a má také odlišnou, specifickou funkci.⁶⁵

⁶⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 154-156.

⁶⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 101.

Důsledky citového strádání v raném dětství, leckdy umocněné nevýhodnými temperamentovými dispozicemi, se v některých případech mohou projevat ještě ve školním věku. Negativní zkušenost může ovlivnit emoční prožívání takových dětí zásadním způsobem. Nedostatek pozitivních prožitků vede k nárůstu nejistoty, nedůvěřivosti a zvýšení úzkostnosti. Ať už jde o nejistotu, citovou plochost či nedůvěřivost, projeví se obtížemi v adaptaci na školu a nezvládnutím jejích požadavků. Takové děti bývají egocentrické a nedůvěřivé, někdy jsou zvýšeně dráždivé a zlostné. S tím souvisí i obtížnost sebeovládání a nedostatek vytrvalosti při plnění jakýchkoli povinností.

Zvýšená míra úzkostnosti a strachu či nadměrný sklon k podrážděnosti a zlostným reakcím může být důsledkem absence spolehlivé citové vazby. Deprivační zkušenost se neprojeví u všech dětí stejně, i když v některých případech, vzhledem ke specifické genetické dispozici, může změnit způsob reagování na stresové situace dlouhodobě. Takové znevýhodnění je leckdy zřejmé až ve školním věku či dokonce v dospívání.

Dispozice k úzkostným reakcím se projevuje stabilně zvýšenou pohotovostí pociťovat nejistotu a obavy. Takové děti reagují i na méně významné situace, jako kdyby byly nějak ohrožující. V důsledku toho jsou v neustálém napětí, nejsou schopné se uvolnit a pracovat na úrovni svých možností. Protože jsou méně odolné ke stresům, mohou úzkostně reagovat i na běžné dění. Vzhledem k trvalejším obavám, které odvádějí jejich pozornost ke zdroji předpokládaného ohrožení, se nedokážou soustředit na školní práci tak, jak by bylo třeba. Sklon k úzkostnosti je jedním z vrozených osobnostních rysů, který může být posilován nepříznivou zkušeností a zmírňován působením klidného a stabilního zázemí.

Některé děti mohou mít zvýšený sklon k hněvu a vzteku. Ten je spojen s negativním hodnocením současnosti či minulosti. Pocit nespravedlivé újmy vyvolává zlostné a často i agresivní reakce vůči okolí. Takové děti mívají tendenci interpretovat jako újmu a nespravedlivost cokoli, někdy i zcela neutrální chování jiných lidí.

Zvýšená dráždivost a sklon k afektivním reakcím, spojený s nepřiměřeným reagováním, bývají častější u hyperaktivních dětí. Ale i v takových případech jej může posílit dlouhodobé citové strádání, jehož důsledkem je i emoční plochost a neschopnost vcítit se do jiných lidí.⁶⁶

⁶⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 133-135.

Vyrovnané emoční ladění souvisí se sebejistotou, vyplývající ze sebehodnocení. Přiměřená sebedůvěra je jednou z podmínek, která motivovanému dítěti umožní pracovat na odpovídající úrovni. Jestliže ji dítě nemá, snaze podlehně úzkosti obavám a nepříznivému očekávání.⁶⁷

Školní situace prožívá dítě různým způsobem, mohou pro ně mít rozdílný význam a v důsledku na ně i rozdílně reaguje. Citové prožitky ovlivňují výkony žáků i jejich postoj ke škole. Emoční regulace je zejména u mladších školáků natolik důležitá, že se může stát i příčinou neúspěchu. Emoce jsou základním orientačním mechanismem, přispívající k rychlému, i když povrchnímu hodnocení situace. A jsou rovněž základním autoregulačním mechanismem. Jakýkoliv citový prožitek může působit jako impulz k určité aktivitě nebo naopak, k jejímu útlumu.

Obecně platí, že každý jedinec má dispozice k určitým emočním reakcím. Emoční reaktivita je součástí typu temperamentu, je vrozenou, a tudíž trvalou charakteristikou jedince. Míra emoční lability-stability je jednou ze základních osobnostních dimenzí. Emoční prožívání primárně labilních dětí je typické značným kolísáním nálad, zvýšenou tendencí reagovat méně přiměřeně ve vztahu k vyvolávajícím podnětům a převahou negativního emočního ladění. Tyto děti bývají nejisté, cítí se více ohrožené i běžnými požadavky, které častěji prožívají jako zátěžové, mívají nižší frustrační toleranci i snížené sebehodnotí. Citová labilita je vlastností, která představuje určité znevýhodnění.

Citová reaktivita každého jedince závisí nejenom na vrozených dispozicích, na typu temperamentu, ale i na specifické zkušenosti, kterou ve svém dosavadním životě získal. Pokud je tato zkušenost nepříznivá, může vést k posílení emoční lability, i když dítě primárně takto disponováno není.⁶⁸

⁶⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 37.

⁶⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 193–194.

3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný je bezesporu významná. Pro mnohé autory je dokonce tou nejdůležitější, určující další rozvoj osobnosti jedince, přinejmenším v určité vývojové fázi. Erikson nazval období školního věku fází píle a snaživosti, to znamená dobou, ve které dominuje právě potřeba dobrého výkonu a jeho potvrzením takovým ohodnocením, které by představovalo úspěch. V této době dokazuje dítě svou vlastní hodnotu především výkonem. Úspěch posiluje jeho sebedůvěru a tímto způsobem uspokojuje i potřebu seberealizace. Jestliže se to dítěti nepodaří, zvyšuje se riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty. Takové dítě nesplnilo základní vývojový úkol školního věku, a proto i v pozdějším věku hledá náhradní způsob, jak potřebu výkonu uspokojit.

Potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat za něj dobrou známku, je přirozenou motivační tendencí školáků. Stimuluje jejich aktivitu a úsilí, děti potřebují být oceněny, dobře hodnoceny, aby získaly dostatečné sebevědomí. Motivační síla školního prospěchu je posilována také sociálně. Úspěšní žáci mají ve třídě větší prestiž a bývají lépe akceptováni. Školní úspěšnost potvrzuje pozitivní hodnotu školáka zejména mezi dospělými, vrstevníci berou v úvahu i různá jiná kritéria.⁶⁹

Školu je třeba chápat jako specifické sociální prostředí, v němž si dítě získává určitou pozici, a to nejen z hlediska učitele, ale i ve skupině vrstevníků. To znamená, že při hledání příčin různých potíží, ať už v chování, nebo v prospěchu, nelze přehlížet také sociální aspekty.⁷⁰

3.1 Nástup do školy

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem i v případě dítěte žijícího v náhradní rodině. Možná je ještě významnější, protože se zde mohou ve větší míře projevit jeho nedostatky, které přetrvávají i přesto, že nyní žije v dostatečném podnětném prostředí. Ty

⁶⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 16-17.

⁷⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 3.

mohou být dány méně příznivými dědičnými předpoklady či dlouhodobou negativní zkušeností, kterou dítě získalo před příchodem do náhradní rodiny.⁷¹

S nástupem do školy se svět dítěte opět výrazně rozšiřuje. Škola vstupuje do života dítěte jako nový a významný činitel a po celých devět let bude ovlivňovat jeho myšlení, zájmy, postoje a sociální vztahy. Její vliv poznamená osobnost dítěte na celý život a prostřednictvím dítěte bude zasahovat i do jeho rodinného prostředí.⁷²

Vývojový posun dětského uvažování se projeví schopností zvládnout školní výuku, ale i ve vztahu k okolnímu světu, o němž dítě také určitým způsobem přemýšlí. To se týká i jeho vlastního života, rodiny, v níž žije, a vztahu k náhradním rodičům i jiným lidem, včetně představy o vlastních rodičích.⁷³

Vstup do školy je velmi důležitým socializačním mezníkem. Je spojen s nutností podřídit se instituci, která má určité požadavky a reprezentuje hodnoty a normy. Pro děti, které žijí v náhradní rodině, může být taková změna jejich života náročná i ze socializačního hlediska. Úspěšnost ve škole do určité míry předurčuje, jak se dítě uplatní později. Pod vlivem školy se rozvíjejí vlastnosti, kompetence, které mohou být v tomto směru užitečné, ale pokud zde selhává, může to pro ně mít dlouhodobé a nepříjemné následky.⁷⁴

Škola je místem učení, kde se dosažená úroveň ověřuje prostřednictvím výkonu, který je klasifikován. Děti školního věku mají potřebu úspěchu, která může být akceptována jako tendence ukázat, že dítě něco dobře umí nebo jako tendence vyniknout, případně alespoň uspět, ve skupině vrstevníků.⁷⁵

Děti ve školním věku tráví ve škole značnou část času. Škola pro ně tvoří druhé nejvýznamnější sociální prostředí, a proto by měla být vybírána stejně pečlivě jako rodina pro sociálně osiřelé dítě. Přijaté děti jsou považovány za děti obecné, bez nutnosti odlišného přístupu a porozumění otázkám sociálního osíření u pedagogického sboru. Dítě přicházející do rodiny ve školním věku standardně nemá vypracován žádný adaptační plán.

⁷¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 94.

⁷² Srov. KOVAŘÍK, J., a kol., *Náhradní rodinná péče v praxi*, s. 64.

⁷³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 99.

⁷⁴ Srov. Tamtéž, s. 108-109.

⁷⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 16-17.

U dítěte probíhá adaptace na domov a nové osoby v něm, a je to pro něj stěžejní, prioritní. Školní adaptace a školní výsledky nutně sklouzávají na vedlejší kolej.⁷⁶

Po vstupu do školy se dítě setkává s cizí autoritou, kterou musí respektovat. Malý školák je ve škole hodnocen za svůj výkon. Může se stát, že se poprvé setká s neúspěchem, který se ho osobně dotýká. Dítě cítí silný tlak na svůj výkon a může mít pocit, že když nebude dostatečně dobré, chytré, ba přímo dokonalé, nebude rodiči přijímáno a milováno, což může vyvolávat zmatek. Většina dětí byla až do nástupu do školy zvyklá na časté pozitivní hodnocení ze strany rodičů, což se po zahájení školní docházky může změnit. Sebehodnocení dítěte v tomto věku vychází především z hodnocení jeho osoby dospělými, nejčastěji rodič. Dítě přijímá názory pro ně důležitých osob nekriticky. Vidí sebe jejich očima.⁷⁷

3.2 Školní zralost

Předpokladem školní úspěšnosti je kromě vrozených předpokladů dostatečná zralost a připravenost. Školní zralost slouží k označení dosažené žádoucí úrovně různých funkcí dítěte, která závisí na zrání organismu.⁷⁸

Nejedná se pouze o dosažení určitého stádia tělesného vývoje a vývoje rozumových schopností, ale také, a mnohdy především, zralost sociální: schopnost dítěte přijmout autoritu učitele, schopnost začlenit se bez újmy a bez konfliktu do kolektivu vrstevníku ve třídě, schopnost udržet pozornost soustředěnou na určitou činnost na potřebně dlouho dobu a také schopnost odloučit se pětkrát týdně na čas od rodiny a rodinného zázemí.⁷⁹

Školní zralost se zpravidla definuje jako schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.

Termín „zralost“ naznačuje určitou podmíněnost biologickou a zakládá se na vývojové teorii saturační. Jde na jedné straně o zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulzivity, míru pohyblivosti,

⁷⁶ Srov. ZEŽULOVÁ, D., *Pěstounská péče a adopce*, s. 77-78.

⁷⁷ Srov. ŠULOVÁ, L. a kol., *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. S. 207-208.

⁷⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 94.

⁷⁹ Srov. KOVAŘÍK, J. a kol., *Náhradní rodinná péče v praxi*, s. 63.

vyspělost jemné motoriky. Na druhé straně ovšem vliv životních podmínek společenského prostředí a výchovného vedení dítěte na vývoj této bio-psycho-sociální zralosti je nesporný a mimořádně významný.⁸⁰

Žádoucí zralost nervového systému se projeví celkovým zklidněním, zlepšeným sebeovládáním, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Zralé dítě je schopné ovládat svoje citové prožitky i chování a respektovat požadavky učitele. Dokáže se soustředit na práci a vydrží u ní požadovanou dobu. Dostatečná zralost je podmínkou účinnějšího učení a tím i lepšího výkonu, protože umožňuje, aby dítě plně využívalo svých schopností.

Děti, které nejsou dostatečně zralé, bývají dráždivé, citově labilnější, hůře se soustředí a bývají unavitelnější. To vše jim znesnadňuje adaptaci na školu a plnění všech jejích požadavků. Nezralé děti jsou zaměřeny na dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb, ale to už na této úrovni nestačí. Ve škole dítě nemůže dělat jen to, co by ho momentálně bavilo. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat nějaký režim zátěží, která je vyčerpává. Zralejší děti bývají vyrovnanější a odolnější a díky tomu jsou pro ně požadavky školy zvládnutelné.⁸¹

Dítě, které ještě není natolik zralé, aby sneslo zátěž školní práce, nevydrží pracovat dostatečně dlouho a dostatečně intenzivně. Brzy se unaví a nedovede se na práci přiměřeně soustředit. V tomto stavu není schopné přiměřeně pracovat. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění rozumových schopností dítěte. Dítě se z tohoto důvodu nenaučí všechno, co má. Následkem toho je hodnoceno hůře, než by to bylo možné očekávat vzhledem k jeho obecným předpokladům.⁸²

Do první třídy nastupuje celý jeden ročník dětí. Rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi ve třídě činí rok věku, jedná se přibližně o 15% vývoje. (To je asi takový rozdíl jako mezi IQ 100 IQ 85.) Pouhou věkovou manipulací se tedy na samém začátku školní docházky může dítě i při zcela průměrné inteligenci dostat do tzv. pásma ohrožení či stresu, tj. do pásma výkonnostního podprůměru. Nastoupí-li do školy až za rok, bude mezi

⁸⁰ Srov. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., *Děti, rodina a stres*, s. 94.

⁸¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 94.

⁸² Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 27-28.

nejstaršími ve třídě. Má naději dostat se na horní hranici výkonnostního průměru nebo do nadprůměru.⁸³

Nezralé dítě se ještě nechce učit, role školáka představuje tak velká omezení, že nemůže mít pro nezralé dítě dostatečnou motivační sílu. Nezralé dítě se neučí, protože ho tato činnost sama o sobě neláká a její nadřazený význam ve smyslu povinnosti nechápe.⁸⁴

Žák 1. ročníku, má-li uspět, musí splňovat několik předpokladů. Dítě musí být natolik zralé, aby sneslo zátěž školní práce. Musí vydržet pracovat dostatečně dlouho a dostatečně intenzivně. Nemělo by se příliš brzy unavit a mělo by být schopné se na práci očekávaným způsobem soustředit. Zralost nervového systému je podmínkou přijatelného uplatnění rozumových schopností dítěte. Dostatečně zralé dítě se dovede naučit na úrovni odpovídající jeho možnostem. Takové dítě je rovněž schopné přijatelné adaptace na školní režim, jehož dodržování je pro nezralé děti příliš velkou zátěží, která je nadměrně vyčerpává.⁸⁵

3.3 Motivace

Motivace patří k nejzákladnějším a nejkomplicovanějším dispozicím, které podstatně ovlivňují nejen školní zdatnost, ale celou strukturu osobnosti. Rozvoj motivace je proto významnou podmínkou vztahu žáka k učení a práci.⁸⁶

Školní prospěch nezávisí jenom na inteligenci, na poznávacích schopnostech žáka, ale i na dalších psychických vlastnostech, které lze souhrnně označit jako motivačně-regulační. Ty mohou ovlivňovat výkon dítěte různým způsobem, pozitivně i negativně. Každý žák nevyužívá svoje schopnosti v dostatečné míře, buď k tomu není motivován, anebo to nedovede.⁸⁷

O motivaci obecně uvažujeme jako o souhrnu faktorů, které uvádějí organismus do stavu aktivity, při kterém jsou mobilizovány vnitřní síly, umožňující organismu realizovat určitou činnost a řídit průběh chování a prožívání člověka v jeho vztazích jak k okolnímu světu, tak k sobě samému. Každé motivované chování je výsledkem vzájemného působení jedince a prostředí. K tomu, aby bylo realizováno, je nutná existence jednak vnitřních

⁸³ Srov. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., *Děti, rodina a stres*, s. 99-100.

⁸⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 29.

⁸⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 125.

⁸⁶ Srov. HRABAL, V., *Diagnostika*, s. 103.

⁸⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 174.

motivačních dispozic jedince, potřeb, jednak vnějších motivačních popudů, které by tyto vnitřní potřeby aktualizovaly, incetiv. Na základě vzájemné interakce potřeb a odpovídajících incetiv vzniká a vyvíjí se motiv, vůdčí princip lidského chování.⁸⁸

Motivace ke školní práci je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění, a udržuje ji po určitou dobu. Motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil.⁸⁹

Motivace je jednou z nejdůležitějších podmínek školního úspěchu. Pokud dítě není dostatečně motivováno, nejsou jeho schopnosti tak podstatné, protože je stejně nevyužívá. Motivace k učení souvisí s potřebou stimulace a učení. Pro dítě je atraktivní samotné poznávání, získávání informací zkušeností a dovedností, které je samy o sobě uspokojují. Některé předměty však děti považují za nezajímavé, nudné, zbytečné nebo příliš obtížné. Motivace k učení musí mít tedy i jiný charakter.

Motivace k úspěšnému plnění školních povinností je nějakým způsobem spojena se sociálními potřebami. U starších dětí se uplatňuje i potřeba seberealizace. Úspěch ve škole je podmínkou vyššího sociálního statutu, vyšší prestiže a ocenění. V tomto případě je základní motivací dítěte zaměření na úspěch. Motivace ke školní práci je v tomto případě zaměřena především na výsledek, a nikoliv na proces učení.⁹⁰

Rodinné prostředí podporuje rozvoj dětského uvažování i ve smyslu zaměřenosti. Rodina určuje, jaké kompetence i způsoby uvažování jsou ceněny a naopak, co je považováno za zbytečné. Odráží se zde hodnotový systém rodiny i celková úroveň obou rodičů. Rodinné prostředí posiluje rozvoj těch kompetencí, které považuje za důležité, a nerozvíjí vědomě ty, které pro něj významné nejsou. Význam určitých kompetencí mohou rodiče zdůrazňovat mnoha způsoby: verbálními proklamacemi, svým vlastním chováním, které dítě napodobuje, hodnocením dítěte, odměnami a tresty, které mu pomáhají, aby se v situaci orientovalo.

V důsledku toho přichází dítě do školy s různě rozvinutými schopnostmi a dovednostmi, s určitou zkušeností, která ovlivňuje jeho postoj ke škole, resp. ke vzdělání

⁸⁸ Srov. HELUS, Z., *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, s. 64.

⁸⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 174.

⁹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 35.

vůbec. Zkušenosti, které v rodině získalo, mohou mít pro školní práci různou hodnotu, pozitivní i negativní.⁹¹

Nedostatečná motivovanost ke škole znamená, že dítěti je jeho školní prospěch lhostejný, nemá pro ně žádnou hodnotu. Pokud rodina neoceňuje roli úspěšného žáka, tím se nejenom neposiluje motivace k práci, ale ještě se snižuje smysl této aktivity. Rodina, která za běžných okolností dobré výsledky vyžaduje a oceňuje, může v tomto směru účinně fungovat jen tehdy, jestliže pro dítě zároveň představuje osobně významné a stabilní zázemí. Pokud tomu tak není, dítě požadavky rodičů nemusí vždycky akceptovat.⁹²

Pokud není školní prospěch důležitý pro rodinu, není důležitý ani pro dítě. Škola se pro ně stává zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně. Za těchto okolností nebývá školní úspěšnost podstatná ani pro jeho sebe pojetí. Nikdo je za dobré známky nechválí a stejně tak se nikdo nevyjadřuje ke špatnému prospěchu. Prostřednictvím dobrého výkonu ve škole namůže v takové rodině nic získat. Vynaložená námaha se zde nijak nezhodnotí, a tak je zcela logické, že se dítě nakonec přestane učit.⁹³

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou ve škole cílově orientovaní, s tendencí nevzdávat se, vytrvat při řešení i přes značné překážky. Mají-li možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti, které pro ně mají největší motivační hodnotu. Příliš snadné úkoly pro ně jsou nezajímavé, příliš obtížné nevedou k úspěchu. Rádi se zúčastňují soutěží s rovnocennými partnery. Úspěch či neúspěch posuzují především z hlediska informace, kterou jim přináší o jejich schopnostech a jako cennou zkušenost do budoucna. Pracují plánovitě, bez zbytečné úzkostlivosti.

U žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň schopností tedy situace, ve které musí nasadit všechny síly pro dosažení výsledku, vyvolává strach před selháním, které by mohlo prokázat jejich neschopnost. Proto se takovým situacím vyhýbají. Ve škole, kde se stále nabízí možnost srovnání vlastního výkonu s výkonem ostatních žáků, se cítí neustále ohroženi.⁹⁴

⁹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 18.

⁹² Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 34-35.

⁹³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 176.

⁹⁴ Srov. HRABAL, V., *Diagnostika*, s. 102.

3.3.1 Psychologické aspekty školní úspěšnosti

Motivace ke školní práci se může vztahovat k míře uspokojení základních tělesných i psychických potřeb.

Důležitým předpokladem přijatelné školní práce je uspokojení základních fyziologických potřeb. Žák, který je nemocný, unavený, nevyspalý a hladový, se nemůže na práci plně soustředit, snadněji se vyčerpá, má nižší toleranci k jakékoliv zátěži, je dráždivější a emočně labilnější, hůře reaguje na jakékoliv obtíže a má větší sklon ke generalizovanému negativnímu hodnocení. Za těchto okolností se těžko navozuje motivace ke školní práci, protože pro dítě mají větší subjektivní význam jiné potřeby.

Potřeba nových podnětů, zvědavost. Tato tendence je považována za jednu ze základních dimenzí osobnosti. Pro dítě může být atraktivní samotné poznávání, získávání informací, zkušeností a dovedností. Lze ji chápat jako nezbytný předpoklad psychického vývoje.

Potřeba jistoty a bezpečí se projevuje ve vztahu ke školnímu prostředí jako celku. Zdrojem obav a pocitu ohrožení mohou být jak nároky učitelů na výkon, tak problematické mezilidské vztahy s učitelem nebo s vrstevníky. Dítě může být motivováno k učení jen tehdy, když se ve škole cítí alespoň přijatelně dobře, když chápe její řád a požadavky a je schopné se jim přizpůsobit. Pokud tomu tak z nějakého důvodu není, budou převažovat jiné, subjektivně důležitější motivy, např. potřeba vyhnout se ohrožení a nejistotě.

Potřeba jistoty a bezpečí souvisí s potřebou porozumění, přijatelné orientace. Jestliže dítě chápe požadavky školy, je mu jasné, co od něho učitel očekává, a rozumí probírané látce, nemá důvod k obavám. Pokud nebude vědět, co má v dané situaci dělat, bude se ve zvýšené míře cítit nejisté a ohrožené. Jeho motivace ke škole bude převážně negativní.

Každý jedinec potřebuje někam patřit, potřebuje být pozitivně přijímán. Dítě touží být akceptováno jak učitelem, tak vrstevnickou skupinou. Potřebuje získat pocit sounáležitosti, potvrzení sympatií či dokonce lásky. Způsob uspokojení této potřeby je vývojově podmíněn, ve školním věku se mění vztah k učiteli i ke spolužákům v důsledku toho se mění i důraz na přijetí a zejména na způsob jeho vyjádření. Školák, který není ve škole nikým akceptován, který je izolován či dokonce aktivně odmítán, nebývá obvykle pozitivně motivován ani ke školní práci. Za těchto okolností se ve škole nebude cítit

dostatečně jistý a bezpečný, což bude snižovat jeho motivaci k učení i k výkonu nebo ji bude nějak deformovat.

Každý jedinec potřebuje, aby jeho výkon byl pozitivně hodnocen a oceňován. Pro většinu dětí je hodnocení jejich výkonu důležité. Pokud není za svou práci oceňováno, nebo mu nikdo ani nevěnuje pozornost, pak ztrácí k této činnosti motivaci. Nemá k ní žádný důvod, protože vynaložená námaha není nijak zúročena. Dítě potřebuje být pozitivně hodnoceno zejména osobně významnými lidmi, jako jsou rodiče, ale i učitelé či vrstevníci.

Motivace k učení závisí na subjektivním významu a smyslu takové aktivity, jejího výsledku. Pokud není zřejmý smysl výuky, jestliže se jeví nepotřebná a samoúčelná, klesá i motivace k učení. Každý školák nějakým způsobem hodnotí význam školní práce, toho, co se zde má naučit. Na počátku školní docházky přejímá názor svých rodičů, ale postupně si sám uvědomuje, že mu tyto znalosti a dovednosti mohou být nějak užitečné. Děje se tak zejména ve vztahu k běžnému životu a k možnosti jejich praktického uplatnění.

A Maslow považuje za důležitou potřebu sebe aktualizace, potřebu vlastního rozvoje. Takto motivovaný jedinec chce dosáhnout stále víc, rozvíjet své schopnosti na vyšší úroveň, jaká je pro něj dostupná. Tato tendence se nemusí objevit zcela automaticky u všech lidí. Závisí na uspokojení mnoha jiných potřeb, které jsou chápány jako vývojově nižší. Z toho důvodu se někdy rozvíjí později než ve školním věku, přestože předpoklady k jejímu vzniku se vytvářejí již v tomto období.⁹⁵

3.3.2 Motivační činitelé žákova neúspěchu

Odpor k učební činnosti může pramenit z mnoha zdrojů. V každém případě však jde o konfliktní nebo frustrující situaci, vyvolanou buď sociálními faktory, nebo některými přetrvávajícími nedostatky ve vědomostech. Tyto nedostatky způsobují obvykle permanentní neúspěšnost, která zpětně vyvolává negativní motivaci.⁹⁶

Nevhodné navozená motivace a nevhodný vývoj motivační sféry osobnosti ústí ve snížení výkonu, v neurotizaci žáka, v narušení jeho vztahu ke škole, k učiteli, spolužákům, k sobě samému.

⁹⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 182–186.

⁹⁶ Srov. HELUS, Z. a kol., *Psychologie školní úspěšnosti žáka*, s. 110.

Přechod dítěte z rodinného prostředí do školy přináší s sebou hluboké změny v jeho životě. Existují vlivy a podmínky, které mají na žáka frustrující účinek. Za frustrující vlivy a podmínky lze považovat ty události ve školním prostředí žáka, které v něm navozují více či méně intenzivní pocity nelibosti, strádání, úzkosti a nejistoty tím, že mu blokují možnost uspokojení některých z aktuálních potřeb. Frustrace vedle přímo či nepřímo k neúspěchu, ke snížení učebního výkonu i k dalším záporným jevům. Působí dlouhodobě, vytváří negativní postoje žáka ke škole vůbec.⁹⁷

Dalším faktorem, který negativně ovlivňuje žákův školní výkon, jsou vnitřní motivační konflikty. Jsou způsobovány současnou aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb. Ve škole se projevují nejčastěji níže uvedené základní typy konfliktů.

Konflikt dvou pozitivních sil. Charakterizuje jej situace žáka, který má zájem o učení a zároveň by chtěl zaujímat dobrou sociální pozici v očích svých kamarádů, kteří tvoří typicky nestudijní skupinu, jež hodnotí úspěch ve školní práci v podstatě negativně.

Konflikt dvou negativních sil. V tomto případě je žák postaven před dvě alternativy, obě pro něj subjektivně odpudivé, přičemž jediné východisko je vybrat si jednu z nich.

Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly. V pedagogické praxi může takový případ nastat, stojí-li žák před úkolem, který ho silně odpuzuje, ale čeká-li na něj za jeho splnění přitažlivá odměna.

Konflikt několika pozitivních a negativních sil. Je založen na stejném principu jako konflikt dvou sil. Může vzniknout v třídním kolektivu, ve vztahu k učivu, k učitelům, v rodině, ve skupině kamarádů. Jeho výsledkem je rozporuplný vztah dítěte ke skutečnosti, který s sebou někdy přináší neadekvátní chování.⁹⁸

⁹⁷ Srov. HELUS, Z. a kol., *Psychologie školní úspěšnosti žáka*, s. 102.

⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 108.

4 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST

Z pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického hlediska je vysvětlována školní neúspěšnost jako selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání vůbec, učitelů aj. Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy, který může vést až k ohrožení psychického zdraví dítěte (adolescenta). To vše bývá způsobováno jak faktory psychickými, tak sociálními. Školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce, a tím i jeho budoucí život.⁹⁹

Vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností je jedním ze základních předpokladů pro dobrý školní prospěch, ale není jediným. Výsledky ve škole jsou ovlivňovány celou řadou dalších faktorů.¹⁰⁰

Příčiny školní neúspěšnosti mohou být různé, mohou být dány sníženým nadáním, narušením některých dílčích schopností, temperamentovým či osobnostním znevýhodněním, lehčím smyslovým postižením, ale mohou k nim přispět i přetrvávající důsledky citové deprivace či celkové zanedbání. Děti, které jsou dispozičně nějak znevýhodněné, zvládají mnohem hůře jakékoli další zátěže.

Pokud se na počátku školní docházky ukáže, že dítě na výuku nestačí, je nejdůležitější podmínkou správného přístupu zjištění příčiny, proč dítě neprospívá, v čem je jeho hlavní problém a co lze učinit pro zlepšení situace.¹⁰¹

Osobní důsledek neúspěchu může být pro školáka velmi různý. Buď mu vadí, trápí se jím a může závažně snížit jeho sebehodnocení. Nebo mu nevadí, protože má jiné hodnoty, případně je dostatečně úspěšný v jiné oblasti, ve které získává uspokojující sebevědomí. Lhostejnost dítěte ke špatným známkám může být i důsledek vytvoření

⁹⁹ Srov. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 240-241.

¹⁰⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 18.

¹⁰¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 123.

specifického obranného mechanismu, tím, že ubírá školní úspěšnosti na významu, činí zároveň nevýznamný i neúspěch v této oblasti.¹⁰²

Škola je místem učení, kde se dosažená úroveň ověřuje prostřednictvím výkonu, který je klasifikován. Děti školního věku mají potřebu úspěchu, kterou lze interpretovat i uspokojovat různým způsobem. Určitá část dětí ve škole však selhává. Školní neprospěch může mít celou řadu variant.¹⁰³

Především je třeba rozčlenit příčiny neprospěchu na vnitřní a vnější, na příčiny změnitelné a nezměnitelné. Rudolf Kohoutek dělí školní neúspěšnost na absolutní nebo relativní školní neúspěšnost. Absolutní školní neúspěšnost je taková výuková nedostačivost, kdy žák neprospívá, protože nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce do normální školy. Může však jít rovněž o tzv. dočasnou či částečnou, dílčí relativní školní neúspěšnost, kdy žák propadá nebo má špatný prospěch z příčin mimo intelektových, které většinou lze odstranit.¹⁰⁴

4.1 Faktory absolutní školní neúspěšnosti

4.1.1 Snížená úroveň inteligence

Podprůměrně nadané děti mají omezenější předpoklady zvládnout nároky výuky. Školní práce je pro ně mnohem obtížnější a náročnější, musí se i o dosažení minimálního úspěchu více snažit. Jsou ve větší míře ohroženy zátěží neúspěchu, který snižuje jejich motivaci, mění sebehodnocení a vyvolává různé obranné reakce.¹⁰⁵

Pokud dítě ve škole neprospívá, je nejprve třeba zjistit, zda má dostatečné předpoklady. Zda jeho rozumové schopnosti odpovídají alespoň pásmu široké normy, nebo jsou snižené, ať už celkově či pouze v některé dílčí oblasti. U dětí v pěstounské péči je riziko, že dítě bude mít reálně snížené dispozice, protože jeho biologičtí rodiče byli rovněž méně nadaní. Mohlo zde dojít k prenatálnímu poškození, zejména pokud matka v těhotenství pila alkohol, užívala drogy atd. Obecně platí, že méně nadané dítě se nedokáže vyrovnat s dalším znevýhodněním tak snadno jako jeho méně zatížení vrstevníci.

¹⁰² Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 17.

¹⁰³ Srov. Tamtéž, s. 39.

¹⁰⁴ Srov. KOHOUTEK, R., *Základy pedagogické psychologie*, s. 33.

¹⁰⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 37.

Menší snížení rozumových schopností se nemusí projevovat od raného věku, a tudíž se může zdát, že dítě je pouze trochu opožděné a svůj deficit časem dožene.

Pro děti s podprůměrným nadáním či lehkým mentálním postižením je typické, že se jejich dílčí schopnosti nerozvíjejí rovnoměrně. Příčina nerovnoměrného vývoje může být biologická, ale mohou k němu přispět i vlivy prostředí, ve kterém dítě žilo, než přišlo do náhradní rodiny. Nedostatek potřebných podnětů či nadbytek těch negativních může ovlivnit celkový rozvoj dítěte i v pozdějším věku.

Chování intelektově znevýhodněných dětí bývá ve větší míře ovlivněné emocemi. Děti se sníženou inteligencí se neřídí rozumem ani v takové míře jako jejich průměrně nadaní vrstevníci, ale spíš svými aktuálními emočními prožitky. Některé děti mohou být zvýšeně dráždivé. Mohou mít větší pohotovost k afektivním reakcím, které navíc nedokážou přijatelným způsobem ovládat, nebo sklon k mrzuté náladě. Nedostatečná sebekontrola a neschopnost ovládat vlastní emoce, spojená s koncentrací na přítomnost, vede k preferenci jednání, které přináší bezprostřední uspokojení. Takové děti reagují často méně přiměřeně a jejich chování neodpovídá podnětům, které je vyvolaly.

I děti s nižší úrovní inteligence obvykle vědí, jak by se měly v běžných situacích chovat, ale vždycky to nedokážou. Buď proto, že nejsou schopné posoudit, kdy by se a jak měly zachovat, ale i proto, že se dostatečně ovládat nedokážou.¹⁰⁶

U neprospívajícího dítěte je třeba provést psychologické vyšetření inteligence a porovnat výsledek se školním prospěchem. U dětí s výrazně sníženou inteligencí je třeba zvážit vhodné školní zařazení.¹⁰⁷

Děti, jejichž úroveň inteligence je snižena, budou méně úspěšné než jejich vrstevníci s lepšími předpoklady. Ve škole se nakonec něco naučí i méně nadané děti, ale v těch situacích, kdy jim nebude stačit jen mechanické memorování, začnou mít potíže. Složitějšímu učivu je třeba porozumět, a proto je nutné přemýšlet.

Podprůměrně nadané děti mají své typické projevy. S nižší inteligencí souvisí i omezený rozvoj myšlenkových operací. V době nástupu do školy bývají na úrovni prelogického myšlení, takže se v jejich úvahách zcela běžně objevují nepřesnosti, obvykle u předškoláků. Jejich uvažování je egocentrické, ovlivňované emocemi a limitované vazbou na jevovou složku aktuální situace. Konkrétní logické operace jako způsob

¹⁰⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 124-127.

¹⁰⁷ Srov. KOVAŘÍK, J. a kol., *Náhradní rodinná péče v praxi*, s. 65.

uvažování přetrvávají mnohem delší dobu, než je běžné, přesahují ještě do puberty a vytvářejí značné problémy na druhém stupni základní školy. Tyto děti jsou vázané na konkrétní realitu, nedovedou zobecňovat.

Podprůměrné děti potřebují vedení učitele. Pokud pracují samostatně, jsou nejisté a dělají chyby. Jejich přístup k řešení problémů je typický stereotypní, ulpíváním na určitém způsobu, který si jednou zafixovaly a nedovedou je změnit. Preferují mechanickou práci. Nelze říci, že by byly líné, ale náročnější činnost je zatěžuje natolik, že se jí raději vyhýbají. Velmi často úkolu nerozumějí, a proto na ně působí jako zátěž, vyvolává v nich nejistotu a strach. V situaci nouze aplikují řešení pokusem a omylem, to znamená, že pouze hádají.¹⁰⁸

Podprůměrné nadané děti nelze učinit nadanějším, ale lze je naučit lépe využívat svých schopností a zachovat si přijatelné sebehodnocení i dobrý vztah ke škole.¹⁰⁹

4.1.2 Nerovnoměrné nadání

Intelligence není jednoduchou schopností, ale skládá se z celé řady dílčích funkcí, které se mohou, ale velmi často nemusí, rozvíjet stejně rychle a stejně dobře. Prospěch v jednotlivých předmětech je závislý na vývojové úrovni různých dílčích složek, např. přesnosti a diferencovanosti vnímání nebo slovní pohotovosti.¹¹⁰

Předpokladem školní úspěšnosti je komplex mnoha různých schopností, znalostí a dovedností, ale hlavně jejich dobrá souhra. Rozdílné tempo vývoje různých schopností se projeví neprospěchem v některých předmětech, zatímco v jiných nemá dítě žádný problém, nejde mu jen něco.

K vývojovým nerovnoměrnostem mohou přispět různé faktory, ale jejich základem bývá i v tomto případě dědičně podmíněná struktura dispozic nebo perinatálně vzniklé poškození mozku.

Nerovnoměrné rozložení schopností je typické pro děti se specifickými poruchami učení. Specifické poruchy učení představují diagnostickou kategorii, která slouží k označení výukových problémů v určité oblasti, např. ve čtení nebo psaní.

¹⁰⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 19-20.

¹⁰⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 38.

¹¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 23.

Pro pěstouny je pochopení podstaty specifických poruch učení jako příčiny výukových problémů ještě obtížnější, než když jde o celkově nedostatečné nadání. Dítě se jim nezdá hloupé a zároveň vidí, že mu něco viditelně nejde, i když se s ním pravidelně učí. Takový neúspěch si mohou snadno vyložit jako projev jeho nedostatečné snahy a nemotivovanosti. Dítě pak bývá obviňováno za něco, co nemůže ovlivnit.¹¹¹

4.1.3 Nezjištěná smyslová vada

Děti, které přicházejí z dysfunkční rodiny, někdy mívají i potíže, jež jsou dány přehlédnutím méně závažného zdravotního problému. Příčinou výukových potíží může být u takových dětí i neobjevená, a tudíž nekorigovaná smyslová vada. Za běžných okolností k něčemu takovému nedochází příliš často, ale pokud dítě přišlo do náhradní rodiny až ve školním věku, tak to vyloučené není. Většinou nejde o závažné smyslové postižení, protože to by zjištěno bylo, ale o menší omezení, které brání plnému uplatnění dítěte při výuce. Mezi smyslové postižení řadíme nekorigované zrakové postižení a sluchové postižení, které je spojeno s různě závažnými potížemi v komunikaci.¹¹²

Do náhradní rodinné péče přicházejí i děti s nejrůznějšími smyslovými vadami, nejčastěji se jedná o vady zraku a sluchu. S výjimkou úplné hluchoty a slepoty jsou tyto děti plně integrovatelné mezi děti zdravé.¹¹³

4.1.4 Hyperaktivita a porucha pozornosti

Přijatelná úroveň pozornosti a schopnost zaměřit se na určitou činnost je důležitou podmínkou úspěšnosti v čemkoli. Schopnost soustředění a odolnost vůči rušivým vlivům je důležitá i pro školní práci. Problémy v oblasti pozornosti mohou mít vývojový charakter. Nedostatky v oblasti pozornosti mohou být i projevem poruchy. Nejčastěji jde o syndrom ADD, jehož hlavním příznakem je porucha pozornosti, nebo ADHD syndrom, kdy je porucha pozornosti kombinovaná s hyperaktivitou.

Jindy jde o nepozornost a hyperaktivitu, která vyplývá z nedostatečné vazby na blízkého člověka. Tak tomu bývá u dětí, které v daném věku citově strádaly a jejichž hyperaktivita je projevem hledání žádoucího přijetí.

¹¹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 127–130.

¹¹² Srov. Tamtéž, s. 130–131.

¹¹³ Srov. ZEZULOVÁ, D., *Pěstounská péče a adopce*, s. 107.

Poruchy pozornosti jsou relativně častou příčinou školních problémů, ať už jde o učení nebo chování. Potíže tohoto druhu se obvykle dají rozpoznat již v předškolním věku, nejpozději do sedmi let věku je jasné, zda dítěte bude mít v této oblasti nějaké problémy.

Porucha pozornosti se projevuje neschopností dostatečně intenzivního soustředění po dostatečně dlouhou dobu, snadným upoutáváním jakýmkoli podněty a zdánlivým ignorováním pokynů dospělých.

Narušení pozornosti bývá spojeno s hyperaktivitou a sklonem k impulzivnímu reagování. Takové děti nevydrží v klidu, jsou stále aktivní, nedokážou vypnout a nedokážou si delší dobu hrát nebo se věnovat nějaké činnosti. Neumí počkat, až na ně přijde řada a svým chováním ruší ostatní děti i učitele. Nejsou schopné svoje projevy ovládat a velmi často reagují impulzivně. Hyperaktivní děti bývají také emočně nevyrovnané, dráždivé a labilní, mívají zvýšený sklon k mrzuté náladě a k výkyvům citového ladění. Mívají rovněž menší toleranci k zátěži, což se projevuje tendencí reagovat afektivním výbuchem i na běžný požadavek či nepatrné omezení. Vzhledem k dusivosti svého chování nebývají ani příliš oblíbené, takže dost často mívají problémy nejenom s učiteli, ale i se spolužáky.

K prohloubení potíží v oblasti pozornosti může přispět i negativní vliv rodinného prostředí, což je v případě dětí, které byly z původní rodiny odňaty, spíše pravidlem.

Děti s poruchou pozornosti a hyperaktivitou mívají horší školní prospěch, než by odpovídalo jejich inteligenci. Jejich výkony nejsou takové, jak by bylo možné očekávat. Pro vychovatele je obtížné i to, že se musí vyrovnávat s opakovanou kritikou a stížnostmi učitele.

Negativní postoj školy může umocňovat fakt, že jde o přijaté dítě, které získá nálepkou problémového žáka. Zátěž představuje i skutečnost, že navzdory značnému úsilí a vyzkoušení různých výchovných přístupů se dítě nechová o mnoho lépe ani jeho výkony se viditelně nelepší. Náhradní rodiče mohou mít pocity viny, že něco zanedbali a mohou se snadno cítit bezmocní. Vysvětlení, že hlavní příčinou takových problémů je dědičná zátěž či rané psychické strádání, může být leckdy pravdivé a rodičům pomáhá zbavit se pocitu, že za ně mohou oni.¹¹⁴

¹¹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 132–133.

Biologické příčiny vzniku hyperaktivity mohou být různé, problémy během těhotenství matky, těžký porod, těžší onemocnění v raném věku. Téměř stejné projevy zvýšené živosti, neklidu a tékavé pozornosti se objevují také u dětí, v jejichž vývoji se neprojeví výše uvedené nepříznivé zdravotní vlivy, ale které neměly v raném dětství pevné citové zázemí, chyběla jim mateřská láska, která by je bezpečně vedla. Smysluplná aktivita dítěte je utvářena v součinnosti s matkou, která usměrňuje jeho pozornost a zaměřuje ji k určitému cíli.

Pokud je dítě ponecháno samo sobě v postýlce nebo i mezi hračkami, začne rychle střídát činnosti, kterým se věnuje jen povrchně, nenaučí se soustředit se a jeho pozornost je rozptýlena na všechny strany. Příčiny zvýšené živosti, pohyblivosti a tékavosti dítěte jsou různé, ale jejich konečné projevy v chování a prožívání dítěte jsou velmi podobné. Tyto děti jsou nejen zvýšeně živé a dráždivé, ale bývají také citově labilní, nevyrovnané, podléhají výkyvům nálad.¹¹⁵

Hyperaktivní děti bývají ostatními lidmi častěji odmítány a negativně hodnoceny, zažívají více kritiky. To nepříznivě ovlivňuje jejich sebehodnocení. Zvyšuje se riziko vytvoření negativního obrazu sebe sama jako jedince nežádoucího, neschopného a neúspěšného, kterému je navíc za takové negativní projevy často přičítána vina. Dítě se proti této zátěži potřebuje nějak bránit. Někdy jde o obranu popřením nepříznivých informací a vytvořením nereálného obrazu sebe sama. Jindy se snaží zmíněné nedostatky nějak kompenzovat a činí to takovým způsobem, jaký je pro ně dostupný, např. šaškováním, upoutáváním pozornosti, negativismem. Chování sloužící jako obrana dítěte v situaci, kterou nedovede zvládnout jinak, bývá dost často problematické a z hlediska pozorovatele neadekvátní.¹¹⁶

4.2 Faktory relativní školní neúspěšnosti

4.2.1 Sociálně patologické faktory

Jedná se o nedostatky a závady v rodinném a školním prostředí. Vliv na práci žáka ve škole mají především materiální, kulturní, osobnostní a sociální podmínky života ve škole a v rodině. Velký význam pro rozumový rozvoj dítěte a jeho školní úspěšnosti má kulturní úroveň rodiny. Pro výukový proces a výsledky v učení má velký vliv názor rodičů na

¹¹⁵ Srov. MÁDROVÁ, E., *Zkuste být dítětem*, s. 22.

¹¹⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, 103.

význam vzdělání jejich dítěte a jazyková kultura rodinného prostředí. Také bytová situace má vliv na úspěšnost dítěte ve škole.¹¹⁷

4.2.2 Biologicko psychologické faktory

Vliv těchto faktorů na prospěch rozumově normálního žáka je rovněž velmi důležitý. Kapacita poznávacích procesů žáka se jeví jako zdánlivě malá nebo defektní v důsledku: přetrvávající neuropsychické nezralosti pro školu, vývojové fáze se zvýšenými nároky na metabolismus, percepčně motorických poruch.

Školní úspěšnost bývá často znesnadňována neuspokojením základních psychických potřeb dítěte, jako je např. potřeba lásky, bezpečí a akceptace v rodině a v dalších sociálních skupinách. Děti psychicky deprivované pracují často pod úrovní svých schopností. Ztrácejí zájem o učení, mívají poruchy chování a zaměřují se na získání náhradního uspokojování svých potřeb.¹¹⁸

4.2.3 Intrapsychické příčiny

Mezi intrapsychické příčiny výukových závad v chování řadíme např. záporný vztah žáka k učení, jeho nedostatečnou školní motivaci, záporný vztah žáka k učiteli. Nejdůležitější složkou duševního vztahu vůbec, tedy i vztahu žáka k učení, ke školní práci, je postoj. Na postoji žáka k učení je závislá i míra motivace a míra projevené volní aktivity, což ovlivňuje i úroveň výkonnosti v dané oblasti.

Pro vytvoření a zpevnění kladného postoje dítěte ke školní práci je významná kulturní úroveň rodiny, psychosociální atmosféra v rodině, úspěchy ve školní práci, školní známky, tresty, odměny, povzbuzení a uznání učitele, role ve skupině kamarádů. Mnoho žáků je ve škole neúspěšných pouze proto, že jsou intelektuálně pasivní, že nejsou motivováni na plné využití své mentální kapacity.¹¹⁹

¹¹⁷ Srov. KOHOUTEK, R., *Základy pedagogické psychologie*, s. 34-35.

¹¹⁸ Srov. Tamtéž, s. 36-37.

¹¹⁹ Srov. Tamtéž, s. 37-38.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

V této části se věnujeme samotnému výzkumu. Je zde popsána zvolená strategie výzkumu, výzkumný problém a cíle výzkumu. Na tuto oblast navazují zvolené parametry pro výběr respondentů, metody sběru a zpracování dat. Nezapomínáme také na etické hledisko. Závěrečné podkapitoly této části obsahují analýzu a interpretaci dat ve formě případové studie a analýzu zjištěných údajů s jejich konfrontací s odbornou literaturou.

5.1 Kvalitativní strategie výzkumu

Pro náš výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, jehož cílem bylo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s informátory získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.¹²⁰

Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybuřoval.¹²¹

V našem výzkumu byla použita data z rozhovorů zajištěných nahrávaním na záznamník. Dále jsou zde čerpána data z dokumentů uložených ve spisové složce nezletilé dívky vedené na oddělení sociálně právní ochrany dětí. Pracovalo se tedy se slovy a textem. Získaná data byla zařazena do jednotlivých životních etap respondentky od jejího narození po současnost.

Pro potřeby výzkumné části byla použita strategie v podobě případové studie. Smyslem případové studie je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů.¹²²

Případová studie patří u kvalitativního výzkumu mezi nejrozšířenější typy. Případem se rozumí objekt, na který zaměřujeme pozornost a který do hloubky

¹²⁰ Srov. ŠVARÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 13.

¹²¹ Srov. Tamtéž, s. 24.

¹²² Srov. Tamtéž, s. 97.

zkoumáme.¹²³ V průběhu sběru dat a jejich vyhodnocování se postupně vytváří obraz, kdy výzkumník podrobně popisuje to, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nic nevynechat, co by mohlo objasnit situaci, vztah apod.¹²⁴

5.2 Výzkumný problém, cíle výzkumu

Předkládaný výzkum má za cíl seznámit čtenáře s reálným příběhem dítěte, nezletilé Hany, která byla soudním rozhodnutím svěřena do poručnické péče své tety a popsat zásadní životní změny, kterými si Hana během svého života procházela se zaměřením na školní úspěšnost během těchto událostí.

Výzkum má za cíl dále popsat školní úspěšnost dívky během přístupu biologické rodiny a později rodiny poručnické. Dále přiblížit čtenáři vnímání Hany těchto dvou odlišných výchovných prostředí v souvislosti s přístupem k jejímu vzdělávání.

Výzkumná část diplomové práce se zabývá otázkou, zda na konkrétním příkladě Hany můžeme potvrdit, že umístění dítěte do náhradní rodinné péče má vliv i na jeho školní úspěšnost: Zda se jedná spíše o negativní vliv, nebo zda dítě v náhradní rodině zažije zájem a podporu v oblasti vzdělávání ze strany pěstounů, což vede spíše k pozitivnímu vlivu na jejich školní úspěšnosti.

Výzkum se soustředil také na to, jak se Hana projevovala při vyučování, ve školním kolektivu. Zda se v jejím chování projevovaly specifické odlišnosti oproti ostatním dětem ve třídě a zda tyto projevy zásadně ovlivnily její školní úspěšnost.

Stanovené cíle práce mohou být přínosné pro studenty pedagogických oborů, pro pracovníky ve školství, pro budoucí pěstouny, kteří mají zájem se s problematikou dětí umístěných v náhradní rodinné péči blíže seznámit. Práce propojuje teorii s poutavým reálným příběhem dítěte.

Problematika školní úspěšnosti u dětí v náhradní rodinné péči je obsáhlé téma a předkládaná práce je pouze náhled do tohoto tématu.

¹²³ Srov. SKUTIL, M., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, s. 51.

¹²⁴ Srov. SKUTIL, M., *Tamtéž*, s. 70.

5.3 Výběr respondentů

Pro výběr respondentů byly zvoleny tyto parametry: etnikum, věk a svěřením do příbuzenské pěstounské (poručnické) péče v době školní docházky na prvním stupni základní školy.

Původním zamýšleným záměrem bylo kontaktovat tři pěstounské (poručnické) rodiny, které nejlépe odpovídaly zvoleným parametrům. Oslovení respondenti byli seznámeni s tím, že veškerá jména v kazuistikách budou změněna a bude zachována anonymita všech respondentů.

Šíře získaných dat v publikovaném příběhu Hany byla však tak rozsáhlá, že je v předkládané práci nakonec uvedena pouze jedna případová studie. V rámci případové studie nezletilé Hany se výzkumu účastnily celkem tři osoby: nezletilá Hana, poručnice Hany a třídní učitelka druhého stupně. Za účelem výzkumu byla telefonicky oslovena také základní škola, kde Hana navštěvovala první stupeň. Bohužel třídní učitelka Hany již nebyla zaměstnancem školy a nebylo nám umožněno se s ní spojit.

5.4 Metody sběru a zpracování dat

Nejprve bylo nutné telefonicky oslovit poručnickou rodinu respondentky, které byl vysvětlen důvod žádosti o rozhovor. Bylo hovořeno nejprve s poručnicí, následně s nezletilou. Naší žádostí bylo z jejich strany ochotně vyhověno. Poté byla kontaktována základní škola nezletilé a realizován rozhovor s třídní učitelkou osmého ročníku.

Pro získání dat byly s informanty využity polostrukturované rozhovory, které probíhaly v tichém prostředí bez přítomnosti dalších osob. Rozhovory byly zaznamenávány na mobilní telefon a trvaly průměrně 30 minut. Poté byly následně přepsány do textového editoru Microsoft Word. Před každým rozhovorem byl získán souhlas k nahrávání rozhovoru.

Během přípravy výzkumu byly vytvořeny okruhy otázek. Kostru rozhovoru tvořily přímé otázky. Při rozhovorech byly kladeny také doplňující otázky. V polostrukturovaném rozhovoru má tazatel předem připravený seznam otázek. Způsob, forma odpovědi na tyto otázky zůstává víceméně volná. Respondent si sám může vybrat styl odpovědi.¹²⁵

Rozhovory byly zaměřeny na prospěch, motivaci, chování k autoritám, chování ke spolužákům, sebehodnocení nezletilé a její představy o uplatnění v budoucím povolání.

¹²⁵ Srov. FERJENČÍK, J., *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*, s. 175

V případové studii byla dále použita data ze spisové dokumentace nezletilé vedené na příslušném orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

5.5 Etické hledisko a ochrana soukromí

Před začátkem rozhovoru byl každý dotazovaný seznámen s tématem diplomové práce a ujistěn o dodržení důvěrnosti. V práci se neobjevují data, která by mohla vést k identifikaci účastníka výzkumu. Je dodržena anonymita jednotlivých dotazovaných a všech osob, o kterých se v případové studii hovoří. Uváděná křestní jména byla vybrána náhodně.

Před každým rozhovorem byl informant tázán na souhlas k nahrávání. Všichni dotazovaní byli seznámeni, že zvukové nahrávky budou přepsány a určeny pouze výzkumníkovi k další práci s daty a informace obsažené v rozhovorech budou složité pouze k účelům výzkumu.

Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména uveřejnění závěrů, by mělo patřit k náležitostem každého kvalitativního výzkumu, který zkoumá člověka a jeho působení. Etická dimenze kvalitativního výzkumu souvisí s obecnými principy. Ty jsou v jednotlivých vědách formulovány již poměrně dlouhá léta ve formě etických zásad chování.¹²⁶

5.6 Analýza a interpretace dat

Případová studie je sepsána podle odpovědí na výzkumné otázky a z dat ze spisové dokumentace vedené na nezletilou na oddělení sociálně právní ochrany dětí.

5.6.1 Případová studie: Hana

Narození Hany

Hana se narodila na Trutnovsku v roce 2003 manželskému páru jako jejich společné čtvrté dítě. Hanička nebyla biologickou dcerou manžela matky. Narodila se za doby trvání manželství. Otec byl s touto skutečností od matky seznámen a v rodném listě dívky uveden jako její otec. Občanský zákoník k problematice otcovství sděluje, že pokud žena žije v manželství, ze kterého se narodí dítě, je biologickým otcem manžel matky. Dítěti

¹²⁶ Srov. ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 43-44.

narozenému z manželství je tak zaručeno, že do knihy narození vedené matrikou a do rodného listu dítěte bude zapsán jako otec manžel matky a dítěti tak vzniká příbuzenský vztah nejen s otcem, ale i jeho rodinou.¹²⁷

Prvorozená dcera rodičů, Markéta, nar. 1992, měla diagnostikovanou střední mentální retardaci s poruchou osobnosti. Druhorozený syn Jan, nar. 1994, podstoupil v jeho čtyřech letech operaci s dolními končetinami v Praze a po téměř ročním pobytu v nemocničním zařízení se u chlapce objevily další zdravotní komplikace, pro které byl po dobu tří měsíců hospitalizován na dětském oddělení psychiatrie. Jednalo se o enkoprézu - neschopnost udržet stolici, která chlapci přetrvávala až do jeho dospělosti. U chlapce byla prokázána mentální retardace, která odpovídá pásmu lehké mentální retardace. Nejmladší syn, Josef, nar. 1998, neměl žádné zdravotní komplikace.

V rodině žil také polorodý bratr sourozenců, Radim, který se narodil matce Hany jako její první dítě, když jí bylo devatenáct let, v roce 1989. Rodiče Radima se rozešli a kontakt s vlastním otcem zanikl. Matka se později provdala za otce Hany a chlapec dostal příjmení po jejím manželovi.

Před narozením Hany žila rodina v poměrech, kdy bylo nutné, aby do rodiny začala docházet sociální pracovnice z oddělení sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Na špatnou péči o děti upozornil obecní úřad v místě bydliště rodiny, třídní učitelka nejstaršího chlapce i sousedi z domu, kde rodina bydlela.

V době, kdy do rodiny začala docházet sociální pracovnice, se manželé potýkali s finančními problémy. Otec měl dluhy v úhradách elektřiny a vody. Manželé spláceli rychlopůjčku, kterou si vzali před Vánoci na dárky a to i přesto, že neměli zajištěné základní potřeby. V zimě byla v bytě zima, neboť rodiče nezajistili uhlí. Rodina topila dřevěným odpadem, který otec nosil domů z práce. V domácnosti nebyl dostatek zásob jídla. Tento fakt dokazuje skutečnost, že při neohlášené návštěvě sociální pracovnice v domácnosti byl v kuchyni sáček mouky, cukr, sůl. Dále bylo v kuchyni máslo, půl chleba, hotový knedlík a dvoje rybičky. Lednička byla vypnutá a prázdná.

Rodina žila v bytě nižší třídy se záchodem na společné chodbě. Koupelnu rodina v zimě nepoužívala, neboť měla zamrzlou vodu. Děti se koupaly ve vaničce a špinavé prádlo, které se v bytě často hromadilo, rodina prala u babičky ze strany otce.

¹²⁷ Srov. NOVOTNÝ, P. IVIČÍČOVÁ, J. SYRŮČKOVÁ, I. VONDRÁČKOVÁ, P., *Nový občanský zákoník – Rodinné právo*, s. 311.

V rodině byla neutěšená situace. Děti chodily žebrať o jídlo, potulovaly se ve večerních hodinách bez dozoru. Matka nepracovala, odjížděla z bytu ke známým a o domácnost nepečovala. Otec hrál automaty.

Nad dětmi byl roku 1998 stanoven soudní dohled, neboť rodiče potřebovali nad sebou kontrolu a pod tímto tlakem byli schopni lépe zabezpečit výchovu a výživu svých dětí. Orgán sociálně právní ochrany dětí do rodiny pravidelně docházel a s rodinou řešil péči o děti, finance a chod domácnosti.

Do této rodinné situace se v červenci roku 2003 narodila Hana. V listopadu, když byly Haně čtyři měsíce, se rodina přestěhovala do bytu o velikosti 2+1, kde již bylo sociální zařízení umístěno v bytě. Podnájemní smlouvu manželé uzavřeli na jeden rok. V březnu následujícího roku 2004 rodina z finančních důvodů podnájem ukončila, neboť manželé neměli finance na hrazení nájmu.

Matka se s dětmi odstěhovala ke svým rodičům do bytu velkých rozměrů o velikosti 2+1. Každý ze dvou průchozích pokojů měl vyvýšené patro na spaní. Jednu velkou místnost obývala matka s dětmi, v další spali prarodiče dětí. Kuchyň a příslušenství obývali všichni obyvatelé společně. Oba prarodiče nebyli výdělečně činní. Manžel v té době bydlel u své matky. Místa bydliště obou rodičů dětí byly od sebe vzdáleny 4 km.

Rodiče měli stále dluhy, které spláceli a tak jim na obživu zbývalo málo peněz. Dluhy platil otec a matce z tohoto důvodu nedával dostatek financí na děti. Matce finančně pomáhali její rodiče. Společné soužití od odstěhování manželé neobnovili a matka si podala k soudu návrh na úpravu rodinných poměrů.

Rozchod rodičů

V listopadu roku 2004 byly rozsudkem soudu všechny nezpl. děti svěřeny na dobu před rozvodem manželství i pro dobu po rozvodu manželství do výchovy matky a otci bylo stanoveno výživné. Dále byl tímto rozsudkem soudu stanoven dohled i nad Hanou. Přestože rodiče Haničky spolu nežili, otec se o své děti zajímal a kontaktoval se s nimi.

V prosinci roku 2004 se matka s dětmi z bytu přestěhovala do nového bydliště vzdáleného 17 km od bydliště prarodičů. Jednalo se o zrekonstruovaný panelový bytový dům v centru obce, nedaleko od základní školy. Byt o velikosti 3+1 byl první kategorie. Po přestěhování všechny děti v rodině neměly postele, některé měly na zemi matrace.

Postupně matka byt zařídila vhodným nábytkem. Na pořízení nábytku využila jednorázový příspěvek ze sociálních dávek.

Matka v té době byla s Hanou na mateřské dovolené. Pobírala dávky státní sociální podpory a doplatek do hranice životního minima. Rodina na tom finančně nebyla nejlépe, neboť žila ze státních dávek a rodiče stále spláceli dluhy. V tomto období začala být matka v kontaktu s biologickým otcem Hany. Sociální pracovníci k problematice financí uvedla, že její přítel a pravý otec Haničky je movitý a dává jí v současné době peníze. Stýká se s ním, ale nežijí spolu, protože je ženatý. Dále uvedla, že dluh na nájmu nemá a s hlídání dětí jí pomáhá její sestra, která bydlí v bytě o patro výše.

V lednu roku 2005 matka podstoupila gynekologickou operaci, sterilizaci a plastiku čípku. Její pobyt v nemocnici trval 5 dní. Hanu v té době hlídala její teta. Ostatní děti měl na starosti manžel matky.

Matka se snažila zajišťovat péči o své děti, jak nejlépe dovedla. V březnu byla sociální pracovníci upozorněna na připomínky lidí z vesnice k výchově dětí. Obyvatelé obce si stěžovali, že se děti potulují a křičí po vesnici, nikdo je nehlídá. V autobuse dělají ostudu, obtěžují lidi a řidiči sahaly do pokladny.

V dubnu matka uvedla, že má problémy s manželem, který se nechce rozvádět. Stále ji žádá, aby se k ní mohl nastěhovat, aby spolu žili. Vyhrožuje jí, že nebude platit výživné na děti a argumentuje manželce, že Hana stejně není jeho dcera. Děti se v tomto období stále s otcem vídaly. Otec za nimi jezdil o víkendech domů a někdy v bytě i přespával. Matka soužití s manželem obnovit odmítala.

V červnu matka sdělila, že její vztah s biologickým otcem Hany pokračuje. Hodně jí prý v současné době pomáhá. Problémy jí dělá manžel, který se postavil proti ní a dětem. Matka začala zvažovat, co by se stalo, kdyby ho vzala zpět. Chtěla by mít od něho již klid, neboť jí vyhrožuje. Po konečném rozhodnutí o neobnovení vztahu bylo manželství rodičů Hany rozvedeno.

Druhé manželství matky

V prosinci matka oznámila, že má nového přítele, který za nimi jezdí na víkendy, neboť je z Jičínka, kde pracuje a má domek o velikosti 2+1. Matka začala uvažovat o stěhování do jeho domu. Nájemné měla v současném bydlišti řádně uhrazené. Jejím příjmem byly pouze

sociální dávky. Na Hanu pobírala rodičovský příspěvek, na dceru Markétu příspěvek při péči o osobu blízkou a na všechny děti výživné.

V lednu 2006 se matka i s dětmi odstěhovala ke svému příteli na Jičínsko, s kterým se o Vánocích zasnoubili a začali plánovat svatbu. Při stěhování matka všechny nepotřebné nebo rozbité věci z bytu zanechala u popelnic, kde zůstal nepořádek. Byt byl také dle majitelky značně poničený. Otec dětí se od ledna 2006 přestal o děti zajímat a výživné od něho bylo zasíláno exekuční srážkou ze mzdy.

Přítel matky byl zaměstnán a vlastnil starší roubený domek se zahradou. V zimě děti lidem v autobuse cestou do školy vyprávěly, že jim neteče voda, protože je zamrzlá a záchod mají také zamrzlý.

V dubnu se matka za svého přítele provdala, zůstala v domácnosti a pečovala o nejmladší dceru Hanu. Pobírala rodičovský příspěvek, příspěvek při péči o osobu blízkou na druhou dceru, přídatky na děti, sociální příplatek a výživné na děti. Její manžel byl zaměstnán u stavební firmy. Rodina byla svými společnými příjmy nad hranicí životního minima a nebyla doplácena dávkami sociální péče. Vztah dětí k manželovi matky se jevil jako dobrý. Občas docházelo mezi dětmi a manželem ke střetům kvůli udržování pořádku.

Nástup do mateřské školy

V září Hana nastoupila do mateřské školy na 4 hodiny denně. Matka do července 2007 čerpala rodičovskou dovolenou, nebyla zaměstnaná. Paní učitelka ve školce popsala Hanu jako bystrou a chápavou holčičku, která se snaží a učí se dobře básničky, písničky. Dále sdělila, že je Hanička mírné, klidné dítě, které je citově vázané na svou maminku, rodina s mateřskou školou spolupracuje a projevuje o dceru zájem.

Od konce listopadu byla Hanička hospitalizována v nemocnici v Praze s opařeninou. Její starší bratr ji pobídl, aby si sedla do hrnce se žhavou vodou. Matka dceru v nemocnici navštěvovala o víkendech. Domů se Hana navrátila začátkem ledna 2007 a byla v domácím ošetřování.

Po návratu do mateřské školy byla Hanička, dle názoru její paní učitelky, trochu přecitlivělá a fixovaná na matku. S maminkou nebyly problémy, jak po stránce domluvy nebo placení výdajů za mateřskou školu. Dle mínění pedagogů se o Haničku starala vzorně.

Starší sourozenci Hany v novém bydlišti navštěvovali základní školu pravidelně, jejich absence byla včas omluvena. Ke spolužákům byli kamarádští, ochotni pomáhat druhým. Učitelé uváděli nedostatečnou péči v oblasti hygieny a v péči o zdravotní stav. Úkoly děti psaly nepravidelně a domácí příprava na vyučování byla slabá. Pomůcky měly zajištěny jen částečně. Vyučující uváděli, že s matkou je složitá spolupráce. Slíbí mnohé, ale plnění má dlouhodobější charakter.

Od července byla matce ukončena prodloužená rodičovská dovolená a Hanička mohla být celý den ve školce. Matka nastoupila do práce na několik hodin dopoledne. Maminka s Haničkou pravidelně jezdila na kontroly s jejím opařením, které se zdárně hojilo.

V únoru 2008 matka sdělila sociální pracovníci, že by chtěla řešit otcovství u Haničky, která již ví, že má jiného tatínka. Matka byla sociální pracovníci informována o možnosti podání žaloby na popření otcovství.

V rodině začínaly vznikat vztahové problémy, proto rodina na doporučení sociální pracovnice docházela do psychologické poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy. S manžely i s dětmi probíhaly jak individuální, tak společné konzultace, které byly hlavně zaměřené na vztah nevlastního otce k dětem jeho ženy. Rodina se dostavila k pěti konzultacím. Dle sdělení matky v červenci se vztahy v rodině velice zlepšily.

Začátkem září matka uvedla, že se děti bojí manžela, neboť začal žárlit na ni a i na děti. Nechce ji pouštět k jejím rodičům. Manžel je také přísný na děti a ony ho nemají rády. V psychologické poradně jí údajně pracovnice poradila, aby od manžela odešla. Matka začala přemýšlet o tom, že se s dětmi odstěhuje. V rodině se také začaly objevovat finanční problémy, neboť manžel ze své výplaty hradil exekuce.

V polovině září se po roce a osmi měsících společného soužití matka s dětmi od manžela odstěhovala do Prahy ke svému kamarádovi s výhledem do budoucna, že si zajistí vlastní podnájem. V místě nového bydliště začala pracovat jako operátorka a po několika měsících si opravdu zajistila podnájem v bytě o velikosti 3+1.

Hana v Praze nastoupila do mateřské školy. Ve zprávě z předškolního zařízení byla Hanička charakterizována jako klidná a tichá dívka, která se do programu třídy zapojila velmi rychle, bez obtíží a působí zde spokojeně. Dále bylo v posudku uvedeno, že po dvou týdnech přestala Hanička do třídy docházet. Rodina ji stále omlouvala. Zpočátku s odůvodněním nemoci, později zůstávala Hana doma s novým přítelem matky, který byl

v dlouhodobé pracovní neschopnosti a žil společně s matkou a dětmi v jejich bytě. Matka sociální pracovníci důvod absence Hany v mateřské škole odůvodnila tak, že se jí dcera svěřila s tím, že ji ve školce bije cikánský kluk. Matka ji proto shání novou školku, ale v Praze je to těžké, všude mají plno.

Během sociálního šetření v rodině v lednu 2009 bylo zjištěno, že matka stále obývá byt o velikosti 3+1 společně s dětmi a svým přítelem. Děvčata mají v bytě k dispozici svůj pokoj a chlapi také. Rodinní příslušníci chovají v bytě psa, kterého si přivezli z původního bydliště. Celý byt je kompletně zařízený. Každé z dětí má svoje lůžko a pokoje jsou dostatečně prostorné. Za pronajatý byt hradí rodina měsíčně okolo 16.000,- Kč. Přítel matky byl v době šetření v pracovní neschopnosti, jinak pracuje jako zaměstnanec bezpečnostní agentury.

Od ledna Hana začala navštěvovat přípravnou třídu základní školy praktické. V posudku ze dne 20. března bylo uvedeno, že od nástupu Hany do školního zařízení je docházka pravidelná a na nezletilou nejsou žádné negativní zprávy. K zápisu do 1. třídy půjde Hana do základní školy, která je poblíž místa bydliště rodiny.

V únoru si matka u okresního soudu podala návrh na zvýšení výživného na své děti. Svůj návrh odůvodnila tím, že s dětmi bydlí od září 2008 v Praze a od února tohoto roku pracuje jako uklízečka. Změnou zaměstnání došlo ke snížení jejího příjmu oproti příjmu z předchozího zaměstnání operátorky.

Během soudního jednání soud zjistil, že matka má výchovné potíže se synem Janem, který v té době navštěvoval 7. třídu základní školy a byl hospitalizován v psychiatrické léčebně. Jan se několikrát snažil utéci z domova, doma ukradl peníze. Chlapec byl z důvodů enurézy a enkoprézy již v minulosti hospitalizován v dětské psychiatrické léčebně a to roku 2004 na 53 dní a roku 2005 na 61 dní. Dále matka při soudním jednání uvedla, že se dlouhodobě vyskytují výchovné problémy také s nejstarší dcerou, Markétou, která bere léky na zmírnění agresivity. Nejstarší syn Radim je již dospělý, osamostatnil se a v rodině nežije.

Otec dětí v době podání návrhu na zvýšení výživného žil se svou matkou, bratrem a jeho přítelkyní v pronajatém bytě o velikosti 1+1 a byl zaměstnán. Ze mzdy mu bylo sráženo výživné ve výši 1.800,- Kč, dále 3 půjčky v celkové výši 1.600,- Kč a náklady z uhrazené exekuce. Otec se zvýšením výživného nesouhlasil z důvodu jeho finanční situace.

Po provedeném dokazování soud dospěl k závěru, že od poslední úpravy výživného uplynula již doba více jak čtyř let, poměry dětí se s rostoucím věkem zvýšily, navíc matka se s dětmi odstěhovala do Prahy. Z pohledu soudu matce nepochybně vzrůstají také výdaje v souvislosti s výchovnými potížemi dětí. Z dosavadního vyměřeného výživného není matka schopna ani zajistit základní potřeby dětí, natož jim umožnit mimoškolní aktivity, které by prospěly k jejich rozvoji. Otec si děti na delší pobyty nebere a veškerá péče i zajištění potřeb je zcela na matce. Okresní soud tedy zvýšil výživné na celkovou částku 4.000,- Kč měsíčně.

Třetí manželství matky

Na začátku srpna se na oddělení sociální právní ochrany dětí dostavila matka a sdělila, že se budou z hlavního města v nejbližší době stěhovat na Žďársko nad Sázavou, do domu o velikosti 5 +1. Ke konci srpna plánuje přihlásit své děti do školy v místě nového bydliště a pro starší dceru by ráda zajistila denní stacionář. Matka dále uvedla, že se provdala za svého současného přítele.

Krátce po přestěhování matka telefonicky sdělila, že syn Jan utekl z adresy nového bydliště. Neví, kde se zdržuje, a z domu se ztratily klíče od bytu v Praze. V telefonátu dále uvedla, že zvažuje podání návrhu k soudu na nařízení ústavní výchovy či umístění syna do léčebny. Sdělila, že Hana zvládla změnu bydliště dobře a neprokazuje žádné negativní změny v chování. Ze šetření sociální pracovnice na novém místě bydliště v měsíci říjnu 2009 bylo zjištěno, že matka bydlí s dětmi a manželem ve starším velkém rodinném domě, který byl v době návštěvy sociální pracovnice ve velmi zanedbaném stavu.

Nástup do 1. třídy

V září 2009 Hanička nastoupila do 1. třídy základní školy v místě nového bydliště, na Žďársku nad Sázavou. Vedení školy nemělo proti péči matky žádné námitky. Hana nosila svačiny, pomůcky na vyučování měla pořízeny. Maminka se o ni ve škole zajímala.

Bratr Hany, Jan, byl od září potřetí hospitalizován v dětské psychiatrické léčebně. Důvody k hospitalizaci byly uváděny: enuréza (pomočuje se téměř každou noc), enkopréza (často špiní a špinavé věci schovává), krádeže (opakovaně krade peníze i cennosti), v minulosti chození za školu.

V říjnu se rodina odstěhovala na novou adresu nedaleko svého předchozího bydliště. Hana se svým mladším bratrem Josefem mohli nadále navštěvovat současnou základní školu, neboť tam byli zvyklí a spokojeni.

Ze šetření sociální pracovnice v listopadu na novém místě bydliště bylo zjištěno, že rodina bydlí v bytě o velikosti 3+1, kde je v nájmu. Měsíční výdaje za bydlení se pohybují kolem 13.000,- Kč. Do budoucna se opět manželé plánují přestěhovat někam do rodinného domku. Matka během návštěvy sdělila, že starší syn Jan má v současné době zvýšený zájem o jeho sestru Hanu, kdy jí má hladit a pusinkovat. K současnému manželovi má Jan problematický vztah a neustále mezi nimi vznikají konflikty. Ostatní děti manžela matky respektují a mají s ním dobrý vztah. Matka dětí byla v této době nezaměstnaná a přivydělávala si na různých brigádách. Spolu s výživným a příspěvkem na děti se její příjem pohyboval kolem 24.000,- Kč měsíčně. Manžel matky byl stále zaměstnán jako ochranka v Praze, kam střídavě na několik dní v týdnu dojížděl.

V tomto období si matka podala návrh u okresního soudu na udělení souhlasu se změnou příjmení u Haničky. Ve svém návrhu uvedla, že dcera si přeje, aby měla stejné příjmení jako její matka, která užívá příjmení po svém nynějším manželovi.

V prosinci bylo zahájeno soudní řízení o udělení souhlasu matce se změnou příjmení Hany. V lednu 2010 byl v této věci vyslechnut otec Hany, který uvedl, že se změnou příjmení souhlasí. Hana v tomto období neměla zájem se stýkat se svým biologickým otcem a nestýkala se ani s otcem uvedeným v jejím rodném listě. V dubnu matka podaný návrh na změnu příjmení vzala zpět. Jako důvod uvedla, že její současný manžel chce podat návrh na nezrušitelné osvojení Hany.

V březnu roku 2011 rodina z důvodu nižších nákladů na bydlení změnila bydliště, přičemž Hana nezměnila základní školu. Rodina se odstěhovala do bytu o velikosti 3+Kk. Měsíční náklady na bydlení se pohybovaly okolo 9.600,- měsíčně. Všechny děti v rodině měly v bytě k dispozici jeden společný pokoj.

V říjnu 2011 se matka bez svého manžela odstěhovala na Znojensko a v březnu roku 2012 opět zpátky na Trutnovsko ke svým rodičům. Hana přestoupila do třetí třídy základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení v novém místě bydliště. Matka sdělila sociální pracovnici, že Hana v nové škole prospívá dobře a na konci druhé třídy měla na vysvědčení vyznamenání. Dále matka oznámila, že nyní již nežije se svým manželem, má nového přítele, s kterým se plánují opět přestěhovat.

V posudku základní školy bylo uvedeno: Hana byla dne 15. 3. 2012 přijata k základnímu vzdělávání do naší školy. Velice rychle a pěkně se zapojila do nového kolektivu. Spolupracovala se všemi žáky i vyučujícími, dodržovala pravidla slušného chování, snažila se pravidelně připravovat na vyučování. Více by se ještě měla zaměřit na pečlivost a správnost plnění úkolů. Písemné domácí úkoly byly často nesprávné a bez úpravy. V testech prokazovala nepřesné znalosti probíraného učiva.

Učivo českého jazyka zvládla průměrně. Pravidla gramatiky je potřeba častěji opakovat a připomínat. Přetrvává nesprávné držení psacího náčiní. Píše pomaleji, zapomíná diakritická znaménka. Její čtenářské schopnosti i písemný projev se mírně zlepšují.

V hodinách anglického jazyka projevuje zájem. Měla ale problémy se správnou výslovností a zapamatováním slovíček i probrané gramatiky. Potřebovala častější dopomoc a vysvětlení zadání práce.

Při matematice se dokázala orientovat v číselné řadě 0 – 100. V příkladech sčítání a odčítání s přechodem přes desítku chybovala. Podařilo se jí pochopit princip násobení a dělení čísly 1 – 10 a dokázala odříkat řady násobků. Při počítání pracovala pomalejším tempem, s drobnými chybami. Samostatnému řešení slovních úloh jí chybělo dostatečné pochopení zadání.

V etapách prvouky: Jak dříve lidé bydleli, Jak se dříve lidé oblékali, se Hana snažila. Účastnila se všech činností, naslouchala novým informacím. Při opakování však byla spíše pasivní. Na otázky odpovídala jednoslovně, nedokázala samostatně, obsažně vypravovat na dané téma.

K 30. dubnu 2012 byla Hana ze školy odhlášena. Její docházka do školy byla pravidelná. Zpočátku se opakovaly pozdní příchody na vyučování (5 – 10 minut). Případné absence omlouvala písemně matka. S velkým zpožděním a častým odkládáním byly placeny školní poplatky. Po dobu docházky do uvedené školy se konala pouze jedna třídní schůzka, které se zúčastnila matka. Třídní učitelce se snažila popsat složitější rodinnou situaci. Mluvila také o případné možnosti stěhování.

Usídlení v novém bydlišti

V dubnu 2012 se matka s přítelem odstěhovali do Královéhradeckého kraje. Rodina žila v pronajatém bytě o velikosti 3+1 s uzavřenou smlouvou do července 2013, která jim měla být automaticky prodlužována o 12 měsíců. Výše nájemného měsíčně činilo 7.500,- Kč. Matka plánovala od září nastoupit jako pomocná síla v kuchyni v místním hotelu. V červenci a v srpnu brigádně pracovala o víkendech v kempu jako pokojská.

Matka sociální pracovníci sdělila, že se už nikam stěhovat nebude. Je z toho všeho stěhování unavená. Přemýšlí, že by si nechala dát v místě bydliště trvalý pobyt.

V květnu byl bratr Hany, Jan, umístěn na základě předběžného opatření do dětského diagnostického ústavu, neboť opakovaně utíkal z domova a několikrát byl také celostátně hledaný Policií. Potíže s pomočováním a pokálením přetrvávaly i do současného věku.

V září musela Hana z důvodu častého stěhování a změn škol v průběhu třetí třídy, kdy vystřídala celkem čtyři základní školy, podruhé nastoupit do třetího ročníku. Ve zprávě základní školy ze současného bydliště ze dne 22. 10. 2012 bylo uvedeno: Hanička přišla do této třídy v září letošního roku. Dívka navštěvuje školu pravidelně, zatím nechyběla. Její prospěch v hlavních předmětech je průměrný až dostatečný. Při hodinách je klidná, snaží se, občas bývá nesoustředěná. Je tichá, milá, nekonfliktní, kamarádká, ráda si povídá. Do kolektivu třídy se zapojila bez problémů, s dospělými jedná hezky. Při hodinách se snaží být aktivní, své domácí úkoly si plní, občas je mívá nepodepsané. Třídní schůzka se konala jednou, v polovině září, zúčastnila se jí maminka Haničky.

Ve zprávě ze dne 29. 4. 2013 bylo k nezletilé uvedeno: Hanička chodí do této třídy osm měsíců. Do kolektivu třídy se zapojila bez problémů, má dva stálé kamarády, s dospělými jedná hezky. Hanička navštěvuje školu pravidelně, občasné absence omlouvá vždy včas maminka. Její prospěch v hlavních předmětech je průměrný. Chování je totožné jako v posudku v předešlém období.

V červnu se matka dostavila na sociální odbor a sdělila, že bydlí se synem Josefem, dcerou Hanou a s přítelem od posledního přestěhování ve stále stejném bytě. Od poloviny února je zaměstnána jako prodavačka v maso uzeniny. Její příjem činí 9 000,- Kč měsíčně + prémie, které jsou závislé na tržbách. Přítel je zaměstnán u místní firmy s příjmem 21 000,- měsíčně. Se starším synem Janem se nestýká. Starší dcera je nesvéprávná, umístěná v psychiatrické léčebně a matka si ji bere na víkendy domů. Matka uvedla, že by

byla ráda, kdyby byl nad výchovou jejich dětí zrušen soudní dohled. Byla přesvědčena, že již není nutné, aby byly děti pod dohledem soudu, neboť problémy spojené s výchovou dětí pominuly.

V červenci sociální pracovnice shledala, že bytové poměry v rodině jsou dlouhodobě v pořádku. Matka se svými dvěma dětmi se na místě bydliště zdržovali přes rok a na adresu bydliště se přihlásili k trvalému pobytu. Školní povinnosti si děti plnily řádně, matka se školami spolupracovala. Josef a Hana neměli žádné výchovné problémy. Matka začala pracovat. Za této situace byl podán návrh na zrušení soudního dohledu, neboť jeho další trvání se jevílo jako bezpředmětné.

V srpnu matka sdělila, že Hana půjde do čtvrté třídy. Na vysvědčení ve třetí třídě měla čtyři dvojky, jinak samé jedničky. V rámci školy navštěvovala kroužek vaření „kuchařinka“. Matka uvažovala, že by Haničku od nového školního roku přihlásila na kroužek malování. Stále žila se stejným přítelem a soužití bylo v pořádku.

Základní škola v říjnu uvedla v posudku na nezletilou: Hanička se do kolektivu třídy zapojuje bez problémů, má novou kamarádku, která přišla do třídy letos v září. S dospělými jedná hezky. Hanička navštěvuje školu pravidelně, občasné absence omlouvá vždy maminka. Její prospěch v hlavních předmětech je průměrný. Při hodinách je klidná, občas bývá nesoustředěná. Je tichá nekonfliktní, kamarádká, ráda si povídá.

V listopadu roku 2013 proběhlo soudní jednání o zrušení dohledu. Během soudního jednání bylo zjištěno, že matka na začátku měsíce změnila svého zaměstnavatele a pracuje jako pomocná kuchařka v restauraci. Otec se o děti nezajímá a matka o něm nemá žádné informace. Soud návrhu o zrušení soudního dohledu nad výchovou dětí vyhověl. Od nabytí právní moci rozsudku do rodiny přestala docházet sociální pracovnice a matka s dětmi již nezměnila místo bydliště.

Vážná nemoc a smrt matky

V srpnu roku 2016, kdy bylo Haně třináct let, matka se svojí sestrou sepsaly doporučení na výkon poručníka k nezl. Haně, neboť matka Hany byla onkologicky nemocná. Její zdravotní stav byl vážný, byla hospitalizovaná ve fakultní nemocnici okresního města. Matka si přála, aby po její smrti byla Hana svěřena do poručnické péče matčiny sestry, neboť její sestra zajišťovala péči o Hanu již v době matčiny nemoci. Sestra matky později uvedla: „V červenci na tom byla maminka Hany již hodně špatně, tak už jsem si Haničku

vzala k sobě domů. Moc jsem nechtěla, aby sestru viděla v takovém stavu. Mámu navštěvovala, ale moc času s ní netrávila. Sestra na tom byla opravdu hodně špatně.“

Sestra matky si uvědomovala povinnosti, které z titulu poručnice budou pro ni vyplývat a souhlasila s tím, že tuto funkci bude vykonávat. Matka ve svém doporučení uvedla své přesvědčení o tom, že její sestra výkon jí svěřené funkce poručnice bude vykonávat ve prospěch Haničky.

Hana od července žila v bytě své tety, který se nacházel ve stejném panelovém domě jako byt matky, pouze o jedno patro výše. Matka v té době hodně času trávila v nemocnici, kde ji Hana měla zakázáno navštěvovat z důvodu jejího nízkého věku. Po převezení domů z nemocnice maminka již tolik nevnímala své okolí, ale přála si, aby Hana s ní v bytě přespávala. Hana k tomuto uvedla: *„Jednu noc jsem tam spala a pak už jsem tam nechtěla spát, protože mamka vlastně nespala, protože se bála, aby neumřela ve spánku a celou noc probrečela a já jsem tam už později s ní nezvládala spát“* Teta Hanu do bytu k matce později již nepouštěla. Nechtěla, aby ji Hana viděla v jejich nejtěžších chvílích. Hana tetino počínání odůvodnila: *„Chtěla, abych si ji pamatovala pěknou.“*

Teta Hany oslovila otce dívky, zapsaného v rodném listu Haničky, zda by si dceru převzal na nějakou dobu o letních prázdninách do své péče. Otec odmítl s tím, že o svou dceru nemá zájem a starat se o ni v žádném případě nebude.

Před svou smrtí matka Hany podala k okresnímu soudu návrh, aby byl otec Haničky zbaven rodičovské odpovědnosti, neboť ji závažným způsobem zanedbává. Matka uvedla, že otec se s nezletilou od jejího útlého dětství nestýkal, nikdy se o ni nezajímal, ani se neinformoval na její zdravotní stav, případně výsledky ve škole. Řízení bylo v srpnu zahájeno. Otec se zbavením rodičovské odpovědnosti souhlasil.

Matka Hany zemřela začátkem září 2016. *„Umřela mi sestra. Bydlely jsme v jednom paneláku a už tenkrát jsme si říkaly, že kdyby nedej Bůh, se jedné z nás něco stalo, tak ta druhá se o děti postará.“* sdělila sestra matky, která si po její smrti k okresnímu soudu podala návrh na svření Hany do své poručnické péče. Ve svém návrhu uvedla, že jí je známo, že otec Hany není biologickým otcem dívky a žaloba o popření otcovství k Haně nebyla nikdy podána ani jedním z rodičů, a proto je stále matrikovým otcem. Věc u okresního soudu o zbavení rodičovské odpovědnosti nebyla doposud pravomocně skončena. Sestra matky byla s otcem Hany v telefonickém kontaktu.

Informovala ho o úmrtí matky. Otec sdělil, že s dcerou bližší vztah nenavázal. Nemá na ni čas, chodí do práce.

Po smrti matky se poručníci ozval biologický otec Hany, který se s nezletilou stále stýkal a sdělil, že do budoucna by případně byl také ochoten o ni pečovat. Nejmladší bratr Hany, Josef, kterému bylo v době úmrtí matky 18 let, žil v domácnosti u jejich polorodého bratra, Radima, který uvedl, že by byl ochotný vzít si svojí sestru do péče. Radim žil ve společné domácnosti s přítelkyní, se kterou neměl v té době žádné společné děti. On sám měl dvě nezletilé děti, které byly soudem svěřeny do péče jejich matky. Radim si je vyzvedával každých 14 dní na víkend a také na prázdniny.

Sestra matky sociální pracovníci ke svým poměrům uvedla, že je rozvedená. Žije sama se svými dětmi, dcerou Lenkou, nar. 2012, Kateřinou, nar. 2007, a synem Milošem, nar. 1999. Je zaměstnaná ve firmě na třísměnný provoz. V době, kdy pracuje na noční směně, na děti dohlíží její švagr, který bydlí ve stejném domě, u kterého případně děti přespí, nebo na ně dohlíží její téměř osmnáctiletý syn. Její příjem z výdělečné činnosti činí asi 18.000,- Kč měsíčně. Nemá žádné zdravotní problémy, které by jí bránily v péči o Hanu a péči o ni je schopna zajistit. Potřeby Hany jsou běžné jejímu věku. Teta ji nechala očkovat proti rakovině děložního čípku.

V říjnu proběhlo sociální šetření k návrhu zemřelé matky na zbavení rodičovské odpovědnosti otce k Haně v domácnosti poručnice. Hana sociální pracovníci uvedla, že jí je známo, že matka podala k soudu návrh na zbavení rodičovské odpovědnosti otce k její osobě. S otcem se nestýká, nenavštěvují se, ani spolu nejsou v písemném či telefonickém kontaktu. Jak by měl soud rozhodnout, Hana nevěděla. Uvedla, že jí to je jedno.

V tomto měsíci teta Hany na doporučení sociální pracovníce navštívila manželskou a rodinnou poradnu. V průběhu vyšetření nebyly zjištěny skutečnosti, které by bránily jejímu výkonu role poručnice, neboť teta Hany zaujímala správné rodičovské postoje. Poručnictví bylo ze strany zařízením doporučeno.

Rodina pěstounky byla opětovně navštívena v měsíci listopadu a to z důvodu podaného návrhu na výkon poručnické péče. Bylo zjištěno, že rodina žije v pronajatém bytě o velikosti 4+1. Pronájem je sjednán vždy na 1 rok s možností prodloužení smlouvy. Poručnice hradí náklady za bydlení ve výši 10.000,- Kč. Pracuje ve firmě na směnný provoz. Její výdělek činí průměrně 20.000,- Kč měsíčně dle počtu odpracovaných směn. Z dávek státní sociální podpory na děti pobírá přídavky na děti a doplatek na bydlení.

U zaměstnavatele si zažádala o úpravu pracovní doby a od ledna 2017 by měla začít pracovat již jen na dvě směny – ranní a noční, aby měla více času na děti. Poručnice sdělila, že je schopna bez problémů zabezpečit řádně chod domácnosti a péči o Hanu. Sdělila, že na svém návrhu na jmenování poručnice stále trvá.

Hana při šetření v domácnosti uvedla, že si přeje být v poručnické péči své tety. Vychází s ní i s jejími dětmi dobře. V rodině jsou na ni hodní. Uvedla, že teta je hodně na pořádek, což mamka tolik nebyla, tak se musí snažit. S matrikovým otcem se nestýká.

V té době Hanička navštěvovala sedmou třídu základní školy a po absolvování měla v plánu vyučit se na kosmetičku. Neměla žádné výchovné problémy. Ve škole jí nešla angličtina a fyzika, na vysvědčení jí vycházely z těchto předmětů čtyřky. Mezi zájmy Haničky patřili koně. Občas navštívila farmu a zajezdila si na nich.

Svěření Hany do poručnické péče její tety

Otec Hany byl rozsudkem okresního soudu začátkem ledna 2017 zbaven rodičovské odpovědnosti. Hana za svého otce považovala biologického otce, který nebyl uveden jako otec v jejím rodném listě, ale Hana s ním měla pěkný vztah a rozuměla si také s jeho přítelkyní. Otec bydlel v rodinném domě, kde měla Hana zařízený svůj vlastní pokoj. Dívka otce navštěvovala o víkendech a o letních prázdninách.

Po přezkoumání všech skutečností soud tentýž měsíc jmenoval tetu Hany její poručnicí, neboť péče tety o nezletilou se jevila jako podporující. Tuto skutečnost potvrzoval posudek základní školy na Hanu vyhotovený k 30. lednu 2017, ve kterém bylo uvedeno, že teta o Hanu projevuje zájem a několikrát byla na individuální schůzce ve škole.

V posudku bylo dále sděleno, že Hana ve škole vykazuje slabý prospěch. Její příprava na vyučování byla hodnocena jako nárazová a nepravidelná. Za první pololetí měla 68 omluvených hodin. Škola sdělila, že Hana navštívila v prosinci 2016 pedagogicko-psychologickou poradnu, kde jí diagnostikovali specifickou poruchu učení, dysortografií. Haně byla ze strany školy doporučena jednou týdně reedukace. V době posudku tuto možnost Hana nevyužila. Na základě poruchy učení měla Hana ve výuce nastaveno podpůrné opatření.

Ohledně chování dívky škola informovala o tom, že Hana nemá problémy s chováním, uznává autority, často bývá zasněná. Kroužky nenavštěvuje, odpoledne tráví s několika kamarádkami. Zajímá se o koně, chtěla by navštěvovat jízdárnu. Dívka se ve škole jevila tak, že nemá vlastní názor. Kopírovala nápady a chování svých oblíbených spolužáček. Díky tomu se např. neúčastnila lyžařského výcviku, i když by ji rodina ráda finančně podpořila.

Vzhledem k tomu, že Hana byla svěřena do poručnické péče, rodinu začala pravidelně navštěvovat sociální pracovníce z neziskové organizace, která měla na základě uzavřené dohody o výkonu pěstounské péče s poručnicí konzultovat a řešit aktuální situaci v rodině. Návštěvu rodiny sociální pracovníci zákon ukládá nejméně jednou za dva měsíce. Hana s pracovnící od první návštěvy komunikovala, zpočátku spíše rezervovaně. Jejich vzájemný vztah se navázal s postupem času.

Během návštěvy v dubnu 2017 poručnice sociální pracovníci sdělila, že se k nim do rodiny tento měsíc přistěhoval i nejmladší bratr Hany, Josef, neboť již nechce žít v bytě svého nejstaršího bratra Radima, který očekává s přítelkyní narození dítěte.

V tomto období mezi Haniny záliby patřilo běhání, cvičení a jízda na koni, ale v poslední době se u Hany začala projevovat pohodlnost. Svůj volný čas nejraději trávila ve svém pokojíčku v posteli. Ráda sledovala youtube, oblíbila si zpěváky ze Superstar. Sociální pracovníce dívce nabízela možnost navštěvovat jízdárnu v místě bydliště, ale Hana o nabídku neprojevila zájem. Neúčastnila se žádné organizované volnočasové aktivity. Bavilo ji chodit ven s kamarádkami a povídat si. Tento rok o letních prázdninách nechtěla jet ani na tábor, působila spíše uzavřenějším dojmem.

Poručnici bohužel zaměstnavatel neumožnil pracovat místo tří směn na dvousměnný provoz. Rozhodla se tedy, že se přestěhuje s dětmi ke svému přítelovi do rodinného domu. Jako hlavní důvod stěhování uvedla, že sama péči o čtyři děti nezvládá, tak jak si na počátku představovala. Je to pro ni náročné, potřebuje někoho, kdo by jí byl oporou a nápomocen. O Haně se vyjádřila, že si už u nich zvykla a je svolná k tomu, že se rodina přestěhuje, přestože má Hana v místě bydliště svoje nejlepší kamarádky.

Stěhování do nového místa bydliště

V červenci se rodina přestěhovala do nového správního obvodu, vzdáleného od místa posledního bydliště 70 km, k partnerovi poručnice, který vlastnil velký rodinný dům. Přítel

Petr pracoval jako řidič nákladního vozu pro svoz odpadů a do zaměstnání z místa bydliště dojížděl. Pracovní dobu měl pružnou, mohl proto ráno vozit děti do školy a školky a odpoledne je zase vyzvedávat. Poručnice vlastnila řidičský průkaz, ale nebyla aktivní řidičkou, neboť se bála.

Na domě bylo nutné provést stavební úpravy. Půdní prostory v domě partneři plánovali v dohledné době přebudovat na obytné místnosti. Přítel poručnice souhlasil, aby v domě bydlel také švagr poručnice, který pomohl při rekonstrukci domu. Jedná se o bývalého posledního manžela zemřelé maminky Hany.

V domě bydlel také syn poručnice, již zletilý František, který ukončil studium a hledal zaměstnání. Hana si s bratrancem velmi rozuměla. „*Kdykoliv se mi něco děje, třeba když mi chybí mamka, tak je mi strašně velkou oporou. Je to člověk, za kterým se nebudu bát přijít, kdyby se něco stalo.*“ František plánoval, že pomůže s opravou domu a nějaký čas bude v domě bydlet.

Dále v domě bydlel otec poručnice, který z důvodu onemocnění diabetes mellitus musel podstoupit amputaci nohou a byl upoután na invalidní vozík. Převážnou část dne trávil v pokoji na lůžku a poručnice o něho pečovala. Hana se svým dědou měla pěkný vztah. Matka poručnice před několika lety zemřela na onkologické onemocnění.

Starší dcera poručnice, Kateřina, po přestěhování začala navštěvovat pátou třídu. Na nové prostředí se zadaptovala, ve škole si našla kamarádky. Projevila zájem docházet na tři zájmové kroužky v místě bydliště.

V rodině začalo docházet k problémům, které vznikaly žárlivostí Kateřiny na Hanu. Žárlivost Kateřiny se projevovala také i na mladší dceru poručnice, Lenku, které byly v té době čtyři roky. Kateřina byla na svou matku drzá a upozorňovala na sebe nevhodným chováním, což poručnici velmi trápilo, neboť se snažila věnovat pozornost všem dětem stejnoměrně. „*Je pravda, že když k nám přišla Hanička, tak u mojí dcery Kateřiny začaly být trošku problémy. Žárlila na Haničku, hodně. Ted' je ještě v pubertě, takže to je vůbec katastrofa.*“ Poručnici byla nabídnuta rodinná terapie a odborné poradenství i pro Kateřinu. Nabídku odmítla s odůvodněním, že to zatím zvládá sama.

Poručnice sociální pracovníci sdělila, že výchovu neteře zvládá, občas mají běžné výchovné problémy související s pubertou. Jejich vzájemný vztah je vřelý. Upozornila na to, že musí Haničku kontrolovat v udržování pořádku v pokoji a v čistotě jejího prádla.

Postupně se tyto návyky, které Hana neměla osvojené z původní rodiny, zlepšovaly. Teta Haně udržování pořádku připomínala a kontrolovala jí její pokoj.

Haně se soužití v poručnické rodině líbilo. Byla ráda, že jsou velká rodina a drží při sobě. Poručnice umožňovala Haně kontakty s jejím biologickým otcem, sourozenci i s nejlepší kamarádkou z předchozí základní školy, kterou Hana od přestěhování skoro každý víkend navštěvovala.

Se svým biologickým otcem trávila Hana některé víkendy a odpoledne, také část školních prázdnin. Poručnice s ním vycházela dobře, neměla s těmito kontakty problém a respektovala jejich vzájemný vztah.

O zesnulé matce Hana s poručnicí často a uvolněně hovořila. Ve svém pokoji měla Hana vystaveno mnoho fotografií maminky. Dívka svému okolí nedávala najevo svůj smutek ze smrti její maminky. *„Spíš si vždycky zalezla, právě bud' se mnou, nebo s Františkem a zabřečela si. Na venek by člověk neřekl, co se jí stalo.“* Hanička se v tomto období s úmrtím matky vyrovnávala postupně a často s tetou o mamince hovořila.

Od nového školního roku zajistila poručnice dětem docházku do základní školy přímo v místě jejich nového bydliště. Hanička nastoupila do osmé třídy a postupně se adaptovala na nové školní prostředí. Po nástupu do školy se jí ve své třídě příliš nelíbilo. Se spolužáky si neměla moc co říci a vše srovnávala se školou v předchozím bydlišti. Tam bylo dle Haničky vše lepší, škola spolužáci, aktivity.

V nové škole poručnice informovala paní ředitelku a třídní učitelku o tom, že Haně zemřela maminka. I přes počáteční nesympatie vůči novému školnímu prostředí Hana nevykazovala odmítavé chování a z pohledu její třídní učitelky nenastaly žádné potíže. *„Vzhledem k tomu, že opakovala třetí třídu a byla o rok starší než její vrstevníci, tak měla už za sebou pubertu, kterou mají dívky v sedmé, osmé třídě. Odbojné roky už na naší škole neměla. Byla zklidněná, vyspělá, v hlavě to měla srovnané. Byla milá, příjemná, snažila se, respektovala učitele.“* Hana byla komunikativní a to se projevovalo také ve výuce. *„Musela jsem ji napomenout, ať dává pozor. Seděla v první lavici. Jelikož byla nová, tak jsem ji nechala sedět, s kým chtěla. Seděla se spolužačkou, která byla také řečná.“* Její projevy chování, dle hodnocení její třídní učitelky, byly běžné ostatním dětem.

Třída, do které Hana nastoupila, byla charakteristická vysokou inteligencí žáků. Její třídní učitelka k tomuto sděluje: *„Ve třídě byly hrozně moc šikovné děti. Z osmnácti dětí jich mělo dvanáct vyznamenání.“* Na druhou stranu spolužáci spolu moc nekamarádili

a nevytvořili dobrou partu. „*Všichni jeli na výkon. Holky se mezi sebou nemusely. Všichni byli individualisté a každý sám za sebe.*“

Vstup Hany do její nové třídy přinesl do kolektivu jiného ducha a Hana vnesla do své třídy nové vzorce chování, neboť byla družná a bezprostřední. S každým se kontaktovala a kamarádila. Svým chováním se od ostatních dětí ve třídě odlišovala. „*Ve třídě to převrátila a třídu změnila. Stmelila kolektiv. Byla prvek zvenku a chování žáků se po jejím příchodu změnilo. Řekla bych, že to byla z větší části její zásluha. Vnesla do třídy něco jiného, než tam bylo doposud.*“ Sděluje třídní učitelka Hany.

V listopadu Hana začala mluvit o tom, že se snaží zlepšit v učení. Chtěla by se vyučit na kadeřnici nebo kosmetičku. Hana prospívala se slabým prospěchem, ale oproti prospěchu na minulé základní škole se mírně zlepšila. Školní výsledky odpovídaly Haniným možnostem. Poručnice se o její školní výsledky zajímala a motivovala ji k učení. Zároveň neměla na Hanu příliš velké nároky. „*Není to tam, aby člověk po ní chtěl nějaké zázraky*“ Z pohledu třídní učitelky byla Hana v pěstounské rodině motivována ke školní práci. „*Na známky teta dbala. Zájem projevovala, na rodičovské schůzky chodila. Nenutila ji, aby měla vyznamenání. Když Hana dostala pětku, tak přišla, že si známku chce opravit. Doma ji vedli, že musí mít dobré známky.*“

Na konci roku se Hana sociální pracovníci svěřila, že s tetou mají důvěrný a blízký vztah, nemají spolu konflikty. Poukazovala na to, že problémy má teta s Kateřinou, která je vzdorovitá a impulsivní. Hana byla naopak nekonfliktní a vycházela dobře i s dalšími členy rodiny. Poručnice Hanu stále pouštěla k její kamarádce z předchozího bydliště na víkendové návštěvy. Hana za ní zvládala jezdit sama autobusem s přestupem v krajském městě. Když u Hany došlo ke zhoršení známek, teta ji nedovolila jet za kamarádkou do doby, než si známky zlepší. S biologickým otcem se Hana vídala také o víkendech a ráda ho navštěvovala. Otec Hanu navštívil i v místě jejího nového bydliště.

Hana si ve svém pokoji, když byly o samotě se sociální pracovníci, postěžovala, že se jí v místě nového bydliště vůbec nelíbí a přála by si, aby se odstěhovali zpět a to i přes skutečnost, že jí teta umožňuje častý kontakt s kamarádkou. Ve škole se jí také nelíbí.

Hana a Kateřina společně každý den dávaly poručnici velmi nevybíravým způsobem najevo, že se jim v novém bydlišti nelíbí. Navzájem se spolu v tomto utvrzovaly. Poručnice uvedla, že s dívkami je to opravdu moc těžké. Intrikaří, snaží se je s přítelem rozeštvát, aby se vrátili zpět. Z pohledu poručnice bylo soužití s partnerem

v normě. Procházeli spolu drobnými krizemi, ale to bylo také hodně dané tím, že doma panovala negativní atmosféra.

V lednu 2018 Hana sdělila, že si již v novém prostředí celkem zvykla, je to už lepší. Ve škole si našla kamarádky, ovšem stejně nejraději jezdí za svými nejlepšími kamarádkami do předchozího místa bydliště. Volnočasové aktivity žádné nemá a volný čas tráví nejraději doma. Má zčásti předělaný pokoj, který si sama zařídila dle jejího vkusu. V pokoji je vše potřebné, co mladá slečna potřebuje. S přítelem tety si stále moc nerozumí. Dle jejich slov je to strašný buran, vůbec ho nechápe. Kateřina si také nerozumí s přítelem matky, ale snaží se s ním vycházet. Uvádí, že nejlepší je, když je přítel v práci.

Tento měsíc pěstounka sociální pracovníci uvedla, že výchovu v tomto období zvládá, ale je to náročné. Navíc se ještě stará o svého otce, který je na invalidním vozíku. Do práce zatím nechodí, ale ráda by si nějakou našla. S přítelem vztah hodnotí jako spíše kamarádský, uvádí, že je to takové další dítě, není samostatný a rozhodný.

V červnu došlo v chování a hlavně v prožívání u Hany k zásadním změnám. Hanička si postupně zvykla na nové prostředí a kamarády. Ve škole se v třídním kolektivu plně klimatizovala a se spolužáky navázala vřelé vztahy. Její třídní učitelka popisuje, proč Hana tak dobře zapadla do své nové třídy. *“Ve třídě byla oblíbená. Možná důvod, proč tak dobře ve třídě zapadla, byl, že se nezařadila do jejich výkonového systému – kdo bude mít samé jedničky a kdo bude nejlepší, protože toto jí bylo jedno. Řekla bych, že jí to pomohlo. Kdyby byla stejného ducha jako spolužačky, tak by jí mezi sebe nevzaly. Ona pro ně nebyla konkurence v učení. Prospěchově byla na konci třídy, ale u ní to nikdo neřešil. Ani ona sama. Svým přístupem se odlišovala a tím velmi dobře zapadla do kolektivu.”* Po svých kamarádkách z předchozího bydliště se Haně sice pořád stýskalo, ale tím, že jí poručnice umožňovala častý kontakt, se toto odloučení dařilo zvládat.

Na konci školního roku Hana obdržela na vysvědčení tři čtyřky: z chemie, fyziky a dějepisu. V ostatních předmětech dosáhla jedničky a dvojky. Velmi se zlepšila v angličtině, na kterou se doma poctivě připravovala. Dle sdělení poručnice se Hana opravdu ve škole snažila. Doma se učila a připravovala na vyučování. Hana s odstupem času svůj prospěch na základní škole hodnotila kriticky: *„Na základce mi to moc nešlo. Na prvním stupni to bylo dobrý. Na druhém stupni se to zhoršilo. Měla jsem čtyřky.”*

Dle třídní učitelky Hana nebyla prospěchově úplně dobrá. Navštěvovala reedukaci nebo doučování jako hodinu intervence z matematiky. Jazyky jí dělaly potíže, matematika

také, v tělocviku také nevynikala, byla průměrná. „*Ona fakt nebyla moc dobrá. Začala s trojkami, ale poté byla na čtyřkách. V ničem nevynikala. Hana to moc neřešila. Na učení nebyla, ale řekla bych, že jí to nikdy nevadilo. Jí stačilo, že projde se čtyřkami. Hlavně aby neměla pětku. Na toto teta dbala. Úspěšná byla Hana v sociálních vztazích.*“ Školní úspěšnost z hlediska dobrých známek pro Hanu nebyla důležitá. Daleko větší význam pro ni měli vztahy se spolužáky. Třídní učitelka k tomu uvedla: „*Hana neřešila prospěch, ale řešila jiné věci. Ve třídě to změnila. Byla hodně pozitivní. Nekladla důraz na výkon, ale na vztahy se spolužáky. Přišla například s tím, jak to fungovalo na její předchozí škole.*“

V tomto období Hana sdělila, že vztah s tetou je čím dál lepší, že je opravdu moc ráda, že ji má. S Kateřinou už také docela vychází. Potvrdila, že se má v rodině tety moc dobře a prožívá pěkné období. Že je Hana šťastná a spokojená bylo poznat také z jejího výrazu tváře. Třídní učitelka o Haně v kontextu s její pěstounskou rodinou řekla: „*Rodina žije společenský život. Hanička tam byla dobře přijatá. Nerozlišovali, zda jde o bratrance nebo sourozence. Všichni byli jedna velká rodina. Byla srovnaná a nebylo na ní poznat, že není vlastní dítě rodiny.*“ Teta o Hanu projevovala upřímnou starost, což potvrzuje také třídní učitelka: „*Rodina měla snahu, aby Hana dobře zapadla. Teta se starala, aby byla bez potíží. Kdykoliv bylo něco potřeba, tak jsme se dohodly. Komunikace byla určitě dobrá.*“

Na počátku letních prázdnin proběhla doma velká oslava Haniných patnáctých narozenin. Přijely kamarádky z předchozího místa bydliště a zůstaly asi týden u Hany. Kamarádky poté navštívila také Hana. Zbytek prázdnin trávila Hana na brigádě v zahradnictví. Hana plánovala, jak naloží s vydělanými penězi. Příští rok by ráda jela s rodiči kamarádky k moři do Chorvatska. Hana si byla vědoma, že teta jí může nějaké peníze přidat, ale celý pobyt u moře ji zaplatit nemůže. Proto si chtěla sama vydělat nějaké peníze, aby měla lepší pocit.

V poslední době začal být kontakt Hany s biologickým otcem omezený. Hana se s otcem vídala pouze na chvíli, když přijela navštívit své kamarádky. Během návštěv u otce měla možnost stýkat se s matkou svého otce, svojí babičkou. Otec navázal vztah s novou přítelkyní, která neměla pro kontakty s Hanou příliš pochopení. Otec občas zavolał, ale když byla Hana nemocná, nepřijel se za ní podívat. Na oslavu jejich patnáctých narozenin rodinu navštívil, až když ho poručnice několikrát vyzývala a zdržel se jen chvíli. Hanička vztah s otcem začala hodnotit jako chladný, což ji mrzelo. O přiznání otcovství k Haničce se úplně přestalo mluvit, zřejmě to již otec neměl v plánu.

Hana se ve vztazích v rodině dobře orientovala. Poručnice s ní o všem otevřeně hovořila. Hana se například zajímala o to, proč musí platit výživné muž, který není její otec. Poručnice jí vysvětlila, že aby tomu tak nebylo, musel by domnělý biologický otec Hany přiznat své otcovství.

V tomto období poručnice stále pečovala o svého otce. Plánovala, že až se jeho zdravotní stav stabilizuje, najde si zaměstnání. Hana byla v poručnické rodině vedena k pořádku. V domácnosti měla určené povinnosti, které plnila. Její povinností bylo: luxování, vytírání, vynášení smetí z horních pokojů v domě. Do domu se asi před měsícem přestěhoval syn poručnice, Patrik, který se rozešel s přítelkyní a neměl kde bydlet.

Od září byla Hana žákyní deváté třídy, s tetou navštívily dny otevřených dveří na učilištích, kam by si dívka přála nastoupit po ukončení základní školy. Hana se rozhodla pro učební obor kadeřnice s ubytováním na internátě, neboť se chtěla více osamostatnit. Oproti předchozímu období se více věnovala učení a přípravě do školy.

Hana se stále přátelila s kamarádkami z předchozího bydliště a také měla pár kamarádek ze současné školy, se kterými si velmi rozuměla. Nad postelí a na stěnách v pokoji si vyvěsila společné fotografie. Na psací stůl umístila fotku, kde byla se svojí maminkou.

V druhém pololetí školního roku zemřel otec poručnice a dědeček Hany. Rodina zapalovala svíčky a vzpomínala na něho. Poručnice uvedla, že si přestali rozumět s přítelem a přemýšlí, že by se s dětmi od něho odstěhovala. Dívky v rodině se stěhovat odmítaly, neboť si zde našly kamarády a na nové prostředí se plně zadaptovaly.

V květnu 2019 Hana sociální pracovníci sdělila, že se těší na nástup na střední odborné učiliště na vybraný obor kadeřnice. Teta jí s výběrem budoucího povolání pomáhala: *„Chtěla jít na kosmetičku, ale to bylo s maturitou. Řekla jsem jí, že to nezvládneme. Ať si udělá kadeřnici a popřípadě, když to půjde, pak může jí dál a udělat si kosmetičku. Hrozně ráda maluje, mohla by si později udělat taterský kurz. Měla jsem strach, že kdyby šla hned na obor kosmetička, tak by neměla ani výuční list ani maturitu.“* Hana si v rámci přijímacího řízení nechala obarvit vlasy na tmavou barvu, cítila se spokojeně.

K nástupu na učební obor byla Hana dobře motivovaná. Měla dostatek informací, které s podporou poručnice získala na dnu otevřených dveří, v rámci kterého si měla možnost vytvořit reálnou představu o průběhu studia i jeho náročnosti. Organizační

záležitosti související s ubytováním na internátu školy, dojížděním nebo stravováním měla poručnice s Hanou také dobře zmapované.

V srpnu Hana docházela čtrnáct dní na prázdninovou brigádu do technických služeb, kde plela záhony. Moc se jí tato činnost nelíbila, ale peníze potřebovala, neboť je měla už skoro všechny utracené za různé pamlsky, např. brambůrky, coca-colu.

Nástup na střední školu

V září 2019 Hana nastoupila na učiliště a začala se adaptovat na nové prostředí. Postupně získávala kamarády a byla velmi spokojena. Hanička byla kamarádské povahy, neměla problém se seznamováním.

Hana na učiliště nastoupila společně s dobrou kamarádkou ze základní školy. Vztahy se spolužáky měla Hana dobré, v třídním kolektivu se cítila dobře, měla roli baviče. *„Jsem šoumen třídy, který všechny rozveselí.“* Ve škole se Haně líbilo. V pondělí a úterý měli praxi, od středy do pátku vyučování. Hanu více bavila praxe než vyučování. *„Nejsem studijní typ, ale mám ráda praxi. Navzájem s holkami si děláme něco s vlasy. Třeba na dvě hodiny ony mně myjí vlasy, masírují, fěnují a žehlí. Takže dvě hodiny jenom sedím. A poté je to naopak. Je to pohodový den.“* Haně se dostávala podpora od poručnice. *„Co se týče stříhání, tak to zkouší na nás. Dáváme jí důvěru, že se nebojíme, když nás ostříhá.“*

Přes týden byla Hana ubytovaná na internátě. Pokoj obývala s kamarádkou ze základní školy a s cizí dívkou, s kterou si Hana začala také rozumět. Na internátě se jí líbilo. *„Lidi tam jsou suprový.“* Také s pravidly ubytování neměla problémy. Každý den zde byly povolené vycházky do sedmé večer a jednou týdně do deváté hodiny. Pravidla ohledně úklidu pokojů Hana hodnotila jako přísná. *„Ve čtvrtek máme generální úklid. Jsou hodně přísní. Měla jsem zakázané vycházky na dobu neurčitou za to, že jsem si neuklidila za postelí.“* Kdyby si mohla vybrat, byla by někdy raději přes týden doma. *„Intr je super, ale je tam strašně složitý to, že tam máme hodně přísnou hlavní, až moc. Zakazuje vycházky za blbosti. Chce, abychom chodily zpátky na internát, co nejdříve, a to mi vadí.“* V neděli odjížděla z domu po čtvrté hodině odpoledně, v pátek se vracela také kolem čtvrté hodiny. Někdy jezdila autobusem, jindy ji zavezl přítel tety nebo rodiče kamarádky.

Hana přiznala, že se učení na učilišti příliš nevěnovala, nedokázala se přinutit k učení. K učení ji motivovaly její spolužačky na pokoji. *„Jdou se učit, a tak mi řeknou:*

Otevři ten sešit a pojď se taky učit.“ Hana se učila až k večeru. Přes den byla venku s kamarády.

Na konci prvního pololetí byla Hana klasifikována nedostatečně z jednoho předmětu. Poručnice s tímto prospěchem nebyla spokojená a Hanu motivovala k opravě. *„Vysvětlovala jsem jí, že k životu potřebuje vzdělání, že musí zabrat. U nás nefunguje to, že by člověk nadával, mlátil, ale domluva. Nechci po ní zázraky. Budu ráda, když proleze. Ale pokud by chtěla kosmetičku, tak jsem řekla, že musí zabrat.“*

Hana se domnívala, že by mohla své známky do budoucna vylepšit, neboť má navíc, než jsou její současné výsledky. Ve studiu po ukončení oboru kadeřnice by dívka ráda pokračoval. Chtěla by absolvovat kosmetický kurz popřípadě ještě kurs na tetování. Doma to probíraly s tetou, která se domnívala, že Hana hezky kreslí, má talent. Hana plánovala otevřít si v budoucnu kosmetický salon s kamarádkou, která je kosmetička. Talent vnímala u Hany také její třídní učitelka ze základní školy. *„Byla tvůrčí, s uměleckými sklony.“*

Na konci školního roku 2019/2020 byla Hana na vysvědčení hodnocena ze čtyř předmětů známkou dostatečné. Hana byla se svým prospěchem spokojená. Jedním z důvodů spokojenosti Hany byla situace, která nastala v březnu roku 2020, kdy vláda v souladu s čl. 5 a 6 ústavního zákona č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky, vyhlásila pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaný jako SARS CoV-2) na území České republiky nouzový stav na dobu ode dne 12. března 2020.¹²⁸ Výuka na školách z tohoto důvodu začala probíhat distančně. *„Mohlo by to být lepší, ale byla jsem ráda, že jsem prošla, když jsem viděla, kolik holek z důvodu korony neprošlo. Učitelé nekoukali na úkoly, na nic. Chvilí jsme byli ve škole. Byl to pro mě šok, když jsem viděla spolužačky, jak brečely, že neprošly do druhého ročníku. S tou korunou byl člověk rád, že projde.“*

Hana se zamýšlela nad rozdílem v přístupu ke vzdělání ze strany její matky a tety. *„Z tety strany je to lepší. Moje mamka, ta byla taková, že jakoby, byla suprová, ale co se týče školy, zájem o mě neměla. Teta má zájem. Zájem tety o její osobu dívka popsala takto: „Dříve to bylo složitý. Byla jsem taková, že jsem na školu d'obala. A teďka všechno, co mám za povinnosti, udělám. Teta se zeptá, jestli teď přes tu koronu, mám všechno na*

128

https://www.statnisprava.cz/rstsp/clanky.nsf/i/vyhlaseni_nouzoveho_stavu_co_aktualne_plati_20032708_18742657

počítači udělané. Kontroluje mě a komunikuje se mnou. Hana zastávala názor, že tetě záleží na známkách. Když Hana dostávala ve škole špatné známky, tak se teta snažila něco udělat, aby ji motivovala ke zlepšení. Například se nemohla vidět o víkendu s přítelem. Hana vzpomínala, že teta se chovala obdobně, když byla Hana na základní škole. „*Když se podobná situace stala na základce, tak to zákaz platil na mé nejlepší kamarádky. Teta se snažila o něco, co mě vždycky nakopne. A dokope mě k tomu, abych si známky zlepšila. Sice mě to naštvalo, ale motivovalo mě to.*“ Hana se domnívala, že v pěstounské rodině je vzdělání důležité. „*Ano, teta na tyhle ty věci dbá a mamka byla ten typ, který na věci moc nedbal. Jí hodně zajímali chlapi, takže tam to bylo takový.*“

V období střední školy Hana už tolik nejezdila do svého předchozího bydliště za kamarádkami. Každá z nich si začala žít svůj život. S biologickým otcem si přestala rozumět. Udržovali telefonický kontakt přibližně jednou za dva měsíce. Hana začala mít pocit, že se o ni otec příliš nezajímá. Dle jejího názoru začal být otec v područí své nové přítelkyně. Hana se přestala na otce upínat a sociální pracovníci sdělila, že nejraději má svoji tetu, která se o ni stará.

Hana od září navštěvovala taneční kurzy, kde se jí líbilo, měla dobrého tanečního partnera. Poručnice a od tohoto měsíce začala pracovat u okresního soudu jako uklízečka s pracovní dobou od 12:00 – 20:00 hod. Uvedla, že mají velké partnerské problémy s přítelem, který žárlí na její práci a přestal jí pomáhat s domácností a péčí o děti.

Hana navázala partnerský vztah s přítelem, který byl již výdělečně činný a Hanu navštěvoval na internátě po ukončení jeho pracovní doby. Poručnice jejich vztah hodnotila pozitivně. „*Hodně ji pozvedl. Hanička, když byla malá, tak spadla do hrnce s vařící vodou. Sedla si do něho a má popáleniny. Přítel ji bere takovou, jaká je.*“

O víkendech Hana hodně odpočívala, trávila čas venku s kamarády, pomáhala s domácími pracemi. Nedochozela do žádného zájmového kroužku a aktivně se nevěnovala sportovním aktivitám. „*Moc toho ve volném čase nedělám. Nemám koníčky. Pečuji o domácnost, protože teta chodí do zaměstnání odpoledne. Hodně času trávím s přítelem. S ním dělám svoje záliby – chodíme ven. Když jsem u něho, tak opravujeme auta, je automechanik. S jeho rodiči chodíme na procházky, na výlety.*“ Vztah s biologickým otcem téměř odezněl. Hana ho pozvala na věneček. Řekl jí, že nemá čas, což Hanu velmi zamrzelo. Kontakt s otcem přestala vyhledávat.

Během návštěvy sociální pracovníce v rodině v červnu 2020 poručnice uvedla, že se v průběhu srpna plánuje s rodinou přestěhovat do okresního města Pardubického kraje, kde chce společně se svým zletilým synem zakoupit rodinný dům. Vztah se svým přítelem by ráda ukončila z důvodu dlouhodobých problémů.

5.7 Analýza zjištěných údajů a jejich konfrontace s odbornou literaturou

Hlavním faktorem, od kterého se vše v příběhu Hany odvíjelo, jsou životní okolnosti a rodinné zázemí. Celou analýzu jejího příběhu jsme rozčlenili do dvou oblastí: kognitivní a sociální, které vzájemně tvoří kontrast: kognitivní - neúspěch, sociální - úspěch.

5.7.1 Kognitivní oblast

V kognitivní oblasti jsme identifikovali hlavní faktory, a sice chování maminky a poručnice, jako důležitý předpoklad kognitivního úspěchu. Kognitivní oblast jsme rozčlenili na jednotlivé části podle událostí, které tuto oblast reprezentovaly.

Mateřská škola – úspěšný začátek vzdělávací cesty

Hana začala od tří let docházet na čtyři hodiny dopoledne do mateřské školy. Po uplynutí devíti měsíců její matka nastoupila do zaměstnání a Hana navštěvovala mateřskou školu na celý den. Matějček popisuje nezanedbatelné přednosti mateřské školy v rodinách, které nejsou plně funkční. Mateřská škola tím, že dítěti poskytuje po několik hodin denně citově příznivé prostředí, dopřává mu odpočinek od nepřiměřených zátěží a poskytuje mu příležitost k ozdravení. Autor uvádí, že někdy je přímo žádoucí, aby vliv domácího prostředí byl pobytem dítěte v mateřské škole oslabován. A to v případech, kdy je dítě doma zanedbáváno. Mateřská škola se stává místem nápravné rodinné výchovy.¹²⁹

¹²⁹ Srov. MATĚJČEK, Z., *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 142.

Paní učitelkou byla Hana popisována jako bystrá a chápavá holčička, která se dobře učila básničky a písničky. Kořátková uvádí, že mezi třetím a čtvrtým rokem se výrazně u dětí zlepšil zvládnutí gramaticky správného osvojování jazyka a je patrný rychlý nárůst slovní zásoby.¹³⁰ Hanička byla ve školce podněcována k rozšíření její slovní zásoby a osvojování jazyka zvládala velmi dobře.

V době docházení do mateřské školy se matka o Haničku zajímala a její péče o dceru byla v pořádku. U sourozenců Hany, kteří v té době již navštěvovali základní školu, se projevovala nedostatečná příprava na vyučování. Vyučující uváděli, že děti úkoly psali nepravidelně a příprava na vyučování byla slabá. Pomůcky na vyučování byly zajištěny jen částečně. Vyučující si stěžovali, že s matkou je složitá spolupráce. Slíbila jim mnohé, ale plnění mělo dlouhodobější charakter.

Literatura hovoří o tom, že způsob výchovy dětí, postoj ke škole, k celoživotnímu vzdělání v rodině ovlivňuje úroveň inteligence obou rodičů. Úroveň rozumových schopností rodičů ovlivní kvalitu intelektového vývoje jejich potomků jak biologicky, tak působením rodinného prostředí, které tito rodiče vytvoří. Méně disponovaní rodiče, kteří budou mít i méně nadané potomky, je ještě navíc zatíží i nedostatečně podnětnou výchovou, která jim neumožní jejich předpoklady ani přijatelně využít.¹³¹ V případě rodiny Hany nemůžeme s jistotou říci, zda za nedostatečnou domácí přípravou dětí stojí nízké rozumové schopnosti rodičů či celkově nepodnětné rodinné prostředí. Ačkoli nevíme, jaké měli rodiče postoje ke vzdělání nebo rozumové schopnosti, tak vzhledem k jejich chování, máme důvod si myslet, že ke vzdělání nepřikládali velkou váhu. To se v rodině projevovalo nepodnětným prostředím. Po nástupu Hany do mateřské školy získávala dívka v tomto období podněty, které rozvíjely její kognitivní funkce, z velké části právě v předškolním zařízení.

První stupeň základní školy – selhání matky a střídání škol jako první mezník vzdělávací cesty

Hana nastoupila na základní školu bez odkladu povinné školní docházky. Nemáme žádnou informaci o tom, že by mateřská škola matce doporučila prozkoumání školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně. Usuzujeme tedy, že Hana se k nástupu do první

¹³⁰ Srov. KOŘÁTKOVÁ, S., *Dítě a mateřská škola*, s. 70.

¹³¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 8.

třídy jevila dostatečně zralá. Literatura uvádí, že zralost nervové soustavy vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn a s vrozenou inteligencí má jen velmi málo společného. Školní nezralost se může projevit až nápadným zhoršením v období, kdy se už předpokládá jistá automatizace ve čtení a psaní. Někdy kolem poloviny druhé třídy jde prospěch dolů, i když se dítě snaží.¹³² U Hany můžeme pozorovat, že v prvních dvou letech povinné školní docházky nebyly k jejímu prospěchu zaznamenány žádné stížnosti. Vedení školy nemělo proti péči matky žádné námitky. Hana nosila svačiny, pomůcky na vyučování měla pořízeny. Maminka se o ni ve škole zajímala. Dozvídáme se, že druhou třídu ukončila s vyznamenáním.

Zlom v prospěchu nastal až ve třetí třídě, která je oproti předchozím ročníkům poněkud náročnější. Z hodnocení třídní učitelky ve třetí třídě máme informace o tom, že se Hana snažila pravidelně připravovat na vyučování, avšak více by se ještě měla zaměřit na pečlivost a správnost plnění úkolů. V testech prokazovala nepřesné znalosti probíraného učiva. Toto hodnocení se velmi shodovalo s hodnocením sourozenců Hany v době, kdy dívka navštěvovala mateřskou školu. Nedokážeme říci, zda zhoršení u Hany bylo způsobeno nezralostí nebo tím, že se jí matka dostatečně nevěnovala. Kloníme se spíše k přístupu matky, neboť také u starších sourozenců ve třetí třídě vyučující sdělovali podobné hodnocení jako u Hany. Z toho usuzujeme, že matka Hany ke všem dětem ve výchově ke vzdělání uplatňovala stejný přístup. Hana se začala ve výsledcích horšit ve třetí třídě, kdy se na dítě ze strany školy začínají klást větší nároky. Máme za to, že se jedná o období, kdy rodina Hany ve vztahu ke vzdělání začínala selhávat.

Fontana potvrzuje náš názor, neboť uvádí, že rodina má nezastupitelný význam z hlediska vzdělávání, který není omezen pouze na to, že poskytuje dítěti domácí prostředí, v němž se cítí chráněno. Je také potřeba, aby se rodiče aktivně zajímali o jeho školní vzdělávání, neboť tento zájem má pozitivní souvislost se školními pokroky dítěte. Svým zájmem o jeho vzdělávání mu rodiče dávají najevo, jaký význam přisuzují jeho dobrému školnímu prospěchu a také jaký význam přisuzují jemu jako osobě. Zájem rodičů se mimo jiné projevuje tím, že nabízejí dítěti pomoc při jeho domácí přípravě na vyučování.¹³³ Vzhledem k tomu, že písemné domácí úkoly Hany byly často nesprávné a bez úpravy, máme za to, že Haně nebyla nabízena pomoc od osob zodpovědných za její výchovu.

¹³² Srov. KUTÁLKOVÁ, D., *Jak připravit dítě do 1. třídy*, s. 391 - 400.

¹³³ Srov. FONTANA, D., *Psychologie ve školní praxi*, s. 40.

Ve třetí třídě Hana učivo českého jazyka zvládala průměrně. Pravidla gramatiky bylo potřeba Haně častěji opakovat a připomínat. Vyučující upozorňovali na nesprávné držení psacího pera, pomalé tempo a zapomínání na diakritiku. Ke správnému držení psacího náčiní upozorňuje Beníšková na to, že když dítě bude držet tužku jiným způsobem, než palcem, ukazováčkem a prostředníčkem v tzv. špetce, bude se mu tužka hůř ovládat. Na její udržení spotřebuje více energie, rychleji se mu při psaní unaví ruka. Uvádí, že správný úchop tužky by bylo dobré naučit dítě už v předškolním věku při začátcích kreslení.¹³⁴

V hodinách anglického jazyka Hana ve třetí třídě projevovala zájem. Měla však problémy se správnou výslovností a zapamatováním slovíček i probrané gramatiky. V matematice v příkladech sčítání a odčítání s přechodem přes desítku chybovala. Ovládala řady násobků a podařilo se jí pochopit princip násobení a dělení čísla 1 – 10. Samostatnému řešení slovních úloh jí chybělo dostatečné pochopení zadání.

Jako druhý důvod poklesu výkonnosti a prospěchu Hany vidíme časté stěhování rodiny. Během docházky do třetí třídy Hana vystřídala celkem čtyři základní školy. Hana se vždy po změně školy musela adaptovat na nový obsah učiva, který není nikdy úplně totožný s předchozí školou, na nové učitele, spolužáky a prostředí školy.

Z důvodu častých změn škol během jednoho ročníku školní docházky, dívka třetí třídu opakovala. V měsíci říjnu uvedla základní škola, ve které Hana opakovala třetí třídu, že její prospěch v hlavních předmětech byl průměrný až dostatečný. Zde již můžeme sledovat prudký pokles prospěchu. Po docházce osmi měsíců ve výše uvedené třídě dostáváme ze školy informaci o tom, že Hany prospěch byl stále průměrný. Dle sdělení matky měla Hana na konci třetí třídy na vysvědčení čtyři dvojky, jinak samé jedničky. Je zajímavé, že vysvědčení měla pěkné. Tato informace o hodnocení nás udivila, neboť neodpovídá průměrnému hodnocení. Ve čtvrté třídě byl Hany prospěch v hlavních předmětech opět průměrný.

Hana v dospívajícím věku sdělila, že matka se o její školní výsledky příliš nezajímala a nijak ji ke školní práci nemotivovala. Vágnerová k problematice motivace uvádí, že školní prospěch nezávisí jenom na inteligenci, na poznávacích schopnostech

¹³⁴ Srov. BENÍŠKOVÁ, T., *První třídou bez pláče*, s. 116.

žáka, ale i na dalších psychických vlastnostech, které lze souhrnně označit jako motivačně-regulační. Ty mohou ovlivňovat výkon dítěte různým způsobem, pozitivně i negativně.¹³⁵

Shrneme-li období vzdělávání na prvním stupni, tak toto období začalo u Hany velmi slibně. Postupem času se však Hany výkon snižoval. Přispěl k tomu také přístup matky, která dceru zatěžovala častým stěhováním, změnami škol a neposkytla dostatečně podporující domácí prostředí k přípravě na vyučování.

Druhý stupeň základní školy – poručnice jako nový podnět ke vzdělávání

Z dostupných pramenů, zpráv ze škol ani z rozhovorů se nám nepodařilo zjistit mnoho informací o tom, jak Hana zvládala druhý stupeň základní školy. Telefonicky byla oslovena paní ředitelka základní školy, která sdělila, že třídní učitelka Hany z druhého stupně již na škole nepracuje a telefonický kontakt není možné předat.

V září roku 2016, kdy Hana nastoupila do sedmé třídy, zemřela po těžké nemoci její maminka. Hana od letních prázdnin žila v rodině své tety, která podala návrh k soudu o svěřeni Hany do své poručnické péče.

Hana v sedmé třídě uvedla, že jí ve škole nejde angličtina a fyzika a na vysvědčení byla z těchto předmětů klasifikována známkou dostatečně. V posudku školy z tohoto období bylo uvedeno, že Hana ve škole vykazovala slabý prospěch. Její domácí příprava na vyučování byla hodnocena jako nárazová a nepravidelná.

V prosinci téhož roku Hana navštívila s poručnicí pedagogicko-psychologickou poradnu, kde ji diagnostikovali specifickou poruchu učení, dysortografií – poruchu písemného projevu ve smyslu obtíží s aplikací gramatických pravidel a správného zápisu slov.¹³⁶ Na základě poruchy učení bylo Haně ve výuce nastaveno podpůrné opatření a ze strany školy doporučena jednou týdně reedukace.

Během letních prázdnin se Hana s poručnickou rodinou přestěhovala do nového místa bydliště a dívka nastoupila do osmého ročníku do nové třídy, která byla charakteristická vysokou inteligencí žáků. Z osmnácti dětí jich mělo dvanáct na vysvědčení vyznamenání. Spolužáci byli individualisté, kteří kladli důraz na výkon. Vágnerová uvádí, že motivace k úspěšnému plnění školních povinností je nějakým způsobem spojena se

¹³⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 174.

¹³⁶ Srov. KREJČOVÁ, L. BODNÁROVÁ, Z., a kol., *Specifické poruchy učení*, s. 6.

sociálními potřebami. U starších dětí se uplatňuje i potřeba seberealizace. Úspěch ve škole je podmínkou vyššího sociálního statutu, vyšší prestiže a ocenění. V tomto případě je základní motivací dítěte zaměření na úspěch.¹³⁷ Na tomto principu bylo založeno fungování třídy, do které Hana přišla. Hana se nesnažila zařadit do výkonového systému spolužáků. Se spolužáky nevedla boj o to, kdo bude mít samé jedničky a kdo bude nejlepší. Haně byl prospěch jedno a pro své spolužáky v tomto ohledu nepředstavovala konkurenci.

Po příchodu do poručnické péče tety Hany se přístup k dívce z hlediska vzdělání změnil. Teta Hanu motivovala k dobrým známkám a vedla ji k zodpovědnému přístupu ke vzdělání. V listopadu 2017 Hana sociální pracovníci sdělila, že se snaží zlepšit v učení. Chtěla by se učit na kadeřnici nebo kosmetičku. Hana prospívala se slabým prospěchem, ale oproti prospěchu na předchozí základní škole se mírně zlepšila.

Poručnice se o školní výsledky dívky zajímala a motivovala ji k učení. Zároveň neměla na Hanu příliš velké nároky. Teta Hanu nenutila, aby měla na vysvědčení vyznamenání, ale vedla ji k tomu, že se musí snažit mít dobré známky. Hana byla svojí tetou vedena k opravě nedostatečné známky, kdy sama šla za paní učitelkou s žádostí o možnost opravy. Literatura uvádí, že základní vzdělávání je zacíleno zejména na to, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení, na jejichž základě by byli motivováni k celoživotnímu učení se a sebevzdělávání.¹³⁸

Na vysvědčení na konci osmé třídy dostala Hana tři dostatečné, z chemie, fyziky a dějepisu. Z ostatních předmětů měla jedničky a dvojky. Velmi se zlepšila v angličtině, na kterou se doma začala poctivě připravovat. Dle sdělení poručnice se Hana v tomto období opravdu ve škole snažila a doma se učila.

Dle názoru třídní učitelky osmé třídy Hana nebyla prospěchově úplně dobrá. Matematika jí dělala potíže, proto navštěvovala hodiny reedukace. Také jazyky příliš neovládala a v tělocviku stejně tak nevynikala. Ve všech předmětech vykazovala průměrný prospěch. Skutečnost, že v ničem nevynikala, Haně však nevadila. K její spokojenosti jí stačilo, že postoupí do dalšího ročníku.

Prospěchově byla Hana mezi svými spolužáky na konci třídy, ale nikomu to nevadilo, ani jí samotné. Znamky pro Hanu nebyly důležité. Nekladla důraz na úspěšnost ve vzdělání. Vágnerová k tomuto postoji uvádí, že nedostatečná motivovanost ke škole

¹³⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 35.

¹³⁸ Srov. JEDLIČKA, R., KOŤA, J., *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 642.

znamená, že dítěti je jeho školní prospěch lhostejný, nemá pro ně žádnou hodnotu. Pokud rodina neocenuje roli úspěšného žáka, tím se nejenom neposiluje motivace k práci, ale ještě se snižuje smysl této aktivity.¹³⁹

Poslední ročník základní školy a střední odborné vzdělání – spokojenost s přístupem poručnice

S výběrem budoucího povolání Haně pomáhala její teta. Společně navštívily dny otevřených dveří ve školách, kam měla Hana v plánu nastoupit. Hana zpočátku uvažovala o maturitním oboru kosmetička. Teta ji však motivovala k výučnímu oboru, neboť měla strach, že kdyby dívka nastoupila na obor kosmetička, tak by nezvládla školu zdárně dokončit a nezískala by ani výuční list ani maturitu. Z uvažování poručnice je zřejmý reálný úsudek a neprojevuje se zde snaha dívku přeceňovat.

Po základní škole Hana nastoupila na střední odborné učiliště, obor kadeřnice. K nástupu na učební obor byla Hana dobře motivovaná. Měla dostatek informací, které s podporou poručnice získala na dni otevřených dveří, v rámci kterého si měla možnost vytvořit reálnou představu o průběhu studia i jeho náročnosti. Odborná literatura uvádí, že v období dospívání se výkon začíná velmi úzce spojovat s budoucí profesí, kdy mizí nerealistické a iracionální vize o vlastní budoucnosti a začíná dominovat cílevědomost a motivace spojená s dlouhodobou perspektivou.¹⁴⁰

Na odborném učilišti se Haně líbilo. První dva dny v týdnu probíhala praxe a poté vyučování. Hanu více bavilo období praxe než vyučování. Hana přiznala, že se učení příliš nevěnovala a sama se k učení nepřinutila. K procesu učení ji motivovaly její spolužačky, které s ní obývaly pokoj na internátu. Hana se většinou učila až k večeru. Přes den byla s kamarády, se kterými trávila čas venku. Odborná literatura uvádí, že v době dospívání se mění motivace k učení. Úroveň výkonu u dospívajících je taková, která je akceptována rodiči a učiteli a již žák dosahuje bez vynaložení většího úsilí. Většina dospívajících má tendenci se příliš nenamáhat a udělat je to, co je nezbytné. Dospívající se neučí, aby získali nové znalosti a dovednosti, protože je dost často považují za zbytečné.¹⁴¹

¹³⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 34-35.

¹⁴⁰ Srov. PORTEŠOVÁ, Š., a kol., *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení*, s. 9.

¹⁴¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 154-156.

Na konci prvního pololetí byla Hana klasifikována z jednoho předmětu známkou nedostatečně. Poručnice s jejím prospěchem nebyla spokojená a Hanu motivovala k opravě. Hana se domnívala, že by mohla své známky do budoucna vylepšit, neboť má navíc, než byly její výsledky. Sdělila, že ve studiu po ukončení oboru kadeřnice by ráda pokračovala. Chtěla by si udělat ještě kosmetický kurz popřípadě ještě kurs na tetování. Odborná literatura uvádí, že středoškolské vzdělávání poskytuje absolventům předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací v rámci celoživotního učení.¹⁴²

Na konci školního roku 2019/2020 měla Hana na vysvědčení čtyři dostatečné a byla se svým prospěchem spokojená. Jedním z důvodů byla i situace, která nastala v březnu roku 2020, kdy vláda v souladu s čl. 5 a 6 ústavního zákona č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky, vyhlásila pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaný jako SARS CoV-2) na území České republiky nouzový stav na dobu ode dne 12. března 2020.¹⁴³ Z tohoto důvodu začala výuka na školách probíhat distančně. Hana hodnotila online výuku jako šok, neboť byla ve škole jen chvíli a poté musela požadavky školy zvládat sama z domova. V době distanční výuky se teta o Hanu zajímala. Kontrolovala, zda má vypracované zadané úkoly. Hovořila s ní o problémech. Na konci školního roku některé Haniny spolužačky neprošly do druhého ročníku. Hana viděla, jak tyto dívky plakaly a byla velmi šťastná, že nemusela ročník opakovat, k čemuž svojí podporou přispěla také poručnice.

Na položenou otázku, zda byl rozdíl v přístupu ke vzdělání ze strany matky a tety Hana uvedla, že maminka o její výsledky ve škole zájem neměla a přístup své tety jí více vyhovoval. V péči tety se naučila plnit své školní povinnosti. Hana byla toho názoru, že tetě záleželo na známkách. Popsala, že když dostávala ve škole špatné známky, tak se teta snažila něco udělat, aby ji motivovala ke zlepšení. Například se nemohla o víkendu setkat s přítelem nebo na základní škole s kamarádkami. Hana uvedla, že tyto zákazy ji vždy vedly k opravě známek a zpětně je hodnotila jako pozitivní. Čapek k problematice trestu uvádí, že trest je působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých

¹⁴² Srov. JEDLIČKA, R., KOŤA, J., *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 642.

¹⁴³ https://www.statnisprava.cz/rstsp/clanky.nsf/i/vyhlaseni_nouzoveho_stavu_co_aktualne_plati_20032708_18742657

jeho potřeb.¹⁴⁴ V případě Hany byly tresty efektivní a Hana je s odstupem času ve vyzrálejší věku vnímala ve svůj prospěch a uvědomovala si, že byly pro její dobro a měly smysl.

5.7.2 Sociální oblast

V sociální oblasti jsme identifikovali hlavní faktory, podle kterých jsme tuto část rozdělili: rodinné zázemí, neustálé změny v sociálních vztazích a častá adaptace na nová prostředí, blízký vztah Hany a matky, smrt matky, nová velká rodina a vznik dalších sociálních vztahů, harmonické sociální vztahy v dospívání.

Charakteristika rodinného zázemí v raném Hanině dětství

Hana se narodila do rodiny jako nejmladší, páté dítě. Odborná literatura uvádí, že sourozenci jsou někdy první, kdo dítěti ukáže, že život ve společnosti druhých může být boj. City, které spojují navzájem děti z jedné rodiny, jsou velmi silné a vyjadřují se v kontinuu jdoucím od nenávisť až k lásce. Mnohé výzkumy dokazují, že děti se sourozenci rozvíjejí zralejší a promyšlenější sociální interakce. Početná rodina se vyznačuje mobilitou vztahů a jejich rychlým vývojem. Dynamický kolektivní život v takové rodině nutí její členy k neustále socializaci.¹⁴⁵

V době narození Hany si rodina procházela složitou rodinnou situací. Rodiče se potýkali s finančními problémy, neboť špatně hospodařili s penězi.¹⁴⁶ V rodině byl nedostatek jídla. Matka o domácnost nepečovala a děti nechávala bez dozoru i do večerních hodin, raději navštěvovala své známé. Na špatnou péči o děti upozornil místní obecní úřad, základní škola i sousedi z domu. Do rodiny proto docházely sociální pracovnice, které v rodině uplatňovaly metodu preventivní práce s rodinou, sanaci rodiny. Tento pojem vysvětluje Bechyňová, která uvádí, že základním principem sanace rodiny je podpora dítěte prostřednictvím pomoci jeho rodině.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Srov. ČAPEK, R., *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 119.

¹⁴⁵ Srov. HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S., *Psychická odolnost předškolního dítěte*, s. 33-34.

¹⁴⁶ Matka Hany v této době žila se svým manželem a biologickým otcem svých tří dětí. Biologický otec Hany žil v manželství s jinou ženou. (K této problematice viz níže.)

¹⁴⁷ Srov. BECHYŇOVÁ, V. KONVIČKOVÁ, M., *Sanace rodiny*, s. 18.

Rodina po narození Hany fungovala jako celek osm měsíců. Poté se rodiče od sebe odstěhovali a společné soužití již neobnovili. Hana měla možnost zažívat úplné rodinné prostředí pouze v kojeneckém období svého života. Dle Šulové i v tomto krátkém čase, v prvních měsících života, byly Haně předávány svými rodiči sociální hodnoty, normy a pravidla, způsoby komunikace, způsoby uvažování a řešení situací.¹⁴⁸

Rodina – neustálé změny v sociálních vztazích a častá adaptace na nová prostředí

Rané Hanino dětství bylo typické přesuny na nová místa bydliště a navazováním nových vztahů s partnery její matky.

Po rozchodu rodičů vychovávala děti matka, které byly děti svěřeny do péče rozsudkem soudu a otcí stanoveno výživné. V této době se v rodině začínal objevovat biologický otec Hany, který se s matkou stýkal a finančně jí vypomáhal. Otec Hany v tomto období žil v manželském svazku s jinou ženou. Vztah matky a biologického otce Hany trval přibližně jeden rok. Poté matka navázala partnerský vztah s novým přítelem, za kterého se po půlroční známosti vdala a přestěhovala se s dětmi do jeho místa bydliště. Haně v té době byly necelé tři roky.

Společné soužití s druhým manželem trvalo necelé dva roky. Poté se matka s dětmi od něho odstěhovala a podala návrh na rozvod. Rok po odchodu od svého druhého manžela uzavřela matka třetí manželství a s třetím manželem žila dva roky, kdy se poté od něho odstěhovala. Matka vedla velmi pestrý partnerský život. V domácnosti docházelo k častým změnám partnerů matky.

Střídání partnerů matky bylo spojeno s častým stěhováním rodiny. Matka po přestěhování do nového místa bydliště vždy Haně zajistila docházku do mateřské školy, později základní školy. Hana se vedle nových partnerů matky tak musela zároveň opakovaně adaptovat na nová prostředí škol, paní učitelky a své vrstevníky.

Dle dostupných informací Hana během předškolního věku vystřídala celkem čtyři mateřské školy. Odborná literatura uvádí, že předškolní období dítěte znamená neobyčejně významnou dobu sociálního vývoje dítěte, neboť se zdaleka nejedná jen o dobu přípravy na školu, ale o dobu přípravy na pozdější dospělý život.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Srov. ŠULOVÁ, L., *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 127.

¹⁴⁹ Srov. HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S., *Psychická odolnost předškolního dítěte*, s. 31

Blízký vztah Hany a matky

V rodině byla pro Hanu trvalým kormidlem v sociálních vztazích její matka. Představovala přístav, ke kterému se Hana uchýlovala, neboť byla nucena neustále navazovat vztahy s novými a novými matčinými partnery. Blatný uvádí, že rodina, která je zodpovědná za poskytnutí adekvátní finanční, emoční a sociální opory, rozvíjí osobní zdroje dítěte, které pak může dítě použít později v životě. Tyto zdroje mohou být oslabeny v rodinách s jedním rodičem nebo v nestabilních rodinách s často se střídajícími partnery. Ukazuje se, že takové rodiny mohou například zvyšovat riziko antisociálních a behaviorálních problémů v adolescenci dítěte.¹⁵⁰

Hana byla ve své první mateřské škole charakterizována jako mírné, klidné dítě, které je citově vázané na svou maminku. Vágnerová uvádí, že primární zkušenost s citovým vztahem, fungujícím jako zdroj jistoty a bezpečí, představuje základ pro uspokojivý rozvoj osobnosti dítěte, které jejím prostřednictvím získá schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti a schopnost navazovat a udržovat trvalejší a relativně spolehlivé vztahy s lidmi.¹⁵¹

Ve věku čtyř let byla Hana hospitalizována v nemocnici s opařeninou hýždí. Doba hospitalizace trvala přes jeden měsíc. Matka dceru v nemocnici navštěvovala o víkendech. Po návratu do předškolního zařízení byla dle sdělení paní učitelky dívka ještě více fixovaná na svoji maminku. K tomu Koťátková uvádí, že dítě je schopné se tvárně přizpůsobovat, začleňovat do lidské skupiny a je poměrně odolné pro vyrovnání se a zpracování různých nepřízní, ale nutně potřebuje vztahovou blízkost a oporu a ty mu pomohou překonat různé problémy ve společném životě.¹⁵²

Matka pro své děti nevytvářela stabilní prostředí, neboť velmi často měnila místa bydliště rodiny. I přes tuto situaci byla Hana po přestupu do jiné mateřské školy charakterizována jako klidná a tichá dívka, která se do programu třídy zapojila velmi rychle, bez obtíží a působila spokojeně.

¹⁵⁰ Srov. BLATNÝ, M., *Psychologie celoživotního vývoje*, s. 222.

¹⁵¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 101.

¹⁵² Srov. KOŤÁTKOVÁ, S., *Dítě a mateřská škola*, s. 644.

Smrt matky, nová velká rodina a vznik dalších sociálních vztahů

Časté stěhování provázelo Hanu také na základní škole. Stěhování rodiny vedlo k tomu, že Hana musela opakovat třetí třídu, neboť právě ve třetí třídě se rodina přestěhovala celkem čtyřikrát. Dá se předpokládat, že z hlediska adaptace a socializace byl tento školní rok pro Hanu nejvíce zátěžový. Pro některé děti by opakování ročníku mohlo znamenat stigma. Hana se však rychle a pěkně zapojila do nového kolektivu. Spolupracovala se všemi žáky i vyučujícími, dodržovala pravidla slušného chování. U Hany se neprojevovala nejistota, nedůvěřivost, či úzkostnost. Vágnerová poukazuje na to, že nejistota, citová plochost či nedůvěřivost se projeví obtížemi v adaptaci na školu a nezvládnutím jejích požadavků. Takové děti bývají egocentrické a nedůvěřivé, někdy jsou zvýšeně dráždivé a zlostné. S tím souvisí i obtížnost sebeovládání a nedostatek vytrvalosti při plnění jakýchkoli povinností.¹⁵³ V případě Hany se popis těchto výše uvedených projevů v posudcích neobjevoval. Po absolvování třetí třídy Hana již školu nezměnila, neboť rodina zůstala bydlet na jednom místě.

V době, kdy bylo Haně třináct let, onkologicky onemocněla její maminka. Průběh nemoci byl těžký a matka po několika měsících léčby zemřela. Jedlička charakterizuje toto období po smrti matky jako traumatický krizový stav, který byl zapříčiněn silným emočním otřesem, jakým může být nenadálá smrt milované osoby.¹⁵⁴

Po smrti matky byla Hana svěřena do poručnické péče její tety, která v té době vychovávala své tři děti. Otec Hany uvedený v rodném listě byl soudem zbaven rodičovské odpovědnosti, neboť s Hanou vztah nenavázal a nijak se o ni nezajímal. Občanský zákoník uvádí, že rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů spočívající v péči o dítě, zejména v péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění. Rodičovské odpovědnosti se nelze vzdát. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud.¹⁵⁵

O Hanu se zajímal její biologický otec. Jejich vztah byl poručníci podporován a Hana svého otce navštěvovala o prázdninách nebo víkendech. Mezi otcem a dcerou byl

¹⁵³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 133-135.

¹⁵⁴ Srov. JEDLIČKA, R., *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*, s. 609.

¹⁵⁵ Srov. NOVOTNÝ, P. IVIČIČOVÁ, J. SYRŮČKOVÁ, I. VONDRÁČKOVÁ, P., *Nový občanský zákoník – Rodinné právo*, s. 524.

vytvořen blízký vztah, který přibližně v době patnácti let věku Hany začal slábnout, neboť otec se vlivem své nové přítelkyně o Hanu zajímal stále méně. Hana tento nezájem prožívala zpočátku těžce, ale postupem času nahradila vztah s otcem vztahem s prvním chlapcem.¹⁵⁶

Péče tety o Hanu byla podporující, jejich vzájemný vztah byl vřelý a důvěrný. Teta reflektovala vztah Hany s její maminkou. Spolu na ni vzpomínaly. Sociální adaptace na novou rodinu proběhla dobře. Hana byla charakterizována jako nekonfliktní a v rodině své tety navázala dobré vztahy i s jejími dětmi. Nejvíce si rozuměla s již zletilým bratrancem, který ji byl velkou oporou ve chvílích truchlení po mamince, Hana se mu svěřovala se svými problémy. Starší dcera poručnice zpočátku na Hanu žárlila. Svou žárlivost projevovala drzostí ke své matce a chovala se nevhodně. Poručnice se snažila ve výchově dětí nedělat rozdíly a věnovat pozornost všem stejnoměrně.

V poručnické rodině byla Hana dobře přijatá a rodina byla otevřená také jejím již osamostatněným sourozencům. Členové rodiny nerozlišovali, zda jde o bratrance nebo sourozence. Všichni byli jedna velká rodina. Dle názoru třídní učitelky nebylo z chování členů poručnické rodiny poznat, že Hana není jejich vlastní dítě.

Sociální vztahy jako Hanina priorita

Vzhledem k tomu, že péče o čtyři děti byla pro poručnici náročná, odstěhovala se rodina do domu k příteli poručnice, který jí s výchovou dětí pomáhal. Tento přechod byl pro Hanu velmi těžký, neboť ve stávajícím místě bydliště měla navázané velmi dobré vztahy se spolužačkami a také musela opustit svoji nejlepší kamarádku. Poručnice podporovala vztahy s kamarádkami i po přestěhování a Hana se s nimi stýkala nadále o víkendech.

Hana přestoupila na novou školu, kde nastoupila do osmého ročníku. Po nástupu do školy se jí ve své třídě příliš nelíbilo a stýskalo se jí po škole předchozí. Spolužáci v její nové třídě spolu nevytvořili dobrou partu a příliš se nekamarádili. Ve třídě byly vytvořeny konkurenční vztahy a převažovaly zde individuální zájmy nad zájmy kolektivu.

Hana byla družná a bezprostřední. S každým se kontaktovala a kamarádila a po příchodu do nové třídy vykazovala potřebu zapojit se do třídního kolektivu. Svým přístupem se odlišovala a tím velmi dobře zapadla do nového kolektivu. Blatný uvádí, že

¹⁵⁶ viz níže

vrstevnické vztahy jsou v průběhu téměř celého života jedním z nejdůležitějších zdrojů lidského fungování. V období adolescence a mladé dospělosti mohou mít dokonce větší vliv na fungování člověka než blízké rodinné vztahy. Chování vrstevníků se stává významným zdrojem informací o vlastní osobě, ale také normou, která ovlivňuje zvládání každodenních situací.¹⁵⁷

Hana svým chováním a přístupem začala svojí třídu postupně proměňovat a její zásluhou začalo docházet ke změně klimatu ve třídě. Hana začala být mezi svými spolužáky oblíbená a v nové škole se jí postupně zalíbilo. Jedlička uvádí, že důležitým faktorem je psychosociální klima panující ve školní třídě, jeho účinek má vliv na chování a prospěch žáků, dopad na formování jejich osobnosti a vliv na účinnost pedagogické práce a psychiku učitelů.¹⁵⁸

Z chování Hany je patrné, že dívka upřednostňovala úspěšnost v sociálních vztazích, které pro ni měly vyšší hodnotu než prospěch. Ze sdělení třídní učitelky jsme se dozvěděli, že Hana byla hodně pozitivní. Nekladla důraz na výkon, ale na vztahy se spolužáky. Vágnerová uvádí, že každý jedinec potřebuje někam patřit, potřebuje být pozitivně přijímán. Dítě touží být akceptováno jak učitelem, tak vrstevnickou skupinou. Potřebuje získat pocit sounáležitosti, potvrzení sympatií či dokonce lásky.¹⁵⁹

Harmonické sociální vztahy v dospívání

Povinnou školní docházku Hana ukončila zodpovědně. I přes Haninu orientaci na sociální oblast ji teta přiměla na konci základní školy brát školní prospěch vážně. Poručnice si přála, aby se Hana dostala na učební obor, který si vybrala.

Adaptace na nový třídní kolektiv na středním odborném učilišti nebyl pro Hanu problém, neboť měla bohaté zkušenosti s navazováním kontaktů z předešlých let. Spolužáci ji přijali a sama sebe charakterizovala jako bavič - šoumen třídy, který všechny rozveselí. Své vztahy se spolužáky hodnotila kladně.

V rámci učiliště se před ní otevřela nová kapitola sociálních vztahů, a sice partnerský vztah s chlapcem. V partnerském vztahu byla Hana spokojená. Také vztahy s rodiči přítele byly harmonické. Poručnice vztah své neteře s přítelem hodnotila kladně.

¹⁵⁷ Srov. BLATNÝ, M., *Psychologie celoživotního vývoje*, s. 225.

¹⁵⁸ Srov. JEDLIČKA, R. KOŤA, J., *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 653.

¹⁵⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 182–186.

Uváděla, že přítel Hanu přijal i s handicapem (popáleninou z dětství) a tím jí pozvedl její sebevědomí. Vágnerová k období dospívání uvádí, že představuje důležitou životní etapu. Důležitým mezníkem je ukončení povinné školní docházky a volba dalšího studia či profesního směřování. V období dětství uspokojovala potřebu jistoty vazba na rodinu, ale nyní je zřejmé, že dospívající si potřebuje vytvořit nové vztahy.¹⁶⁰ I přes odpoutávání se a osamostatňování byla stále poručnická rodina pro Hanu významným sociálním zázemím. Toto potvrzuje Vágnerová ve své publikaci.¹⁶¹

Závěr analýzy

V této studii jsme se snažili ukázat na příběhu jedné dívky vnímání úspěchu na základě života rodiny, rodinného zázemí, blízkých osob apod. Příběh Hany byl mimo jiné zajímavý mnoha nesnáze, kterými si dívka ve svém životě procházela: materiální nedostatek, časté střídání míst bydlišť, partnerů matky, školských zařízení, až po smrt maminky a život v nové poručnické rodině.

V rodině, ve které Hana vyrůstala, se nekladl důraz na školní hodnocení. Důležitost známek si Hana začala uvědomovat až v poručnické péči své tety. Přesto dívka nebrala v potaz svůj výkon ve škole jako měřítko svého úspěchu, neboť vzhledem k rodinné situaci a přístupu její maminky ke vzdělání byly její šance na úspěch vzdálenější. Pro Hanu bylo důležité mít dobré vztahy s lidmi a velice dobře se dokázala v sociální oblasti orientovat. Po nástupu do nové školy v osmém ročníku ve své nové třídě našla v této oblasti prvenství a obohatila nejen sebe ale také celý školní kolektiv. Třídu stmelila a spolužáky motivovala k vzájemné komunikaci.

Z příběhu Hany je zřejmé, že dívka kladla důraz na sociální vztahy více než na svůj výkon. Přinášelo jí to radost a spokojenost. Měřítkem úspěchu se pro Hanu stala úspěšnost v sociálních vztazích, aniž by si to zásadně uvědomovala.

Touto prací bychom rádi podnítli diskuzi o tom, zda školní úspěšnost je pouze záležitostí kognitivní a zda by neměla být zkoumána také více z hlediska sociálního. Na příkladu Hany bychom chtěli poukázat na to, že kognitivní oblast nemusí vždy být jediným měřítkem školního úspěchu.

¹⁶⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 136-137.

¹⁶¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*, s. 145-148.

ZÁVĚR

Z obsahu celé práce vyplývá, že na školní úspěšnosti dítěte se v první řadě nejvíce podílí rodina. První kapitola měla za úkol představit rodinu jako nejdůležitější systém v životě člověka. Rodina je zde popisována jako startovací můstek pro dítě k jeho vstupu do společnosti a má nezastupitelný význam také z hlediska vzdělávání. Pokud rodina neplní základní požadavky, které jsou na ni kladeny, mluvíme o poruchách rodiny, kterým je kapitola dále věnována. Jestliže rodinné prostředí nevytváří vhodné podmínky k výchově dětí, dochází k umístění dítěte do náhradní rodinné péče. Této problematice se věnuje závěr první kapitoly a čtenář je zde seznámen s jejími formami.

Děti umístěné do náhradní rodinné péče vykazují odlišnosti ve vývoji oproti dětem, které vyrůstají ve funkčních rodinách. Pro snadnější pochopení této problematiky jsou ve druhé kapitole nejprve popsány základní psychické potřeby a následně objasněny tyto odlišnosti ve vývoji dítěte dle vývojových období věku. Kapitola má snahu čtenáři přiblížit, čím jsou tyto odlišnosti způsobeny a na co je dobré se u dětí svěřených do náhradní rodinné péče zaměřit. Závěrečná podkapitola je věnována problémům v oblasti citového prožívání, které se odvíjí od primárního vztahu dítěte se svojí matkou.

Třetí kapitola se zabývá školní úspěšností, potřebou dobrého výkonu a osobní zkušeností z úspěchu. Tato potřeba je nejčastěji uspokojována v prostředí školy, kde dítě získává pozici také ve skupině vrstevníků. Při hledání příčin potíží u dítěte v chování či v prospěchu nelze přehlížet sociální aspekty. Kapitola se věnuje převážně počátkům školního období u dětí a popisuje nástup do školy, školní zralost a motivaci.

Ve čtvrté kapitole je čtenáři přiblížena školní neúspěšnost. Kapitola je věnována faktorům absolutní školní neúspěšnosti, což jsou snížená úroveň inteligence, nerovnoměrné nadání, nezjištěná smyslová vada, hyperaktivita a porucha pozornosti. Dále jsou zde popsány faktory relativní školní neúspěšnosti. Jedná se o sociálně patologické jevy, biologicko psychologické faktory a intrapsychické příčiny.

Výzkumná část diplomové práce se zabývala otázkou, zda na konkrétním příkladě Hany můžeme potvrdit, že umístění dítěte do náhradní rodinné péče má vliv i na jeho školní úspěšnost. Případová studie popisuje život dívky od jejího narození po dospívání. Domníváme se, že stanovený cíl práce byl naplněn, neboť z předkládané případové studie vyplynulo, že svěření Hany do náhradní rodinné péče její tety mělo pozitivní vliv na školní

úspěšnost dívky. Teta Haně poskytovala podporu v oblasti vzdělávání ve větší míře než její matka a hodnotu vzdělání si Hana začala více uvědomovat až v poručnické péči své tety.

Z výzkumu vyplynulo, jak zásadně je dítě ovlivňováno postojem své rodiny ke škole a školnímu vzdělávání. Z našeho příběhu Hany je zřejmé, že dívka kladla důraz na sociální vztahy více než na svůj výkon a měřítkem úspěchu se pro ni stala úspěšnost v sociálních vztazích, která se projevila také ve školním prostředí.

Touto prací bychom rádi podnítli diskuzi o tom, zda školní úspěšnost je pouze záležitostí kognitivní a zda by neměla být zkoumána také více z hlediska sociálního. Na příkladu Hany bychom chtěli poukázat na to, že kognitivní oblast nemusí vždy být jediným měřítkem školního úspěchu. Zjištěné skutečnosti vyvolávají další otázky, které jistě budou podrobeny následnému zkoumání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- BECHYŇOVÁ, V. KONVIČKOVÁ, M. *Sanace rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-262- 0031-4.
- BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1906-1.
- BLATNÝ, M. *Psychologie celoživotního vývoje*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BOWLBY, J. *Vazba*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-4.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, ISBN 978-80-247-4639-5.
- DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986.
- FERJENČÍK, J., *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-815-9.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-626-8.
- HELUS, Z. a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, ISBN 14-722-9.
- HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1424-8.
- HRABAL, V. st. HRABAL, V. ml. *Diagnostika*. 2. vyd. Praha: nakladatelství Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0319-5.
- JEDLIČKA, R. KOŤA, J. *Pedagogická psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2018, ISBN 978-80-271-2164-9.
- JEDLIČKA, R. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015, ISBN 978-80-247-5981-4.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm s. r. o., 1996, ISBN 80-85867-94-X.

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Pěstouni mají právo na služby*. 1. vyd. Praha: Občanské sdružení Rozum a Cit, 2007.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOVAŘÍK, J. a kol. *Náhradní rodinná péče v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-957-7.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3.
- KREJČOVÁ, L. BODNÁROVÁ, Z. a kol. *Specifické poruchy učení*. 2. aktual. vyd. Edika: Brno, 2018, ISBN 978-80-266-1219-3.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. vyd. Praha: Grada, 2014, ISBN
- LOVASOVÁ, L. *Rodinné vztahy*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, ISBN 80-86991-66-0.
- MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-229-7.
- MATĚJČEK, Z. a kol. *Náhradní rodinná péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-304-8.
- MATĚJČEK, Z. a kol. *Osvojení a pěstounská péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-637-3.
- MATĚJČEK, Z. DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994, ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Z. DYTRYCH, Z. *Nevlastní rodiče a nevládní děti*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999, ISBN 80-7169-897-0.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, ISBN 978-80-271-1834-2.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, ISBN 80-901424-7-8.
- NOVOTNÁ, V. BURDOVÁ, E. *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí*. Praha: Linde, 2007, ISBN 978-80-86131-72-6.
- NOVOTNÝ, P. IVIČIČOVÁ, J. SYRŮČKOVÁ, I. VONDRÁČKOVÁ, P. *Nový občanský zákoník – Rodinné právo*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014, ISBN 978-80-271-9638-8.

- NOŽÍŘOVÁ, J. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Linde, 2012, ISBN 978-80-8613191-7.
- PAZLAROVÁ, H. *Pěstounská péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, ISBN 978-80-262-1020-7.
- PORTEŠOVÁ, Š. a kol. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, ISBN 978-80-210-7520-7.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-416-8.
- SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMUTKOVÁ, L. *Sociální práce s rodinou*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, ISBN 978-80-7041-069-1.
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-250-8.
- ŠULOVÁ, L. a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014, ISBN 978-80-7478-542-9.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, ISBN 978-80-246-1820-3.
- ŠVARŤÍČEK, R. ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, o. s., 2012, ISBN 978-80-87455-14-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997, ISBN 382-119-97.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, ISBN 80-246-0181-8.
- Vyhlášení nouzového stavu - co aktuálně platí - statnisprava.cz. [online].

[cit. 2020-12-06]. Dostupné z:

https://www.statnisprava.cz/rstsp/clanky.nsf/i/vyhlaseni_nouzoveho_stavu_co_aktualne_plati

Zákon č. 89/012 Sb., nový občanský zákoník

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině

ZEZULOVÁ, D. *Pěstounská péče a adopce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-262-0065-9.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru

Příloha 2: Seznam okruhů otázek k rozhovoru

Příloha 3: Přepisy rozhovorů

Příloha 1: Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ROZHOVOREM

Já,, jsem byl/a požádán/a o rozhovor za účelem získání dat a informací pro kvalitativní výzkum k diplomové práci Marcely Volfové. Výzkum probíhá v rámci magisterského studia Katedry křesťanské výchovy na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Název práce je „Školní úspěšnost u dítěte v náhradní rodinné péči: případová studie Hany“.

Vaše spolupráce na projektu je dobrovolná. Účast spočívá v nahrávaném rozhovoru, který potrvá přibližně 30 minut. Jsem si vědom/a, že mohu od výzkumu kdykoli odstoupit. Osobní údaje budou změněny tak, aby byla dodržena anonymita účastníka.

Souhlasím s pořízením audiozáznamu rozhovoru.

Souhlasím s přímým citováním mého projevu v diplomové práci.

Datum:

Podpis:

Pro více informací mě neváhejte kontaktovat.

Marcela Volfová

Tel.: 608 122 983

E-mail: marcela.balcarova@seznam.cz

Příloha 2: Seznam okruhů otázek k rozhovoru

Okruhy otázek k rozhovoru s poručnící:

- Jaká byla Vaše motivace k přijetí dítěte do rodiny?
- Máte vlastní děti?
- Vnímáte nějaký rozdíl ve výchově přijatého dítěte a vlastními dětmi?
- Jak dlouho žilo dítě ve své biologické rodině a z jakých důvodů bylo umístěno do poručnické péče?
- Jaké má dítě vztahy s biologickou rodinou a v jak častém kontaktu je s ní?
- Jak se dítě projevovalo při příchodu do náhradní rodiny?
- Jak se dítě začlenilo do Vaší rodiny?
- Mělo dítě odklad povinné školní docházky?
- Má dítě diagnostikovanou poruchu učení?
- Jak dítě prožívalo nástup do školy po přijetí do Vaší péče?
- Jak se dítě na školu adaptovalo?
- Jaké mělo dítě chování na základní škole?
- Je dítě rádo středem pozornosti?
- Jak probíhala domácí příprava do školy na základní škole?
- Jak dítě oceňujete za jeho výsledky ve škole?
- Jak dítě motivujete ke školní práci?
- Budoucí povolání si dítě vybralo samo?
- Ve kterých oblastech, předmětech se jeho motivace nejvíce projevuje?
- Ve kterých oblastech, předmětech se jeho motivace projevuje málo?
- Co dítěti pomáhá k plnění školních požadavků?
- Byl/a jste spokojen/á se známkami na vysvědčení za tento školní rok?
- Jaké má dítě volnočasové aktivity?
- Jak se mu v nich daří? Baví ho? Je úspěšné?

Okruhy otázek k rozhovoru s dítětem v poručnické péči

- Jaký obor sis vybral/a po základní škole a který ročník studuješ?
- Navštěvuješ vybranou školu rád/a?
- Jak ve škole vycházíš s učiteli?
- Máš ve škole učitele, kterému důvěřuješ?
- Rozumíš si se spolužáky ve třídě? Jaké s nimi máš vztahy?
- Jsi ubytován/a na internátě nebo dojíždíš do školy z domova?
- Jak probíhala výuka a hodnocení během karanténních opatření?
- Jaký jsi měl/a na konci školního roku prospěch?
- Jak hodnotíš svůj současný prospěch?
- Jaké jsi měl/a známky na základní škole?
- Co tě ve škole nejvíce zajímá a baví?
- Dokážeš se dobře soustředit?
- Jak probíhá tvoje domácí příprava do školy?
- Jakou máš motivaci k dokončení vybrané školy?
- Jak trávíš svůj volný čas?
- Jak bys zhodnotila přístup ke vzdělávání tvé matky a poručnice?
- Jak tě poručnice motivuje k plnění školních povinností?
- Myslíš si, že je v současné pěstounské rodině vzdělání důležité?
- Jsi v pěstounské rodině spokojen/á?

Okruhy otázek k rozhovoru s třídní učitelkou:

- Jak jste se dozvěděla, že je dítě v pěstounské péči?
- Znáte minulost dítěte?
- Jak se dítě adaptovalo na školu?
- Ve kterých oblastech, předmětech je dítě úspěšné?
- Projevují se rozdíly v chování dítěte v pěstounské péči oproti ostatním dětem? Jaké jsou nejvýraznější rozdíly?
- Jak dítě vnímá autoritu?

- Jaká je Vaše vzájemná interakce s dítětem během vyučování?
- Jak se dítě zapojuje do kolektivu svých vrstevníků?
- Jak spolupracuje s ostatními ve třídě?
- Je nutné k tomuto dítěti z pěstounské rodiny přistupovat odlišně?
- Je dítě motivováno ke školní práci?
- Ve kterých oblastech, předmětech se jeho motivace nejvíce projevuje?
- Ve kterých oblastech, předmětech se jeho motivace projevuje málo?
- Jak hodnotíte komunikaci s pěstouny?
- Pozorujete u dítěte talent v nějaké oblasti?
- Měla jste možnost se s problematikou dětí v pěstounské péči blíže seznámit? (Odborná literatura, seminář)

Příloha 3: Přepisy rozhovorů

Respondent 1: poručnice nezl. Hany

17. 7. 2020

T: Jaká byla Vaše motivace přijetí Hany do rodiny?

R: *Umřela mi sestra. Bydlely jsme v jednom paneláku a už tenkrát jsme si říkaly, že kdyby nedej Bůh, se jedné nás něco stalo, tak ta druhá se o děti postará.*

T: Hana Vás znala? Měla k Vám blízko?

R: *Určitě.*

T: V době, když jste se sestrou nebydlely ve stejném domě, vídala jste se s Hanou?

R: *Vídaly jsme se málo. To jsem Haničku moc nevidala. My jsme se s ségrou moc nevycházely. Měla jsem jiný názor na výchovu dětí, péči o děti, domácnost. V tom jsme se hodně rozcházely.*

T: Máte vlastní děti?

R: *Ano, mám.*

T: Kolik?

R: *Pět dětí.*

T: Šest dětí v domácnosti, to je docela dost.

R: *Sestra měla také pět dětí. Teď se s dětmi navštěvujeme. Sourozenci Haničky jezdí ke mně do domu. Já to nevnímám, že tam je víc dětí.*

T: Vnímáte nějaký rozdíl ve výchově Hany a svých vlastních dětí?

R: *Já tak nějak přistupuji ke všem stejně. Akorát, že je pravda, když k nám přišla Hanička, tak moje dcera... Tam začaly být trošku problémy. Žárlila na Haničku. Hodně. Teď je ještě v pubertě, takže to je vůbec katastrofa. Hanička ta je právě hodně klidná. Ona toho svým způsobem tak moc nepotřebuje. Ona je taková fakt... Jsem si říkala, že kdyby tak z poloviny měla moje dcera, to co má Hanička, tak bych byla spokojena.*

T: Když má Hana problém, tak Vám ho řekne?

R: *Jo, to se mi svěří. To určitě. Nejlepší vztah má s mým synem Františkem. S tím rozebírá úplně všechno. Měli se rádi odjakživa.*

T: Jak dlouho Hana žila ve své biologické rodině a z jakého důvodu byla umístěna do Vaší péče?

R: *Do svých 13 let. Sestra onemocněla únor - duben, pak chodila po doktorech. V červenci na tom byla již hodně špatně, tak už jsem si Haničku vzala k sobě domů. Moc jsem nechtěla, aby sestru viděla v takovém stavu. Mámu navštěvovala, ale moc času s ní*

netrávila. Sestra na tom byla opravdu hodně špatně. Hlavním důvodem mé péče bylo úmrtí sestry.

T: Jak se projevovala po příchodu do Vaší rodiny?

R: Byla smutná, vyřízená z toho, že jí umřela mamka.

T: Jak se začlenila do Vaší rodiny?

R: Začlenila se svým způsobem dobře. Akorát u nás nastal trošku problém, protože její plnoletý bratr, který žil s přítelkyní začal se mnou bojovat o Haničku. Hanička byla pár dní u něho a otočili ji proti mně. V tu dobu jsem byla chvíli na antidepresivech. Docela mě to svým způsobem složilo. Jsem zvyklá, že v rodině držíme při sobě a přítelkyně bratra Haničky to hodně rozvířila. Nakonec si Radim uvědomil, že je to špatně. Já jsem sestře slíbila, že Haničku budu mít u sebe, tak bych nepovolila. Radim se s přítelkyní rozešel a uvědomil si, že hlavně ona chtěla mít Haničku u sebe a vše se srovnalo.

T: Měla Hana odklad školní docházky?

R: Neměla, ale opakovala třetí třídu. Sestra se stěhovala. Dost cestovala. Ted' ani nevím, v jakém městě opakovala tu třídu.

T: Měla diagnostikovanou nějakou poruchu učení.

R: Ne. Poté, co byla Hanička svěřena do mé péče, jsme hned navštívili psychologa. Anička byla hodně zamklá, zabrzděná, zpomalená. A já jsem měla obavy, protože její brácha je také zpomalený. Chtěla jsem to vyloučit. Ale bylo tam všechno v pořádku.

T: Navštívili jste klinického psychologa?

R: Ne, pedagogickou–psychologickou poradnu.

T: Po svěření Hany do Vaší péče se jste se s rodinou přestěhovali. Jak se Hana projevovala po nástupu do nové školy?

R: Bála se, hodně. Byla stydlivá.

T: Do kolikáté třídy nastoupila po přestěhování? Jak se na novou školu adaptovala?

R: Do sedmé třídy. Paní ředitelka i učitelka věděly, že jí umřela maminka. Velice dobře ji tam přijali. Později si tam našla kamarády. Horko těžko si zvykala na nové bydlení. No, ale pak když už si zvykla, tak jako dobrý, no. Ze začátku byla ostýchavá. Hlavně smutná. Ona na venek jako takhle, ani by u ní člověk neřekl, že přišla o mamku. Spíš si vždycky zalezla, právě buď se mnou, nebo s Františkem, a zabřečela si. Jinak takhle na venek by člověk neřekl, co se jí stalo. Tenkrát jsme byly u psychologa a tam mě říkal, že to tolik neprožívá navenek. A to mi řekl, že to je špatně, že je v pohodě, když jí umřela máma. Jiný psycholog mi zase řekl, že každé dítě to snáší jinak.

T: Jaké měla Hana na základní škole chování?

R: Na začátku byla zamklá. Měla takovou třídu, kde žáci spolu moc nekomunikovali. Tam to bylo takový hrozně moc tichý. Ona to tam docela rozvířila. Sama paní učitelka

mi říkala, že třída se stala živější, že děti více spolu komunikují. Ona byla takový bavič. Což bylo fajn.

T: Je Hana ráda středem pozornosti v kolektivu?

R: To si ani nemyslím. Spíše chtěla vnést mezi spolužáky trochu zábavy. Protože tam v té třídě nikdo s nikým nemluvil. Byla to hrozně zamlklá třída, až to bylo divný.

T: Jak probíhá domácí příprava do školy? Učila se doma, když docházela na základní školu?

R: Hm, ale jo tak jako jo. Na základní škole nic moc. V deváté třídě se učila více, ležela v knížkách. Není to tam, aby člověk po ní chtěl nějaké zázraky. To samé je teď v prváku. V pololetí měla pětku, ale teď si to opravila. Měla čtyřky na vysvědčení. Učení jí nikdy extra moc nešlo. Po pravdě řečeno.

T: Vzpomenete si na jméno paní učitelky Hany na základní škole?

R: Vystřídalo se tam tolik učitelů, že teď nevím, jak se jmenovala.

T: Jak probíhala Hany domácí příprava?

R: Úkoly si plnila. Co se týče učení, tak to nebyl žádný extrém. Ale nemůžu říci, že by se neučila. Z domova nebyla učená pořádku, hygieně. Tohle trochu vážlo.

T: Jak jste na ní působila?

R: Pořád jsem jí to připomínala. Kontrolovala jsem jí pokojíček, zda tam nemá nepořádek. Hodně se to zlepšilo, když si našla přítele.

T: Budoucí povolání si vybrala sama?

R: Chtěla jít na kosmetičku, ale to bylo s maturitou. Řekla jsem jí, že to nezvládneme. Ať si udělá kadeřnici a popřípadě, když to půjde, pak může jí dál a udělat si kosmetičku. Hrozně ráda maluje, mohla by si později udělat taterský kurz. Měla jsem strach, že pak by neměla ani výuční list ani maturitu. Proto šla na kadeřnici. Škola jí baví. Akorát něco jí nejde. Jsou tam určitý věci, které jí nejdou. Praxe jí baví. Kdyby nebylo to učení, tak by to bylo fajn.

T: Jak Hanu za její výsledky oceňujete?

R: Chválíme ji. Co se týče stříhání, tak to zkusí na nás. Dáváme jí důvěru, že se nebojíme, když nás ostříhá.

T: Pokud měla špatné známky, jak jste ji motivovala ke změně?

R: Vysvětlovala jsem jí, že k životu potřebuje vzdělání, že musí zabrat. U nás nefunguje to, že by člověk nadával, mlátil. Domluva, domluva. Někdy to nefunguje, ale člověk se snaží. Hanička se snaží. Nechci po ní zázraky. Budu ráda, když proleze. Ale pokud by chtěla kosmetičku, tak jsem řekla, že musí zabrat.

T: Byla jste spokojená s jejím posledním vysvědčením?

R: Nebyla, když mi přinesla v pololetí pětku. Teď si to opravila.

T: Co Haně pomáhá k plnění školních požadavků?

R: *Když něco neví, přijde za mnou nebo za Františkem. (Hany bratranec)*

T: Jaké má Hana volnočasové aktivity?

R: *Kroužky žádné nemá, navštěvuje se s kamarádkami. Teď hodně času tráví s přítelem, který je vyučený automechanikem a už si vydělává. Přítel jí hodně pozvedl. Hanička, když byla malá, tak spadla do hrnce s vařící vodou, sedla si do něho, a má popáleniny. Přítel ji bere takovou, jaká je.*

Respondent 2: nezl. Hana

15. 7. 2020

T: Jakou školu teď studuješ?

R: *Učební obor kadeřnice. Jsem v prvním ročníku.*

T: Na 3 roky, bez maturity?

R: *Ano*

T: Chodíš do školy ráda? Máš to tam ráda?

R: *Ano*

T: Jak vycházíš s učiteli?

R: *Vycházím s nimi dobře, ale je to s nimi složitý. Hrají na více stran. Člověk jde za nimi s úctou a oni to tak nějak.... Myslí si o sobě něco více. Říkají nám něco jiného, než se pak chovají. Na praxi nás chválí a pak jsou na nás zlejší. Dají nám horší známky.*

T: Máš ve škole učitele, kterému důvěřuješ?

R: *Třídního učitele mám ráda, máme ho i na praxe. Dá se s ním komunikovat, ale hraje na strašně hodně stran. Nemůžu mu věřit.*

T: Svěřila by ses s něčím nějakému učiteli?

R: *Nikomu.*

T: Jaké máš vztahy se spolužáky?

R: *Jsem šoumen třídy, který všechny rozveselí. Také tam mám jednu dobrou kamarádku ze základní školy.*

T: Jsi přes týden ubytovaná na internátě nebo bydlíš doma?

R: *Na internátě s kamarádkou ze základní školy, a ještě s jednou holčínou, se kterou si rozumím.*

T: Jsi ráda na internátě?

R: *Ano, lidi tam jsou suprový.*

T: Jak se díváš na ubytovací řád na internátě?

R: *Problém s tím nemám. Každý den máme vycházky do sedmé večer a jednou týdně do deváté hodiny.*

T: Probíhá kontrola úklidu na pokojích?

R: *Každý den. Ve čtvrtek máme generální úklid. Jsou hodně přísní. Měla jsem zakázané vycházky na dobu neurčitou za to, že jsem si neuklidila za postelí.*

T: Jak trávíš volný čas na internátě?

R.: *Máme tam společenskou místnost Je tam televize s gaučem a karaoke a kick box.*

T: Kdybys měla možnost nové volby, jak by ses rozhodla po zkušenosti, kterou máš s internátem?

R: *Intr je super, ale někdy bych ráda byla doma. Je tam strašně složitý to, že tam máme hodně přísnou hlavní, až moc. Zakazuje vycházky za blbosti. Chce, abychom chodili zpátky na internát, co nejdříve, a to mi vadí. Taky mi vadí, že máme vycházky určené na 5 hodin. Musíme odejít nejdříve, až po 16 hod. Mám přítele, který za mnou jezdí skoro každý den.*

T: Jaký jsi měla prospěch?

R: *Teď nevím, kde mám vysvědčení, ale myslím, že tam byly 4 čtyřky.*

T: Pamatuješ si, z jakých předmětů?

R: *Materiály, technologie, z matematiky a fyziky.*

T: Psali se na závěr roku testy?

R: *Ne, známky jsme měli z prospěchu na začátku druhého pololetí a na úkoly během karantény moc nepřihlíželi.*

T: Jsi spokojená se svým prospěchem?

R: *Mohlo by to být lepší, ale byla jsem ráda, že jsem prošla, když jsem viděla, kolik holek z důvodu korony neprošlo. Učitelé nekoukali na úkoly, na nic. Chvíli jsme byli ve škole. Byl to pro mě šok, když jsem viděla spolužačky, jak brečely, že neprošly do druhého ročníku. S tou korunou byl člověk rád, že projde.*

T: Jaké jsi měla známky na základní škole?

R: *Čtyřky. Na základce mi to moc nešlo. Na prvním stupni to bylo dobrý. Na druhém stupni se to zhoršilo.*

T: Co tě ve škole nejvíc baví?

R: *Asi praxe. Líbí se mi, že my jako kadeřnice nemusíme pracovat celý den. Navzájem s holkami si děláme něco s vlasy. Třeba na 2 hodiny ony mně myjí vlasy, masírují, fěnují a žehlí. Takže dvě hodině jenom sedím. A poté je to naopak. Je to pohodový den.*

T: Myslíš si, že se dokážeš dobře soustředit?

R: *Dokážu, až moc dobře. I na látku, která mě zrovna nebaví.*

T: Jakou máš motivaci k dokončení školy?

R: *Chtěla bych si udělat ještě kosmetický kurz, možná ještě kurs na tetování. Probírali jsme to s tetou. Říkala, že hezky kreslím, tak by se to hodilo. Ráda bych si v budoucnu otevřela salon. S kamarádkou, která je kosmetička.*

T: Jak trávíš svůj volný čas?

R: *Moc toho ve volném čase nedělám. Nemám koníčky. Pečuji o domácnost, protože teta chodí do zaměstnání odpoledne. Hodně času trávím s přítelem. S ním dělám svoje*

záliby – chodíme ven. Když jsem u něho, tak opravujeme auta, je automechanik. S jeho rodiči chodíme na procházky, na výlety.

T: Když bys měla zhodnotit svůj život, jsi s ním spokojená.

R: Asi tak jakoby jsem spokojená. Myslím si, že ve známkách mám navíc, když budu chtít.

T: Proč máš dle tvého mínění špatné známky? Baví tě se učit?

R: Přejde mi, že nám toho moc nevysvětlují. Jen píšeme zápisky. Třeba až 5 stránek na A4. Pak nám řeknou, že píšeme písemku z té jedné látky. A já říkám, ale ta látka má 5 stran. To mě to pak ani nemotivuje se učit.

T: Když víš, že budete psát test, tak se naučíš?

R: Já se sama nepřinutím se učit, ale moje spolužačky mě motivují. Jdou se učit, a tak mi řeknou: Otevři ten sešit a pojď se taky učit. Učím se až k večeru. Přes den jsem s kamarády, chodíme většinou ven. Přítel se snaží za mnou jezdit po práci. Nejsem studijní typ, ale mám ráda praxi.

T: Kdybys porovнала přístup své mamky a tety, jak bys jejich přístup ke tvému vzdělávání zhodnotila?

R: Z tety strany je to lepší. Moje mamka, ta byla taková, že jakoby, byla suprová, ale co se týče školy, zájem o mě neměla. Teta má zájem.

T: Jak se projevuje tety zájem?

R: Dříve to bylo složitý. Byla jsem taková, že jsem na školu d'obala. A teďka všechno, co mám za povinnosti, udělám. Teta se zeptá, jestli teď přes tu korunu, mám všechno na počítači udělané. Kontroluje mě a komunikuje se mnou.

T: V čem konkrétně je ten rozdíl?

R: Že tetě záleží na známkách. Když mám špatné známky, tak se teta snaží něco udělat, aby mě motivovala. Dostanu špatné známky, tak například nemůžu se vidět o víkend s přítelem. A mě to nakopne. Když se podobná situace stala na základce, tak to zákaz platil na mé nejlepší kamarádky. Snažila se o něco, co mě vždycky nakopne. A dokope mě k tomu, abych si tu věc zlepšila. Sice mě to naštvalo, ale motivovalo mě to.

T: Myslíš, že je zde v rodině vzdělání důležité?

R: Ano, teta na tyhle ty věci dbá a mamky byla ten typ, který na věci moc nedbal. Jí hodně zajímali chlapi. Takže tam to bylo takový.

T: Jsi spokojená v pěstounské rodině.

R: Ano, velice se si rozumím se synem tety. Je velmi komunikativní. Kdykoliv se mi něco děje, třeba když mi chybí mamka, tak je mi strašně velkou oporou. Je to člověk, za kterým se nebudu bát přijít, kdyby se něco stalo. Líbí se mi, že u tety jsme velká rodina a stojíme u sebe.

T: Vidala ses s tetou, než mamka zemřela.

R: *Ano, bydleli jsme v jednom paneláku. My ve třetím patře a teta ve čtvrtém. Když mamka onemocněla, tak už jsem začala být u tety, přespávala jsem u ní.*

T: Jak dlouho trvalo toto období?

R: *Necelé dva měsíce od začátku matčiny nemoci po její smrt. Mamka byla měsíc v nemocnici, kam jsem chodit nemohla, jelikož jsem byla malá a po převezení domů mamky byla hodně nevnímavá. Od tety jsem si chodila pro věci do našeho bytu, tak mamka vždycky chtěla, abych tam přespala. A jednu noc jsem tam spala a pak už jsem tam nechtěla spát, protože mamka vlastně nespala, protože se bála, aby neumřela ve spánku. Takže nespala a v noci probrečela a já jsem tam už nezvládala s ní spát. Teta mě tam už pak ani nepouštěla, abych ji neviděla v tu nejhorší chvíli. Chtěla, abych si ji pamatovala pěknou.*

Respondent 3: Třídní učitelka nezl. Hany

31. 8. 2020

T: Jak jste se dozvěděla, že je dítě v pěstounské péči?

R: *Hana přestupovala na naši školu z jiné školy, takže když mě paní ředitelka informovala, že nastoupí nová žákyně, tak mi současně i sdělila informace o jejím rodinném zázemí. Třídu jsem přebírala od kolegy v osmé třídě. Takže současně s příchodem Haničky.*

T: Znáte minulost dítěte?

R: *Věděla jsem, že jí zemřela maminka, že tatínek se o ni z nějakých důvodů nemohl starat, takže si ji vzala teta, mamčinina sestra do pěstounské péče.*

T: Projevují se rozdíly v chování dítěte v pěstounské péči oproti ostatním dětem? Jaké jsou nejvýraznější rozdíly?

R: *Hanička mi přišla jako běžné dítě. Nepřišla mi jiná. Přišla do osmičky a nastupovala do takové poměrně zvláštní třídy, protože ta třída byla neobvyklá. Ve třídě byly hrozně moc šikovní děti. Z 18 dětí jich mělo 12 vyznamenání. Na druhou stranu spolu moc nekamarádily. Nebyly dobrá parta. Všichni jeli na výkon. Holky se mezi sebou nemusely. Byli individualisté a každý sám za sebe. Hana do třídního kolektivu vnesla úplně jiného ducha. Byla družná a bezprostřední. S každým se kontaktovala a kamarádila. Byla jiná než všichni ostatní děti. Ve třídě to převrátila a třídu změnila. Stmelila kolektiv. Byla prvek zvenku a chování žáků se po jejím příchodu změnilo. Řekla bych, že to byla z větší části její zásluha. Vnesla do třídy něco jiného, než tam bylo dopsud.*

T: Jak se adaptovala na školu?

R: *K nám nastoupila do osmé třídy. Její teta se přistěhovala do domu svého přítele i se svými dětmi. Byla ze začátku trochu zkrouhnutá. Před nástupem slyšela o své třídě, do které má nastoupit, jak je příšerná. Měla strach. Ale svým pozitivním přístupem to ve třídě převrátila.*

T: Ve kterých oblastech, předmětech byla Hana úspěšná?

R: *Prospěchově nebyla úplně dobrá. Tím pádem neřešila prospěch, ale řešila jiné věci. Ve třídě to změnila. Byla hodně pozitivní. Nekladla důraz na výkon, ale na vztahy se spolužáky. Přišla s tím, jak to fungovala na předchozí škole. Navštěvovala reedukaci nebo doučování jako hodinu intervence z matematiky. Jazyky jí dělaly potíže, matika také. Ona fakt nebyla moc dobrá. Začala s trojkami, ale poté byla na čtyřkách. V ničem nevynikala. Hana to moc neřešila. V tělocviku té nevynikala. Byla průměrná, ve všem. Na učení nebyla, ale řekla bych, že jí to nikdy nevadilo. Jí stačilo, že projde se čtyřkami. Hlavně aby neměla pětku. Na toto teta dbala. Úspěšná byla ve sociálních vztazích.*

T: Jak vnímala autoritu?

R: *Neměla potíže. Snažila se, nebyla odbojná. Snažila se vyhovět a respektovala učitelé. Vzhledem k tomu, že opakovala třetí třídu a byla o rok starší než její vrstevníci, tak měla už za sebou pubertu, kterou mají dívky v sedmé, osmé třídě. Odbojné roky už na naší*

škole neměla. Byla zklidněná. Byla vyspělá, v hlavě to měla srovnané. Byla milá, příjemná, snažila se.

T: Jaká byla Vaše vzájemná interakce během vyučování?

R: Běžná. Byla povídavější. Musela jsem ji napomenout, ať dává pozor. Seděla v první lavici. Jelikož byla nová, tak jsem ji nechala sedět, s kým chtěla. Seděla se spolužačkou, která byla také řečná.

T: Jak se zapojila do kolektivu svých vrstevníků?

R: Ve třídě byla oblíbená. Možná to byl důvod, proč tak dobře ve třídě zapadla, protože se nezařadila do jejich výkonového systému – kdo bude mít samé jedničky a kdo bude nejlepší, protože toto jí bylo jedno. Řekla bych, že jí to pomohlo. Kdyby byla stejného ducha jako spolužačky, tak by jí mezi sebe nevzaly. Ona pro ně nebyla konkurence v učení. Prospěchově byla na konci třídy, ale u ní to nikdo neřešil. Ani ona sama. Svým přístupem se odlišovala a tím velmi dobře zapadla do kolektivu.

T: Jak spolupracuje s ostatními ve třídě?

R: Se spoluprací s ostatními spolužáky neměla problém.

T: Bylo nutné k tomuto dítěti z pěstounské rodiny přistupovat odlišně?

R: Hanička mi nikdy nepřišla jiná. Rodina žije společenský život. Hanička tam byla dobře přijatá. Nerozlišovali, zda jde o bratrance nebo sourozence. Všichni byli jedna velká rodina. Byla srovnaná a nebylo to na ní poznat, že není vlastní dítě rodiny.

Myslím, že je dobré vědět, co má dítě za sebou a jak to doma funguje. Hanička neměla žádné odlišné projevy.

T: Bylo dítě motivováno ke školní práci?

R: Na známky teta dbala. Zájem projevovala, na rodičovské schůzky chodila. Nenutila ji, aby měla vyznamenání. Když dostala pětku, tak přišla, že si známku chce opravit. Doma ji vedli, že musí mít dobré známky.

T: Pokud by se více učila, měla by lepší prospěch?

R: Asi by trošku lepší známky měla, ale o moc ne. Nemyslím si, že by školu nějak flinkala. Prospěch souvisí i s tím, jak se s rodinou hodně stěhovala. Měla mezery v učivu, které se později těžko dohání. Byla snaživá.

T: Ve kterých oblastech, předmětech se její motivace nejvíce projevovala?

R: Co jí bavilo. Tělocvik ji bavil, ačkoliv nebyla nejlepší. Ráda jezdila na turnaje.

T: Jak hodnotíte komunikaci s pěstouny?

R: Bez potíží. Rodina měla snahu, aby Hana dobře zapadla. Teta se starala, aby byla bez potíží. Kdykoliv bylo něco potřeba, tak jsme se dohodly. Komunikace byla určitě dobrá.

T: Pozorujete u dítěte talent v nějaké oblasti?

R: Byla tvůrčí, s uměleckými sklony.

T: Měla jste možnost se s problematikou dětí v pěstounské péči blíže seznámit? (Odborná literatura, seminář)

R: Vzhledem k tomu, že Hana neměla ve škole problémy, tak jsem tuto potřebu neměla.