

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Klára Olšovská

**Zkoumání faktorů definujících sociální znevýhodnění a jejich
využitelnost při tvorbě podkladů pro diagnostiku**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí této práce a na základě použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D., za odborné vedení méj diplomové práce. Dále děkuji všem osobám, které se mého výzkumu zúčastnili. Rovněž děkuji své rodině a také všem dalším, kteří mi poskytli odborné rady a podporu při tvorbě této práce.

V Olomouci dne

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení	Bc. Klára Olšovská
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby	2023
Název práce	Zkoumání faktorů definujících sociální znevýhodnění a jejich využitelnost při tvorbě podkladů pro diagnostiku
Název práce v angličtině	Research of the factors defining the social disadvantage and their usability for formation of basis for diagnostics
Anotace práce	<p>Obsahem teoretické části práce bude popsat témata, kterými jsou – sociální kontext rodiny, vztahová vazba a její podoby, žák se sociálním znevýhodněním a sociální diagnostika. Dále se v této části budou vyskytovat pojmy úzce související s předchozími tématy. V praktické části práce bude rozvedeno, co bylo zjištěno při zkoumání faktorů definujících sociální znevýhodnění a jak je toto zjištění využitelné pro diagnostiku. Bude pohovořeno o metodách, jimiž se výzkum řídil, jakož i o limitech, etice a samotných výsledcích výzkumu. Cílem práce samotné je pak uvedení, jak lze faktory definující sociální znevýhodnění využít při tvorbě podkladů pro diagnostiku, a to jak v teorii, tak i ve speciálněpedagogické praxi.</p>
Klíčová slova	Rodina, dítě, sociální znevýhodnění, vztahová vazba, žák se sociálním znevýhodněním, diagnostika, legislativní úprava, diagnostický nástroj
Anotace práce v angličtině	<p>The content of the theoretical part of my diploma thesis is description of topics – social context of the family, relational bindings and their forms, social disadvantage student and social diagnostics. Furthermore there will be key concepts closely linked to prior topics. In the practical part of my thesis will elaborate what was found by researching factors defining social disadvantage and how these findings could be exploited for</p>

	<p>diagnostics. I will introduce the methods used in research and the limits, ethic and the results of my research. The aim of my diploma thesis is to state how factors, that define social disadvantages, can be used for forming basis of diagnostics both in theory and in special pedagogical practice as well.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině</p>	<p>Family, child, social disadvantage, attachment, social disadvantage student, diagnostics, legislation, diagnostic instrument</p>
<p>Přílohy vázané k práci</p>	<p>Příloha č. 1: Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních a citlivých údajů</p> <p>Příloha č. 2: Dotazy položené participantům v rámci výzkumu</p> <p>Příloha č. 3: Odpovědi participantů na dotazy položené v rámci výzkumu</p>
<p>Rozsah práce</p>	<p>71 stran + 17 stran příloh</p>
<p>Jazyk práce</p>	<p>Český</p>

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Sociální kontext rodiny.....	9
1.1 Poruchy ve výchově a funkcích rodinného prostředí dle Fischera a kol. (2014).....	13
2 Vztahová vazba a její podoby.....	17
2.1 Klasifikace vztahové vazby u dítěte dle Brische (2011).....	18
2.2 Vliv vztahové vazby na dítě ve školním prostředí.....	20
3 Žák se sociálním znevýhodněním.....	23
3.1 Etiologie sociálního znevýhodnění	25
4 Sociální diagnostika.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 Výzkumný cíl a výzkumné otázky	34
6 Výzkumný vzorek	35
7 Metodologie.....	38
7.1 Kvalitativní přístup	38
7.2 Metoda získávání kvalitativních dat	38
7.3 Metoda zpracování kvalitativních dat.....	41
7.4 Metody analýzy kvalitativních dat.....	42
8 Limity výzkumu	44
9 Etika výzkumu.....	46
10 Výsledky výzkumu.....	48
10.1 Oblast číslo jedna	48
10.2 Oblast číslo dvě	51
10.3 Oblast číslo tři	55
11 Závěrečné shrnutí výzkumu	59
12 Diskuse a doporučení pro praxi.....	62

ZÁVĚR.....	64
BIBLIOGRAFIE	66
SEZNAM ZKRATEK.....	70
SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Motivem pro volbu tématu byl zájem o problematiku sociálně znevýhodněných dětí, zkoumání faktorů definujících toto sociální znevýhodnění a využití uvedených faktorů při tvorbě podkladů pro diagnostiku.

Obsahem teoretické části práce bude popsat pojmy související s touto problematikou. Uvedeno bude, co je to sociální kontext rodiny, problematika vztahové vazby, klasifikace a vliv vztahové vazby na dítě ve školním prostředí, dále pak také kdo je žák se sociálním znevýhodněním a v neposlední řadě bude řeč o sociální diagnostice.

Sociální znevýhodnění znamená pro dítě stav neuspokojení potřeb, který může negativně ovlivnit jeho vývoj. Lze předpokládat, že zkoumání faktorů definujících toto znevýhodnění je činnost, která má mimo jiné vést ke tvorbě podkladů pro diagnostiku. Problematika sociálního znevýhodnění bývá zpravidla řešena pomocí různých k tomu povolanych subjektů. V tomto směru byl proveden příslušný výzkum, jehož závěry budou rozvedeny v praktické části této práce.

Cíl výzkumu, z něhož tato práce bude vycházet, se zaměřuje na tato zjištění:

- jaké jsou zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi a jaké jsou nejčastější typy sociálního znevýhodnění,
- jaká je vztahová vazba, sebedůvěra a důvěra a jaká je důležitost těchto aspektů ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti,
- jaký je sociální status – postavení jedince se sociálním znevýhodněním ve společnosti, včetně toho, jaký je sociální status rodiny, v níž tento jedinec vyrůstá,
- problematika sociálního znevýhodnění a jeho diagnostikování, včetně uvedení institucí pro zachycení tohoto jevu, využití a vytvoření diagnostického nástroje a jeho náležitosti.

Shora uvedené samozřejmě nemůže existovat a ani neexistuje izolovaně, proto bude rozvedena i další problematika týkající se výše uvedeného tématu.

Cílem práce samotné je pak uvedení, jak lze faktory definující sociální znevýhodnění využít v diagnostice, a to jak v teorii, tak – a to především – v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sociální kontext rodiny

Dříve než bude řeč o samotném sociálním kontextu rodiny, je na místě uvést, jaká je právní úprava zabývající se problematikou rodiny a ve stručnosti naznačit, jak se tato právní úprava vyvíjela. Historický exkurz do legislativy týkající se rodiny je na místě z toho důvodu, aby bylo zřejmé, jak velká důležitost je na rodinu a v kontextu této práce zejména na výchovu dětí kladena v současné době a jak tomu z hlediska zákona bylo v minulosti.

První poválečnou normou, která se věnovala výhradně rodinnému právu, byl zákon č. 265/1949 Sb., o právu rodinném. Jednalo se o normu poměrně strohou, čítající 91 paragrafů, která měla jen tři hlavy – Manželství, Rodiče a děti a Poručenství. Uvedený zákon byl zrušen k datu 31. 3. 1964 a dne 1. 4. 1964 nabyl účinnosti zákon č. 94/1963 Sb., o rodině. Pro něj z hlediska obsahu platilo v podstatě totéž, co pro zákon předchozí, měl jen 109 paragrafů a skládal se ze čtyř částí – Manželství, Vztahy mezi rodiči a dětmi, Výživné, Závěrečná ustanovení. Pokud se vyskytla problematika, která tímto zákonem nebyla upravena, použilo se ustanovení obecné normy, kterou byl zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník.

I když byly prováděny jeho časné novelizace, zákon č. 94/1963 Sb. zejména po listopadu roku 1989 již zdaleka nepokrýval potřeby, které by pokrývat měl. Se změnou poměrů došlo i ke změnám potřeb rodičů a jejich dětí. Roky po listopadu 1989 byly někdy nazývány i roky „legislativní bouře“, bylo zapotřebí uzpůsobit zákonodárství nové situaci ve společnosti. Nakonec, i když až v roce 2014, se dočkalo i rodinné právo. Dne 1. 1. 2014 nabyl účinnosti zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, a rodinnému právu je věnována celá jeho druhá část, konkrétně ustanovení §§ 665 – 975. Základní principy, na které rodinné právo dle současné úpravy klade důraz, jsou princip blaha dítěte, princip rovnosti subjektů rodinného práva a princip vzájemné pomoci. Nynější právní úprava rodinného práva má tyto pod části – Manželství, Vztahy mezi rodiči a dětmi, Náhradní rodinná péče a Alternativní rodinné modely.

Pokud jde o samotnou procesní úpravu rodinného práva, tedy o úpravu řízení před soudem, na tu se vztahuje zákon č. 292/2013 Sb., zákon o zvláštních řízeních soudních, ve znění pozdějších předpisů. Pokud se pak mladistvá osoba dopustí protiprávního jednání, bude zapotřebí postupovat dle zákona č. 218/2003 Sb., zákon o soudnictví ve věcech mládeže, ve znění pozdějších předpisů.

Tolik tedy k právní úpravě a nyní k samotnému sociálnímu kontextu rodiny. Hovoříme-li o rodině, dle Bartoňové (2009) hovoříme o přirozeném společenském útvaru, do

kterého dítě přichází. Tento útvar je založen na vazbách biologických, psychických a společenských. Žádnou z těchto vazeb nelze přitom označit jako prioritní, platí totiž, že každá z nich má svoje nezastupitelné místo. Každé dítě se rodí do určitého připraveného prostředí, a to jednak z hlediska ekonomického, jednak z hlediska psychologického. Je třeba přitom mít na paměti i fakt, že výchova dítěte je závislá i na sociálním prostředí rodiny. Prvotní, zásadní a neoddiskutovatelnou roli při výchově dítěte sehrává rodina, to je prioritní fakt. Je to totiž právě rodina, kterou nemůžeme nahradit žádnou sociální institucí, která by ji alespoň v přijatelné míře mohla zastoupit. Z toho důvodu by také prostředí rodiny mělo být prostředím, ve kterém všichni členové nacházejí porozumění a pocit radosti, prostředím, v němž se může každý zrealizovat, společně prožívat úspěchy a kde každý svým dílem může pomáhat zajišťovat spokojený život rodiny.

Jak z pohledu dospělého člověka, tak – a to zejména – z pohledu dítěte, je rodina institucí, která je nepostradatelná a těžko nahraditelná. Je to právě rodina, která zajišťuje předávání hodnot z generace na generaci, a rovněž, hovoříme-li o rodině, hovoříme o nejvýznamnějším socializačním činiteli. Co se týče rozvoje osobnosti dítěte, stojí rodina na jeho počátku a současně má možnost tento rozvoj v rozhodující fázi ovlivňovat (Kraus, 2014).

Dle Matějčka (1994) je tím, co je jedním z podstatných znaků rodinné výchovy trvalost citových vztahů mezi dětmi a jejich rodiči, jakož i hloubka těchto vztahů. Zde je nutno pro úplnost dodat, že na místě rodičů mohou z jakýchkoliv důvodů v některých případech stát jiné osoby. Jsou to právě citové vztahy, v nichž se nejen nejlépe, ale i nejsilněji a nejvydatněji uspokojuje jedna z našich nejvýznamnějších potřeb, a to potřeba životní jistoty. Při výchově dětí v zařízeních nerodinných, například v mateřské škole, škole, dětském domově, vzniká samozřejmě mezi dítětem a jeho vychovatelem také určitý citový vztah. Dětem se tam většinou líbí, cítí se dobře, mají společnost, dospělí jsou k nim (alespoň většinou) hodní a starají se jim o zábavu. Již z tohoto výčtu však oproti rodinné výchově je patrný rozdíl. Citové vztahy v takovýchto kolektivních zařízeních jsou totiž jen mělké a povrchní a trvají zpravidla jen tak dlouho, jak dlouho trvá přímý styk jedněch s druhými.

Je to právě prostředí rodiny, které nabízí dítěti mnoho podnětů. Právě v tomto prostředí, prostředí rodiny, vznikají první vazby dítěte. Dítě si zde osvojuje žádoucí způsoby chování. Rodina, v níž dítě žije, se vyznačuje určitými charakteristickými rysy, a to rysy, které ovlivňují osobnost dítěte. To, jaké jsou postoje rodičů k dítěti, je výsledkem celého předchozího života těchto rodičů. V uvedených postojích se odrážejí prožitky a zkušenosti z jejich vlastního dětství ve vztahu k jejich rodičům, jakož i zkušenosti z jejich pozdějšího věku (Bartoňová, 2009).

Život každého člověka probíhá v přírodním a sociálním prostředí. Toto prostředí v sobě zahrnuje lidi a jejich vzájemné vztahy. Hovoříme-li o prostředí ve shora uvedeném smyslu, hovoříme samozřejmě o rodině. Je to právě rodina, která po celý život zásadně ovlivňuje socializaci osobnosti, přičemž, jak již shora bylo uvedeno, hraje v tomto směru zcela nepochybně prvotní roli. Z toho důvodu by právě rodina měla být pro dítě místem lásky, porozumění, místem, které bude dítěti poskytovat pocit bezpečí a jistoty. Každý z členů rodiny plní určitou sociální roli, přičemž děti se – samozřejmě za pomoci svých rodičů – učí svoje role zvládat a postupně osvojovat. Nepochybně se nejedná o lehký úkol, a proto také může docházet k tomu, že ne vždy se tento úkol podaří rodičům zvládnout (Bartoňová, 2009).

Když se narodí novorozenec, narodí se v podstatě pouze biologický tvor. Ten musí obstát ve společnosti, a aby toho byl schopen, musí si osvojit pravidla této společnosti. Musí projít socializací, tedy procesem včleňování do lidské společnosti. Socializace přitom není vlastní jen novorozenci, jedná se o celoživotní dlouhodobý proces. Prostor, v němž se socializace primárně odehrává, je prostředí rodiny. Proto se také nabízí otázka, do jaké míry mohou rodiče vnutit svým potomkům vlastní životní styl, vlastní hodnoty, vlastní představu o světě a jakým způsobem celý tento proces probíhá. Zde je nutné si uvědomit, že výchova probíhá v rámci soužití a nikoliv v situacích, kdy si rodič sedne, pozve si dítě a něco mu vysvětluje. (Urbanovská, Škobrtal, 2012).

Dle Plevové (2007) tím nejsilnějším faktorem, který určuje, jak šťastné a vyrovnané dítě je, je domov. Je to právě domov, který také určuje, jak se dítě chová ke kamarádům, dospělým, ale také jak věří samo sobě a jak reaguje na neznámé nebo nové situace. Vliv domova na dítě a později mladého člověka je rozhodující a nejhlubší, a nic na tom nemění fakt, kolik dalších vlivů na něho v průběhu času působí. Současná doba je dobou, kdy se často vytrácí model přirozené funkční rodiny jakožto podmínky pro správnou výchovu a zrání dětí. Dnešní době je vlastní, že je uspěchaná, stresující a rodiče často nemají na výchovu dětí dostatek času. Je to právě absence pohlázení, pochopení, projevu tolik potřebného citu, kterého se dětem v určitých vývojových fázích nedostává v patřičné míře, a která je v konečném důsledku příčinou jejich strádání a následných neúspěchů v rodinném společenství i ve škole.

Ze shora uvedeného vyplývá, že ne vždy platí, že rodina je tím, co se od ní očekává, a sice místem, v němž dítě najde pocit bezpečí a jistoty. Naopak, může dokonce docházet k případům, kdy rodina nejen, že není místem lásky a porozumění, ale dokonce může sama o sobě být zátěží. Pak může dojít k tomu, že se rodina může stát i zdrojem vzniku a rozvoje různých psychologických problémů, na něž následně navazují nežádoucí sociálně patologické jevy. A nejen to. Nefunguje-li rodina tak, jak by měla, může takový stav vést k vážnému narušení

psychosociálního vývoje a fungování všech jejích členů, přičemž nejvíce jsou touto situací zasaženy právě děti. Nejde přitom jen o jeden negativní aspekt, který se při nesprávném či nežádoucím fungování rodiny může vyskytnout, naopak takových negativně působících jevů je mnohem více. Pokud v dané souvislosti například hovoříme o psychické deprivaci, respektive subdeprivaci, ta existuje v úzkém sepětí s dysfunkcí až afunkcí rodiny. Můžeme se také setkat s nedostatkem na straně dospělých členů rodiny, a to i co se týče jejich volní stránky, konkrétně s tím, že jsou to samotní rodiče, kteří nejen že nemohou, neumějí či nechtějí z různých důvodů pečovat o děti, ale jsou to právě oni, kteří se dopouštějí asociálního a antisociálního chování (Fischer, Škoda, 2009).

Vše, co zatím bylo uvedeno dle Fischera a Škody (2009) o problematice rodiny, respektive o tom, kdy rodina neposkytuje to, co se od ní očekává, se týkalo úplných rodin. K problémům však může docházet i tehdy, je-li rodina neúplná, případně u náhradních rodičů a v neposlední řadě i v případě náhradní výchovy a výchovy ústavní. Konečně, i když je tato problematika zmíněna až na konci, určitě, co se závažnosti týče, se minimálně vyrovná všem předchozím, nutno zmínit problematiku týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, tedy syndrom CAN.

Nefunguje-li rodina tak, jak má, vyskytují-li se zde problémy, o nichž byla řeč shora, je to způsobeno poruchami rodičovské role. Máme-li na mysli faktory, které souvisejí s neschopností zvládat rodičovskou roli a tuto roli přijmout, nejedná se o faktor jen jeden, ale je jich více, přičemž obecně lze tyto faktory charakterizovat tak, že rodiče z různých důvodů nemohou, nejsou schopni nebo nechtějí vykonávat to, co je nezbytné a potřebné pro zdárný vývoj dítěte (Fischer, Škoda, 2009).

Je to právě rodina, která je místem, v němž se utváří či může utvářet to, čemu říkáme základní hodnotová orientace člověka. S tím úzce souvisí také utváření vztahu člověka ke společnosti a prostředí a v neposlední řadě s tím může rovněž souviset také problematika smyslu pro lidská práva, odpovědnost a povinnosti. Nelze ponechat stranou ani otázku materiálních zdrojů, i tyto zdroje totiž rodina ke zdárnému fungování nepochybně potřebuje. V dané souvislosti ale platí a je třeba si to neustále opakovat, že nelze stavět pouze na ekonomickém zabezpečení rodiny (Fischer, Škoda, 2009).

Z pohledu dítěte jsou to právě rodiče a další nejbližší členové rodiny, kteří se dle Fischera a Škody (2009) stávají od nejujtějšího věku dítěte terčem pozorování a bezděčného napodobování. Platí tedy, že to, jak kvalitní je rodina, se přímo odráží ve formování osobnosti dítěte. Ne vždy platí, že se dítěti dostane potřebně zaměřené výchovné péče a že toto dítě má svoje výchovné vzory. V takovém případě hovoříme většinou o výchovné zanedbanosti.

S takovým stavem, tedy se stavem, kdy jsou děti výchovně zanedbané, se setkáváme zejména u dětí rodičů s nízkou kulturní úrovní a nízkým vzděláním. Není tomu tak ale vždy. Paradoxně takové děti mohou vyrůstat i v rodinách s vysokou socioekonomickou úrovní. K takovým případům dochází tehdy, kdy rodiče na děti nemají čas, kde je dítě nevídané. Dochází pak k tomu, že dítě v takové, jinak velmi dobře zajištěné rodině, stojí v pozadí v řadě různých jiných hodnot a zájmů rodičů, takových hodnot a zájmů, které jsou před dítětem preferovány.

Je neoddiskutovatelné, že to, co dává směr vývoji osobnosti dítěte, je z velké části právě rodinná atmosféra, kterou dítě vnímá. Vnímá tedy i to, pokud dojde k poruchám této atmosféry. Toto porušení může v konečném důsledku dítě nesprávně ovlivnit a nesprávně nasměrovat vývoj jeho osobnosti. Platí totiž, že emocionalita nejen dítěte, ale v podstatě každého člověka, závisí na tom, aby se mu dostávalo potřebných a pobízejících vlivů. Absentují-li tyto vlivy, může tato emocionalita být narušena. Dochází pak k situaci opačné a nežádoucí, a sice ke zpevnění pouze některých vzorců chování, a to vzorců, které jsou většinou nepříznivé. U takové rodiny, jejíž vztahová atmosféra je nedostatečná, místo připoutání dítěte může docházet k tomu, že toto dítě směřuje do jiných společenství, například do part často překračujících společenské normy a chování (Fischer, Škoda, 2009).

1.1 Poruchy ve výchově a funkcích rodinného prostředí dle Fischera a kol. (2014)

Poruchy rodičovské role

Existuje celá řada faktorů, které souvisejí s neschopností přijmout rodičovskou roli. A nejen tuto roli přijmout, ale i – což úzce souvisí – také tuto roli zvládat. Obecně lze tyto faktory charakterizovat tak, že rodiče z různých důvodů nemohou, nejsou schopni nebo nechtějí vykonávat to, co je nezbytné a potřebné pro zdárný vývoj dítěte. Tyto poruchy jsou souhrnně označovány jako poruchy rodičovství.

Můžeme je dle Fischera a kol. (2014) třídit následujícím způsobem:

a) Rodiče se o své dítě nemohou starat

V tomto případě důvody spočívají například v nepříznivých přírodních podmínkách a situacích (přírodní katastrofy, devastace prostředí), může se také jednat o poruchy fungování celé společnosti (válka, bída, chudoba) a v neposlední řadě může jít o narušení rodinného systému jako celku (nemoc, úmrtí, invalidita, nepříznivý zdravotní stav dítěte, který mu zabraňuje žít doma).

b) Rodiče se o své dítě starat neumějí či nedovedou

Zde jde o situace, kdy rodiče nejsou schopni zabezpečit dětem jejich vývoj, a to alespoň vývoj přiměřený, a uspokojit jejich základní potřeby, a to z toho důvodu, že rodiče sami jsou nezralí, nejsou schopni se vyrovnat se zvláštními situacemi, jako je mimomanželské narození dítěte, handicapované dítě, dítě přijaté do náhradní rodiny a situace, kdy nejsou schopni přijmout základní společenské normy (děti dětí). Do této skupiny lze částečně zařadit i situaci dětí rozvádějících se či rozvedených rodičů, a to rodičů, kteří nevědí, jak si počínat v těchto konfliktních podmínkách, situace, kdy rodiče dětem ubližují a používají je jako nástroj pro svou nenávist a odpor vůči druhému rodiči. Konečně sem patří situace, kdy se rodič nemůže o své dítě starat, neboť druhým rodičem, který má dítě ve své péči, je mu v tom zabraňováno.

c) Rodiče se o dítě starat nechtějí

V daném případě příčiny spočívají v poruchách osobnosti rodičů (disharmonická osobnost, psychopatie, maladaptace). Jedná se zde o rodiče, kteří náležitým způsobem neplní rodičovské povinnosti. Tito rodiče nemají o dítě dostatečný zájem, někdy se stává, že jsou až hostilní. Dětem tak není poskytována potřebná péče, v některých případech je rodiče dokonce opouštějí. Péči o dítě lze hodnotit jako nedostatečnou, žádnou nebo škodlivou a lze ji označit jako zanedbávání dítěte jak v oblasti somatické, tak psychické.

d) Rodiče se o dítě starají nadměrně a hyperprotektivně

Jedná se vlastně o opak toho, co je uvedeno pod bodem c). Dětem se zde dostává větší pozornosti, než je třeba. Nadměrná péče a zájem o ně vede k rozmazlování. To v konečném důsledku vede k nepřipravenosti na samostatný život, nerespektování druhých a podobně.

Dysfunkční a afunkční rodina

Pokud hodnotíme rodinu z hlediska společnosti, pak dle Fischera a kol. (2014) zjišťujeme, že plní řadu funkcí. Vedle funkce biologické (tedy reprodukce) sem patří i funkce ekonomická (zajišťování základních potřeb, materiálních potřeb). K nim dále řadíme funkci psychickou a v neposlední řadě sociální, přičemž v případě psychické funkce se jedná o pocity bezpečí, sounáležitosti a lásky, v případě funkce sociální pak hovoříme o uznání, seberealizaci a ocenění.

V zájmu toho, aby rodina řádně fungovala, musí veškeré shora uvedené funkce splňovat. Absence některé z těchto funkcí může mít pro rodinu za následek vícero nežádoucích následků. Může totiž dojít k negativnímu vývoji rodiny, vyloučeny nejsou poruchy chování a v neposlední řadě, nesplňuje-li rodina některou ze výše uvedených funkcí, může to vést k rozvoji sociálně patologických jevů. V takovém případě hovoříme o afunkční či dysfunkční rodině. Jedná se o rodinu, která není schopna zajistit normální vývoj dítěte a plnit požadavky

společnosti na jeho výchovu. Pro dysfunkční rodinu je téměř pravidlem, že zde mezi partnery existují napjaté vztahy. To vede k narušení rodinného klimatu a rodinné soudržnosti, tedy k narušení předpokladů úspěšné výchovy. V některých případech, a to zejména u méně odolných jedinců, pak může docházet k tomu, že existence napjatých vztahů v rodině je přivede až k psychické traumatizaci.

Dle Fischera a kol. (2014), jsou to velmi často hádky, které bývají průvodním jevem narušených vztahů v rodině. V konečném důsledku pak stále častěji vedou narušené vztahy k rozvodu manželství. Odehraje-li se tento rozvod v období duševního dozrávání dítěte, pak v tomto dozrávání je závažným patogenním činitelem.

V důsledku dlouhodobého neuspokojování psychických potřeb dochází velmi často k tomu, že se děti z dysfunkčních rodin potýkají s pocity psychické deprivace. U těchto dětí lze pak vyzorovat psychické zvláštnosti, někdy až poruchy, a to takové zvláštnosti, respektive poruchy, které negativně ovlivňují jejich postupné zařazování do společnosti. Péče rodičů o tyto děti není taková, jaké by bylo zapotřebí, rodiče nesledují důsledně náplň a trávení volného času svých dětí. Případná výchovná opatření nemají větší účinnost. Většinou totiž přicházejí pozdě a často také bývají naprosto neadekvátní (tělesné tresty, striktní zákazy a tak dále). V konečném důsledku to pak vede k tomu, že tyto děti při řešení obtížných životních situací poměrně často selhávají a v důsledku toho se mnohé uchylují nejen k alkoholu a drogám, ale i k závažnějším sociálně patologickým formám chování (Fischer a kol., 2014).

Navrátil a Mattioli (2011) ve své knize vycházejí z faktu, že jsou to chybná osobní pojetí výchovy a učení, která jsou častým zdrojem nežádoucího chování dětí (a případně také mládeže). Ale nejedná se jen o ně – tímto nežádoucím zdrojem chování mohou také být chybná pojetí vyučování a pedagogické komunikace jednotlivých rodičů, učitelů a vychovatelů v činnosti využívané v průběhu výchovně-vzdělávací práce.

Dle Hutyrové (2019) dítě s projevy problémového chování, které jsou dlouhodobé a závažné, představuje často neřešitelný problém. Jedná se o problém nejen pro jeho rodinu, tedy rodiče, rodinný systém, ale i pro širší okolí, tedy pro pedagogy, spolužáky a další. Použití běžných výchovných prostředků je v případě takového dítěte nedostačující, i po využití těchto prostředků je dítě obtížně zvladatelné a často dochází k tomu, že možnosti práce s ním přesahují kompetence rodičů i pedagogů. Dochází pak k situaci, kdy je nutné obrátit se na odborníky a odborná pracoviště (klinický psycholog, dětský psychiatr, orgán sociálně-právní ochrany, školská poradenská zařízení a podobně). Ale i možnosti intervence, ať už psychoterapeutické přístupy, socioterapeutické přístupy nebo farmakoterapie, jsou svým způsobem značně omezené, do genetických vzorců totiž nelze zasáhnout a stále zde tedy budeme mít děti, které

jsou společensky problematické. Dochází i k případům, kdy je nutné, aby roli vychovatele převzal stát. Jedná se o případy skutečně krajní, neboť jde o naprosto nepřirozený zásah do života samotného dítěte. Takovým zásahem je nutno situaci řešit tehdy, kdy rodiče nemohou, nejsou schopni nebo prostě nechtějí zajistit kvalitní výchovu dítěte. V dané souvislosti je však – s ohledem na shora uvedené – nutné dodat, že zásah státu do výchovy dítěte je přijímán skutečně až jako poslední naděje na změnu projevů chování ke společensky akceptovatelnému.

2 Vztahová vazba a její podoby

Attachment jednak jako fenomén, jednak rovněž jako termín pro citové pouto mezi rodičem a dítětem, byl rozpoznán a popsán anglickým psychiatrem a psychologem Johnem Bowlbym ve čtyřicátých letech minulého století, konkrétně v roce 1958 (Vztahová vazba [online], 2019). Následně byla provedena mnohá studia, kterých se právě attachment stal tématem. Bylo o něm vedeno mnoho diskusí a položeno velké množství otázek, a to jak na poli vývojové psychologie a v oblasti duševního zdraví, tak i v oblasti vývoje závažných psychiatrických poruch (Vrtbovská, 2010).

Termín attachment se do češtiny překládá jen velmi obtížně. Dřívější čeští autoři ho překládali jako přimknutí, citová vazba či vztahová vazba. Ze všech pokusů o překlad pojmu attachment vyplývá, že se jedná o složitější, komplexnější jev, o jev takový, pro který zatím v češtině nemáme přesný a jednoznačný výraz. Přesto, pokud bychom se pokusili uvedený pojem přeložit doslovně, pak bychom dospěli k českému výrazu pouto či připoutání, případně to, co je připoutané (Vrtbovská, 2010).

Z pohledu právě narozeného dítěte jsou prvními, se kterými se toto dítě setkává, dle Vrtbovské (2010) jeho rodiče, a první, co toto dítě na tomto světě zažívá, je vztah s těmito rodiči. V každém okamžiku vzájemného kontaktu mezi rodiči a dítětem se projevuje celkový postoj a vztah rodičů k dítěti. Dítě přitom potřebuje a intuitivně očekává dobrého rodiče. Je totiž připraveno růst, vyvíjet se, učit se a poznávat svět kolem sebe. Jeho celá genetická výbava je na startu ke svému naplnění a realizaci a z daného důvodu je proto zcela nezbytné, aby se dítěti dostalo takových rodičů, kteří se mu budou plně a správně věnovat. Jedině za splnění tohoto předpokladu se mezi dítětem a jeho nejbližším stabilním pečovatelem, ideálně tedy právě rodičem, vytvoří pevné a bezpečné pouto.

V opačném případě, tedy v případě, kdy postoj rodičů k dítěti bude negativní, bude sice naplněna přirozená a geneticky založená potřeba dítěte být blízko a připoutat se bezpečně. Dle Vrtbovské (2010) jde však o naplnění velmi problematické, protože v tomto případě tato potřeba bude plná strachu, negace, nenávisti nejen k sobě, ale i k druhým. Pro dítě je tato situace o to horší, že z ní nemůže utéct, byť se pro něj zcela nepochybně jedná o situaci velmi bolestnou. Je totiž na svých rodičích či pečovateli závislé.

Ze shora uvedeného můžeme odvodit, co je pro zdárný vývoj dítěte důležité a zásadní. Pro vrozený genetický program platí, že nás vede k tomu, abychom nejen přežili, ale abychom i předali život dál. To se ovšem, řekneme-li to zcela obecně, nejlépe daří nasyceným, spokojeným a zdravým jedincům. Stručně řečeno – pokud dobré a bezpečné prostředí, situace

a kontakty s druhými lidmi vyvolávají v člověku pocit radosti, klidu a bezpečí a opakují se, člověk se k nim zcela jistě citově připoutá. Když je toto pouto dost silné, nenaruší ho ani drobné dočasné selhání (Vrtbovská, 2010).

Je to již kojenecký věk, v němž si dítě si vytváří různé varianty vztahů. Na konci prvního roku života dítěte tyto vztahy již můžeme zřetelně rozpoznat a rozlišit jako různé druhy vazby (Brisch, 2012).

2.1 Klasifikace vztahové vazby u dítěte dle Brische (2011)

a) S jistotou připoutané děti („secure“)

Děti v tomto případě projevují výrazné vazebné chování po prvním i druhém odloučení od matky. Dochází k tomu, že volají matku, následují ji, hledají ji, a to i delší dobu, a nakonec dochází k tomu, že pláčou a jsou zřetelně ve stresu. Jakmile se matka vrátí, projevují radost, napřahují ruce a vyžadují, aby se jim matka věnovala, aby je konejšila. Po krátké době tento stav ale odezní a děti se zase dokážou uklidnit a obrátit se ke svojí hře.

b) Děti nejistě připoutané a vyhýbavé („avoidant“)

Jedná se o děti, které reagují na odloučení jen malým protestem, co se pak týče vazebného chování, nedávají ho výrazně najevo. Platí pro ně, že zpravidla zůstanou na svém místě, pokračují ve hře, i když se této hře již věnují s menším zaujetím a vytrvalostí. Když matka opouští místnost, lze u těchto dětí někdy vyzorovat, že ji následují pohledem a že její odchod skutečně registrují. Po matčině návratu je však jejich reakce jiná než u dětí s jistotou připoutaných, na tento návrat na rozdíl od uvedených dětí reagují odmítnutím, nechtějí být vzaty do náruče a konejšeny. Zpravidla ani nedochází k intenzivnímu tělesnému kontaktu.

c) Děti nejistě připoutané a ambivalentní („ambivalent“)

Hledáme-li děti, které nejcitlivěji reagují na odloučení, pak je to právě tato skupina dětí. Jedná se o skupinu, do které zahrnujeme děti, které po odloučení projevují největší stres a usedavě pláčou. I poté, co se matka vrátí, je velmi těžké je uspokojit, po matčině návratu je zpravidla zapotřebí delšího času, než tyto děti opět dosáhnou stabilnějšího emocionálního stavu. V tomto případě dochází i k situacím, že děti někdy ani po více minutách nejsou ještě schopny se vrátit ke hře. I jejich chování poté, co se matka vrátí a vezme je do náruče, je plné rozporů – na straně jedné děti vyjadřují potřebu tělesného kontaktu a blízkosti, na straně druhé se ale zároveň vůči matce chovají agresivně (dupou nohama, buší, odstrkují, nebo se odvracejí).

d) Vzorec dezorganizované nejisté vztahové vazby

Kategorie uvedené shora pod písmeny a) – c) jsou zde pro použití v případech, že to které dítě vykazuje takové vztahové vazby, které ho umožňují do jedné z těchto kategorií zařadit. Existuje

však mnoho dětí, které se do žádné z uvedených kategorií přiřadit nedají. U takovýchto dětí byly později rozpoznány typické zvláštnosti chování, které byly popsány jako dezorganizované nejisté/dezorientované. Samotný vzorec dezorganizované vazby se dá obsadit vedle tří již uvedených vzorců vztahové vazby, a to jako doplňkové kódování. Může například docházet k tomu, že i jistě připoutané děti mohou v krátkých sekvencích projevovat dezorganizované chování. Charakteristikou takového chování je, že děti třeba běží k matce, na půli cesty se zastaví, otočí se, běží od matky a zvětšují vzdálenost od ní. Pohyby těchto dětí mohou uprostřed svého průběhu strnout a zdánlivě zamrznout („freezing“). Kromě toho jsou pozorovány stereotypní vzorce chování a pohybu. Co se týče samotné interpretace těchto pozorování, vyplývá z nich, že vazebný systém těchto dětí sice je aktivován, pokud však jde o samotné vazebné chování, to se neprojevuje v dostatečně konstantních a jednoznačných strategiích chování. U dětí se vzorcem dezorganizované vztahové vazby byla provedena fyziologická měření v neznámé situaci. Při těchto měřeních byly zjištěny hodnoty stresu obdobné hodnotám, které se vyskytují u nejisté připoutaných dětí. Proto, je-li specifické chování výrazné, počítá se tento vzorec ke skupině typů nejisté vztahové vazby. Vzorec dezorganizované vztahové vazby se nápadně často objevoval jednak u dětí z klinických rizikových skupin a také ho bylo možné najít u dětí rodičů, kteří sami do vztahu s dítětem vnášeli nezpracované traumatické zkušenosti jako prožitky ztráty a odloučení, týrání a zneužití.

Pokud se výzkumníci snažili vysvětlit rozdíly mezi dětmi v připoutání, věnovali největší pozornost chování primárního pečovatele. Tímto primárním pečovatelem byla obvykle matka. Bylo zjištěno, že to byla senzitivita pečovatele vůči potřebám dítěte, která vytvářela jisté připoutání. Tento fakt se projevil již v prvních třech měsících života dítěte. Jestliže matky reagují obvykle okamžitě, když je dítě přivolává, a láskyplně dítě berou do náruče, hovoříme o matkách jistě připoutaných dětí. Taktéž, co se týče reakcí těchto matek, tyto více odpovídají potřebám dítěte. Naopak, pokud jde o matky nejisté připoutaných dětí, ty nereagují ani tak na základě signálů dítěte, ale spíše na základě toho, jaké jsou jejich vlastní potřeby, případně nálady. Dochází pak například k situacím, kdy dítě pláče, aby na sebe upoutalo pozornost, ale tyto matky reagují na tento pláč pouze tehdy, když se chtějí s dítětem pomazlit, jindy neberou pláč na vědomí. Matky uvedené dle shora citované klasifikace na třetím místě, tedy matky nejisté připoutaných dětí s vyhýbavým chováním, v neznámé situaci drží své děti stejně jako matky dětí s jistým připoutáním. Pokud však jde o blízký tělesný kontakt, nabýváme v jejich případě dojmu, že z něj nemají takovou radost a že se občas chovají odmítavě. Dochází v jejich případě někdy i k tomu, že odmítají kontakt, když je dítě nešťastné a potřebuje utěšit. Celkově lze říci, že matky nejisté připoutaných dětí jsou ve své péči nesoustavné. To se projevuje tak,

že někdy na své dítě reagují citlivě, jindy jsou ale naopak nepřístupné. To v konečném důsledku u dětí vede k tomu, že jsou ve svých pokusech vyhledávat kontakt frustrovány. Je tak vytvářena jakási směs hledání kontaktu a vzteku, kterou lze pozorovat v neznámé situaci. Děti nejistě připoutané se ve srovnání s jistě připoutanými dětmi stávají mnohem úzkostnější při drobných každodenních separacích (Praško a kol., 2003).

Výsledné vzorce vztahového chování mohou být velmi složité. Je tomu tak z toho prostého důvodu, že jednotlivé typy attachmentu a problémy z těchto typů vyplývající dle Priehradné (2019) se mohou vzájemně překrývat. Pokud chceme porozumět tomu, co nám děti svým chováním sdělují a chceme-li zároveň hledat vhodné a efektivní cesty, jak dětem pomoci fungovat jak ve škole, tak i v rodině a společnosti, je znalost typu attachmentu nevyhnutelná.

2.2 Vliv vztahové vazby na dítě ve školním prostředí

To, jakou vztahovou vazbu si dítě vytvoří v prvních měsících a rocích svého života, je velmi důležité. Je tomu tak proto, že utvořena vztahová vazba je faktorem, který zásadním způsobem ovlivní vytváření vztahů dítěte k jeho vrstevníkům a následně pak, v průběhu dospívání, k sexuálním partnerům. V neposlední řadě je typ attachmentu důležitý a určující i pro vztah dítěte s jeho učiteli a spolužáky ve škole (Priehradná, 2019).

Pro každého člověka je zapotřebí, aby se cítil bezpečně a aby měl dostatek sebevědomí. Pak může dosáhnout výsledků, kterých chce dosáhnout. Pro dítě požadavek bezpečí, který umožňuje ochotu jít do rizika a mít dobré sebevědomí, platí dvojnásob. Dítě totiž na rozdíl od dospělého člověka je čistým listem, při učení se novým věcem v podstatě nemá žádné životní zkušenosti a to, s čím se setká na prahu svého života, výrazně ovlivní jeho další vývoj. Proto by dítěti nemělo být bráněno v tom, aby si umělo, je-li toho zapotřebí, říct o pomoc, nemělo by s ním být jednáno tak, aby se při takové žádosti bálo výsměchu či dokonce kritiky. Pokud je tento požadavek splněn, je to předpokladem požadovaného úspěchu a toho, co dítě potřebuje, a sice že dítě je schopné a soustředěné a plynule pracuje, je schopné zvládnout pocity frustrace, úzkosti nebo zklamání. Daří se mu zvládnout i skutečnost, že některé věci zatím neví. A nejen to. Díky kladnému přístupu k němu je dítě optimistické, přistupuje pozitivně k řešení problémů a dokáže zvládnout i chvíle, kdy mu není věnována plná pozornost. Pokud se však u dětí objeví problémy v attachmentu, musí tyto děti většinu své energie věnovat vytvoření si bezpečí a dochází k tomu, že se především bojí a žijí ve strachu (Priehradná, 2019).

Učitelé v pedagogické praxi se setkávají i s dětmi, které vykazují závažné problémy v chování. Velmi často dochází k tomu, že tyto učitelé nevědí, jak s takovými dětmi jednat. Problémy v chování dětí mají svůj prvopočátek v raném dětství těchto dětí, v době, kdy si

prožily události, které přímo poškodily jejich schopnost přemýšlet a učit se novým věcem. Negativní zkušenosti s dospělými z dětství vedou děti k tomu, že dospělým explicitně nevěří a neočekávají od nich nic dobrého. Pro tyto děti je vlastně situace velmi složitá, ovládají je totiž jejich emoce, které se zatím nenaučily ovládat. Je to přitom nejen nenávist a hněv, ale i strach, které tyto děti vedou k další nedůvěře a ke snaze uzavřít se do vlastního světa. Odmítají autority, nejsou schopné podřídit se školnímu řádu a pravidlům, jakož ani nárokům, které s sebou přináší školní docházka. Nejsou to však jen školní pravidla, která tyto děti odmítají, dochází totiž z jejich strany i k odmítání podřídit se pravidlům společnosti, ve které žijí. To, jaký pohled na svět si tyto děti přinesly ze svého raného dětství, jim nedovoluje zapojit se do vyučování a vytěžit z něho něco užitečného pro svůj osobní růst. Podléhání nežádoucím emocím, které jsou následkem nepříjemných a z hlediska celospolečenského i nežádoucích zážitků z raného dětství v konečném důsledku brzdí jakýkoliv pokus zařadit se do společnosti. (Priehradná, 2019).

Je to právě znalost teorie attachmentu, která otvírá učitelům nový pohled na problémové žáky. Dovoluje jim nahlédnout pod povrch jejich chování a vidět tam strach a nenaplněné potřeby.

Priehradná (2019) popisuje následující typy attachmentu ve vztahu ke školnímu prostředí:

a) Vyhýbavý attachment

V tomto případě se jedná o žáky, kteří jsou ve svém nitru velmi úzkostní, i když navenek působí lhostejně. Odmítají požádat o pomoc, což však vede k tomu, že žijí pod velkým tlakem z úloh, které nezvládají. Často se u nich vyvíjejí různé vzorce nutkavého konání, které jim alespoň částečně zajišťují pocit, že mají nad svým životem kontrolu.

b) Ambivalentní attachment

Primární potřebou žáků s ambivalentním attachmentem je zajištění si přátelského vztahu s lidmi. Tito žáci si vyvinuli nejrůznější strategie, jak si získat a udržet pozornost učitele. Vyhledávají jeho fyzickou přítomnost, stále se s ním snaží udržovat kontakt, a žádají o pomoc i tehdy, kdy této pomoci není zapotřebí. V úlohách, které jsou spojené se čtením nebo psáním, bývají často neúspěšní, a to proto, že jim tyto úlohy brání udržovat spojení s učitelem prostřednictvím řeči. Nenaučili se, že spojení s druhým člověkem nemusí udržovat jen fyzicky, ale i psychicky, což znamená přes mysl druhého člověka.

c) Dezorganizovaný attachment

Žáci zařazení do této skupiny jsou žáky, kteří pocházejí z rodin, kde vládne chaos. Chaotické je i jejich chování, je nepředvídatelné a často ohrožují sami sebe nebo lidi ve svém okolí. Někdy je náročné odhadnout, co je nahněvalo. Učitel je každý den vystavovaný nepředvídatelným

výbuchům hněvu, agrese, odmítání spolupráce, nedostatku respektu a empatie. Tyto žáky je náročné něco naučit a připravit pro ně studijní plán, a to právě proto, že jejich chování se v důsledku strachu a všude přítomné úzkosti často mění. Stručně řečeno, nezůstal jim žádný, respektive malý prostor, aby mohli o věcech přemýšlet a učit se nové věci.

V návaznosti na shora uvedené je nutno připomenout jeden zásadní a podstatný fakt, a to, že každé dítě je individualitou, v případě každého dítěte se tedy jedná o jedinečnou lidskou bytost. Tento fakt znamená, že – pokud s různými dětmi chceme dosáhnout téhož cíle, například je řádně vychovávat či vzdělávat – musíme s nimi jednat různě, musíme zkrátka ctít jejich individualitu. (Matějček, 2015).

3 Žák se sociálním znevýhodněním

Pod tímto pojmem rozumíme velmi rozmanitou skupinu, v níž je jedinou a společnou charakteristikou nezdravotní příčina znevýhodnění (Němec, 2019). Řečeno jiným slovy, konkrétního žáka můžeme za žáka se sociálním znevýhodněním označit tehdy, kdy splňuje následující dvě podmínky:

- vzdělávání žáka s tímto typem znevýhodnění komplikují určité významné a specifické bariéry,
- tyto bariéry nejsou způsobeny zdravotním postižením (narušením, poškozením či dysfunkcí organismu), nýbrž vznikají v důsledku působení sociálního prostředí, ze kterého žák pochází.

Pokud jde o samotnou definici sociálního znevýhodnění, ta se v českém vzdělávacím systému vyvíjí již od roku 2004, kdy byli – podle dnes již neplatného znění ustanovení § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále také jen „školský zákon“) – za žáky se sociálním znevýhodněním označeni:

- a) žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) žáci s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou,
- c) žáci s postavením azylanta, držitele doplňkové ochrany nebo žadatele o mezinárodní ochranu.

Co se týče žáků uvedených pod body b) a c), ti představovali poměrně zřetelně definovanou skupinu. Naopak, praktické vymezení skupiny žáků uvedených pod bodem a) bylo velmi problematické. Nebylo totiž jasné, co přesně si lze představit pod termínem nízké sociálně kulturní prostředí a kdo vlastně a jak by měl takovou úroveň rodinného prostředí diagnostikovat. Proto také, co se užití v praxi týče, byla tato část definice jen málo využitelná (Němec, 2019).

S ohledem na shora uvedené bylo zapotřebí na spornou dikci zákonné definice sociálního znevýhodnění reagovat. To učinila – dnes už rovněž neplatná – novelizace vyhlášky o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, platná od roku 2011 (vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou byla novelizována tehdy platná vyhláška č. 73/2005 Sb.). Podle této vyhlášky byli do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním řazeni:

- a) žáci z rodinného prostředí, ve kterém se jim nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, žáci, jejichž rodiče nespolupracují se školou,

b) žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Kategorizace žáků se sociálním znevýhodněním, jak je uvedena shora, vyplývá z ustanovení § 1 odst. 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Lze konstatovat, že tyto definice už byly pro praxi již mnohem vhodnější. Jak totiž z jejich dikce vyplývá, nevztahovaly se přímo ke znalosti rodinného prostředí, ale naopak pracovaly s charakteristikami, které bylo možno rozpoznat nejen v rodině, ale mohl je posoudit učitel žáka. Bylo tomu tak konkrétně v případech, kdy žák prokazatelně nemluvil dobře česky, rovněž tehdy, kdy žák dlouhodobě neměl podporu ve vzdělávání z domácího prostředí, případně se rodiče žáka kontaktu se školou vyhýbali. Ve všech těchto případech pak díky nové zákonné úpravě mohla škola (učitel, ředitel) docela spolehlivě žáka „diagnostikovat“ jako sociálně znevýhodněného (Němec, 2019).

Z dnešního pohledu již výše uvedenou specifikaci skupiny žáků se sociálním znevýhodněním považujeme pouze za orientační, a to proto – jak již shora bylo avizováno – že uvedené části zákona a vyhlášky v současné době neplatí. Nahradila je nová školská legislativa z let 2015 až 2017 (školský zákon a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů). Tato nová legislativa staví na konceptu podpůrných opatření. Co se týče skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, tu již tato nová legislativa nijak přesně nespecifikuje (Němec, 2019).

Samotná kategorie žáků se sociálním znevýhodněním tedy již oficiálně (z pohledu zákona) neexistuje. Z pohledu zákona tito žáci spadají do širší skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive žáků s potřebou podpůrných opatření. Přesto se ale nadále termín žák se sociálním znevýhodněním používá, a to za tím účelem, aby bylo možné upřesnit vzdělávací potřeby žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby nejsou způsobeny zdravotním postižením nebo dlouhodobým onemocněním (Němec, 2019).

Z toho, co bylo uvedeno shora, vyplývá, že sociálně znevýhodnění žáci nejsou žáky zdravotně postiženými či dlouhodobě nemocnými, ale jde o žáky, kteří nějakým způsobem selhávají ve vzdělávání. Kromě těchto žáků k sociálně znevýhodněným řadíme i ty žáky, kterým není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tedy kategorií, která v sobě nese řadu příčin školní neúspěšnosti žáků. Zmíněné příčiny však nejsou dány nějakým zdravotním problémem, jejich podstata tkví jinde, často mimo školu a v sociálním zázemí dítěte, které je pro něj přirozené. Rovněž tyto příčiny mohou pocházet z jiných životních okolností v životě dítěte, stále však platí, že se nachází mimo půdu školy. Dítě samo tyto skutečnosti může jen stěží ovlivnit, což má za následek, že se pro něj v prostředí školy stávají nežádoucí přítěží (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

3.1 Etiologie sociálního znevýhodnění

Na základě dílčích výzkumů, prakticky orientovaných publikací i zkušeností škol za žáky se sociálním znevýhodněním Němec (2019) považuje:

a) **Žáky z neúplných rodin**

Jedná se o děti, jejichž rodiče jsou rozvedeni, tedy děti vyrůstající v péči matek samoživitelek (případně otců samoživitelů). Co se týče neúplnosti rodiny jako takové, ta není příčinou znevýhodnění automaticky, znevýhodňujícím prvkem se stává až tehdy, kdy pečující rodič na dítě nemá dostatek času, nemůže dítěti zajistit potřebnou míru pozornosti a nemá kapacity adekvátně se věnovat školní přípravě dítěte.

b) **Žáky v pěstounské péči**

V tomto případě může být znevýhodnění žáků ve školním prostředí především důsledkem psychologických dopadů přechodu mezi původní rodinou (případně ústavním zařízením) a rodinou pěstounů. Specifickou skupinu pak představují žáci umístění v pěstounské péči prarodičů. U těchto žáků může být sice na jedné straně psychické trauma menší (zůstávají v širší rodině), na straně druhé se však můžeme setkat s tím, že pečující prarodiče často už nemají dostatek sil na adekvátní podporu žáka ve vzdělávání.

c) **Žáky s nařízenou ústavní výchovou**

Žáky v dětských domovech, případně výchovných ústavech nebo dětských domovech se školou. Těmto žákům se dostává často poměrně dobré podpory ve vzdělávání od vychovatelů a vychovatelek ústavního zařízení. Pokud jde o jejich znevýhodnění, to je zpravidla psychického rázu. V drtivé většině totiž jsou traumatizováni nefunkčním prostředím původní rodiny a narušením přirozené vazby mezi dítětem a pečující osobou.

d) **Žáky s nedostatečnou podporou ve vzdělávání v rodinném prostředí**

Tedy žáky, kteří sice pocházejí z úplných rodin, avšak jejich rodiče nemají o jejich vzdělávání zájem. Jedná se v daném případě o rodiče, kteří buď nepovažují školní výsledky dítěte za důležité, anebo jsou v situaci, kdy by třeba i chtěli svému dítěti pomoci, ale nemají odpovídající znalosti, případně nevědí, jak pomoci. V konečném důsledku je výsledek vždy stejný – žák nejen nenosí domácí úkoly, ale celkově je na něm patrná chybějící domácí příprava. V tomto případě se na výsledcích vzdělávání žáků se také často projevuje absence spolupráce jejich rodičů se školou.

e) **Žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka**

V tomto případě jde buď o žáky přímo z cizojazyčného prostředí, tedy z rodin s odlišným mateřským jazykem, anebo o žáky komunikující tou či onou specifickou variací češtiny. Třetí

skupinou zde pak jsou žáci, jejichž horší slovní zásoba vzniká v důsledku sociálního postavení a nízké vzdělanosti úrovně rodiny.

f) **Žáky z odlišného kulturního prostředí**

Zde máme na mysli zejména žáky z etnických a národnostních menšin a žáky z rodin cizinců. Tito žáci jsou odlišně vychovávaní, mají odlišné tradice a zvyky v rodinném prostředí. Také u nich platí, že samotná kulturní odlišnost nemusí být znevýhodňující, naopak, mnohdy tato odlišnost může být pro školní prostředí obohacujícím. Ke znevýhodnění dochází zpravidla jen v případě, kdy vznikají konflikty mezi minoritní kulturou rodiny a majoritní kulturou školy.

g) **Žáky s dysfunkčními vztahy v rodině**

V tomto případě se jedná o žáky, kteří sice vyrůstají v úplných rodinách, ovšem vztahy mezi členy rodiny jsou dlouhodobě problematické. Dochází pak k tomu, že na školní výkony žáka má mimo jiné negativní dopad i psychická nestabilita způsobená konflikty v rodinném prostředí.

h) **Žáky ze socioekonomicky slabých rodin**

Podobně jako u některých předchozích skupin i zde platí, že to není chudoba jako taková, která je přímo příčinou znevýhodnění. Znevýhodňujícím faktorem se stává až ve chvíli, kdy zasahuje do školního vzdělávání žáka a plnění jeho povinností – je tomu tak například tehdy, kdy rodina nemá prostředky na zaplacení školních pomůcek nebo obědů, případně tehdy, kdy se žák z ekonomických důvodů nemůže účastnit školních výletů nebo školy v přírodě, a v neposlední řadě je znevýhodňujícím faktorem i případ, kdy nedostatečné finanční zázemí rodiny hendikepuje žáka v kolektivu spolužáků.

i) **Žáky ze sociálně vyloučených lokalit**

V tomto případě hovoříme o žácích, kteří obvykle čelí vícečetné deprivaci. Je tomu tak proto, že žijí v prostředí s nízkým standardem bydlení a špatnou dostupností služeb. Tito žáci jsou velmi často obklopeni vyšším výskytem kriminality a závislostního chování. V rodinách, v nichž vyrůstají, chybějí studijní i pracovní vzory, pro rodiče těchto žáků je mnohdy obtížné zajistit jim i základní hygienický standard. Všechny výše uvedené jevy se pak podílejí na celkovém znevýhodnění dítěte ve vzdělávání i v sociálním zapojení do školního kolektivu.

Slowík (2022) ve své knize píše, že sociální znevýhodnění bývá někdy považováno pouze za společenský konstrukt, že se tedy jedná o něco, co je uměle vytvořeno a co ve skutečnosti neexistuje, pokud to nevymezí sama společnost nebo k tomu tato společnost nevytvoří podmínky. Takto například dochází k relativizaci chudoby, neboť chudoba je uchopitelná výhradně ve společenském kontextu – chudý může totiž být člověk jen v porovnání s druhými. Stejně tak i přístup společnosti k lidem označovaným za sociálně nebo sociokulturně

znevýhodněné reflektuje poměrování těchto lidí s normami společnosti. Dochází pak k tomu, že jedinci, případně i celé skupiny lidí, se sociálním nebo sociokulturním znevýhodněním, kteří jsou zejména v určitých konkrétních parametrech výrazně odlišní, potom bývají leckdy jaksí přirozeně a automaticky označováni za společensky nepřizpůsobivé. Má se za to, že si tito jedinci či skupiny za svoji životní situaci a sociální stav mohou v prvé řadě sami a že svým chováním navíc vytvářejí nebo prohlubují sociální rizika, čímž přímo ohrožují i ostatní. Lze připustit, že takové chápání sice může platit v některých individuálních případech, avšak v žádném případě nikoho neopravňuje ke generalizaci výše popsané. Naopak, je zapotřebí uplatňovat naprosto individuální posuzování případu a příběhu každého jednotlivého člověka. Je zkrátka třeba postupovat tak, jak se postupuje u soudu – ten, má-li zůstat nezávislý, oproštěn od jakýchkoliv náznaků diskriminace a má-li být alespoň relativně spravedlivý, se musí zabývat případem konkrétního jedince, a to vždy bez ohledu na jeho národnostní, etnickou, politickou nebo jinou příslušnost.

Řada jedinců vyrůstajících v sociálně nebo sociokulturně znevýhodněném prostředí se dlouhodobě nebo i po celý život potýká s takovými problémy, jako jsou dle Slowíka (2022):

- frustrace základních potřeb (a to i v naší společnosti v současnosti často přímo potřeb primárních),
- absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení,
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů (v rodině, v blízkém okolí),
- zásadní odlišnosti od většinové populace v hodnotovém systému a etice (tyto odlišnosti vyplývají například z odlišného sociokulturního zázemí, z výchovného přístupu v rodině a tak dále),
- odlišné vymezení sociálních rolí (opět především kulturně podmíněné, někdy může docházet i k podporování deviace v sebepojetí),
- ztížené podmínky seberealizace a sociální inkluze (tento problém vyvstává zejména díky omezeným příležitostem v porovnání s ostatními vrstevníky).

U velmi velké části žáků se sociálním znevýhodněním se jednotlivé příčiny tohoto znevýhodnění navzájem prolínají. Určit dominantní příčinu zvýšené potřeby ve vzdělávání je proto velmi těžké až dokonce nemožné. Samotní jedinci se sociálním znevýhodněním, konkrétně pak výše zmiňovaní žáci, nemohou jakékoliv ze znevýhodňujících faktorů ovlivnit.

Pokud hledáme optimální formy podpory jedince, musíme vždy vést v patrnosti, že příčiny sociálního znevýhodnění jsou vždy spojené s širším kontextem života tohoto jedince. Jaký tento život je, to však nemusí být jak pedagogům, tak ani pracovníkům školy znám. Z tohoto pohledu je proto velmi žádoucí, aby se do posuzování potřeb konkrétního žáka

zapojilo co nejvíc osob, kteří ho znají, a to včetně rodičů tohoto žáka. Jako nejvíc účinnou zde lze vyhodnotit pomoc školských sociálních pracovníků. Jsou to totiž právě oni, kdo mají kompetence s přesahem do rodin a jiných spolupracujících institucí. Nezbytné a potřebné je neustále sledovat situaci žáka. Jakmile dojde k jakýmkoliv změnám, je zapotřebí na ně okamžitě reagovat, včetně toho, aby pro jedince byla zajištěna vhodná intervence a podpůrné strategie (Hurychová, Ptáčková, 2022).

Je velmi důležité, aby docházelo ke snižování rizika sociální exkluze u těch, kteří jsou fenoménem vyloučení mimořádně ohroženi. Aby toto mohlo být realizováno, je zapotřebí změnit postoje majoritní společnosti k minoritám, přičemž musí dojít k takové změně, kdy se zde tak silně nebude projevovat stereotypizace, tedy automatické připisování negativních a nežádoucích charakteristik příslušníkům určité společenské skupiny nebo komunity. Pokud k takové změně nedojde, lze zcela reálně očekávat, že se příslušníci těchto skupin či komunit snadno stanou oběťmi různých forem sociální izolace a diskriminace (k čemuž, jak je z praktického života zřejmé, díky nežádoucím postojům ze strany majority, již dochází). Sociální izolace a diskriminace pak vede k tomu, že pro příslušníky minorit sílí potřeba setkávat se a komunikovat především mezi sebou navzájem, což v konečném vede k vytváření minoritní subkultury. Ta sice na jedné straně má určitý preventivní účinek proti vzniku sociální deprivace, nicméně na straně druhé může výrazně zvyšovat riziko fixace nebo rozvoje patologického jednání (v extrémních případech včetně organizovaného zločinu). Tím také dochází i k prohlubování bariéry mezi takovou minoritou a většinovou společností, což v konečném důsledku vede k tomu, že cesta k sociální inkluzi je ještě mnohem složitější. V neposlední řadě nutno konstatovat, že situaci a hledání cest k řešení neusnadňuje ani poměrně vysoká míra rasismu a xenofobie, které se v naší společnosti prokazatelně stále vyskytují (Slowík, 2022).

Jak uvádí ve své knize Kaleja (2014), hovoříme-li jednak o sociálním vyloučení (společenské dimenzi), jednak o sociálním znevýhodnění (edukativní dimenzi), která se opírá mimo jiné o etnicitu dané sociální skupiny, hovoříme celkově o sociokulturním znevýhodnění (sociokulturní dimenzi problému). Z pohledu kurikulárních i legislativních dokumentů se zřetelem k samotným dětem a žákům se kontext sociálního znevýhodnění váže především na společenskou (též sociální) dimenzi s přihlédnutím na proces edukace. Co se týče samotného terminologického označení určité skupiny žáků, je zapotřebí mít na vědomí, že je to právě toto označení, které hraje velmi klíčovou roli ve formování předsudků a stereotypů. Nelze však v žádném případě nějak generalizovat a nelze ani konstatovat, že určitá sociální (etnická) skupina se vyznačuje absencí kulturních znaků či snad, že dokonce pro dimenzionální odlišnost

této skupiny je možné jí přiřítat charakteristiky vyplývající ze snížených rozumových schopností.

Dle Kalejy (2014) je nepochybně nutné pamatovat v edukační situaci s dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním na další aspekty související s učením. V případě těchto žáků totiž máme na paměti jak jejich edukativní vzory, tak i socioekonomické postavení a postoje ke vzdělávání a další. Z uvedeného plyne závěr, že jsou to právě síly učitele, na nichž závisí formace stylu učení žáka. Právě od učitelů se totiž obecně očekává, že ponесou největší podíl na změnách žákova stylu učení, a to takových změnách, které budou změnami pozitivními. Zohledněny by měly být všechny faktory ovlivňující styly učení. Mezi tyto faktory patří například individuální zvláštnosti, rodinné zázemí žáka, podmínky, v nichž učení a vyučování probíhá a další. Tím, kdo může být nositelem požadovaných změn, může být také psycholog nebo jiný poradce, kamarád, spolužáci či sourozenci. V daném kontextu je nutné dodat, že pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je velmi důležitý multidisciplinární přístup tedy takový přístup, kdy škola spolupracuje s odbornými pracovišti (PPP, SPC, SVP, OSPOD, klinická psychologie, neziskové a volnočasové organizace a tak dále).

4 Sociální diagnostika

Hovoříme-li o diagnostice, hovoříme v obecné rovině o procesu, jehož cílem je poznat, co osoby, které jsou s námi v procesu zkoumání vlastních schopností a dovedností, potřebují. Diagnostika patří mezi ty oblasti, které se v současné době vyvíjejí velmi rychlým tempem a po období stagnace se i v našich podmínkách mění, specifikuje a zkvalitňuje. Velmi pozitivně je přístup k diagnostice a jejím výstupům ovlivňován inkluzivními procesy ve společnosti (Michalík, 2020).

Definice diagnostiky bychom našli mnoho. Všechny tyto definice mají společnou charakteristiku, a to, že diagnostika sama o sobě není cílem práce, je pouze nástrojem, díky kterému lépe poznáme dítě či žáka, s nímž začínáme dlouhodobou spoluprací a jehož potřebám potřebujeme porozumět (Michalík, 2020).

Jak v teorii, tak i v praxi se stále více uplatňují metody diagnostiky, které jsou převzaty ze zahraničí. V mnoha případech ještě nedošlo ke standardizování těchto metod na naše podmínky, proto slouží jako inspirace pro úpravy metod stávajících nebo pro vytváření nových instrumentů, zejména pak pro praxi ve speciálněpedagogické diagnostice spojené s poradenstvím (Michalík, 2020).

Rámcová struktura každé diagnostiky se snaží odpovědět na základní otázky – co (je předmětem a systémem diagnostiky, kdo (realizuje diagnostiku), kde (se diagnostika realizuje) a jak (jakými prostředky se diagnostika provádí). Řečeno jinými slovy, snaží se vymezit předmět, vlastní pojetí a terminologii a určit, kdo jsou lidé, kteří realizují proces vedoucí k diagnóze a které instituce se diagnostikováním zabývají a jaké metody mají tyto instituce k dispozici (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Byly-li v pojednání o sociálním kontextu rodiny uvedeny zákonné normy, které v poválečném období upravovaly rodinné právo, pak je na místě na tomto místě uvést, jak v tomtéž období byly právně chráněny děti. Nejdříve zde byl zákon č. 48/1947 Sb., o organizaci péče o mládež. Ten měl jen 9 paragrafů a v podstatě jsou v něm jen vyjmenovány instituce, které měly za úkol postarat se o mládež. Uvedený zákon neměl dlouhého trvání, k jeho zrušení došlo zákonem č. 69/1952 Sb., o sociálně právní ochraně mládeže. V návaznosti na níže uvedené se k těmto zákonným normám uvádí, že žádná z nich neřešila problematiku zanedbávaného dítěte, a to z toho prostého důvodu, že žádné takové dítě vzhledem k tehdejší ideologii oficiálně neexistovalo. Důkazem toho je znění ustanovení § 1 zákona č. 69/1952 Sb., kde se uvádí, že stát pečuje o sociálně právní ochranu mládeže, (*„aby všechna mládež byla stejně účastna všech státem jí zaručených možností plného tělesného i duševního rozvoje,*

zejména aby byla zaručena řádná výchova všech dětí v uvědomělé občany republiky, připravené přispívat svou prací k prospěchu společnosti, a aby žádné dítě neutrpělo újmy na svých právech“). Ke zrušení zákona č. 69/1952 Sb. došlo k datu 31. 3. 1964, a to zákonem č. 94/1963 Sb., o rodině. Od uvedeného data po dobu více než třiceti let nebyla ochrana dětí upravena žádnou zákonnou normou. K odstranění tohoto stavu došlo až vydáním zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon ve srovnání s předchozími dvěma zákony problematiku právní ochrany dětí upravuje daleko podrobněji. Z pohledu tohoto zákona předním hlediskem sociálně-právní ochrany je zájem a blaho dítěte, jakož i ochrana rodičovství a rodiny a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Přitom se přihlíží i k širšímu sociálnímu prostředí dítěte.

Nyní zpět k pojednání o sociální diagnostice samotné. Odpověď na otázku, kdy se jedná či nejedná o zanedbávané dítě a jak závažné je jeho případné ohrožení pro jeho aktuální stav, není tak jednoduchou, jak by se na první pohled mohlo zdát. Není tomu tak proto, že by zanedbávané dítě nebylo možné poznat nebo že by český právní systém tuto problematiku neřešil. Samotné posouzení konkrétní situace však závisí pouze na znalostech a zkušenostech každého zainteresovaného odborníka a forma zvolené intervence odpovídá zvyklostem daného sociálního odboru. V České republice v současné době totiž neexistuje jednotný systém hodnocení dítěte, který by závazně definoval, zda dítě je či není zanedbávané (Pemová, Ptáček, 2016).

Jednoznačná není ani otázka vědeckého zkoumání shora uvedeného jevu. Je to právě absence jednotného pojmosloví, která je zásadní překážkou kvalitního výzkumu. Setkáváme se sice s tím, že je zde zřejmá snaha tento nedostatek odstranit. Tuto snahu vyvíjejí mnohá pracoviště orgánů sociálně-právní ochrany, která překotně vytvářejí vlastní metody. Veškeré tyto snahy jsou však neúspěšné, pro jejich dokončení totiž není dostatek kompetencí a chybějí rovněž finanční, profesní a časová kapacita. V cestě stojí i další systémové nedostatky, což v konečném důsledku znamená, že zde v současné době není dostupný žádný obecně přijímaný systém ochrany dětí. V konečné fázi nutno tedy konstatovat, že takovéto hodnocení je nejčastěji produktem čistě individuálního zhodnocení a rozhodnutí sociálních pracovníků, ale zároveň také to, že není jednoduše ověřitelné, případně přenositelné na jiný úřad (Pemová, Ptáček, 2016).

V daném kontextu je třeba uvést, že staneme-li se svědky situace, kdy pečující osoba, ať již vědomě či nevědomě vystavuje dítě utrpení nebo selhává v zajišťování nezbytných podmínek pro rozvoj tělesných, intelektuálních a emočních schopností dítěte, dopouští se toho, že dítě zanedbává. Toto zanedbávání se může dotýkat zajišťování všech hlavních životních

potřeb dítěte, počínaje zajištěním jídla, oblečení a ubytování, přes zachování zdraví a psychického, morálního a sociálního rozvoje až po vzdělávání a ochranu před nebezpečím (Matoušek, 2017).

K systémovým chybám dochází dle Pemové a Ptáčka (2016) i v systému ochrany dětí. Z praxe a skutečnosti tohoto systému je zřejmé, že k těmto chybám dochází zejména v případě diferenciálního používání nástrojů (v tomto případě se jedná o chybějící jednotnou metodiku a standardizované škály) dále pak je zřejmé nedostatečné zapojování dětí, případně bagatelizace jejich sdělení. Další oblastí, kdy hovoříme o shora naznačených systémových chybách, je oblast získávání informací od dalších subjektů, respektive nedostatek v získávání těchto informací (formální oslovení zainteresovaných subjektů bez skutečné multidisciplinární spolupráce). Vyskytují se i nedostatky v kritické analýze, což je další aspekt, který je nutno zařadit mezi uvedené systémové chyby. Žádná z těchto chyb přitom neexistuje sama o sobě, izolovaně, odosobněle, naopak se jedná o chyby, které mohou výrazně negativně zasáhnout do života konkrétních dětí. Pokud se například setkáme s neúměrně dlouhým nebo dokonce nekompletním hodnocením potřeb dětí umístěných v ústavní péči, dochází tím ke zbytečnému prodlužování jejich pobytu v ústavním zařízení a může tak být i bráněno v co možná nejrychlejším trvalém umístění dětí do náhradní rodinné péče. Nedostatečně odvedené či dokonce odbyté hodnocení může zase vést k opakovanému ohrožení nebo týrání dětí.

Je třeba uvést, že objektivitu a transparentnost procesu ochrany dětí nezaručí pouze používání hodnotícího rámce samo o sobě. Tím, že bude hodnocení prováděno jen na základě subjektivního pocitu sociálních pracovníků, bez standardizovaných nástrojů, může zcela reálně dojít ke znehodnocení celého hodnotícího rámce. Pakliže dojde k takové situaci, dojde k negativnímu a nežádoucímu následku, a to k zakonzervování stavu nefunkčnosti a nedůvěry klientů v systém jako celek. Hodnocení dítěte, rodiny a prostředí je samozřejmě nutné a žádoucí, avšak je zapotřebí ihned uvést, že toto hodnocení je sice prvním, zdaleka však ne jediným krokem v procesu ochrany dítěte před nevhodnou či nedostatečnou péčí rodičů. Až poté, kdy na hodnotící proces plynule navazuje individuální plánování intervenčních služeb, jejich poskytování a vyhodnocování efektivity zásahu, lze považovat využívání standardizovaných nástrojů za smysluplné (Pemová, Ptáček, 2016).

Pokud hodnocení zanedbávání není dosud nijak jednotně řešeno, neznamená to, že nebyly vyvinuty snahy dopracovat se alespoň k nějakým modelům, které by pokud možno objektivně uvedenou otázku řešily. V současné době se můžeme setkat s několika modely hodnocení zanedbávání. Dle Pemové a Ptáčka (2016) jsou zde modely, které se snaží o objektivní zhodnocení konkrétní situace dítěte. Tato konkrétní situace je hodnocena na

základě pozorovatelných nebo doložitelných údajů. K těmto údajům řadíme především zanechání dítěte bez dozoru, podvýživu, nedostatečnou hygienu. Řadíme sem rovněž hlášení o absenci ve škole či o delikventním chování dítěte. Hodnocení samotné lze provádět v kontaktu s dítětem, případně pozorováním v přirozeném prostředí. Je zde však i další možnost, jak toto hodnocení provést. Tato možnost spočívá v tom, že bude provedena analýza spisové dokumentace, při níž není zapotřebí hovořit s rodiči ani s dítětem. Tento model lze použít k detekci zanedbávání při prvním kontaktu s dítětem a zároveň umožňuje orgánům sociálně-právní ochrany vyhodnocovat závažnost oznámení o zanedbávání. Může být jakýmsi třídícím nástrojem pro potřeby sociálně-právní ochrany dětí. Pokud pak jde o další model, ten využívá standardizovaných dotazníků nebo škál, které vyplňují rizikovní rodiče, případně děti samy nebo za účasti pomáhajících. Chceme-li hlouběji pochopit a popsat funkčnost rodiny dítěte, pak jsou to právě tyto metody, které nám k tomu napomohou. Současně s jejich pomocí můžeme odhalit možné zanedbávání, a to prostřednictvím analýzy rodičovských kompetencí a reakcí dětí na výchovné prostředí. Tento model lépe napomáhá zjistit, jaká je míra ohrožení dítěte a rovněž lépe vystihuje kvalitu vzájemného vztahu rodičů a dětí, včetně jejich motivace k případným změnám. Výhodou poznatků, které lze vyčíst z těchto hodnocení, je, že je lze využít při případném určování míry nutnosti zásahu státu do práv rodičů, včetně stanovení forem konkrétní intervence. Je-li vztah rodičů k dětem výrazně negativní nebo hostilní, bude pro dítě vhodnější i při méně závažných incidentech zanedbávání jeho umístění mimo rodinu.

Odpověď na otázku, jak se dobrat k jednotnému systému hodnocení dítěte, který by závazně definoval, zda dítě je či není zanedbávané, zůstává zatím nezodpovězenou. Jak však ze shora uvedeného vyplývá, jsou zde subjekty, které se snaží tuto problematiku řešit, a to poměrně úspěšně. Lze předpokládat, že pokud by těmto subjektům, o jejichž odborných schopnostech nelze mít pochyb, byl poskytnut dostatečný prostor, finance a kompetence, mohla by absence jednoznačné definice, zda dítě je či není zanedbávané, být odstraněna (Pemová, Ptáček, 2016).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce je rozdělena do několika oblastí zaměřujících se na výzkumný cíl a výzkumné otázky, dále bude popsán výzkumný vzorek, který byl zvolen pro tuto práci včetně charakteristiky tohoto vzorku a v neposlední řadě bude popsána metodologie. Nelze opomenout také etiku a limity výzkumu včetně závěrů provedeného výzkumu.

5 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu

Zjistit, jak lze faktory definující sociální znevýhodnění využít v diagnostice a při tvorbě diagnostického nástroje, a to jak v teorii, tak především v praxi.

Dílní cíle výzkumu:

- zjistit jaké mají dotazovaní zkušenosti se sociálně znevýhodněními dětmi a jaké jsou nejčastější typy sociálního znevýhodnění,
- zjistit jaká je vztahová vazba, sebedůvěra a důvěra a jaká je důležitost těchto aspektů ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti,
- zjistit jaký je sociální status – postavení jedince se sociálním znevýhodněním ve společnosti, včetně toho, jaký je sociální status rodiny, v níž tento jedinec vyrůstá,
- zaměřit se na problematiku sociálního znevýhodnění a jeho diagnostikování, včetně uvedení institucí pro zachycení tohoto jevu, využití a vytvoření diagnostického nástroje a jeho náležitosti.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké jsou faktory definující sociální znevýhodnění a jak je lze nejefektivněji využít v diagnostice?

Dílní výzkumné otázky:

- Jaké jsou nejčastější typy sociálního znevýhodnění vyplývající z konkrétních zkušeností s těmito dětmi?
- Jak důležitá je vztahová vazba ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti a jak toto znevýhodnění ovlivňuje jeho sebedůvěru a důvěru?
- Jaké postavení ve společnosti zaujímá dítě se sociálním znevýhodněním a jak toto dítě ovlivňuje sociální status celé rodiny?
- Kde je nejefektivnější udělat první záchyt sociálního znevýhodnění?
- Jak by měl vypadat diagnostický nástroj zkoumající sociální znevýhodnění a jeho dopady na dítě?

6 Výzkumný vzorek

Existuje více metod výběru, s nimiž se můžeme setkat při aplikaci kvalitativního přístupu. Patrně nejrozšířenější z nich je metoda záměrného výběru, V případě této metody platí, že ji neztotožňujeme s obecným principem výběru vzorku, přestože je možné zjednodušeně říci, že jakákoli metoda či strategie je použita s určitým záměrem. Pracujeme s užším pojetím termínu, kdy za záměrný (někdy také účelový) výběr výzkumného vzorku označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Hovoříme-li v daném případě o kritériu výběru, pak tímto kritériem je právě vybraná (určená) vlastnost (či projev této vlastnosti) nebo stav (například příslušnost k určité sociální nebo jiné skupině). To tedy znamená, že na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium (nebo soubor kritérií) nejen splňují, ale současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit (Miovský, 2006).

Pro potřeby této práce byl zvolen prostý záměrný (účelový) výběr. Jedná se o výběr, který představuje nejjednodušší variantu metody záměrného výběru. Jeho podstata spočívá v tom, že vybíráme mezi potenciálními účastníky výzkumu (účastníky splňující určité kritérium nebo soubor kritérií) toho, který je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s ním také souhlasí. Tento výběr se přitom děje bez uplatnění dalších specifických metod či strategií. V případě této práce nebylo zapotřebí příliš velkého výběrového souboru a rovněž osoby náležející do základního souboru byly poměrně snadno dostupné – to jsou předpoklady právě pro použití prostého záměrného (účelového) výběru (Miovský, 2006).

V daném případě byl vybrán úsudek, který se především využívá pro menší okruh osob a jehož základ není složitý. Z příslušné problematiky jsou vybrány důležité složky, přičemž těmito složkami se výzkumník zabývá po celou dobu výzkumu. Je nutné zdůraznit, že celý výběr účastníků probíhal na základě dobrovolnosti. Účast na šetření je pouze věcí rozhodnutí samotných vhodných kandidátů, tyto kandidáty nelze k výzkumnému šetření přinutit (Reichel, 2009).

Předpokladem nejen pro úspěch, ale i pro objektivitu výzkumu bylo, aby vybraní participanti výzkumného šetření splňovali kritéria, která byla předem určena před začátkem vzájemné spolupráce. První podmínkou byl fakt, že každý z oslovených participantů bude mít s problematikou sociálního znevýhodnění zkušenosti na základě svých pracovních zkušeností a pracovního zaměření (mohlo se přitom jednat o zkušenosti aktuální i o zkušenosti z doby minulé). Druhým kritériem bylo vysokoškolské vzdělání v příslušném oboru zaměřujícím se na problematiku sociálního znevýhodnění (například studium zaměřující se na sociální práci,

speciální pedagogiku a podobně). Třetím kritériem bylo oslovit lidi, kteří pracují nebo pracovali se sociálně znevýhodněnými dětmi, ale zároveň bylo žádoucí, aby jejich povolání byla nějakým způsobem odlišná, aby bylo možné pohlédnout na tuto problematiku z různých směrů. Toto třetí kritérium bylo zvoleno proto, že nepochybně bylo úkolem výzkumu věnovat se stejné cílové skupině, tedy skupině sociálně znevýhodněných dětí, ale v zájmu kvality výzkumu bylo podstatné zhodnotit tuto skupinu z různých úhlů pohledu. Výzkumu se zúčastnily jednak osoby, které vyhledala autorka této práce na základě vlastní iniciativy, jednak osoby doporučené autorce vedoucí této práce. Samotné hledání vhodných osob probíhalo na podzim roku 2022. Ze všech dotazovaných autorce přislíbilo účast pouze 6 osob, veskrze se jednalo o osoby, které neměly problém s tím podělit se pro potřeby této práce o svoje zkušenosti. Výzkum byl prováděn v období od září do listopadu roku 2022.

Výzkumný vzorek pro kvalitativní šetření tvořilo 6 vysokoškolsky vzdělaných osob, a to osob, které pracovaly nebo stále pracují s cílovou skupinou řešenou v celé této práci, tedy skupinou sociálně znevýhodněných dětí. Tyto osoby přitom zastávají, případně zastávaly, různé profese. Pro výzkum učiněný pro potřeby této práce bylo původně osloveno celkem 12 osob, které jsou nějakým způsobem spojovány s tematikou sociálního znevýhodnění, nebo jim je blízká prostřednictvím jejich zaměstnání a zkušeností s touto problematikou. Tyto osoby byly kontaktovány e-mailem, případně pak také telefonicky. Z 12 dotazovaných celkem 6 přislíbilo spolupráci. A nezůstalo jen u příslibu, následně se také na výzkumu tyto dotazovaní podíleli. Pokud jde o zbývajících 6 dotazovaných, ti se omluvili buď z důvodu časové vytíženosti, nebo nedostatečných kompetencí ke zodpovězení všech otázek a vyjádření se k oblastem zaměřeným se na danou problematiku. Vyskytli se mezi oslovenými konečně i ti, kteří na žádost týkající se spolupráce na výzkumu vůbec nereagovali. I přesto však lze konstatovat, že získaný a spolupracující výzkumný vzorek je pro tuto práci velkým přínosem. Je tomu tak proto, že se podařilo získat osoby z různých odvětví, a to odvětví, která se zabývají problematikou sociálního znevýhodnění. Jedná-li se o osoby z různých odvětví, pak tyto osoby mají také různé zkušenosti se sociálně znevýhodněnými osobami. V dané souvislosti stojí za to uvést, že z výsledků výzkumu, jak bude popsán níže, bylo zjištěno, že, i když dotazovaní jsou různorodě zaměřeni, jejich výpovědi se mnohdy podobají nebo dokonce shodují.

Participant č. 1

Prvním participantem je lektor primární prevence, který má však také zkušenosti v rámci individuální terapie a spoluprací s organizací s názvem „Děti patří domů“, která podporuje rozvoj náhradní rodinné péče a hostitelské péče v České republice a snaží se napomáhat snižování počtu dětí v ústavní výchově.

Participant č. 2

Druhým participantem je speciální pedagog se zaměřením na etopedii působící ve Středisku výchovné péče.

Participant č. 3

Třetím participantem je speciální pedagožka zaměřující se na oblast mediace a sociálně právní poradenství. Má však také zkušenosti s prací v Diagnostickém ústavu.

Participant č. 4

Čtvrtým participantem je sociální pracovnice působící v Sociálně aktivizačních službách pro rodiny s dětmi.

Participant č. 5

Pátým participantem je ředitelka základní školy, která má dvě budovy, z níž jednou je detašované pracoviště psychiatrického oddělení dětské psychiatrie a v rámci druhé budovy jsou třídy s minimálními výstupy, speciální třídy a třídy běžného typu.

Participant č. 6

Šestým a posledním participantem je sociální pracovnice, která má zkušenosti s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí, kde několik let pracovala. Další zajímavostí do tohoto výzkumu byl také fakt, že má s manželem v pěstounské péči dvě děti.

7 Metodologie

Hovoříme-li o oboru, který se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu, pak hovoříme o metodologii. Předmětem zkoumání metodologie je studium metod a vědeckých postupů. Známe-li metodologii, umožňuje nám to systémově se orientovat ve výzkumné práci a také rozumět interpretaci výsledků vědeckého výzkumu. Metodologie je věda o principech, strategiích, procedurách, nástrojích a normách fungování rozvoje objektivního poznávání a praktického přetváření. Je to právě znalost metodologie a vědeckých metod, které jsou nezbytným atributem vědeckého výzkumu (Skutil, 2011).

7.1 Kvalitativní přístup

Kvalitativní výzkum je dle Skutila (2011) označení pro různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání jevů. Jedná se přitom o takové přístupy, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat. Naopak, na prvním místě je podrobná analýza těchto dat. Kvalitativní výzkum není jednodušší než kvantitativní výzkum. V případě použití této metodologie, tedy kvalitativní metodologie, je nutná velmi dobrá orientace ve zkoumané oblasti, jakož i předvídatost a přizpůsobivost. A nejen to. Musíme si být vědomi i určitého rizika, jakož i toho, že bude zapotřebí většího množství času pro sběr dat a jejich vyhodnocení. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu kvalitativní výzkum nemá na začátku podrobně a přesně stanovený projekt. V případě tohoto (kvalitativního) výzkumu se na začátku stanoví rámcový výzkumný projekt. V průběhu výzkumu dochází k doplňování tohoto projektu, jakož i k jeho upřesňování, a to na základě vzniklých změn. K tomuto procesu dochází proto, že jsou zkoumáni lidé a situace v přirozeném prostředí, které podléhá častým změnám. Z uvedeného vyplývá, že výzkumný projekt není tedy na začátku fixní, ale je flexibilní. Stanoví se pouze základní osa celé práce a postupem času dochází k rozvíjení této osy. Platí však, že je stále potřebné sledovat předem stanovený cíl výzkumu, a to proto, aby se nejednalo o nekontrolovanou činnost. Základní povinností výzkumníka je mít podrobný záznam průběhu výzkumu od jeho začátku. Tento záznam je detailnější než při kvantitativním výzkumu (Skutil, 2011).

7.2 Metoda získávání kvalitativních dat

Interview

Dle Chrásky (2016) je interview metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a účastníka. Setkáváme se s případy, kdy se v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu

„rozhovor“. Tyto pojmy však nejsou totožné, ne každý rozhovor je interview. Proto, co týče přesnosti a výstižnosti je používání pojmu „interview“ vhodnější.

Je to navázání osobního kontaktu, které je velkou výhodou interview, pokud tuto metodu srovnáme s ostatními výzkumnými metodami. Při realizaci této metody můžeme sledovat reakce účastníka na kladené otázky a podle těchto reakcí ihned reagovat, vědět, jakým směrem interview dále vést. Nejen to je však výhodou uvedené metody. Díky ní se nám totiž může podařit hlouběji proniknout nejen do motivů účastníků, ale i zjistit jejich postoje.

Ne každé interview však může být úspěšné. Je totiž především zapotřebí, aby výzkumník byl schopen navázat přátelský vztah k účastníkovi, aby atmosféra, v níž výzkumník s účastníkem bude jednat, byla otevřená (Chráska, 2016).

Existují tři druhy shora uvedené metody, které se liší podle toho, jak dalece je interview výzkumníkem řízeno. Jedná se o interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Co se týče strukturovaného interview, pro to platí, že při něm tazatel postupuje podle přesně připraveného textu. Formulace otázek, jakož i jejich pořadí, jsou tedy přesně určeny. V tomto případě tazatel k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi participanta. V případě tohoto druhu interview, zejména máme-li na mysli důsledně strukturované interview, můžeme konstatovat, že se vlastně přibližuje dotazníku. Od tohoto dotazníku se liší jen tím, že záznam údajů provádí tazatel. Strukturované interview poskytuje všem participantům stejné podmínky k odpovědím, což je nesporně jeho výhodou. Touto výhodou je dále i to, že získané výsledky se dají většinou dobře statisticky zpracovávat. Na druhé straně jeho nevýhodou je, že může být problematictější a někdy i obtížné navazování kontaktu mezi tazatelem a participantem, jakož i to, že strukturované interview působí vždy více méně strojeně (Chráska, 2016).

Polostrukturované interview

Shora bylo uvedeno, co je to strukturované interview. Bylo také uvedeno, že známe polostrukturované interview, případně polostrukturovaný rozhovor. To se dle Reichela (2009) vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem. Přitom není předem striktně stanoveno pořadí těchto otázek. Díky tomu může tazatel otázky v menší či větší míře modifikovat. Tato modifikace však nesmí bránit zodpovězení všech předem připravených otázek. Jsou zde i jiné aplikační varianty, a to například ty, které umožňují, aby tazatel, je-li toho zapotřebí, pokládal doplňující dotazy, případně takové varianty, kdy některé tematické okruhy bývají předepsány poměrně přesně, a to co se týče formulace, tak i jejich pořadí, přičemž v dalších okruzích je tazateli ponecháno více volnosti.

S ohledem na výše uvedené lze konstatovat, že je to právě polostrukturovaná varianta interview, která v zásadě kombinuje výhody obou krajních forem rozhovoru, tedy volného, nestrukturovaného a strukturovaného. Vedle kombinace těchto výhod současně minimalizuje nevýhody uvedených krajních forem rozhovoru. Rámcově řečeno, je to právě jistá volnost, která se jeví jako vhodná k vytvoření přirozenějšího kontaktu tazatele s informantem. Díky této volnosti se do jisté míry dají akceptovat osobnostní specifika informanta, komunikace s ním může lehčeji plynout a tak podobně. Na druhé straně je současně nutné konstatovat, že je zde zapotřebí sice nevelké, ale přece jen jisté míry formalizace. Ta totiž ulehčuje utřídění údajů a jejich případné vzájemné porovnávání, zobecňování a další. V tomto ohledu je tedy varianta polostrukturovaná vcelku optimálním způsobem získávání dat, a proto také bývá v podobě různých drobných modifikací v kvalitativním zkoumání hojně využívána. Nutno poznamenat, že u polostrukturované formy interview se často již jako určitý aspekt standardizace objevuje předpis prostředí, v němž by měl rozhovor probíhat (v pracovně tazatele, v kavárně a tak podobně). Tím se tato forma interview liší od formy volné (Reichel, 2009).

V případě této práce je rozhovor rozdělen do tří hlavních oblastí, přičemž tyto oblasti na sebe volně navazují. Veškeré otázky a odpovědi jednotlivých participantů jsou k nahlédnutí v přílohách č. 2 a 3. Všechny tyto otázky byly sestaveny tak, aby nám prostřednictvím odpovědí na ně sdělili účastníci výzkumu co nejdůležitější informace pro získání potřebných dat. V zájmu toho, aby participantů věděli, jakým směrem se bude interview ubírat, byly otázky každému z nich zaslány již předem v elektronické podobě. Místa, kde rozhovory proběhly, byla předem domluvená, a to s každým účastníkem zvlášť. Při domlouvání potencionálních rozhovorů, byl kladen důraz na bezpečný prostor. Takového prostoru je zapotřebí s ohledem na fakt, že v rámci rozhovorů byly předávány citlivé informace. Před samotným začátkem každého z rozhovorů bylo participantům vysvětleno, z jakého důvodu byla vybrána daná problematika. Každý z nich byl seznámen s tím, že výzkum je zcela anonymní. Nato mu bylo sděleno, co je výzkumným cílem a s jakým záměrem bude výzkumnice dále pracovat s poskytnutými daty a informacemi, které jí během rozhovoru budou poskytnuty. Před započítím rozhovoru byl všem účastníkům rozdan k podpisu informovaný souhlas (ten je k nahlédnutí v příloze č. 1). Informovaný souhlas byl vytvořen pro potřebu výzkumného šetření, aby ochránil práva a totožnost účastníků tohoto výzkumu. Všechny podepsané informované souhlasy výzkumnice bezpečně zarchivovala. S participanty pak byly probrány všechny důležité náležitosti výzkumného šetření výzkumnice a participantů byli rovněž seznámeni se svými právy vyplývajícími z výzkumu.

Poté, co byly splněny veškeré formální záležitosti, následovalo krátké osobní seznámení s účastníkem. K tomuto osobnímu seznámení došlo v zájmu toho, aby se odbourala

oboustranná nejistota, anonymita a strach z neznáma. S navázáním důvěry, kontaktu a určité profesionality s participanty nebyl problém. Co se týče prostředí, kde probíhalo interview, to si určil každý participant zvlášť. V některých případech byla výzkumnice pozvána na pracovní místa jednotlivých participantů, jindy se interview odehrálo v kavárně, a došlo i k tomu, že se místo vybíralo na poslední chvíli. Pro všechny shora uvedené alternativy platí jedno společné, a sice že se pro interview podařilo najít vždy klidné a příjemné prostředí. Jistou výjimkou snad byl jen rozhovor, který proběhl v kavárně, která byla plná lidí. V tomto případě nebylo dopřáno tolik klidu jako v případech ostatních, v konečném důsledku však ani tento fakt neměl negativní vliv na to, aby se výzkumnici podařilo dosáhnout potřebných zjištění. Na každou otázku měl participant dostatek prostoru a času, odpověď si tedy mohl náležitě promyslet. Rozhovory se nesly v uvolněné atmosféře. Při rozhovorech se nevyskytla žádná větší nejasnost nebo nepochopení otázkám, případně se tato nejasnost ihned vyřešila a rozhovory přirozeně plynuly. Samotné rozhovory probíhaly v časovém rozmezí mezi jednou až dvěma hodinami.

7.3 Metoda zpracování kvalitativních dat

Audiozáznam

Není sporu o tom, že lze využít a že pro výzkumníka má význam, zvolí-li záznam metodou tužka-papír. Současně je však nutno uvést, že i když záznam touto metodou je významný, nejedná se o záznam nejvýhodnější a neoptimálnější. Zásadní a neobjektivnější je zvukový záznam fáze získávání dat. V tomto případě hovoříme o záznamu, který pro výzkumníka představuje velikou podporu a pomoc. Výzkumník si nemusí dělat poznámky výhradně pro své potřeby, nemusí si také dělat poznámky týkající se případných zajímavých pozorování, která se v záznamu z technických důvodů nemohou objevit nebo která by bylo možné snadno přehlédnout (ačkoli se z nějakého důvodu jeví být významné). A nejen to. Zvukový záznam dle Miovského (2006) nabídne i další kvality, které nám záznam metodou tužka-papír dát nemůže – kromě výše již uvedeného totiž zachycuje veškeré kvality mluveného slova, tedy sílu hlasu, délku pomlky, různé doprovodné zvuky či řečové vady a tak dále. Pro zvukový záznam je dále vlastní, že se jedná o záznam zcela nestranný. Znamená to, že je na něm vše tak, jak se odehrálo. Pro zvukový záznam je také příznačná jeho autentičnost. Je tedy například při kontrole validity externím auditem možné konfrontovat tazatele s tím, proč si stále dokola u účastníka všiml jen určitých projevů a jiné upozadil, přestože jsou důležité. Tím tento druh záznamu plní i velmi důležitou kontrolní funkci. Je sice pravdou, že zvukový záznam nezachytí cennou atmosféru výzkumného setkání, avšak i tuto situaci lze alespoň zčásti napravit, a sice tak, že společně s účastníky je možné i tuto kvalitu spolu se záznamem snadněji

rekonstruovat a slovně popsat dodatečně. Co se pak technické stránky týče, vyvíjíme co největší snahu směřující k tomu, aby záznamové zařízení co nejméně narušovalo výzkumný kontakt s účastníkem.

V zájmu přesného zaznamenávání dat byla tato data nahrávána na diktafon pomocí mobilního zařízení. O tom, že tak bude učiněno, byli účastníci informováni. Informace, které tímto způsobem byly získány, byly výzkumníci dále použity k přepisu rozhovorů a nezkreslení získaných informací. Po dobu práce s nimi byly tyto informace uchovány v paměti mobilního zařízení, na které byly nahrány.

7.4 Metody analýzy kvalitativních dat

Metoda vytváření trsů

Metoda vytváření trsů slouží dle Miovského (2006) obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin. K samotnému rozlišení a uspořádání do skupin může dojít dle určitých jevů, místa, případů a tak dále. Co se týče samotného vzniku skupin (trsů), ten by se měl uskutečnit na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami. Jedná se v daném případě o proces, na jehož základě vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie. Zařazení těchto kategorií do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, vyznačuje se určitým charakteristickým uspořádáním a podobně. Hledáme-li společný znak takového trsu, může jím být například tematický překryv. Tento překryv znamená, že vyhledáváme ve výrociích osob všechny takové pasáže, které se týkají jednoho úzce ohraničeného tématu. Může však jít i o jinou variantu, Touto variantou může být překryv prostorový. O něm mluvíme tehdy, když cíleně vyhledáváme popis všech událostí, které se odehrály na určitém ohraničeném prostoru. Hledat pak můžeme i časový překryv, (události se odehrávají opakovaně ve stejném čase), personální překryv (události se odehrávají za určité konstelace osob) a tak dále. Co se týče základního principu metody vytváření trsů, ten je postaven na srovnávání a agregaci dat, přičemž má dimenzi určité hierarchizace. Je to právě tato hierarchizace, v níž prostřednictvím kategorizace zvolených základních jednotek vytváříme jednotky obecnější (Miovský, 2006).

Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů

Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů je dle Miovského (2006) metodou, která je založena na několika základních principech. Prvním z těchto principů je vyhledávání, identifikace a popis vztahů, a to vztahů, na které nás přímo upozorňují účastníci výzkumu. Jsou to právě tito účastníci, kteří ve svých výrociích uvádějí určité fenomény do vztahů. Naším úkolem je pak popsat, jak účastník tento vztah chápe. Nejedná se však pouze o popis chápání

vztahu, který musíme učinit. Naším úkolem vedle tohoto popisu také je zabývat se tím, jak účastník o vztahu uvažuje. A nejen to. Musíme vyvinout i další aktivitu směřující k tomu abychom pro daný vztah našli srozumitelné vysvětlení.

Pokud pak hovoříme o druhém principu, hovoříme o vyhledávání vzájemných vztahů mezi proměnnými na základě vnitřních nebo vnějších souvislostí. Na tomto místě stojí za to uvést, že je to způsob zdůvodnění identifikovaných vztahů, co je u metody vyhledávání a vyznačování vztahů zvláštním tématem. Je nesporné, že není možné pracovat pouze s prostým označením vztahů ze strany účastníků a rovněž nelze brát v potaz pouze intuitivní nacházení souvislostí ze strany výzkumníka. V dané souvislosti je třeba mít vždy na paměti, že je nutná vzájemná triangulace různých podpůrných vysvětlení existujícího vztahu a vzájemné řetězení důkazů o jejich existenci (Miovský, 2006).

Metoda prostého výčtu

U metody prostého výčtu nemůžeme jednoznačně uvést, že se jedná o kvalitativní, případně kvantitativní přístup. Pokud totiž jde o tuto metodu, můžeme u ní najít prvky obou přístupů. Proto také metodu prostého výčtu můžeme charakterizovat jako metodu, která je na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem (Miovský, 2006).

Prostřednictvím výše uvedené metody vyjadřujeme vlastnost určitého jevu. Konkrétně je na mysli například vlastnost týkající toho, jak často se daný jev vyskytl, případně v jakém poměru výskytu byl k jinému jevu. To, co chceme o jevu zjistit, to, jaká je kvalita tohoto jevu, získáme tím, že sledujeme frekvenci a intenzitu výskytu tohoto jevu. V daném kontextu můžeme konstatovat, že se projeví to, co je typické pro metodu prostého výčtu, totiž, že se jedná o metodu na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Jestliže totiž provádíme analýzu kvalitativních dat, dochází k situaci, kdy lze použít také kvantitativní ukazatele. Je však nezbytně nutné, abychom při použití těchto ukazatelů vždy pečlivě vážili vhodnost aplikace kvantitativních dat, a to z toho pohledu, jak mohou například podpořit význam určitého vztahu, který jsme našli (Miovský, 2006).

Je nesporné, že pokud nám určitý údaj sděluje něco velmi podstatného, je pro nás z kvalitativního hlediska velmi důležitý. Má pro nás totiž velmi zásadní význam, a to z pohledu případného návrhu preventivních opatření. Ani zde však, jak již je to pro metodu prostého výčtu příznačné, nezůstává stranou ani kvantitativní přístup. Bez tohoto přístupu se neobejdeme, kvantita je totiž v případech výše uvedených nositelem důležitého významu pro interpretaci kvalitativních údajů (Miovský, 2006).

8 Limity výzkumu

Hovoříme-li o všech podle výzkumníka možných ovlivnění výzkumu, hovoříme o limitech výzkumu. Tyto limity můžeme vysledovat na úrovni přípravy výzkumu, zpracování metodologických postupů, dále pak ve sběru dat, analýze těchto dat a konečně v interpretaci zjištění a v obsahu procesu protokolování. Limity samotné je vhodné dle Chrastiny (2019) zvažovat na čtyřech úrovních – limity na straně výzkumníka, limity na straně případu nebo případů, limity na straně užitého metodologického rámce, limity na straně zkoumané, studované nebo vědecké reality. Na limity nahlížíme tak, že jde o jakékoliv vlivy, prvky, faktory a aspekty, které ovlivnily, ovlivňují, ovlivní anebo vůbec mohly ovlivnit samotný výzkum, jeho průběh, data, zjištění, závěry a interpretace. Při formulování těchto limitů jde o vědomé, záměrné a účelné kritické zhodnocení všech faktorů a podmínek.

- **Limity na straně výzkumníka**

V první řadě je nutno zmínit, že při rozhovorech byla zřejmá nervozita na straně výzkumníka. Tato nervozita plynula zejména z toho, zda budou předem připravené otázky dostatečně srozumitelné a také zda výpovědi dotazovaných naplní očekávání výzkumníka. V některých případech nebylo vhodně zvolené místo pro provedení rozhovoru (kavárna s hlasitou hudbou, hledání vhodného místa na poslední chvíli), což hned ze začátku mírně narušilo průběh rozhovoru, ale nijak rapidně se to neprojevovalo na výpovědích daných participantů.

- **Limity na straně případu nebo případů**

V tomto případě je vhodné zmínit aktuální rozpoložení některých z dotazovaných, kdy velkou roli hrála únava, jelikož byla schůzka domluvena na pozdní odpoledne. Dále nastala situace, kdy vzniklo zdržení jednoho z participantů z osobních důvodů a tím pádem jeho pozdní dostavení se na smlouvanou schůzku. V některých případech byly domluvené schůzky časově limitovány, tím pádem rozhovor mohl působit stylem, že probíhá pod časovým tlakem a tím pádem se participant nemohl dostatečně dlouho zamýšlet a vzpomínat například na určité situace, které mohly být spolu s ostatními přínosné do daného výzkumu.

- **Limity na straně užitého metodologického rámce**

Pro tuto práci je dle výzkumníka vhodně zvolený metodologický rámec, ať už se jedná o metodu získávání dat, metodu zpracování dat, ale i metody zpracování získaných dat.

- **Limity na straně zkoumané, studované nebo vědecké reality**

V průběhu rozhovorů s participanty výzkumník narážel na problematiku nejednotné terminologie ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění jako takovému a tím pádem vznikaly situace, kdy si jednotliví participanté mohli tuto problematiku pojmout podle svých zkušeností

a terminologické znalosti. Proto bylo důležité ze strany výzkumníka lépe uchopit vymezení sociálního znevýhodnění pro případné vysvětlení a objasnění participantům, kdo se do této skupiny řadí (například ve vztahu k této práci).

9 Etika výzkumu

Je velmi důležité aby, je-li prováděn jakýkoliv výzkum, byly při tomto výzkumu dodrženy potřebné etické aspekty. Důkazem, že je zde povědomí o významu etických aspektů výzkumu, je skutečnost, že roste objem relevantní literatury, že jsou publikovány etické zásady výzkumu a že existují etické komise na vysokých školách a ve výzkumných institucích. Hlavní dilema dle Hendla a Remra (2017) spočívá ve vyvážení zájmu výzkumníka o adekvátnost práv a hodnot zkoumaných jedinců, a to takových práv a hodnot, které mohou být ohroženy výzkumem. Dále proto budou zmíněny etické principy, které jsou široce uznávané ve vědecké komunitě a nutně mají vliv na plán výzkumu.

Dobrovolnost účasti a neškodnost

Je zapotřebí, aby si účastníci byli vědomi dobrovolnosti účasti ve výzkumu a svobody v tom, že z něho mohou vystoupit, aniž by to pro ně mělo nějaké následky. V žádném případě výzkum nesmí účastníkům uškodit jak psychicky, tak ani fyzicky.

V tomto konkrétním případě účastníci, kteří byli ochotni podílet se na výzkumu pro tuto práci, se rozhodli dobrovolně a poskytovali pouze ty informace, které chtěli, přičemž však zároveň tyto informace byly přínosem pro tento výzkum.

Poučený (informovaný) souhlas

V tomto případě se jedná o prohlášení, se kterým musí účastník souhlasit podpisem. Pro tuto práci se informovaný souhlas nachází v příloze č. 1.

Účastníci byli s informovaným souhlasem seznámeni, byla jim dána možnost si tento souhlas nastudovat a nebyl problém pro osoby účastníci se tohoto výzkumu informovaný souhlas podepsat a akceptovat.

Anonymita a důvěrnost

Ochrana zájmů účastníků i v budoucnosti se zajišťuje anonymitou, případně důvěrností. Hovoří-li se o anonymitě, znamená to, že jiní čtenáři nemohou rozpoznat identitu účastníka. Důvěrnost pak znamená, že výzkumníkem je účastníkovi dán slib, že bude chráněna identita účastníka.

Tento slib vyplývá z již zmíněného informovaného souhlasu a vzhledem k tomu, že tento souhlas účastníci stvrdili svým podpisem, jsou si vědomi toho, že výzkumník nezneužije jejich identitu.

Odhalení

Obvykle má výzkumník povinnost informovat účastníka o záměrech výzkumu. Někdy ale může dojít k tomu, že tato informace může zkreslit výsledky výzkumu.

Účastníci byli seznámeni se záměry výzkumu již při oslovení ke spolupráci, dále rovněž před zahájením samotného rozhovoru. S ohledem na fakta, která byla zjištěna z rozhovorů s dotazovanými, nelze uvést, že by informace o záměrech výzkumu nějakým způsobem zkreslila výsledky tohoto výzkumu.

Analýza dat a obsah zprávy

Je nutné odhalit všechny pozitivní i negativní aspekty průběhu výzkumu a validity získaných výsledků. V žádném případě nelze a je dokonce neetické upravovat data, provádět špatnou analýzu a informovat pouze o příznivých výsledcích.

S ohledem na shora uvedené jsou v tomto výzkumu zmiňovány pozitivní i negativní aspekty průběhu výzkumu a co se týče zjištěných dat, ta jsou také popsána bez jakékoliv větší úpravy. V příloze č. 3 této práce jsou doloženy odpovědi všech dotazovaných přesně tak, jak byly dotazovanými sděleny.

10 Výsledky výzkumu

10.1 Oblast číslo jedna

Typy sociálně znevýhodněných dětí a podněty na základě kterých se tyto děti dostávají do konkrétních zařízení

Záznam č. 1:

„První sférou je oblast primární prevence, konkrétně tedy v kontextu školy, kde potkávám děti se sociálním znevýhodněním ve třídách. Ve druhé sféře je to skrz děti patří domů, v tomto případě se jedná o organizace zabývající se provázením, pěstounskou péčí. To jsou děti, které už si prošly kojeneckým ústavem, dětským domovem nebo někdy i dětským domovem se školou. Měl jsem také v individuální rovině na individuální terapii celý rok chlapce, který byl z pěstounské péče, a jeho původní biologická rodina byla hodně sociálně slabá. Často se však setkávám i s dětmi z rozvedených rodin. Z toho, co dále vím od učitelů, jsou někdy ti rodiče na tom inteligenčně hůř a dochází k zanedbávání dětí. Nejčastěji k tomu zanedbávání dochází tak, že se rodiče dětem nevěnují, dětem se od rodičů nedostává potřebné pozornosti. Rovněž finanční situace v těchto rodinách není dobrá.“

Záznam č. 2:

„Mám-li se vyjádřit k pěti hlavním zdrojům, jsou to zdroje, kdy klienti přicházejí sami, klienti, které přivádějí jejich rodinní příslušníci, pak to mohou být klienti, kteří přicházejí na základě doporučení školy nebo školského zařízení jako PPP nebo SPC, klienti však také přicházejí na základě rozhodnutí sociálního odboru jako je OSPOD, no a asi poslední skupinou jsou klienti, kteří přicházejí na základě výzvy soudu, například tehdy, kdy se dopustili trestné činnosti.“

„Co se týká typů, tak se jedná o romské děti, dále, a to nejvíce, o děti z majoritní společnosti, konkrétně děti mladších rodičů. Tyto děti jsou vychovávány dlouhodobě nezaměstnanými matkami, které buď žijí s partnerem, nebo jde o samoživitelky, které nemají zkušenosti s pracovním procesem a mají většinou pouze základní vzdělání. Jeden z rodičů, někdy i oba, jsou v takovém případě pořád doma, což není dobrý vzor pro dítě. Dále se může jednat o vícečlenné rodiny, ve kterých vyrůstají tři a více dětí nebo o rodiny, z nichž rodiče mají za sebou trestnou činnost, byli třeba i ve vězení nebo jeden z nich stále je zavřený.“

Záznam č. 3:

„Osobně se nejvíce setkávám s dětmi, u kterých to sociální znevýhodnění vychází ze samotné rodiny, v níž vyrůstají. Často se jedná o děti z romského etnika, které vyrůstají v naprosto nepodnětném prostředí. Pracuji také s dětmi z rodin, které se rozpadly nebo

rozpadají. Dále se setkávám s dětmi, které nemají naplněnou potřebu otevřené budoucnosti, s dětmi, které prožívaly syndrom CAN a v neposlední řadě velkou část dětí tvoří děti s poruchami chování, kde je přidružené sociální znevýhodnění.“

„Ke mně buď přijdou sami rodiče se žádostí o pomoc, nebo jim to doporučí OSPOD, případně to doporučí nebo nařídí soud.“

Záznam č. 4:

„Nejčastěji máme rodiny, které jsou finančně znevýhodněné nebo dle OSPODu nezvládají dostatečně péči o děti, ten jim dále doporučuje spolupráci s námi za účelem zlepšení situace těchto rodin. Setkávám se často i s rodinami, v nichž je intelekt rodičů nižší a může docházet k tomu, že je málo podnětné prostředí.“

Záznam č. 5:

„Primárně je k nám zařazováno romské etnikum, u něhož se často vyskytuje sociální deprivace. Dále máme děti z běžných rodinných poměrů, pěstounské rodiny, neúplné rodiny.“

„Děti se k nám dostávají skrz SPC, PPP.“

Záznam č. 6:

„Jeden okruh zkušeností je práce v doprovázející organizaci kdy se doprovází, podporuje a kontroluje výkon pěstounské péče. Druhá oblast je pak v rámci OSPODu od práce s pěstounskými rodinami po práci s rodinami, které procházejí rozvodem a sporem v péči o děti. Dále jde o dohled na ústavní výchovu a umístění dětí do rodin, jakož i o období před odebráním dítěte od rodiny. Jsou zde i další jiné podněty, například školní selhávání, absence, nepřipravenost na výuku, často jsou to ty rodinné rozpady. Může také jít o nějakou trestnou činnost, takže často posílají školy a občas i lékaři. Podněty posílá v této souvislosti i policie.“

Shrnutí

Je zřejmé, že i přesto, že osoby oslovené do tohoto výzkumu pracují v rozdílných zařízeních na různých pozicích, mnohé je spojuje. V dané souvislosti je nejdůležitější u těchto osob zmínit jeden zásadní fakt – tímto faktem je nesporně jejich společný zájem o danou cílovou skupinu, ke které se vztahuje celá tato práce. Touto skupinou je skupina sociálně znevýhodněných dětí. Ať už jejich znevýhodnění vyplývá z různých životních situací, jako například z důvodu rozvodu rodičů, zařazení do jedné z forem náhradní rodinné péče, případně ústavní výchovy, nezájmu rodičů a z mnoha dalších faktorů, není v zájmu všech zúčastněných tato znevýhodnění za každou cenu eliminovat. Je především důležité zmírnit dopad jejich sociálního znevýhodnění na děti, a nejen na děti, mnohdy i na rodiny, ve kterých tyto děti vyrůstají. Současně je nutné snažit se o to, aby pro děti v co největší možné míře bylo zajištěno bezpečné a láskyplné prostředí, prostředí, které jim umožní žít plnohodnotný život a fungovat

ve většinové společnosti, jak je to jen nejlépe možné. Vše, co bylo shora uvedeno, vede také patrně k tomu, že se v některých případech stává, že si rodiče nechají rádi poradit a začnou jejich situaci řešit sami. Cítí totiž, že něco není v pořádku, ať už to má jakýkoliv důvod. Je to právě dobrovolný zájem těchto rodičů řešit nepříznivou situaci, který je prvním krokem k celkovému zlepšení rodinné atmosféry. Je logické, že pokud rodiče vyhledají pomoc dobrovolně, bude následná spolupráce mezi rodinou a konkrétním zařízením (alespoň zpočátku) odlišná od situace, kdy jim návštěvu některých zařízení doporučí Orgán sociálně-právní ochrany dětí, škola nebo školské poradenské zařízení (například pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum), případně soud, který tuto návštěvu může v některých případech i nařídit. Vše pak závisí na tom, jak je komunikace mezi všemi zúčastněnými funkční a jak dobře se daří budovat důvěru mezi zúčastněnými. Nesporně, jak již shora bylo naznačeno, je tato komunikace lepší za situace, kdy jsou to rodiče, kteří se sami rozhodnou vyhledat pomoc. Tím však není vyloučena možnost, k níž také často, byť třeba až po delší době dochází, a sice že i pro rodiče, kterým bylo doporučeno nebo přímo nařízeno navštívit některé ze zařízení, je toto nejen velkým přínosem, ale s konkrétními zaměstnanci tyto rodiče nastaví dobrou spolupráci a díky tomu se celková rodinná situace pomalu zlepšuje. Není tomu tak samozřejmě vždy, jsou totiž i takoví rodiče, kteří mohou tuto pomoc vnímat jako vlastní selhání, případně nemusí dost dobře vnímat problémy, které se v rodině vyskytují, jelikož jsou zvyklí žít určitým stylem, a to takovým stylem, který nemusí být pro většinovou společnost úplně normou. Pokud je to však alespoň trochu možné, je nutné alespoň vyvinout snahu vedoucí k pomoci rodině a udělat zpočátku třeba jen nepatrné krůčky vedoucí k tomu, aby se dítěti v rodině žilo dobře a aby v ní bylo vytvořeno přátelské a bezpečné prostředí. To platí i za situace, kdy je nutné připustit, že i tato snaha může v některých případech velmi brzy selhat.

Ze shora uvedeného vyplývá, že – mezi časté typy sociálně znevýhodněných dětí lze zařadit:

- děti v pěstounské péči,
- děti v ústavní péči (například v dětském domově, dětském domově se školou),
- děti z minoritní společnosti a ze sociálně vyloučených lokalit (převážně romské etnikum),
- děti velmi mladých a nezkušených rodičů, kteří mají často jen základní vzdělání,
- děti pocházející z vícečlenných rodin (tři a více dětí v rodině),
- děti rodičů, kteří mají za sebou trestnou činnost, nebo tuto činnost alespoň jeden z nich stále páchá,
- děti nepracujících rodičů,

- děti matek samoživitelek,
- děti z finančně zajištěných a fungujících rodin, kde však pro rodiče výchova není prioritou,
- děti rozvádějících se nebo rozvedených rodičů.

10.2 Oblast číslo dvě

Projevy a chování sociálně znevýhodněných dětí, důležitost vztahové vazby a následné propojení s jejich sebedůvěrou a důvěrou

Záznam č. 1:

„Pokud jde o projevy sociálně znevýhodněného dítěte, napadá mě apatie, agresivita a na druhé straně opačný extrém, tedy enormní tichost a strašně moc problémů se sebedůvěrou. To, kolik takové dítě vyžaduje pozornosti, vlastně kopíruje stupeň zanedbanosti dítěte, tedy například toho, jaký nezáměr je o dítě v domácnosti, v níž vyrůstá. S tím souvisí fakt, že dítě si pozornost vyhledává, přičemž způsoby, jakými chce na sebe upozornit, jsou různé.“

„Co se týká důležitosti vztahové vazby, to pokládám za alfu a omegu, za nástroj, který mám a musím znát. S jeho pomocí tvořím nějakou základnu, takže ano, vazba je zásadně důležitá.“

„Sociální znevýhodnění se na sebedůvěře stoprocentně musí projevit. Takové děti mají třeba velkou sebedůvěru, ale jedná se o sebedůvěru falešnou. Já se často setkávám s nedůvěrou všeobecně, a hlavně v autoritu. Je obrovský problém se sociálně znevýhodněnými dětmi navazovat vztah a pracovat s nimi, protože dlouho se musíme snažit o získání důvěry. Současně je nutné dávat si pozor, ať nesoudíme, nehodnotíme. Hlavně musíme hodně chválit.“

Záznam č. 2:

„Jde o melancholické emočně nestabilní děti v tom smyslu, že jsou až dole v pomyslném žebříčku. Nekomunikují, pláčou, uráží se, bojí se, mají zábrany s vámi komunikovat. Druhý prakticky totožný a jeden velký aspekt je inteligence těchto dětí, ony nechápou, co po nich chcete, a neví, jak se mají zeptat. Třetím aspektem jsou děti, které jdou vidět, jsou rozčuchané, zapáchají, mají staré roztrhané oblečení. A konečně čtvrtý aspekt, to jsou děti, které se snaží dorovnat to, co mají ostatní, a to jakýmkoliv způsobem, třeba přes peníze, tedy kupováním si kamarádů nebo se snaží na sebe jakkoliv upozornit.“

„Vztahová vazba je jednoznačně velmi důležitá a nenahraditelná. Pokud v tomto směru nemá dítě jistotu, vede to vždy k nějaké patologii. Může docházet i k závisti. Dítě pociťuje, že když ono vztah nemá, nemá mu kdo dát tu zpětnou vazbu, jak negativní, tak pozitivní, potřebuje

obojí. Dítě se pak neorientuje dobře v životě, když bude chtít navazovat vztahy, nebude vědět jak.“

„Dítě si musí věřit, že dokáže začít komunikaci, že si na ni vůbec troufne. Proto právě musí mít důvěru a sebedůvěru. Pokud je dítě uzavřeno v nějaké sociální bublině, pokud nepozná důvěru, pak je pro něj situace velmi těžká. Dítě totiž v takovém případě neví, co je správné a co ne. Pak u něj může dojít až k nezdravé sebedůvěře.“

Záznam č. 3:

„Každé dítě reaguje trochu jinak, ale hodně dětí jde do nějaké úzkostnosti a spíše strachu. Může dojít k tomu, že dítě přejde do agrese nebo do nějaké jiné aktivity. To tedy jsou takové dva největší typy projevů. Dále dítě často cítí pocit viny. V důsledku delšího období nestability nedokáže sociálně znevýhodněné dítě vzniklou situaci vyladit.“

„Ta vazba je důležitá. Pokud dítě nemá od malička důvěru ve svět okolo něj a vztaznou osobu a nemá primární bezpečí, tak mu chybí celkově požadovaná základní důvěra ve svět kolem a s tím úzce souvisí i absence sebedůvěry.“

„Sebedůvěru lze mít ve chvíli, kdy je zde důvěra v okolní svět. V dnešní době je velkým problémem takzvané nálepkování. Dítě si tu svoji nálepkou začne žít a ztrácí se jeho důvěra v lidi. Okolí se třeba snaží dítěti i pomoci, ale právě díky té nálepce je to složité, dítě se už z té nálepky třeba ani nesnaží vymanit.“

Záznam č. 4:

„Když jsme na rovině rodiny, je to třeba nedostatek financí na to, aby byla zajištěna pestrá strava dítěti nebo hygiena či oblečení. V rodině může to dítě víc prahnout po pozornosti, jako třeba že se mu my věnujeme, když přijdeme, dále při chystání do školy, pomoc s úkoly nebo tak. Celkově si i myslím, že tyto děti mohou být i samostatnější, protože se musí nějak obstarat, pokud ta rodina selhává. Takže mnohdy právě tyto děti toho zvládají víc a dřív než jejich vrstevníci, protože jim prostě nic jiného nezbude.“

„Ve chvíli, kdy nám ten klient důvěruje, chceme, a i můžeme pomoci. Když je důvěra, ta spolupráce podle toho vypadá. Klient plní nastavené cíle, prostě když nám klient věří, tak se práce lépe daří. Samozřejmě i vazba s tím dítětem je pro nás stěžejní a většinou se dá kontakt s dětmi navázat dobře.“

„Ve chvíli, kdy nám ten klient nevěří, tak je to velmi složité. Ten klient třeba nemá důvěru, protože se bojí. Ta důvěra je velmi důležitá a někdy může být špatná zkušenost třeba i s podobnou službou, jako jsme my.“

Záznam č. 5:

„Je hodně žáků, kteří jsou takové děti ulice. Jsou velmi sociálně zdatné z hlediska fungování v rodině, jako aby měly základní životní funkce, jídlo, hygienu, pití, chybí u nich ale takové to běžné zázemí, jako že se jim třeba přečte pohádka. Škola pro ně není priorita. Tyto děti často mají pouze krátkodobé cíle a přejímají zvyky ze své rodiny, jako že si třeba často brzy zakládají rodiny, nemyslí na nějakou budoucnost, uživení se prací a tak dále.“

„Ta vazba je důležitá. Myslím si, že pro ty sociálně znevýhodněné děti je důležitá čistota vztahu, že vědí, že je to o té důvěře, že děti vědí, co člověk slíbí, tak to i dodrží. To je prostě základ a jistota pro ně, kterou často musíme kotvit hodně dlouho, aby tu důvěru našly. Ty děti ve svém prostředí často neví, nemají tam tu jistotu té podpory v rámci rodiny a je to základ v navazování dalších vztahů.“

„Hodně určující je v tomto případě rodina. Je to už potom na nastavení těch dětí, třeba když to jsou rváči, tak tu sebedůvěru maskují tím, že jsou nejlepší a snaží se to maskovat silou i klidně fyzickou a budují to na tom, že se jich budou aspoň ostatní bát, když už ho nerespektují. Nebo opačně se to projevuje úzkostí a nedůvěrou v systém a uzavřeností. Je to pořád o tom, že je důležitá i ta naše strana v podpoře toho dítěte.“

Záznam č. 6:

„Ty děti jsou často neukotvené a nabaluje se problém na problém, děti často selhávají ve vzdělávacím procesu, upozorňují na sebe nevhodnými způsoby, mohou být agresivní, vynucují si pozornost. Někdy se naopak drží zpátky, moc na sebe neupozorňují, jsou úzkostné. Z mé zkušenosti víc je těch, které jsou vidět. Často není kladen význam na vzdělání v rodinách, ve kterých děti vyrůstají, proto se s nimi taky těžko pracuje.“

„Ta vazba je úplně zásadní, a když není v té rodině přirozeně, tak ji lze dočerpávat náhradně. Když to děti nedostanou doma, tak je potřeba poskytnout jim to jiným způsobem, protože bez pozitivního vztahu jakákoliv pomoc nefunguje nebo je formální, studená a nemá dlouhodobý efekt.“

„Mám zkušenost, že ty děti jsou často naladěné opačně, jsou naladěné nedůvěřovat jejich prostředí. To pro ně není bezpečné, jsou opakovaně zklamané, mají narušenou vazbu. Je velmi těžké s tím pracovat a oceňovat dítě a chválit, když má zažitě negativní situace, ale vždycky lze na něčem stavět a za něco chválit celkově, i když výchozí stav je takový, že dítě nevěří ostatním a nevěří sobě.“

Shrnutí

V případě, že hovoříme o dítěti se sociálním znevýhodněním, je zřejmé, že jeho znevýhodnění vyplývá ze sociálního prostředí. Toto prostředí z různých (již výše zmiňovaných)

důvodů není kvalitním a plnohodnotným prostředím pro celkový rozvoj osobnosti toho konkrétního dítěte. Velmi důležitá je vztahová vazba jako taková, hlavně pak vazba prioritní. Jedná se o vazbu, která by měla vzniknout mezi matkou a dítětem bezprostředně po jeho narození. Pokud dítěti není poskytnuta bezpečná vztahová vazba, neznamená to ihned, že se dítě nepřipoutá. Zde především záleží na tom, jak je toto spojení kvalitní a jakým způsobem ho bude dále ovlivňovat. Vzhledem k tomu, že máme stále na mysli sociální znevýhodnění, je víc než zřejmé, že právě i tato vazba není pro dítě pozitivním přínosem do jeho výbavy, se kterou se rodí. Dochází postupně k tomu, že nevědomky ho den za dnem tato vazba ovlivňuje a čím je dítě starší, tím intenzivněji se toto chybné napojení může projevit. Jednoznačně ve všech případech se to bude projevovat v budování sebedůvěry a následné důvěry v okolní svět. Platí zde totiž jeden zásadní předpoklad a sice – pokud nevěřím sám sobě, nemohu věřit ani druhým, určitě jim nemohu věřit tak, aby to bylo zdravé a pravé. To vše pak u dětí vede k tomu, že velmi často zažívají pocity vlastního selhání, pocity viny (tak tomu bývá například v případě rozvodu rodičů) a může také docházet k jejich zesměšňování. Za dané situace je prakticky nemožné, aby tyto děti měly jakékoliv sebevědomí a odhodlání do činností, navazování vztahů, učení se a tak dále. V této souvislosti je možné hovořit o jakési dysbalanci a dvou rozdílných směrech mezi projevy jednotlivých jedinců. Co se týče první skupiny, sem řadíme jedince, kteří jsou agresivnější, touží na sebe upozornit různými viditelnými způsoby, mohou se často objevovat v pozici agresorů při šikanách. Do druhé a zcela opačné skupiny pak patří děti, které volají o pomoc úplně jinými způsoby, například plačtivostí, melancholií, až neviditelností. V tomto případě se velmi často jedná o jedince, kteří jsou v roli oběti. Ať už se jedná o jakékoliv dítě a jakýkoliv jeho projev, vždy je to projev jakéhosi volání o pomoc, maska, za kterou se skrývá zlomené dítě, které potřebuje zachránit. Takové dítě nejen, že volá o pomoc, ale současně neví, jak si o tuto pomoc říci – neví totiž, zda může věřit svému okolí, protože jediné, co zná, je selhání, zklamání a strach.

Ze shora uvedeného vyplývá, že – mezi časté projevy sociálního znevýhodnění lze zařadit:

- agresi,
- upozorňování na sebe nevhodnými způsoby („šáskování“),
- zvýšenou touhu po pozornosti,
- apatii,
- plačtivost,
- zvýšenou úzkostnost,
- celkovou emoční nestabilitu a výkyvy v náladách.

10.3 Oblast číslo tři

Prvotní záchyt a následná diagnostika sociálního znevýhodnění

Záznam č. 1:

„Podle mě hned v porodnicích, to je podle mě nejjednodušší. Záchyt by mohli provést třeba i sociální pedagogové, dále OSPOD. Myslím, že dobře kompetentní by mohli být speciální pedagogové, pomoci by mohli i pediatři.“

„Pokud jde o samotný diagnostický nástroj ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti, tak jiný nástroj asi bude v PPP, jiný v rámci školy, anebo diagnostický ústav taky bude mít úplně jiný nástroj. Já se budu ptát po vyzrálosti osobnosti toho dítěte, pak na sebevědomí, jak je na tom v oblasti sebehodnocení a pak bych se pídil po tom, jak je na tom v rozpoznávání vztahů, jak v nich umí fungovat, vytvářet je nebo co mu zabraňuje je vytvářet. Já bych asi nezůstal jen u dotazníkové metody. Zajímavé mi přijde použít třeba nějakou formu z výtvarného projevu, nebo třeba využít terapeutické pískoviště. Ten nástroj by měl pomoci nastavit následnou intervenci a určitě bych ho na 100 procent rozdělil podle věku. Měl by to být vyložené nástroj pro speciální pedagogy, protože psychologických nástrojů už je dost. Taky by měl být primárně srozumitelný právě pro pedagogy. A přednostně by ten nástroj měl mít v ruce speciální pedagog, aby zjistil, v čem dítě selhává, jakož i to, v čem je dobré.“

Záznam č. 2:

„Jednoznačně čím dřív tím líp. Třeba již ve školce, tam to může být nejreálnější. Ve škole už by bylo pozdě problémy napravovat.“

„Osobně si představuji, že diagnostický nástroj by měl odhalit to sociální znevýhodnění. Prakticky to asi můžu aplikovat rozhovorem nebo formou dotazníku, dále může jít třeba o rozhovor ne přímo s rodinou, ale s odborníkem, který tu rodinu má na starosti. To může být třeba učitel nebo sociální pracovník. Jak ale říkám to sociální znevýhodnění nemusí být vždy primární problém a pak tedy spíš řešíme jeho příčiny.“

Záznam č. 3:

„Školka, škola, to jsou zásadní instituce, protože učitel je s dětmi pět dní v týdnu. Ledacos může odchytit i lékař. Částečně to, čeho si nevšimnou nebo co opomíjejí rodiče, mohou odchytit prarodiče.“

„Dívám se na to jako na nějaký proces, který začíná nějakým záchytem a všímavostí. Diagnostický nástroj nevznikne ihned, myslím, že v rámci toho diagnostického nástroje by bylo třeba vytvořit nějakou pomůcku pro lidi, jak to vůbec zachytit, jak o tom uvažovat. Může jít třeba o screening jednou za určitou dobu, ta doba nemusí být nutně nějak dlouhá. Dále bych se

zkusila se třeba vyptávat toho dítěte, u kterého zjistím už při screeningu nějakou změnu. S tím vyptáváním je ale třeba být velmi citlivý. Dále mě napadá mapování naplnění potřeb těch dětí, a to prostřednictvím jednoduchých otázek, přiměřených věku dětí, třeba škály smajlíků nebo ano/ne nebo číselné škály. Průběžně by se to vyhodnocovalo třeba co čtvrt roku, aby bylo možné zjistit, jestli dochází nebo nedochází k rozdílům, Tímto způsobem by se to dalo řešit třeba ve školním prostředí. Dovedu si v této souvislosti představit postavit dotazník před rozhovorem a provést primární screening. Učitel by určitě mohl být v kooperaci s dalšími osobami. Podle mě se určitě lépe pracuje v týmu, třeba se speciálním pedagogem, asistentem pedagoga, metodikem prevence, výchovným poradcem.“

Záznam č. 4:

„Školka, škola nebo jiné školské zařízení primárně třeba i ten třídní učitel nebo volnočasové aktivity, například nízkoprahové zařízení no anebo dětský lékař.“

„Rozhovor, rodinná anamnéza. Ten rozhovor je určitě stěžejní. Dále možná využití terapeutických prvků.“

Záznam č. 5:

„Za mě školka, škola, lékař, ale škola bych řekla, že už je hodně pozdě.“

„Diagnosticky a terapeuticky, to by byla krásná cesta. Jde prostě spíš o motivaci, a ne o diagnostiku. Řekla bych, že každý potřebuje individuální přístup a bylo by krásné, aby byla komunita kolem každého člověka nebo konkrétně dítěte, aby cítilo tu podporu mezioborovou a týmovou. No a z metod určitě zvolit rozhovor nebo i dotazník a pozorování. Když se zaměřím, co by bylo možné a reálné v rámci školy ve spolupráci s psychologem, tak třeba kresba a myslím si, že by bylo fajn zapojit do toho i různé terapie třeba muzikoterapii, canisterapii jako podpůrný prostředek. Co se týká toho týmu nebo organizace, tak by bylo fajn, aby se zapojil třídní učitel, případně výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog, případně asistent pedagoga, aby to byla týmová spolupráce.“

Záznam č. 6:

„Ve školce, jako čím menší dítě, tím lepší. Něco může vidět pediatr, něco lze vidět i po narození, každopádně čím dřív, tím líp.“

„Empatický rozhovor, přátelský, ne mocenský, ne předávání do nějaké instituce. Projevuji zájem o to dítě, co se děje v jeho životě, co to znamená, jak je to obtížné a přičítám váhu tomu, co se dozvím. Nesoudím, ale vytvářím si úsudek, ptám se po potřebách dítěte, co pro něj můžu udělat, co by mu pomohlo. Já ráda využívám třeba projektivní karty, které usnadňují komunikaci. Takže já jako si stojím za tím rozhovorem určitě, je ale potřeba, aby

proběhl lidsky. Myslím, že by to zvládl i třídní učitel, který by ale měl být schopen nahlédnout na tu situaci jinak než čistě z pozice toho pedagoga. Jednoznačně by to měla být škola.“

Shrnutí

U sociálního znevýhodnění je jedna velká nevýhoda, a tou je, že ho není možné nijak statisticky určit a vyhodnotit. Jedná se o pojem velmi abstraktní, který pro každého z nás může znamenat něco trochu jiného. To, že dítě nemá značkové oblečení a nemá drahý mobil, protože jeho rodiče jsou v nějakém finančním průměru, neznamená, že nemohou dopřát dítěti šťastný život. Shora totiž již bylo uvedeno, že v daném kontextu není vše jen o penězích – i finančně stabilní rodiny nebo dokonce rodiny finančně nadprůměrné mohou své děti zanedbávat, protože je to například kariéra dospělých členů těchto rodiny, která je zde kladena na první místo, zatímco potřeby dítěte zůstávají prakticky zcela opomíjeny. V tomto případě je z pozice dítěte velmi nebezpečný fakt, že k odhalení sociálního znevýhodnění nemusí vůbec dojít, případně k tomuto odhalení dochází až velmi pozdě. Nabízí se v dané souvislosti otázky – proč nějakým způsobem nereagovali pediatr, učitel, lidé, kteří takové dítě vidí často? Že by si ničeho nevšimli? Tyto otázky si jistě může položit mnoho lidí. Odpověď na ně, jak již bylo zmíněno, není jednoduchá. Je totiž velmi těžké se ozvat pouze za situace, pokud se něco jen takzvaně nepozdává, pokud to není jednoznačně doloženo, a je tedy vše postaveno pouze na osobních domněnkách. Absence jednoznačných faktů, na základě kterých by bylo možné vyslovit, že dítě je sociálně znevýhodněné, je důvodem, proč se neozvou lékaři stejně jako učitelé ze škol, ať už mateřských, nebo základních. Je nesporně samozřejmostí, že by bylo vhodné pracovat s určitými zjištěními co nejdříve, nejlépe od novorozeneckého období, avšak někdy je úspěch už jen to, že se problém vůbec někdy odhalí a že se najde odvážný jedinec, ať už z řad lékařů, pedagogů, či rodinných příslušníků, který na daný problém upozorní a začne se řešit, co bude dál. Na tomto místě je zapotřebí položit si další otázku – jak vlastně dále postupovat, když nemáme žádné standardizované nástroje, které by nám pomohly řešit problematiku sociálního znevýhodnění? Zatím se nacházíme pouze ve fázi, kdy se můžeme bavit pouze o tom, jak by mohl takový nástroj vypadat a z čeho by se například měl skládat. Pokud máme něco hodnotit, na něco se zaměřit, tak bychom to v první řadě měli mít alespoň trochu vyzorované a vytypované. Pozorovatel, jímž může být například učitel, by měl poznat, že u dítěte proběhla nebo probíhá nějaká změna, a to taková změna, na kterou by bylo vhodné se zaměřit, pozorovat ji, případně ji začít řešit (nejlépe s týmem, který je složený ze speciálního pedagoga, výchovného poradce, metodika prevence, případně dalších jiných pracovníků školy). Nepochybně je velmi vhodné a žádoucí znát rodinnou anamnézu konkrétního dítěte, neboť tato anamnéza může mnohé prozradit. Rovněž by mohlo být využito různých škál (číselné,

smajlíkové, vzhledem k věku dítěte), případně dotazníků (určených buď dětem, rodičům, nebo osobám, které jsou s dětmi nejvíce a nejčastěji v kontaktu). Oblasti, které by měly být obsažené v takovémto diagnostickém nástroji, by se měly zaměřovat na schopnost vytváření vztahů a udržování si vztahů, na vztahy v rodině, na vztah, který má jedinec sám k sobě a podobně. Není úplně nutné se v tomto případě zaměřovat na zjišťování inteligence, jelikož je řešena problematika sociálního charakteru. Dost dobře by v nižším věku mohla fungovat také kresba, v tomto případě je však nutné mít k sobě psychologa, který by byl schopen kresbu vyhodnotit. Mohou být využity také různé terapeutické prvky, hry a hračky, kdy dítě může naznačovat a promítat různé situace praktickým způsobem a tak, aby mu to bylo co nejméně nepříjemné a aby se necítilo zkoumáno, zkrátka aby vše chápalo spíše jako hraní si. V návaznosti na shora uvedené je nutné uvést, že vždy by měla být aktivita vhodně zvolena ve vztahu k věku dítěte. Rovněž by nikdy na práci s dítětem neměl být odborník sám, ale měl by mít za sebou tým, který ho bude podporovat, radit mu, doporučovat různé další formy spolupráce s dítětem. Uvedený tým může pomoci i jinak – může totiž případně uvést, co není vhodné a co se neosvědčuje. V neposlední řadě nelze zapomenout na to, že je nutné důsledně dodržovat individuální přístup ke každému dítěti. To, co se totiž osvědčilo u jednoho dítěte, se nemusí osvědčit (a často se ani neosvědčí) u dětí dalších.

Ze shora uvedeného vyplývá, že – k vytvoření diagnostického nástroje by bylo možné využít:

- primární screening,
- pozorování,
- rozhovory,
- anamnézy,
- dotazníky směřované na vztahy (například v rodině, mezi vrstevníky a tak podobně),
- škály pro označení pocitů (například smajlíkové pro mladší děti, číselné pro starší děti a tak podobně),
- užití ostatních terapií jako podpůrných prvků (muzikoterapie, arteterapie a další).

11 Závěrečné shrnutí výzkumu

Dá se konstatovat, že i přes jisté obtíže při shromažďování materiálu pro tuto práci, a to zejména obtíže subjektivní (neochota některých oslovených osob předat svoje zkušenosti a podílet se na výzkumu), se podařilo zajistit materiál potřebný ke zodpovězení otázek, které jsou předmětem této práce.

Nejdříve tedy, co bylo zjištěno v otázce, jaké jsou typy sociálně znevýhodněných dětí a v návaznosti na uvedené, jaké jsou podněty, na základě kterých se tyto děti dostávají do konkrétních zařízení. Do skupiny sociálně znevýhodněných dětí patří děti ze širokého spektra. Konkrétně pak se jedná o děti v pěstounské péči, děti v ústavní péči (například v dětském domově, dětském domově se školou), děti z minoritní společnosti a ze sociálně vyloučených lokalit (převážně romské etnikum), děti velmi mladých a nezkušených rodičů, kteří mají často jen základní vzdělání, děti pocházející z vícečlenných rodin (tři a více dětí v rodině), děti rodičů, kteří mají za sebou trestnou činnost, nebo tuto činnost alespoň jeden z nich stále páchá, děti nepracujících rodičů, děti matek samoživitelek, děti z finančně zajištěných a fungujících rodin, kde však pro rodiče výchova není prioritou, a konečně děti rozvádějících se nebo rozvedených rodičů. Tyto děti se do konkrétních zařízení dostávají buď na základě toho, že jsou to sami jejich rodiče, kdo pomoc vyhledají, případně návštěvu některých zařízení doporučí Orgán sociálně-právní ochrany dětí, škola nebo školské poradenské zařízení (například pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum), a v některých případech může dojít i k tomu, že je to soud, který návštěvu konkrétního zařízení nařídí.

V návaznosti na shora uvedené, konkrétně pak v návaznosti na konstatování, že do skupiny sociálně znevýhodněných dětí patří děti ze širokého spektra, je třeba dodat, že ne vždy děti z tohoto spektra jsou nebo se stanou skutečně sociálně znevýhodněnými. Jak je uvedeno v kapitole této práce nazvané Etiologie sociálního znevýhodnění, k zařazení dítěte mezi sociálně znevýhodněné nestačí pouze to, že dítě patří do některé z částí spektra tohoto znevýhodnění, ale je zapotřebí ještě splnění dalších kritérií, která umožní spolehlivě dítě označit jako dítě sociálně znevýhodněné. Stručně řečeno – z pohledu dítěte je nejen velmi nebezpečné, ale dokonce nežádoucí dát mu nálepkou sociálně znevýhodněného jenom proto, že se například jedná o dítě matky samoživitelky nebo o dítě z minoritní společnosti, když se jinak zcela vyrovná dětem ostatním. Uvedené nebezpečí nálepkování tkví v tom, že dítě je v tomto směru velmi citlivé, jakmile zjistí, že je mu dána nálepka, ztratí sebedůvěru i důvěru v lidi a z této nálepky se již nesnaží vymanit. Až teprve tento stav v konečném důsledku může vést k jeho sociálnímu znevýhodnění.

Další oblastí, které byla věnována pozornost, je oblast projevů a chování sociálně znevýhodněných dětí, s níž úzce souvisí vztahová vazba, jakož sebedůvěra a důvěra sociálně znevýhodněných dětí. Co se týče projevů, bylo zjištěno, že se sociálně znevýhodněné děti snaží na sebe upozornit, a to různými způsoby jako třeba agresí, takzvaným „šaškováním“ a zvýšenou touhou po pozornosti, ale projevuje se u nich někdy i apatie, plačtivost, zvýšená úzkostnost, případně také celková emoční nestabilita a výkyvy v náladách. Tyto projevy, jak již bylo avizováno, úzce souvisí se vztahovou vazbou a sebedůvěrou a důvěrou sociálně znevýhodněného dítěte. Je zejména nutné, aby ihned po narození dítěte vznikla mezi ním a jeho matkou bezpečná citová vazba. Dítě se může k matce připoutat i tehdy, jestliže tato vazba ihned po narození nevznikne, je však nutné, aby se jednalo o spojení skutečně kvalitní, ovlivňující dítě v pozitivním slova smyslu. V kontextu sociálního znevýhodnění je však zřejmé, že vazba mezi dítětem a matkou není pro dítě pozitivním přínosem do jeho výbavy, se kterou se rodí. Je přitom třeba si uvědomit, že tato vazba dítě ovlivňuje každým dnem a čím je dítě starší, tím intenzivněji se toto napojení, které je napojením chybným, může projevit. To se jednoznačně negativně projeví v budování sebedůvěry a následné důvěry v okolní svět.

Nyní k otázce, kde by měl být prováděn prvotní záchyt a jak by následně měla být provedena diagnostika sociálního znevýhodnění, včetně toho, čeho by bylo možné využít k vytvoření diagnostického nástroje. Co se prvotního záchyty sociálního znevýhodnění týče, shodli se všichni účastníci na tom, že by měl být proveden co nejdříve. Vhodná k tomuto záchytu je mateřská škola i škola základní (zde se však vyskytly názory, že už by v této fázi mohlo být pozdě), dále pak například pediatr. Uvedena byla i porodnice, speciální pedagog, OSPOD. Chceme-li se zabývat tím, jak diagnostikovat sociální znevýhodnění a jaké diagnostické nástroje zvolit, je velmi vhodné a v podstatě i nezbytné znát rodinnou anamnézu konkrétního dítěte, neboť tato anamnéza může mnohé prozradit. Oblasti, které by pak měly být obsažené v diagnostickém nástroji, by se měly zaměřovat na schopnost vytváření vztahů a udržování si vztahů, na vztahy v rodině, na vztah, který má jedinec sám k sobě a podobně. Přitom není úplně nutné se zaměřovat na zjišťování inteligence, neboť se v daném případě jedná o zjišťování problematiky sociálního charakteru. V současné době se nacházíme v situaci, kdy nemáme žádné standardizované nástroje, které by nám pomohly řešit problematiku sociálního znevýhodnění. To však neznamená, že není povinností k tomu povoláných osob tuto problematiku řešit, a proto by tyto nástroje měly být alespoň trochu vytypované. Příslušná osoba, tedy například učitel, by měla poznat, že u dítěte proběhla nebo probíhá nějaká změna, a to taková změna, na kterou by bylo vhodné se zaměřit, pozorovat ji, případně ji začít řešit (nejlépe s týmem, který je složený ze speciálního pedagoga, výchovného poradce, metodika

prevence, případně dalších jiných pracovníků školy). V dané souvislosti, jak ze zjištěných zkušeností vyplývá, je možno k vytvoření diagnostického nástroje využít primární screening, pozorování, rozhovory, anamnézy, dotazníky, škály, případně jako podpůrné prvky lze využít ostatní terapie (muzikoterapie, arteterapie a další).

12 Diskuse a doporučení pro praxi

Autorka této práce si v žádném případě neosobuje právo konstatovat, že se nejlépe orientuje v problematice sociálně znevýhodněných dětí a faktorů, které toto sociální znevýhodnění definují. Naopak – a vyplývá to i z této práce – existuje mnoho publikací, které se daným problémem, byť z různých úhlů pohledu a se zaměřením na tu či onu stránku věci, zabývají. Nicméně, v návaznosti na shora uvedené, autorka se v zájmu objasnění tématu této práce zaměřila na to, aby se faktory definující sociální znevýhodnění podařilo objasnit co nejkomplexněji. Vzhledem k tomu, že tato zjištění, tedy zjištění ohledně faktorů definujících sociální znevýhodnění, kdy v převážné většině vycházela autorka z faktů již publikovaných, spojila s výsledky vlastního výzkumu, nebojí se konstatovat, že se jí podařilo nahlédnout na celou problematiku nově, tak jako to dosud (alespoň jak z dostupných materiálů bylo zjištěno) nebylo učiněno.

Jak z obsahu této práce vyplývá, víme mnohé o sociálním kontextu rodiny, o vztahové vazbě a jejích podobách, o záku se sociálním znevýhodněním, o sociální diagnostice. Stručně řečeno, víme tedy „Co“. Ale proč nevíme „Jak“? Je problematika, již se zabývá tato práce natolik ožehavou, že ji nelze řešit? Nebo se ji snad řešit nechce? Jak nemohoucnost, tak i případná neochota objasnit využitelnost faktorů definujících sociální znevýhodnění pro diagnostiku, je špatným závěrem. Objasnění této problematiky je velmi důležité, a to z pohledu nejen sociálně znevýhodněných dětí, ale v konečném důsledku i z pohledu celospolečenského. To, jak dnes budeme k danému problému přistupovat, se totiž projeví v kvalitě společnosti v budoucnu.

S ohledem na shora uvedené nezbyvá než věřit, že co možná nejdříve začne na téma, jímž se zabývá tato práce, široká diskuse odborné veřejnosti, která povede k uzákonění odpovědi na otázku, jak faktory definující sociální znevýhodnění využít pro diagnostiku. Je sice pravdou, že každé dítě je individualita, každé je jiné, nicméně jisté společné rysy, jak z obsahu této práce vyplývá, lze vždy vysledovat. A je právě na odbornících, případně i na zkušených lidech z praxe, jak tyto společné rysy a individuality zároveň skloubí při tvorbě příslušné zákonné normy (případně příslušných zákonných norem).

To, že je zde již první vlaštovka dosvědčující, že je ochota výše uvedenou problematiku řešit vyplývá z webových stránek www.justice.cz, kde se uvádí, že sociologové, psychologové, advokáti, legislativci i další odborná veřejnost diskutovali pod záštitou poslankyně Evy Decroix na téma, jak nastavit mechanismy, aby dítě po rozvodu rodičů trpělo co nejméně a jak by se měl stát po rozvodu manželství postarat o samoživitele (Řepka, [online], 2023). Na uvedené

konferenci bylo dohodnuto, že ještě v roce 2023 bude předložena právní úprava takzvaných „smluvených rozvodů“.

Věřme, že budou následovat i právní úpravy další, ještě více se věnující nejen dětem z rozvedených a rozvádějících se manželství, ale i ostatním skupinám sociálně znevýhodněných dětí. Současně doufejme, že tyto právní úpravy (případně jedna právní úprava) dají jasnou odpověď na otázku, jak lze faktory definující sociální znevýhodnění využít v diagnostice.

Na tomto místě nezbyvá než doplnit, k jakým závěrům dospěli ve svém výzkumu nazvaném Diagnostika sociálního znevýhodnění žáků v praxi pedagogicko-psychologických poraden Němec a Phillipová (In: Truhlářová, Zíkl, Daňková [online], 2021), který je součástí Sborníku z Mezinárodní konference pro inkluzi osob se speciálními vzdělávacími potřebami. I ze závěrů uvedeného výzkumu vyplývá, že kromě zlepšení personálního obsazení, co se řadí speciálních pedagogů a psychologů týče a zlepšení komunikace mezi školami a školskými poradenskými zařízeními, je nepochybně zjednodušení, zefektivnění a sjednocení práce se sociálně znevýhodněnými dětmi. Je proto nejen vhodné, ale i nutné vypracovat a zejména upřesnit na legislativní úrovni koncept sociálního znevýhodnění a vypracovat rovněž jednoduchou a přehlednou metodiku a screeningový test, určené pro základní identifikaci sociálního znevýhodnění žáků. To vše má směřovat nejen k podpoře určité skupiny žáků, v daném případě tedy žáků se sociálním znevýhodněním, ale, v obecnějším pohledu, má tak být zefektivněn celý vzdělávací systém.

Pro úplnost autorka této práce dodává, že její návrh na to, aby problematika byla řešena vydáním zákona, je toliko návrhem (a patrně vedeným správným směrem, když, jak ze shora uvedeného vyplývá, ve stejném duchu je vedeno i uvažování osob k tomu povolaných, jakož i uvažování zákonodárného sboru) a že je zcela nakloněna tomu, aby byly učiněny případné další návrhy a vedena diskuse o tom, jak celou problematiku řešit.

ZÁVĚR

Problematika faktorů definujících sociální znevýhodnění, potažmo využitelnosti těchto faktorů pro diagnostiku, je problematikou velmi citlivou a za současného stavu věcí i problematickou. Lze sice konstatovat, že za dobu, kdy této problematice začala být věnována zvýšená pozornost, bylo ve prospěch těchto dětí učiněno mnoho pozitivního, na straně druhé jsou zde však stále ještě nedostatky, jejichž řešení je nezbytné. Pozitivem v daném směru je, že velkého množství těchto nedostatků jsme si vědomi, negativem je však často neochota je řešit, případně řešit je jen zčásti. Velkým problémem je rovněž byrokracie a často až příliš rutinní práce s dětmi, práce, při níž nejsou zohledňovány specifické potřeby dětí.

Z toho, co je uvedeno v této diplomové práci, je zřejmé, že víme, z jakého prostředí pocházejí sociálně znevýhodněné děti. Podařilo se rovněž zjistit, jak se tyto děti projevují, jakož i to, jak na ně můžeme působit v zájmu toho, aby jejich chování bylo v souladu s požadovanými konvencemi. Nutno v dané souvislosti konstatovat, že tato snaha nemusí být vždy úspěšná. U dítěte sociálně znevýhodněného totiž platí dvojnásob fakt, že to, co mu bude dáno na startu jeho života, si celý život ponese s sebou. U tohoto dítěte totiž chybí možnost jeho řádného rozvoje v prostředí, v němž vyrůstá, a o to důležitější proto je, aby se mu podnětného prostředí dostalo prostřednictvím školy či ostatních k tomu povolanych zařízení. Je nesporné, že se jedná o činnost nejen velmi zodpovědnou, ale i obtížnou. Obtížnost této situace je dána tím, že, jak již bylo v této práci uvedeno, zákon sice dává odpověď na otázku, co je to sociálně znevýhodněné dítě, neexistuje však jednotný systém hodnocení dítěte, který by závazně definoval, zda dítě je či není zanedbávané. Nejen z pohledu této práce, ale i obecně, se jedná o paradoxní situaci. Pokud totiž za daného stavu zatím nevíme, zda je dítě zanedbávané, nemusíme v konečném důsledku ani vědět, zda je sociálně znevýhodněné a nemuseli bychom tedy vědět – z pohledu této práce – zda zkoumat faktory definující jeho sociální znevýhodnění, včetně toho, jak tyto faktory využít při diagnostice.

Absence potřebné legislativy, jak ze shora uvedeného vyplývá, je poměrně nebezpečná. Naštěstí jsou zde odpovědní a zkušení učitelé, sociální pracovníci, případně i lékaři, kteří v případě potřeby i navzdory této absenci vzniklou situaci, tedy situaci týkající se sociálně znevýhodněného dítěte, řeší.

Jak vyplývá z provedených zjištění, je úloha faktorů definujících sociální znevýhodnění pro využití těchto faktorů při diagnostice nezastupitelná. Opět však, jak bylo zjištěno při prováděném výzkumu, byť se v ostatních otázkách participantů v podstatě shodovali, v otázce

diagnostiky a následného využití diagnostických nástrojů tomu tak vždy nebylo. Přitom úmysly každého z nich byly shodné – jednat co nejlépe ve prospěch sociálně znevýhodněného dítěte.

Za dané situace nezbývá než konstatovat, že – pokud již zákon dává odpověď na otázku, co je sociálně znevýhodněné dítě – měl by také zodpovědět, kdy dítě je a kdy není zanedbávané a v souvislosti s tím poskytnout standardizovaný návod, jak, je-li dítě zanedbávané, postupovat. Bylo-li by k myšlence vydání takového zákona přistoupeno, bylo by vhodné, aby jeho návrh byl dán k připomínkování těm, kteří s uvedenou problematikou mají praktickou zkušenost.

Pokud by se přistoupiilo ke shora uvedenému kroku, podařilo by se dosáhnout nejen sjednocení postupů, ale také pocitu právní jistoty, jistoty tolik potřebné a nezastupitelné.

BIBLIOGRAFIE

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BRISCH, Karl Heinz. 2012. *Bezpečná výchova: budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0063-5.
- BRISCH, Karl Heinz. 2011. *Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii*. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-870-8.
- FELCMANOVÁ, Lenka, Martina HABROVÁ a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. 2009. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2781-3.
- FISCHER, Slavomil a kol. 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- HENDL, Jan a Jiří REMR. 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HURYCHOVÁ, Eva a Blanka PTÁČKOVÁ. 2022. *Sociální práce ve školství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3313-0.
- HUTYROVÁ, Miluše. 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- CHRASTINA, Jan. 2019. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study – a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- KALEJA, Martin. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KRAUS, Blahoslav. 2014. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. 2011. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.
- NĚMEC, Zbyněk. 2019. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 8. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5.
- MATOUŠEK, Oldřich. 2017. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1242-3.
- MICHALÍK, Jan. 2020. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb: u dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření ze zdravotních důvodů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5891-5.
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. 2016. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5695-0.
- PLEVOVÁ, Marie. 2007. *Dítě se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v rodinné terapii: učební text*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4372-5.
- PRAŠKO, Ján a kol. 2003. *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-737-x.
- PRIEHRADNÁ, Dušana. 2019. *Možnosti diagnostiky vzťahovej väzby u detí, adolescentov a dospelých*. Vrútky: EduGraf. ISBN 978-80-973337-0-6.
- REICHEL, Jiří. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- SKUTIL, Martin. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, Josef. 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
- URBANOVSKÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL. 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3065-2.

VRTBOVSKÁ, Petra. 2010. *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Tišnov: Scan. ISBN 80-86620-20-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ŘEPKA, Vladimír. 2023. Rozvodem to nekončí. *www.justice.cz: Aktuality – Portál justice* [online]. Česká republika: Ministerstvo spravedlnosti České republiky, [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://justice.cz/?clanek=rozvodem-to-nekon-1>

TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, Pavel ZIKL a Gabriela DAŇKOVÁ. 2021. *Aktuální otázky a možnosti v oblasti intervence u osob se speciálními potřebami: Sborník z Mezinárodní konference pro inkluzi osob se speciálními vzdělávacími potřebami – ICIPSEN* [online]. Hradec Králové: Nakladatelství univerzity Hradec Králové, Gaudeamus, [cit. 2023-04-08]. ISBN 978-80-7435-828-9. Dostupné z: https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-primarni-preprimarni-a-specialni-pedagogiky/sbornik-konference_icipsen_2021.pdf

Vztahová väzba. 2019. *Návrat o.z. - jediný domov pre dieťa je rodina* [online]. Slovenská republika: Vztahová väzba, [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://vztahovavazba.navrat.sk/>

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

Zákon č. 48/1947 Sb., o organisaci péče o mládež

Zákon č. 265/1949 Sb., o právu rodinném

Zákon č. 69/1952 Sb., o sociálně právní ochraně mládeže

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině

Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník (starý)

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

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

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů

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

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník (nový), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 292/2013 Sb., o zvláštních řízeních soudních, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

SEZNAM ZKRATEK

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

SVP – Středisko výchovné péče

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních a citlivých údajů

Příloha č. 2: Dotazy položené participantům v rámci výzkumu

Příloha č. 3: Odpovědi participantů na dotazy položené v rámci výzkumu

Příloha č. 1

Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních a citlivých údajů

Já, níže podepsaný/á:

.....

podle zákona č. 89/2012 Sb. občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, kterým se provádí Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), tímto uděluji svůj výslovný a svobodný souhlas se zpracováním veškerých svých osobních a citlivých údajů, které jsem poskytl/a během rozhovorů pořizovaných ve zvukové podobě v rámci zpracování diplomové práce na téma „Zkoumání faktorů definujících sociální znevýhodnění a jejich využitelnost při tvorbě podkladů pro diagnostiku“ na Ústavu speciálně-pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, studentce:

.....

Jsem si vědom/a skutečnosti, že správcem těchto údajů se podpisem tohoto souhlasu stává výše uvedená studentka, která může údaje použít pro potřebu doslovného přepisu. Tento bude anonymizován tak, aby byla zaručena ochrana všech zmíněných osob.

Souhlasím s tím, aby rozhovory a informace v nich obsažené byly poskytnuty v písemné či elektronické podobě také dalšímu subjektu, jímž je Ústav speciálně-pedagogických studií, a to výhradně pro účely vědeckého výzkumu v oblasti humanitních věd, publikační a vzdělávací činnosti a archivaci ve veřejném zájmu.

V dne

Podpis respondenta:

Podpis studentky:

Příloha č. 2

Dotazy položené participantům v rámci výzkumu

1. Jaké konkrétní zkušenosti máte s dětmi se sociálním znevýhodněním a na základě jakých podnětů se k Vám tyto děti dostávají?
2. S jakým nejčastějším typem sociálního znevýhodnění máte zkušenosti ve Vaší profesi? Je-li těchto typů více, sdělte prosím jejich procentuální skladbu.
3. Představte si Vaše klienty – které z jejich projevů lze chápat jako projevy sociálně znevýhodněného? Můžeme se více pobavit o projevech, které zmiňujete? Kdy se konkrétně nějaký specifický projev vyskytuje (např. jen v určité situaci)?
4. V čem vidíte rozdíly mezi chováním u sociálně znevýhodněného dítěte ve srovnání v chování dítěte bez sociálního znevýhodnění?
5. Jakým způsobem se Vám zdá důležitá vztahová vazba ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti?
6. Jak podle Vás může ovlivnit sociální znevýhodnění důvěru nebo sebedůvěru?
7. Sociální status jedince se sociálním znevýhodněním – pomáhá Vám nějak odlišit tyto jedince?
8. Jak hodnotíte komunikaci mezi Vámi a rodinou? Jak se tato komunikace může odrazit na dítě se sociálním znevýhodněním?
9. Kde je podle Vás nejefektivnější udělat první záchyt sociálního znevýhodnění? Ve které instituci, zařízení, by mohl být nejčastěji tento jev zachycen hned ze začátku?
10. Jak by podle Vás měl vypadat diagnostický nástroj ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti?

Příloha č. 3

Odpovědi participantů na dotazy položené v rámci výzkumu

Jaké konkrétní zkušenosti máte s dětmi se sociálním znevýhodněním a na základě jakých podnětů se k Vám tyto děti dostávají?

Záznam č. 1:

„V poslední době asi nejvíc tři hlavní sféry. První z nich bych zařadil do primární prevence, konkrétně tedy v kontextu školy, kde potkávám děti se sociálním znevýhodněním ve třídách. Ve druhé sféře je to skrz děti patří domů, v tomto případě se jedná o organizace zabývající se provázením, pěstounskou péčí, a to už jsou vlastně z principu děti, které už si prošly kojeneckým ústavem, dětským domovem nebo někdy i dětským domovem se školou. Měl jsem také v individuální rovině na individuální terapii celý rok chlapce, který byl z pěstounské péče a vlastně jako by neznal pořádně svoji rodinu a jeho původní biologická rodina byla hodně sociálně slabá. Moc se s touto rodinou vlastně ani nestýkal. Takže jedná se asi o tři tyto hlavní sféry, co se týče dětí se sociálním znevýhodněním. Často se vlastně setkávám i s dětmi z rozvedených rodin. Na tyto děti se hrozně zapomíná, ony nemají z domu nastavené hranice, v důsledku čehož dochází k tomu, že dostávají negativní zpětnou vazbu od učitelů a spolužáků.“

Záznam č. 2:

„Mám-li se vyjádřit k pěti hlavním zdrojům, které nám v uvozovkách dodávají klienty, jsou to zdroje kdy klienti přicházejí sami a to je mizivé množství, dále klienty přivádějí jejich rodinní příslušníci, kteří s námi chtějí řešit nějaké problémy, které u klientů nastaly, pak to mohou být samozřejmě klienti, kteří přicházejí na základě doporučení školy nebo školského zařízení jako PPP nebo SPC a v tomto případě se jedná zhruba o polovinu klientů, klienti však také přicházejí na základě rozhodnutí sociálního odboru jako je OSPOD a kurátoři a to je tak půl na půl se školou, no a asi poslední skupinou jsou klienti, kteří přicházejí na základě výzvy soudu, například tehdy, kdy se dopustili trestné činnosti.“

Záznam č. 3:

„Nad touto problematikou se mi velmi těžce přemýšlelo. Osobně se nejvíce setkávám s dětmi, u kterých to sociální znevýhodnění vychází ze samotné rodiny, v níž vyrůstají. U těchto dětí se často vyskytují poruchy chování, které jsou právě s tím sociálním znevýhodněním spojené. Často se jedná o děti z romského etnika, které vyrůstají v naprosto nepodnětném prostředí. V mediačním centru pracuji s dětmi z rodin, které se rozpadly nebo rozpadají. U dětí z takových rodin zjišťuji, že tyto děti ztratily tu primární potřebu bezpečí a jistoty, které tvoří dohromady rodina, tedy máma, táta a děti, mezi nimiž jsou pěkné vztahy. Dále se setkávám

s dětmi, které nemají naplněnou potřebu otevřené budoucnosti, s dětmi, které prožívaly syndrom CAN a v neposlední řadě velkou část dětí tvoří děti s poruchami chování, kde je přidružené sociální znevýhodnění. Ke mně do mediačního centra buď přijdou sami rodiče se žádostí o pomoc, nebo jim to doporučí OSPOD, případně to doporučí nebo nařídí soud.“

Záznam č. 4:

„Nejčastěji máme rodiny, které jsou finančně znevýhodněné nebo dle OSPODu nezvládají dostatečně péči o děti, tady v SASce tohle řešíme asi nejčastěji no a tyto rodiny jsou právě třeba pod dohledem OSPODu a ten jim doporučuje spolupráci s námi za účelem zlepšení situace těchto rodin.“

Záznam č. 5:

„V naší základní škole máme dvě budovy. Jedna je detašované pracoviště psychiatrického oddělení dětské psychiatrie, kde se děti střídají dle délky pobytu, který trvá maximálně 3 měsíce, Vzdělávání je tedy spojené s léčbou a v této budově je pět tříd. Věkově a různorodě se to prolíná. Pak hlavní budova je základní škola, kde máme minimální výstupy ve 3 třídách a speciální školu ve 2 třídách. Primárně je k nám zařazováno romské etnikum, u něhož se často vyskytuje sociální deprivace. Tyto rodiny disponují větší mírou dysfunkčnosti. Dále máme děti z běžných rodinných poměrů, pěstounské rodiny, neúplné rodiny a ve speciálních třídách také děti s PAS. Děti se k nám dostávají skrz SPC, PPP. Jsme běžná škola, takže zařazujeme děti i na základě žádosti zákonného zástupce.“

Záznam č. 6:

„Jeden okruh zkušeností je práce v doprovázející organizaci kdy se doprovází, podporuje a kontroluje výkon pěstounské péče. Druhá oblast je pak v rámci OSPODu od práce s pěstounskými rodinami po práci s rodinami, které procházejí rozvodem a sporem v péči o děti. Dále jde o dohled na ústavní výchovu a umístění dětí do rodin, jakož i o období před odebráním dítěte od rodiny. Ta druhá oblast je tedy taková široká. Jsou zde i další jiné podněty, například školní selhávání, absence, nepřipravenost na výuku, často jsou to ty rodinné rozpady. Může také jít o nějakou trestnou činnost, takže často posílají školy a občas i lékaři upozorňují na to, že není něco v pořádku. Podněty posílá v této souvislosti i policie.“

**S jakým nejčastějším typem sociálního znevýhodnění máte zkušenosti ve Vaší profesi?
Je-li těchto typů více, sdělte prosím jejich procentuální skladbu.**

Záznam č. 1:

„Řekl bych, že nejčastěji se jedná o děti z vesnic, jejichž rodiče neprošli asi úplně dobře vzděláním. Z toho, co vím od učitelů, jsou někdy ti rodiče na tom inteligenčně hůř a dochází k zanedbávání dětí. Nejčastěji k tomu zanedbávání dochází tak, že se rodiče dětem nevěnují,

dětem se od rodičů nedostává potřebné pozornosti. Rovněž finanční situace v těchto rodinách není dobrá. Řekl bych, že oblast finanční nedokáže dětem vysvětlit zhruba 65 procent rodičů, pak je zhruba 30 procent dětí, které nedokážou udržet pozornost a nejsou dostatečně motivované, a pokud jde o zbývajících 5 procent, to jsou rodiče, kteří mají peníze i schopnosti, ale jedná se o egoisty zastávající názor, že dítě se prostě nějak se narodilo, ale my rodiče si budeme hledět svého.“

Záznam č. 2:

„Jedná se o romské děti, dále, a to nejvíce, o děti z majoritní společnosti, konkrétně děti mladších rodičů. Tyto děti jsou vychovávány dlouhodobě nezaměstnanými matkami, které buď žijí s partnerem, nebo jde o samoživitelky, které nemají zkušenosti s pracovním procesem a mají většinou pouze základní vzdělání. Jeden z rodičů, někdy i oba, jsou v takovém případě pořád doma, což není dobrý vzor pro dítě. Dále se může jednat o vícečlenné rodiny, ve kterých vyrůstají tři a více dětí nebo o rodiny, z nichž rodiče mají za sebou trestnou činnost, byli třeba i ve vězení nebo jeden z nich stále je zavřený. V tomto případě se jedná z velké části o romské rodiny. Jednou za čas se k nám dostane i dítě z pěstounské péče, je to tedy minimum, ale zase taková návštěva opravdu stojí za to.“

Záznam č. 3:

„Z hlediska mediačního se jedná ve 100 procentech o rodinu. Co se týká zkušeností, pak jde určitě o děti s poruchami chování, k nimž může dojít právě v důsledku sociálního znevýhodnění, které vychází právě z rodiny, v níž děti vyrůstají.“

Záznam č. 4:

„Nejčastěji jde o rodiny, které mají nedostatečné příjmy, tím pádem i nízký socioekonomický status. Setkávám se často i s rodinami, v nichž je intelekt rodičů nižší a může docházet k tomu, že je málo podnětné prostředí. Máme to v SASce namíchané vše dohromady takže nesledujeme úplně procentuální rozložení typů sociálního znevýhodnění, ale dá se říct, že většina bude těch socioekonomicky slabších, což často, ale ne vždy, bývá propojené s nepodnětným prostředím.“

Záznam č. 5:

„Osobně si myslím, že je asi 60 procent dětí ze sociokulturně oslabeného prostředí vlivem minoritní skupiny, konkrétně té romské, 20 procent pěstounských rodin a 20 procent rodin, u kterých by se dalo říct, že normálně fungují.“

Záznam č. 6:

„Velmi často je to rozpad rodiny, to je neuvěřitelný fenomén a ten bude asi dominantní. Tomu pak sekunduje vzdělávání, nedostatky v něm a nedostatečná příprava. Dále pak je to

jakýsi balík vyloučené lokality a socioekonomických problémů. Většinou bohužel je to kombinace všeho a tím komplikovanější je pak řešení.“

Představte si Vaše klienty – které z jejich projevů lze chápat jako projevy sociálně znevýhodněného? Můžeme se více pobavit o projevech, které zmiňujete? Kdy se konkrétně nějaký specifický projev vyskytuje (např. jen v určité situaci)?

Záznam č. 1:

„Já se často setkávám s nedůvěrou všeobecně a hlavně v autoritu. Je obrovský problém se sociálně znevýhodněnými dětmi navazovat vztah a pracovat s nimi, protože dlouho se musíme snažit o získání důvěry. Současně je nutné dávat si pozor ať nesoudíme, nehodnotíme a hlavně musíme hodně chválit, snad až přechválit. Hlavně dítě musí vědět, že nejsou všichni zlí. Pokud jde o další projevy sociálně znevýhodněného dítěte, napadá mě ještě apatie, agresivita a na druhé straně opačný extrém, tedy enormní tichost a strašně moc problémů se sebedůvěrou. To se manifestuje různě, někdy takové děti jsou obětí šikany, jindy jsou z nich naopak agresoři. Neukotvení osobnosti těch dětí jde prostě do extrémů a s tím je spojená již zmíněná nedůvěra.“

Záznam č. 2:

„Jde o melancholické emočně nestabilní děti v tom smyslu, že jsou až dole v pomyslném žebříčku. Nekomunikují, pláčou, uráží se, bojí se, mají zábrany s vámi komunikovat. Druhý prakticky totožný a jeden velký aspekt je inteligence těchto dětí, ony nechápou, co po nich chcete, a neví, jak se mají zeptat. Třetím aspektem jsou děti, které jdou vidět, jsou rozčuchané, zapáchají, mají staré roztrhané oblečení, takových dětí možná bylo více dříve, než dnes. A konečně čtvrtý aspekt, to jsou děti, které se snaží dorovnat to, co mají ostatní, a to jakýmkoliv způsobem, třeba přes peníze, tedy kupováním si kamarádů nebo se snaží na sebe jakkoliv upozornit.“

Záznam č. 3:

„Z mého pohledu se opakuje, že prvotní pro sociálně znevýhodněné děti je šok a krizová situace, rozpad rodiny, ve které dítě vyrůstá. Každé dítě reaguje trochu jinak, ale hodně dětí jde do nějaké úzkostnosti a spíše strachu. Na mě to působí tak, že dítě ztrácí pevnou půdu pod nohama a pocit primárního bezpečí. Cítím tam obavy dítěte, jak to bude, jak to dopadne. Může dojít k tomu, že dítě přejde do agrese nebo do nějaké jiné aktivity, že prostě má takové nezáchrany, ale spíš se dítě může hyperaktivně projevovat. To tedy jsou takové dva největší typy projevů. Dále dítě často cítí pocit viny, jsou zde i psychosomatické projevy, především holčičky třeba říkají, že je bolí břicho.“

Záznam č. 4:

„Když jsme na rovině rodiny, je to třeba nedostatek financí na to, aby byla zajištěna pestrá strava dítěti nebo hygiena či oblečení. Nebo také v rodině není celkově nějakým způsobem nastavené hospodaření s těmi financemi a na to může navazovat to, že dítě je hladové. Ale asi si úplně nejsem schopna si vybavit, jestli to dítě se projevuje nějak specificky jinak, protože v té rodině žije, takže může mít třeba dotrhané oblečení, být špinavé, hladové. Ale třeba se úplně před námi nějak specificky neprojevuje. Možná k těm projevům může docházet spíš ve škole, ale tohle nejsem ze své zkušenosti úplně schopna posoudit. Spíš v rodině může to dítě víc prahnout po pozornosti, jako třeba že se mu my věnujeme, když přijdeme, dále při chystání do školy, pomoc s úkoly nebo tak, ale to je spíš takové spekulování.“

Záznam č. 5:

„Když vezmu ty projevy, které řeším z pozice ředitele, tak je hodně žáků, kteří jsou takové děti ulice. Jsou velmi sociálně zdatné z hlediska fungování v rodině, jako aby měly základní životní funkce, jídlo, hygienu, pití, chybí u nich ale takové to běžné zázemí, jako že se jim třeba přečte pohádka. Ty děti jsou velmi demotivované, školní práce pro ně nemá význam a prioritou je pro ně takové to již zmíněné základní přežití. Škola není prioritou. Tyto děti často mají pouze krátkodobé cíle a přejímají zvyky ze své rodiny, jako že si třeba často brzy zakládají rodiny, nemyslí na nějakou budoucnost, uživení se prací atd.“

Záznam č. 6:

„Je strašně zajímavá vazba k blízké osobě, která když je narušená, tak to dělá neskutečné věci a má to potom zajímavé dopady co se týče navazování vztahů. Je nutné pečovat o vztahy a udržet je. Ty děti jsou často neukotvené a nabaluje se problém na problém, děti často selhávají ve vzdělávacím procesu, upozorňují na sebe nevhodnými způsoby, mohou být agresivní, vynucují si pozornost. Někdy se naopak drží zpátky, moc na sebe neupozorňují, jsou úzkostné. Z mé zkušenosti víc je těch, které jsou vidět. Často není kladen význam na vzdělání v rodinách, ve kterých děti vyrůstají, proto se s nimi taky těžko pracuje.“

V čem vidíte rozdíly mezi chováním u sociálně znevýhodněného dítěte ve srovnání v chování dítěte bez sociálního znevýhodnění?

Záznam č. 1:

„Asi nejvíce v pozornosti, kterou je třeba sociálně znevýhodněnému dítěti věnovat. To, kolik takové dítě vyžaduje pozornosti, vlastně kopíruje stupeň zanedbanosti dítěte, tedy například toho, jaký nezájem je o dítě v domácnosti, v níž vyrůstá. S tím souvisí fakt, že dítě si pozornost vyhledává, přičemž způsoby, jakými chce na sebe upozornit, jsou různé. Může jít třeba o krádeže nebo naopak o pasivitu, dítě dělá třídního klauna, nebo dochází

k sebepoškozování dítěte apod. Jedná se prostě vždy o kompenzační mechanismy dítěte. Osobně si myslím, že dítě se prostě se svou rolí srovnává nejlépe, jak umí. “

Záznam č. 2:

„Vyskytuje-li se primární problém u sociálně znevýhodněného dítěte, jedná se o odlišnou situaci, než když je primární problém někde jinde. V případě primárního problému u dítěte bude více vidět rozdíl v chování. Musí jít primárně o to, že si ten problém chce dítě vykompenzovat. Může však dojít ty ke splynutí projevů, které se v chování dítěte objevují. V dané situaci spíše pomůže učitel dítěte. K nám do střediska chodí právě ty děti, u nichž řešíme spíše ty negativní projevy. Z tohoto pohledu možná nejsem úplně kompetentní tuto otázku ze své pozice posoudit. Mohu však konstatovat, že někdy se alespoň podle mého názoru nemusí svým chováním úplně lišit děti se sociálním znevýhodněním od dětí, které takové znevýhodnění nemají. “

Záznam č. 3:

„V tomto případě hovořím o pomyslné škále, kdy uprostřed je balanc a dojde-li k nějaké nerovnováze, tak dojde k pohybu směrem nahoru nebo dolů. Jako dysbalance mě napadá třeba úzkost nebo naopak agrese. Rozdíl je prostě v tom, že když sociálně znevýhodněné dítě přijde a je u něj nějaká dysbalance na úrovni zmíněných projevů a potřeb, může to být více viditelné než u dětí bez sociálního znevýhodnění. V důsledku delšího období nestability nedokáže sociálně znevýhodněné dítě vzniklou situaci vyladit. “

Záznam č. 4:

„Není pravidlo to, že dítě, které žije v sociálně znevýhodněné rodině, že by mělo málo podnětné prostředí, může to být, ale nemusí. Ty děti mohou být v pohodě a šikovné, umí si spoustu věcí udělat samy, stává se to. Těžko se to srovnává, nevím, koho srovnat, vím totiž, že na druhé straně spousta dětí, které nejsou sociálně znevýhodněné, tak také nemají podnětné prostředí. To je složitější, my dodržujeme tu cílovou skupinu, jak ji máme stanovenou. Například když byl covid a byla distanční výuka, dítě ve znevýhodněné rodině nemělo notebook a nemělo se jak připojit, ale muselo dělat úkoly. V tomhle směru by se dalo na to znevýhodnění poukázat, než se to vyřešilo z nějakých projektů. Ale pořád je to taková tenká hranice, celkově si i myslím, že tyto děti mohou být i samostatnější, protože se musí nějak obstarat, pokud ta rodina selhává. Takže mnohdy právě tyto děti toho zvládají víc a dřív než jejich vrstevníci, protože jim prostě nic jiného nezbude. “

Záznam č. 5:

„Myslím si, že se možná dá zmínit nižší dráždivost dětí běžné normy, Třeba když jde o nějaké nepohodlí, třeba když to dítě je trochu nevyspané ví, že musí fungovat i když je unavené, takže ty běžné děti se dokáží celkově lépe ovládat.“

Záznam č. 6:

„Určitě v sebevědomí, které když už to sociálně znevýhodněné dítě má, tak je hrané, často se může chovat suverénně a je to jen jeho obranná strategie. Dítě bez znevýhodnění, když se chová sebevědomě, tak je to spíš projev nějaké vyrovnanosti a optimální zralosti vzhledem k věku a může být tak úspěšné a rozvíjet se třeba právě v tom vzdělávacím procesu. U toho sociálního znevýhodnění mi to spíš přijde jako obrana, neukázat slabost. Těch rozdílů je asi víc, tam je otázka v čem se chovají stejně a co vlastně je tam společné, to mohou být například potřeby, ty rozhodně společné jsou a je potřeba, aby byly naplňovány v dostatečné míře u každého jedince.“

Jakým způsobem se Vám zdá důležitá vztahová vazba ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti?

Záznam č. 1:

„To pokládám za alfu a omegu, za nástroj, který mám a musím znát. S jeho pomocí tvořím nějakou základnu, takže ano, vazba je zásadně důležitá.“

Záznam č. 2:

„To je jednoznačně velmi důležité a nenahraditelné. Pokud v tomto směru nemá dítě jistotu, vede to vždy k nějaké patologii, třeba i zlosti vůči těm, kteří se mají lépe. Může docházet i k závidi v tom směru, že dítě ostatním závidí, že jsou hezčí, že mají kamarády. Dítě pociťuje, že když ono vztah nemá, nemá mu kdo dát tu zpětnou vazbu, jak negativní, tak pozitivní, potřebuje obojí. Dítě se pak neorientuje dobře v životě, když bude chtít navazovat vztahy, nebude vědět jak.“

Záznam č. 3:

„Ta vazba je důležitá. Pokud dítě nemá od malička důvěru ve svět okolo něj a vztaznou osobu a nemá primární bezpečí, tak mu chybí celkově požadovaná základní důvěra ve svět kolem a s tím úzce souvisí i absence sebedůvěry.“

Záznam č. 4:

„Ta vazba je v naší službě stěžejní. Ve chvíli, kdy nám ten klient důvěřuje, chceme a i můžeme pomoci. Když je důvěra, ta spolupráce podle toho vypadá. Klient plní nastavené cíle, prostě když nám klient věří, tak se práce lépe daří. Samozřejmě i vazba s tím dítětem je pro nás stěžejní a většinou se dá kontakt s dětmi navázat dobře.“

Záznam č. 5:

„Ta vazba je markantně prioritně nejvíc důležitá. Myslím si, že pro ty sociálně znevýhodněné děti je důležitá čistota vztahu, že vědí, že je to o té důvěře, že děti vědí, co člověk slíbí, tak to i dodrží. To je prostě základ a jistota pro ně, kterou často musíme kotvit hodně dlouho, aby tu důvěru našly. Ty děti ve svém prostředí často neví, nemají tam tu jistotu té podpory v rámci rodiny a je to základ v navazování dalších vztahů.“

Záznam č. 6:

„Ta vazba je úplně zásadní, a když není v té rodině přirozeně, tak ji lze dočerpávat náhradně. Nemusí jít úplně o náhradní rodinu, ale může to být třeba pedagog nebo i pedagog volného času, třeba i skaut je úžasný. Vůbec zájmové kroužky jsou na tohle super, třeba i sportovní aktivity, je fajn mít tu přirozenou vazbu nebo ji vybudovat, to samozřejmě ano. Když to děti nedostanou doma, tak je potřeba poskytnout jim to jiným způsobem, protože bez pozitivního vztahu jakákoliv pomoc nefunguje nebo je formální, studená a nemá dlouhodobý efekt. Když dítě nemá pocit, že někomu na něm záleží, je těžké pro něho pochopit, co to dělá v tom jeho světě.“

Jak podle Vás může ovlivnit sociální znevýhodnění důvěru nebo sebedůvěru?

Záznam č. 1:

„Sociální znevýhodnění se na sebedůvěře stoprocentně musí projevit. Pokud totiž jsem v něčem znevýhodněný, něčeho dostávám méně a to si potřebuju něčím kompenzovat. Takové děti mají třeba velkou sebedůvěru, ale jedná se o sebedůvěru falešnou. Prostě, a s tím se setkávám hlavně u chlapců, vystaví si hezký sociální obraz, jsou prostě mistři, ale ve skutečnosti jsou velmi křehcí. Velkým úskalím v dnešní době jsou sociální sítě, na kterých si dítě vytvoří svoje digitální já a může s tím krásně manipulovat. Díky tomu si nahání sebevědomí, ale fakticky jde jen o kompenzační mechanismus, který není pravdivý, a tedy ani zdravý.“

Záznam č. 2:

„Je potřeba dítě od mala vodit mezi děti, aby zjistilo, jak má v kolektivu fungovat, jak navazovat vazby. To znamená, že se dítě musí umět omluvit, musí umět komunikovat. Samozřejmě, že funguje hlavně jeho ego, ale je potřeba to trénovat, nastavovat hranice, a zde už se právě projevuje důvěra. Dítě si musí věřit, že dokáže začít komunikaci, že si na ni vůbec troufne. Proto právě musí mít důvěru a sebedůvěru. Pokud je dítě uzavřeno v nějaké sociální bublině, pokud nepozná důvěru, pak je pro něj situace velmi těžká. Dítě totiž v takovém případě neví, co je správné a co ne. Pak u něj může dojít až k nezdravé sebedůvěře. Pokud totiž dítěti něco procházelo třeba tři roky a ve školce najednou v tomto směru nastane problém, dítě neví, co dělá špatně a přestane si v kolektivu věřit.“

Záznam č. 3:

„Sebedůvěru lze mít ve chvíli, kdy je zde důvěra v okolní svět. V dnešní době je velkým problémem tzv. nálepkování. Dítě si tu svoji nálepkou začne žít a ztrácí se jeho důvěra v lidi. Okolí se třeba snaží dítěti i pomoci, ale právě díky té nálepce je to složité, dítě se už z té nálepky třeba ani nesnaží vymanit.“

Záznam č. 4:

„Ve chvíli, kdy nám ten klient nevěří, tak je to velmi složité. Ten klient třeba nemá důvěru, protože se bojí a často si nás pletou s OSPODem. Mají třeba pocit, že udělají něco špatně a my jim vezmeme děti, což samozřejmě my neděláme. Ta důvěra je velmi důležitá a někdy může být špatná zkušenost třeba i s tou SASkou nebo podobnou službou. Tam je to potom o objasnění situace a navazování vztahu a budování důvěry. Sama moc nevím, jak to znevýhodnění ovlivňuje tu důvěru nebo sebedůvěru, ale je mi vlastně jedno s jakým člověkem to budu probírat, jestli to bude nebo nebude osoba se sociálním znevýhodněním. Pro mě toto není to klíčové, takže celkově se tu spíš bavíme o důvěře a sebedůvěře každého z té rodiny případně rodiny jako celku a ne pouze konkrétního dítěte, protože to na sebe samozřejmě navazuje a je to provázané jedno s druhým.“

Záznam č. 5:

„Stoprocentně to může ovlivnit každého, nejen sociálně znevýhodněné. Hodně určující je v tomto případě rodina. Je to už potom na nastavení těch dětí, třeba když to jsou rváči tak tu sebedůvěru maskují tím, že jsou nejlepší a snaží se to maskovat silou i klidně fyzickou a budují to na tom, že se jich budou aspoň ostatní bát, když už ho nerespektují. Nebo opačně se to projevuje úzkostí a nedůvěrou v systém a uzavřeností. Je to pořád o tom, že je důležitá i ta naše strana v podpoře toho dítěte.“

Záznam č. 6:

„Zásadně. Mám zkušenost, že ty děti jsou často naladěné opačně, jsou naladěné nedůvěřovat jejich prostředí. To pro ně není bezpečné, jsou opakovaně zklamané, mají narušenou vazbu. Otázkou je ochota změnit ten jejich postoj. Určitě je podstatný jejich věk a co se týká sebedůvěry, to je ještě horší a ten jedinec má opakovaně zažité selhávání, prostě to nálepkování stylu „jsem nemožnej, jsem grázl“ a je to začarovaný kruh a je obtížné z toho vystoupit. Je velmi těžké s tím pracovat a oceňovat dítě a chválit, když má zažité negativní situace, ale vždycky lze na něčem stavět a za něco chválit celkově, i když výchozí stav je takový, že dítě nevěří ostatním a nevěří sobě.“

Sociální status jedince se sociálním znevýhodněním – pomáhá Vám nějak odlišit tyto jedince?

Záznam č. 1:

„Mně osobně tato problematika přijde jako generalizace. Já se takového pojetí snažím vyvarovat. Vycházím z toho, že může být dítě, které jakoby vlastně je sociálně znevýhodněné, protože jsou takové podmínky v domácnosti, v níž vyrůstá. To dítě se však snaží, je chytré, zvládá to a v konečném důsledku překračuje stín svých rodičů. To je jeho hnací motor, avšak současně vyvstává otázka, co to v něm zanechá v dospělosti. Mám totiž spoustu klientů se závislostí, kteří jsou dospělí a byli sociálně znevýhodnění. Dítě se prostě zaškatulkuje třeba už právě ve škole a pak se z toho jen velmi těžko dostává. Někdy je to vidět na první pohled, dítě je ušmudlané, špinavé. Takový jeho stav mě vede k tomu, abych zpozorněl, říkám si pozor, tady může být nějaký problém a zkoumám, o co by se mohlo jednat.“

Záznam č. 2:

„Pokud je mi známo, že mám dítě, u něhož vím, že rodiče mu zajistí nějaké kroužky, tak jim to doporučím. Pokud ale vím, že rodiče nemají potřebné finanční prostředky, nebudu jim toto nabízet. Chci prostě říct, že pro nás v naší práci je důležité vědět o té rodině vše, jaká je její situace, konkrétně třeba i ta finanční a podle toho se můžeme dál zařídit.“

Záznam č. 3:

„Myslím si, že to hodně souvisí se všímavostí vůči změnám nebo rozdílům, ať už na úrovni zevnějšku, jakož i na úrovni toho, jako že se dítě nějak jinak projevuje, že se projevuje třeba více emočně úzkostlivěji, agresivněji nebo plačtivěji nebo že i ve školní třídě může mít jiné postavení. Je dobré začít se dítěte velmi citlivě ptát, a je to asi velký úkol, který se třeba ve škole úplně neděje. Chybí zde ta potřebná všímavost, ta nejen může, ale musí probíhat dlouhodobě a intenzivně.“

Záznam č. 4:

„Asi ne, může být třeba vysokoškolsky vzdělaný rodič, ale je znevýhodněný, protože nedokáže zabezpečit domácnost pro své děti. Nebo může být zase i nedostatek financí, nepodnětné prostředí a dítě může žít v nepořádku i u těchto rodičů až v třeba nebezpečném prostředí. Máme i rodiny, které mají dostatek finančních prostředků, oba rodiče vydělávají, ale nevyjdou, protože nakupují třeba potraviny dražší, protože se jim to nechce řešit nebo nedokážou být finančně gramotní a utrácejí za věci, které nejsou podstatné. Myslím si ale, že když je dítě menší, tak třeba rozdíl vůči jinému dítěti není schopně zaznamenat, pokud na to neupozorňuje okolí.“

Záznam č. 5:

„Například když se zaměříme na romské etnikum, tak většina automaticky za tím vidí problém a myslím si, že v naší práci je nutné nemít předsudky. Společnost není nachystaná na to přijímat všechny rovně. My v naší škole je přijímáme s tím, že odlišní jsou a snažíme se jim pomoci, aby se v rámci té odlišnosti zapojili do toho běhu i v rámci školy i potom.“

Záznam č. 6:

„V mé praxi na OSPODu to nebylo zase tak důležité odlišovat. Dovedu si představit velká města, nějaké vysoko příjmové rodiny, ale s tím jsem se spíše nesetkala, nebylo to u nás v regionu úplně běžné. Většinou je to sociálně slabá rodina s těmi specifiky nízkého vzdělání, nezaměstnanosti, dělnických profesí, případně s nějakou závislostí, takže za mě asi úplně jsem se s tímto rozlišováním nesetkala.“

Jak hodnotíte komunikaci mezi Vámi a rodinou? Jak se tato komunikace může odrazit na dítě se sociálním znevýhodněním?

Záznam č. 1:

„Z pozice mého zaměstnání jednání s těmi rodiči není prioritou. Já spíš jednám přes školskou sféru, tedy s učiteli. Asi dvakrát jsem přišel do styku s rodiči, a to, když jsem řešil šikanu, přičemž ale v tomto případě nešlo o sociální znevýhodnění, ale o to, že se dítě prostě chovalo nepříjemně.“

Záznam č. 2:

„Většina rodin se k nám dostane dobrovolně, to znamená, že jim to nemůže nikdo přikázat, ale jen doporučit. Komunikace je tedy vedena spíše odborně, snažíme se třeba ukázat jinou cestu než tu, která je v rodině zaběhlá. Samozřejmě záleží na tom, jak jsou rodiče tvární, někteří totiž nejsou schopni akceptovat změnu. Záleží hodně na tom, jaké mají rodiče životní zkušenosti, vzdělání, věk, energii, motivaci, jak se na ně tlačí, kdo na ně tlačí atd. Může totiž jít jen o pasivní posluchače, kteří vám pouze vše odkývají, a nebo na druhé straně o rodiče, kteří to opravdu berou zodpovědně a tlačí na dítě, aby v zájmu zamezení dalších problémů k nám docházelo. Setkáváme se i se stěžovateli, tedy s těmi, kteří odvracejí pozornost od sebe s tím, že za všechno mohou ostatní.“

Záznam č. 3:

„U rozvodů nebo rozpadů rodiny to je hrozně specifické, protože každý případ je jiný, jak pokud jde o konflikt rodičů, tak i o rodinnou situaci. Taktéž každý rodič zvládá situaci jinak. Celkově hodnotím komunikaci jako náročnou, ale velmi důležitou. Když totiž rodiče skutečně chtějí naslouchat a naslouchají, může sociální znevýhodnění u dítěte trvat kratší dobu.“

Záznam č. 4:

„U nás je komunikace individuální, protože každá rodina přichází trochu s něčím jiným. Zda k nám přijde někdo sám nebo na doporučení známých nebo zda mu to doporučí OSPOD, na tom taky může záviset komunikace. Pokud je zde doporučení OSPODu, tak to může být ze začátku složitější i právě s nějakou tou důvěrou, ale většinou se nám to pak daří dobře. Snažím se tomu člověku porozumět, mluvím s ním a to je ta komunikace aby se cítili bezpečně, to je pro nás stěžejní. Když s námi rodina upřímně komunikuje, tak se jí dobře dávají ty rady, tipy atd. a potom i s dítětem se nám pracuje lépe, když je celkově nastavena důvěra. My zde nejsme od toho, abychom rodinu strašili nebo jí něco přikazovali, ale jednáme pro její dobro, a je dobře pokud to ta rodina pochopí.“

Záznam č. 5:

„To je velmi zajímavá a náročná otázka. Máme spoustu maminek, které třeba napadají učitele i ředitele nebo víme o tom i z minulosti a když vezmu romské etnikum tak ti zákonní zástupci jdou často linkou toho přírodního zákona, co je moje to musím bránit i když se o to úplně nestarám, ale nikdo mi na to nesmí sahat. Když mi někdo sáhne na moji rodinu, jdu do boje a ty děti ale ví, že když jde do tuhého, ty rodiny se za ně postaví. My ale nechceme boj, potřebujeme jednat a ukázat ty správné vzorce chování než jednat na sílu a my musíme dojít i do hrany toho, že mají rodiče povinnosti, které když nebudou plněny, budou mít problémy. Je třeba někdy pohrozit policií nebo OSPODem. Maminky z neúplných rodin musíme zase spíše uklidňovat, že ty jejich děti se snaží, že jsou šikovné, protože ty maminky zas často mají nějaký problém samy se sebou, tak se bojí, že se to odráží i na jejich děti, takže tam je ta komunikace trochu jiná. U pěstounů záleží, jak moc se do toho začnou zapojovat biologičtí rodiče a tam je to zas spíš takové individuální.“

Záznam č. 6:

„S velkou opatrností ale myslím si, že ta komunikace funguje, když rodina zjistí, že mi o ně jde a že nejsou jen číslo ve statistice. Já potřebuju působit autoritativně, ale zároveň potřebuju, aby to fungovalo i partnersky. Občas se samozřejmě člověk připlete do nějakého sporu a může přijít i stížnost, ale drtivá většina byla v bezpečném prostředí kdy já měla na ty lidi čas.“

Kde je podle Vás nejefektivnější udělat první záchyt sociálního znevýhodnění? Ve které instituci, zařízení, by mohl být nejčastěji tento jev zachycen hned ze začátku?

Záznam č. 1:

„Podle mě hned v porodnicích, to je podle mě nejjednodušší. Záchyt by mohli provést třeba i sociální pedagogové, dále OSPOD, ale zde to zase závisí na jeho úrovni. Myslím, že dobře kompetentní by mohli být speciální pedagogové, pomoci by mohli i pediatři.“

Záznam č. 2:

„Jednoznačně čím dřív tím líp. Třeba již ve školce, tam to může být nejreálnější. Nemusí to být sice ještě nejefektivnější, ale již tam je to jako dost jasné to, co se zachytí. Ve škole už by bylo pozdě problémy napravovat.“

Záznam č. 3:

„Školka, škola, to jsou zásadní instituce, protože učitel je s dětmi pět dní v týdnu. Ledacos může odchytit i lékař, ale to je asi těžší, u něho se to dá totiž dost dobře i zkazit, protože lékař může věc zbytečně moc vyhrotit. Proto se asi lékaři do aktivity v tomto směru tak úplně nepouštějí. Částečně to, čeho si nevíš nebo co opomíjejí rodiče, mohou odchytit prarodiče, ale i zde je to poměrně těžké, jedná se totiž o chůzi po tenkém ledě.“

Záznam č. 4:

„Školka, škola nebo jiné školské zařízení primárně třeba i ten třídní učitel nebo volnočasové aktivity, například nízkoprahové zařízení no anebo dětský lékař, ale tam jsou opatrní většinou.“

Záznam č. 5:

„Nejpozději určitě školka, což se mnohdy ani nestane, dále pediatři ale to se taky mnohdy neděje z nějakého asi bezpečnostního hlediska, že ten lékař se často i bojí, to stejné ty paní učitelky, takže za mě školka, škola, lékař, ale škola bych řekla, že už je hodně pozdě.“

Záznam č. 6:

„Ve školce, jako čím menší dítě, tím lepší. Něco může vidět pediatr, něco lze vidět i po narození, pak teda zmiňuji tu školku, ale celkově čím dřív, tím líp.“

Jak by podle Vás měl vypadat diagnostický nástroj ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti?

Záznam č. 1:

„Pokud jde o samotný diagnostický nástroj ve vztahu k sociálně znevýhodněnému dítěti, tak jiný nástroj asi bude v PPP, jiný v rámci školy, anebo diagnostický ústav taky bude mít úplně jiný nástroj. Já se budu ptát po vyvrálosti osobnosti toho dítěte, pak na sebevědomí, jak je na tom v oblasti sebehodnocení a pak bych se pídil po tom, jak je na tom v rozpoznávání

vztahů, jak v nich umí fungovat, vytvářet je nebo co mu zabraňuje je vytvářet. To je z mého hlediska asi nejdůležitější. Já bych asi nezůstal jen u dotazníkové metody. Zajímavé mi přijde použít třeba nějakou formu z výtvarného projevu. Mám na mysli třeba Feuerstein, a to jako nějakou práci s rodinnými vztahy, tzn. popsat ty vztahy nějakým způsobem. Nebo třeba terapeutické pískoviště, kde jsou neutrální postavičky. To jde u mladších i starších. Ty postavičky by měly suchý zip, dal bych tam tabulku a řekl, ať dítě popíše vztah nebo slova k té postavičce, to by se lepilo na hrud' a zjišťoval bych, kde se nachází to dítě. Byla by to z těch postaviček taková sociometrie, šlo by o to, aby bylo ohraničené pole, ať to to dítě prostě vidí a pozoruje. Vlastně by to byla taková práce s budoucností, mělo by z toho prostě vyplout v čem to dítě je dobré a v čem ho lze podporovat, aby na tom bylo ještě lépe. Ten nástroj by měl pomoci nastavit následnou intervenci a určitě bych ho na 100 procent rozdělil podle věku. Měl by to být vyloženě nástroj pro speciální pedagogy, protože psychologických nástrojů už je dost. Taky by měl být primárně srozumitelný právě pro pedagogy. A přednostně by ten nástroj měl mít v ruce speciální pedagog, aby zjistil, v čem selhává, jakož i to, v čem je to dítě dobré.“

Záznam č. 2:

„Musím přiznat, že fakt nevím, nejsem schopný si to úplně představit, jestli bych to třeba já mohl aplikovat. Osobně si představuji, že diagnostický nástroj by měl odhalit to sociální znevýhodnění. Prakticky to asi můžu aplikovat rozhovorem nebo formou dotazníku, dále může jít třeba o rozhovor ne přímo s rodinou, ale s odborníkem, který tu rodinu má na starosti. To může být třeba učitel nebo sociální pracovník. Jak ale říkám to sociální znevýhodnění nemusí být vždy primární problém a pak tedy spíš řešíme jeho příčiny.“

Záznam č. 3:

„Dívám se na to jako na nějaký proces, který začíná nějakým záchytem a všímavostí. Diagnostický nástroj nevznikne ihned, myslím, že v rámci toho diagnostického nástroje by bylo třeba vytvořit nějakou pomůcku pro lidi, jak to vůbec zachytit, jak o tom uvažovat. Může jít třeba o screening jednou za určitou dobu, ta doba nemusí být nutně nějak dlouhá. Dále bych se zkusila se třeba vyptávat toho dítěte u kterého zjistím už při screeningnu nějakou změnu. S tím vyptáváním je ale třeba být velmi citlivý. Dále mě napadá mapování naplnění potřeb těch dětí, a to prostřednictvím jednoduchých otázek, přiměřených věku dětí, třeba škály smajlíků nebo ano/ne nebo číselné škály. Průběžně by se to vyhodnocovalo třeba co čtvrt roku, aby bylo možné zjistit, jestli dochází nebo nedochází k rozdílům, Tímto způsobem by se to dalo řešit třeba ve školním prostředí. Uvažuji o tom, kdo by to měl diagnostikovat. Dovedu si v této souvislosti představit postavit dotazník před rozhovorem a provést primární screening. Učitel by určitě mohl být v kooperaci s dalšími osobami. Podle mě se určitě lépe pracuje v týmu, třeba se

speciálním pedagogem, asistentem pedagoga, metodikem prevence, výchovným poradcem. Vzniklé situace jsou vždy tak specifické, že při jejich řešení bude vždy nutná dávka kreativity, ke každému dítěti bude zapotřebí přistupovat jinak.“

Záznam č. 4:

„Rozhovor, rodinná anamnéza. Ten rozhovor je určitě stěžejní. Dále možná využití terapeutických prvků, ale úplně nic konkrétního mě nenapadá.“

Záznam č. 5:

„Diagnosticky a terapeuticky, to by byla krásná cesta a nevím, jestli by na to pomohly nějaké tabulky. Myslím si, že se snažím hledat spíš ty pozitivní věci na všem než ukazovat na to, co nefunguje a spíš najít to, na čem můžu stavět a takhle by to mělo být, takhle by to mohlo vypadat, že ten druhý podporuje, motivuje a ne upozorňuje jen na to, co je nefunkční a špatné. Jde prostě spíš o motivaci a ne o diagnostiku. Řekla bych, že každý potřebuje individuální přístup a bylo by krásné, aby byla komunita kolem každého člověka nebo konkrétně dítěte, aby cítilo tu podporu mezioborovou a týmovou. No a z metod určitě zvolit rozhovor nebo i dotazník a pozorování. Když se zaměřím, co by bylo možné a reálné v rámci školy ve spolupráci s psychologem, tak třeba kresba a myslím si, že by bylo fajn zapojit do toho i různé terapie třeba muzikoterapii, canisterapii jako podpůrný prostředek. Co se týká toho týmu nebo organizace, tak by bylo fajn, aby se zapojil třídní učitel, případně výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog, případně asistent pedagoga, aby to byla týmová spolupráce. Samozřejmě ten, kdo to nejvíc řeší, je právě třídní učitel a asistent pedagoga a může se kolikrát i stát, že to dítě primárně půjde spíš za tím asistentem než právě za učitelem.“

Záznam č. 6:

„Empatický rozhovor, přátelský, ne mocenský, ne předávání do nějaké instituce. Projevují zájem o to dítě, co se děje v jeho životě, co to znamená, jak je to obtížné a přičítám váhu tomu, co se dozvím. Nesoudím, ale vytvářím si úsudek, ptám se po potřebách dítěte, co pro něj můžu udělat, co by mu pomohlo. Záleží taky na věku toho dítěte, ale hlavní váhu má názor jakkoliv velkého dítěte. Já ráda využívám třeba projektivní karty, které usnadňují komunikaci. Takže já jako si stojím za tím rozhovorem určitě, je ale potřeba, aby proběhl lidsky. Myslím, že by to zvládl i třídní učitel, který by ale měl být schopen nahlédnout na tu situaci jinak než čistě z pozice toho pedagoga. Jednoznačně by to měla být škola, někdo z ní, může to být klidně i družinář, někdo, koho to zajímá.“