



Bakalářská práce

Dítě v náhradní rodinné péči v kontextu školního prostředí

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Mgr. Markéta Halamová

Vedoucí práce:

PhDr. Alena Dědečková

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2022



Zadání bakalářské práce

Dítě v náhradní rodinné péči v kontextu školního prostředí

Jméno a příjmení:

Mgr. Markéta Halamová

Osobní číslo:

P19000612

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Zadávající katedra:

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit a popsat, jak fungují děti vyrůstající v náhradní rodinné péči ve školním prostředí, a to z pohledu pěstounů, ale i z pohledu pedagogů.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Polostrukturované rozhovory.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

BUBLEOVÁ, V., aj., 2011. Dítě v náhradní rodinné péči potřebuje i vaši pomoc! 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. ISBN 978-80-87455-06-7.
GABRIEL, Z. a T., NOVÁK, 2008. Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1788-3.
MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK O., 2002. Osvojení a pěstounská péče. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-637-3.
PAZLAROVÁ, H., 2016. Pěstounská péče: Manuál pro pomáhající profese. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1020-7.
SMOLÍKOVÁ, V., 2014. Tradice pěstounské péče v českých zemích. 1. vyd. Ostrava: Key publishing. ISBN 978-80-7418-218-1.
ZEZULOVÁ, D., 2012. Pěstounská péče a adopce. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0065-9.

Vedoucí práce: PhDr. Alena Dědečková
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 20. dubna 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, paní PhDr. Aleně Dědečkové, za její ochotu, pomoc a důvěru v moji práci. Velký dík náleží též mé rodině, blízkým přátelům a zároveň i kolegům z práce. Dále také všem pěstounům a pedagogům, kteří byli ochotni zúčastnit se mého průzkumu.

Anotace

Tématem této práce je dítě žijící v náhradní rodinné péči a jeho fungování ve školním prostředí, které je nahlíženo jak z pohledu pěstounů, tak z pohledu pedagogů. Jejím cílem je zjistit, jaké bariéry musí děti mladšího školního věku, vyrůstající v PP, překonávat v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu, a co jim v překonávání těchto bariér pomáhá. Odpověď na hlavní průzkumnou otázku by měla přispět do diskuze o potřebě specifického zacházení a podpory dětí v PP ve školním prostředí.

V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy vztahující se k fungování dítěte vyrůstajícího v PP ve školním prostředí, a část empirická představuje kvalitativní průzkum, který byl realizován polostrukturovanými rozhovory s pěstouny a pedagogy těchto dětí.

Klíčová slova

Attachment, dítě, náhradní rodinná péče, pěstounská péče, psychická deprivace, škola, školní prostředí.

Annotation

The bachelor thesis deals with school-related functioning of children in substitute family care perceived by both foster parents and pedagogues. The main focus is on the barriers that children of younger school age raised in foster care face in the educational process, and what helps them overcome these barriers. The findings should contribute to the discussion about the need for specific treatment and support of children in foster care in the school environment.

The theoretical part of the thesis defines the main terms related to the functioning of children in foster care in the school environment. The empirical part presents qualitative research based on partially structured interviews with foster parents and pedagogues.

Key words

Attachment, child, foster care, substitute family care, mental deprivation, school, school environment.

Obsah

Seznam obrázků.....	9
Seznam tabulek.....	9
Seznam použitých zkratk	10
Úvod	12
Teoretická část.....	14
1 Základní terminologie.....	14
1.1 Dítě a ohrožené dítě	14
1.2 Rodina a náhradní rodina.....	16
1.3 Škola a školní prostředí.....	17
1.4 Dítě, rodina a škola	18
2 Náhradní péče o dítě	18
2.1 Náhradní rodinná péče	19
2.1.1 Formy NRP se zaměřením na PP	21
3 Dítě a jeho potřeby	25
3.1 Specifické potřeby dítěte v PP	26
3.2 Dítě v PP a jeho adaptace.....	29
3.3 Rané trauma a komplexní vývojové trauma	31
4 Dítě v PP v kontextu školního prostředí.....	32
4.1 Činitelé působící na osobnost dítěte ve školním prostředí	33
4.2 Školní zralost a připravenost.....	35
5 Podpora a pomoc pro děti v PP ve vztahu ke školnímu prostředí	36
5.1 Školní poradenské pracoviště	36
5.2 Školská poradenská a preventivně výchovná zařízení	38
5.3 Podpurná opatření	39

5.4	Jiné služby pro děti a žáky v PP	40
6	Vybrané bariéry dítěte v PP ve vztahu k jeho fungování ve školním prostředí	41
6.1	Bariéry spojené s individuálními dispozicemi dítěte	43
6.2	Bariéry související s prostředím a vztahy	45
	Empirická část	47
7	Metodologie průzkumného šetření	47
7.1	Cíl a formulace průzkumných otázek	48
7.2	Základní východiska	48
7.3	Průzkumná strategie	49
7.4	Výběr průzkumného souboru a jeho charakteristika	50
7.5	Operacionalizace cílů	52
7.6	Etika průzkumu a možná rizika	54
7.7	Průběh průzkumného šetření	55
8	Popis a interpretace získaných dat	55
8.1	Interpretace výsledků vztahujících se k DPO1	56
8.1.1	Zjištění vztahující se k DPO1 – pěstouni	56
8.1.2	Zjištění vztahující se k DPO1 – pedagogové	61
8.2	Interpretace výsledků vztahující se k DPO2	64
8.2.1	Zjištění vztahující se k DPO2 – pěstouni	65
8.2.2	Zjištění vztahující se k DPO2 – pedagogové	67
8.3	Komparace zjištěných dat optikou dvou pohledů	69
9	Odpověď na hlavní průzkumnou otázku	72
10	Navrhovaná opatření	73
	Závěr a diskuze	74
	Seznam zdrojů	78
	Seznam příloh	85

Seznam obrázků

Obr. 1: Maslowova pyramida potřeb (Vysekalová 2011, s. 22)

Seznam tabulek

Tab. 1: Přehled respondentů, zpracování vlastní

Tab. 2: Přehled transformace dílčích cílů do tazatelských otázek

Tab. 3: Přehled potřeb dětí a pěstounů (Bubleová, aj. 2014, s. 13–21)

Seznam použitých zkratek

ADHD	syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou
ADD	syndrom poruchy pozornosti
AJ.	a jiné
APOD.	a podobně
Č.	číslo
ČR	Česká republika
CAN	syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte
DPO	díličí průzkumná otázka
HPO	hlavní průzkumná otázka
IVP	individuální vzdělávací plán
LMD	lehká mozková dysfunkce
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MS	Ministerstvo spravedlnosti
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV	Ministerstvo vnitra
MZ	Ministerstvo zdravotnictví
NAPŘ.	například
NNO	nestátní neziskové organizace
NRP	náhradní rodinná péče
OSN	Organizace spojených národů
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OZ	Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník
PP	pěstounská péče
PPP	pedagogicko-psychologická poradna

RESP.	respektive
SB.	sbírka zákonů
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školní poradenské zařízení
ŠZ	Zákon č. 563/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (v textu též Školský zákon)
SPOD	sociálně-právní ochrana dětí
TO	tazatelská otázka
TZN.	to znamená
TZV.	takzvaný
Z.	zákon
ZŠ	základní škola

Úvod

Podle Listiny základních práv a svobod má každé dítě nárok chodit do školy a dozvědět se co nejvíce pro sebe potřebných poznatků o lidech, o životě i o světě, aby se v dospělém věku mohlo stát právoplatným členem společnosti. Ne všechny děti však mají stejné podmínky, do kterých se narodily. Některé z dětí žijí mimo svoji biologickou rodinu – například v dětských domovech, v pěstounské péči (dále PP) nebo v osvojení. Mohly zažít tragické události v rodině jako úmrtí rodiče, zneužívání, zanedbávání, týrání apod. Mnohdy byly dlouhé roky v ústavních zařízeních. Z pohledu zákona o sociálně-právní ochraně dětí je označujeme jako ohrožené děti. Navenek se mohou jevit jako každé jiné, ale uvnitř nosí bolest, smutek a strach, a to i přesto, že již mají zajištěnou novou rodinu a jsou na základě soudního rozhodnutí svěřeny do určitého typu náhradní rodinné péče (dále NRP).

Autorka práce se ve své praxi setkává s pěstouny, kteří hovoří o tom, že péče o dítě v PP je náročnější, než čekali. Většina z nich má sice osobní zkušenost s výchovou biologických dětí, ale nejednoho z nich při setkání s realitou překvapí, kolik energie musí do péče o svěřené dítě investovat, kolik času stráví přípravou do školy a učením se s ním, spoluprací se školou a dalšími pedagogickými pracovišti.

Pro pedagoga, ačkoliv může mít bohaté pedagogické zkušenosti, bývá setkání s dítětem žijícím v NRP novou zkušeností. Jednak se nemusel po čas své praxe setkat s dítětem, které prožilo svůj předchozí život mimo biologickou rodinu anebo také nemusel být se skutečností, že jeho žák je dítě v NRP vůbec seznámen.

Rodina, která přijme dítě z institucionálního prostředí nebo z prostředí dysfunkčního, bude s největší pravděpodobností konfrontována s množstvím problémů, které se váží na život v nové rodině, ale i na fungování dítěte ve školním prostředí.

Důvodem pro volbu tohoto tématu je dlouholetá zkušenost autorky jako sociální pracovnice orgánu sociálně-právní ochrany dětí. V rámci své profese se dlouhodobě setkává s dětmi v různých formách NRP, jejichž častým společným znakem je zážitek rané traumatizace, zkušenost se ztrátou blízkých apod.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je dělena do šesti kapitol. První kapitola se zabývá vysvětlením základních pojmů,

se kterými autorka v práci dále operuje. Druhá kapitola popisuje formy NRP, které dle platné legislativy v České republice existují, se zaměřením na PP. Třetí kapitola je věnována specifickým potřebám dětí žijících v PP, a to z různých pohledů. Čtvrtá kapitola je zaměřena na dítě v PP v kontextu školního prostředí, pátá kapitola se zabývá nastavením podpory a pomoci pro děti v PP prostřednictvím poradenských pracovišť. Poslední kapitola se zamýšlí nad možnými bariérami, které děti v PP při vstupu do školy a v průběhu školní docházky mohou potkat a které musí samy nebo za pomoci a podpory různých subjektů zapojených do jejich výchovně-vzdělávacího procesu nejen překonávat, ale nakonec i překonat.

Empirická část práce staví na základech položených v teoretické části. Autorka v ní popisuje samotný průzkum fungování dětí v pěstounské péči na 1. stupni základní školy. První kapitola empirické části definuje cíl bakalářské práce, průzkumné otázky, metodologii průzkumného šetření a popis jednotlivých respondentů. Druhá kapitola je již zaměřena na samotné vyhodnocení průzkumného šetření. Toho se účastnily dva typy respondentů. První okruh respondentů tvořili pěstouni, kteří vychovávají děti v PP. Druhý okruh respondentů se sestával z pedagogických pracovníků – třídních učitelů, kteří se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu těchto dětí.

Cílem této práce není obsáhnout problém v celém jeho spektru, ale zjistit a popsat, jak fungují děti vyrůstající v PP ve školním prostředí, a to z pohledu pěstounů, ale i z pohledu pedagogů. Zúžení tématu převážně na oblast PP se děje z toho důvodu, že tato forma NRP je nejvíce ze strany státu sledovaná a podporovaná. V jiných formách nelze provádět tento průzkum, protože například děti, které byly osvojené, jednak nejsou pod dohledem státu a většina z nich byla osvojena v útlém věku, a tak se neliší od ostatních dětí. Autorka si klade za cíl přijít na to, jaké bariéry musí děti v PP ve škole překonávat a co pěstounům a pedagogům pomáhá v překonávání těchto překážek, aby se děti ve škole a školním prostředí cítily spokojené.

Teoretická část

1 Základní terminologie

V první kapitole si definujeme základní pojmy, které budeme v dalším textu práce používat. Jedná se o pojmy dítě, ohrožené dítě, rodina, náhradní rodina, škola a školní prostředí.

1.1 Dítě a ohrožené dítě

Dle Úmluvy o právech dítěte, která byla přijata valným shromážděním OSN dne 20.11.1989 a kterou v českých právních předpisech nalezneme pod č. 41/2010 Sb. m. s., je definováno dítě následovně, a to tak, že *dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve* (Zákon č. 104/1991 Sb., část I., článek 1).

Pojem dítě je nutné vnímat i v kontextu, v němž existuje v dané společnosti. V současné době je dítě vnímáno jako bio-psycho-sociální entita a součást významné skupiny populace. Dětství je tedy považováno za nejvýznamnější období života se zvláštními potřebami a nároky, dítě pak za specifickou bytost, která pro svoji bezmocnost a zranitelnost, pro fyzickou a sociální nepřipravenost vyžaduje péči a ochranu (Bártová 1979, s. 294).

Ochrana dětí je v České republice (dále ČR) roztržena mezi pět resortů: Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále MPSV), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), Ministerstvo zdravotnictví (dále MZ), Ministerstvo vnitra (dále MV) a Ministerstvo spravedlnosti (dále MS). Tato ministerstva vznikla na základě Zákona č. 2/1969 Sb. (Štiková, aj. 2020, s. 60). Každé ministerstvo vnímá dítě jinak. MPSV jako objekt snah o zlepšení jeho celkové sociální situace. MŠMT nejvíce jako žáka, kterého je třeba vzdělávat a vychovávat. MZ jako pacienta, kterého je třeba chránit zdravotně. MV a MS, pod které spadají policie a soudy, vnímají dítě (resp. podle některých zákonů mladistvého) buď jako oběť, nebo pachatele trestných činů. Každý resort se snaží řešit problematiku ochrany dítěte ze svého pohledu (Štiková, aj. 2020, s. 60).

Z výše popsaných důvodů, kdy každý resort spravuje jiné instituce, typy a formy péče, není možné jednoznačně a objektivně vymezit pojem „ohrožené dítě“. Obecně můžeme považovat za ohrožené dítě takové dítě, které je ohroženo ve svém přirozeném psychickém vývoji. Jedná se o dítě, které nemá uspokojeny základní potřeby nebo mu nenaplnění těchto potřeb z nejrůznějších důvodů hrozí. Za prvořadě ohrožené dítě se považuje dítě, které je ohroženo nevhodným zacházením. Označujeme jím různé druhy chování, které mají negativní dopad na zdraví, fyzický, psychický, emocionální a sociální vývoj dítěte. V 60. letech byl poprvé formulován tzv „syndrom bitého dítěte“ (battered child syndrome). Později se začala používat definice „syndrom CAN“ (child abuse and neglect). U nás ho překládáme jako syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Pazlarová in Matoušek, aj. 2013, s. 363).

Zdravotnická komise Rady Evropy formulovala v roce 1992 jednotlivé formy syndromu CAN následovně: *Jde o jakékoliv vědomé či nevědomé aktivity, kterých se dopouští dospělý člověk (rodič, vychovatel nebo jiná osoba) na dítěti a jejichž následkem dochází k poškození zdraví a zdravého vývoje dítěte. Jejich nejvyhraněnější podobou je úplné zahubení dítěte* (Bechyňová, Konvičková 2008, s. 36).

Faktory, které vedou k ohrožení dítěte a k možnému rozdělení rodin jsou především následující: opuštění dítěte rodiči; zbavení/omezení rodičovské odpovědnosti; domácí násilí; neschopnost rodičů pečovat o dítě, které může mít specifické potřeby či vyžaduje speciální péči; týrání, zanedbávání či zneužívání (Gudbrandsson in Sychrová 2015, s. 45).

Výše popsané faktory mohou vyrůstat z okolností jako je alkoholismus rodičů, závislost rodičů na dalších návykových látkách, a s tím spojené problémy s bydlením, financemi apod. Dále se může jednat o rodiče, kteří mají fyzické či duševní problémy a z toho důvodu nezvládají svou rodičovskou roli nebo o rodiče opakovaně ve výkonu trestu odnětí svobody apod. (Sychrová 2015, s. 45).

Za hlavní příčinu vzniku problémů ohrožených dětí lze obecně považovat krizi rodiny jako sociální instituce. Pokud je tento stav umocněn tíživou sociálně-ekonomickou situací, nezkušeností rodičů nebo jinou patologií (závislostí rodičů na alkoholu, drogách nebo jiných návykových látkách; psychiatrickým onemocněním atd.), může být dítě vážně ohroženo a mělo by být chráněno společností.

1.2 Rodina a náhradní rodina

Existuje nespočet definic pojmu rodina. My si uvedeme některé z nich, které vystihují rodinu z pohledu:

- a) psychologického: Dle Vágnerové (2005, s. 18) *je rodina nejvýznamnější sociální skupina, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte.*
- b) sociálního: Řezáč (1998) vnímá rodinu jako takovou skupinu, která poskytuje všem svým členům: bezvýhradnou akceptaci jeho lidské existence, ochraňující prostředí (hmotné a sociální), podporu autonomie příslušníka rodiny, zajištění životních potřeb, vzájemnou podporu a je východiskem a zprostředkujícím článkem při pronikání do makrosociálního prostředí.
- c) pedagogického: Pedagogický slovník uvádí, že tzv. nukleární rodinu tvoří *nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. V posledních desetiletích se model rodiny, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnující nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současné pojetí směřuje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijící ve vlastním prostoru, domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem* (Průcha, aj. 2001, s. 228).
- d) právního: Z hlediska mezinárodního práva i právních předpisů ČR požívá rodina zvláštní ochranu a je jí deklarován nárok na takovou pomoc, aby mohla beze zbytku plnit svou úlohu ve společnosti. V zájmu každého dítěte je vyrůstat v klidném a harmonickém prostředí jeho rodiny. Právem a povinností rodičů je výchova a péče o děti (Sdělení č. 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte). Ideální by bylo, kdyby se každé dítě na světě narodilo do rodiny, kde bude chtěné, milované a láskyplně vychovávané oběma biologickými rodiči.

Pro tuto práci je podstatná definice náhradní rodiny, která je vnímána jako *rodina, která přijala dítě do pěstounské péče nebo adoptovala dítě. Dítě je plně integrované do náhradní rodiny, i když náhradní rodiče nemají všechna práva rodičů. Rodiče procházejí prověřením rodinného zázemí a psychologickými testy* (Kolář 2012, str. 118).

Mezi základní funkce rodiny patří: ekonomicko-zabezpečovací funkce, biologicko-reprodukční funkce, funkce výchovná (socializační), funkce emocionální,

a funkce relaxační a regenerační. Všechny tyto funkce bývají v rodině vzájemně propojeny a ovlivňují se (Štiková, aj. 2020, s. 32–34). Z hlediska plnění či neplnění základních funkcí rodiny, můžeme rozlišit čtyři typy rodin (Dunovský 1986, s. 28; Klégrová, Zelená 2006, s. 7–9): funkční rodina (plní všechny funkce, zajišťuje správný vývoj jedince), problémová rodina (má problémy, které vyřeší sama nebo za krátkodobé pomoci, neohrožuje vývoj dítěte), dysfunkční rodina (vývoj dítěte je vážně narušen) a afunkční rodina (dítě je nutno odebrat z rodiny).

Dle Lovasové (2006, s. 6) je význam rodiny pro dítě nezastupitelný. Rodina má rozhodující vliv na rozvoj osobnosti, a to v oblasti tělesné, psychické i sociální. Jedním z významných faktorů úspěšného rozvoje dítěte je i výchova. Tu můžeme definovat jako *proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností* (Průcha, aj. 2001, s. 277–278).

Klégrová a Zelená (2006, s. 9) uvádějí, že rodina má mimo jiné vliv i na vzdělání dítěte a jeho úspěšnost ve škole a školním prostředí. V situaci, kdy jeden nebo více členů rodiny není schopen plnit své rodinné funkce nebo je neplní dostatečně, hovoříme o poruchách rodiny. Její příčiny můžeme dělit na: příčiny objektivní (nezávislé na vůli rodičů, např. nezaměstnanost, invalidita, smrt), příčiny subjektivní (závislé na možnostech a vůli rodičů, např. nezralost rodiče, neschopnost a neochota vyrovnat se nebo přizpůsobit se nové životní situaci) a příčiny smíšené (zahrnují kombinaci již zmíněných příčin vzniku poruch rodiny) (Štiková, aj. 2020, s. 34).

1.3 Škola a školní prostředí

Škola je definovaná jako *společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů* (Průcha, aj. 2008, s. 238)

Školní prostředí je chápáno jako: *soubor psychosociálních vlivů a vztahů působících v edukačních (školních) procesech* (Podlahová 2007, s. 21).

Vstup do školy a školního prostředí je pro dítě významným sociálním mezníkem. Škola společně s rodinou poskytuje dítěti komplementární péči (Průcha, aj. 2008). Školní

prostředí hraje centrální roli ve vývoji dítěte školního věku. Úspěšná adaptace dítěte na školu a zvládnutí nároků školy je klíčovým úkolem a cílem vývojové etapy školáka (Langmeier, Krejčířová 1998; Vágnerová 2012). Úspěšnost zvládnutí tohoto úkolu má dalekosáhlý dopad na aktuální i budoucí kvalitu života dítěte.

1.4 Dítě, rodina a škola

Vzájemný respekt, dialog a spolupráce mezi rodiči, dětmi a školou dokáží kultivovat a vytvořit jeden společný svět, ve kterém je pak radost se učit, ale i vyučovat, protože, jak uvádí Čapek (2013, s. 16) tato spolupráce umožňuje vytvořit vzájemnou důvěru, odbourat strach i předsudky, posilovat ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a radovat se z učení, zlepšovat podporu dětí při překonávání problémů (osobních, rodinných, školních), na straně školy pak pomáhá eliminovat negativní vlivy z prostředí, podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu.

Spolupráci rodiny, školy a dítěte ovlivňuje mnoho proměnných jako je např. osobnost učitele, jeho věk a zkušenosti, přeplněnost tříd, vztah rodičů ke škole, k řešení problémů dítěte, osobnostní charakteristiky dítěte, minulost dítěte atd. Podmínkou pro nastavení úspěšné spolupráce v kontextu takto rozličných faktorů je vůle na straně všech aktérů – tedy školy, rodiny i dítěte.

Poznáním a aplikací metod, které povedou co nejúčinněji ke vzdělání a rozvoji osobnosti se tradičně zabývá pedagogika – věda o výchově a vzdělávání jedince, především dítěte (Průcha 2002, s. 25).

2 Náhradní péče o dítě

Náhradní péče o dítě se uplatňuje jen tehdy, když se z nějakého důvodu nemůže uplatnit výchova a péče biologických rodičů o své dítě, přičemž přednost před uplatněním této péče musí mít sanace rodinného prostředí (postupy směřující k podpoře původní rodiny dítěte) a vlastní rodiny dítěte. Jediným zákonným prostředkem odebrání dítěte z rodičovské péče je ochrana práv dítěte (Bechyňová, Konvičková 2008, s. 17–18).

Samotný termín náhradní péče o dítě není v české legislativě zakotven. Jedná se však o pojem, který je v běžné či odborné mluvě používán a zastřešuje v sobě několik zákonných institutů, které se od sebe více či méně liší. Společným ukazatelem je právní

skutečnost vzniku tohoto svazku, a to na základě soudního rozhodnutí. Rozlišujeme náhradní péči rodinného typu, která je zastoupena instituty osvojení, různými formami pěstounství, svěřením do péče jiné fyzické osoby, poručenstvím s osobní péčí poručníka apod. Alternativní možností je pak ústavní výchova, která je zajišťována v různých druzích ústavního zařízení (Trnková 2018, s. 12). Jedná se o kolektivní zařízení, kterými jsou dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy, domovy pro osoby se zdravotním postižením a zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (Trnková 2018, s. 111–118).

Dle Matějčka (aj. 1999, s. 45) *každá jednotlivá forma náhradní rodinné péče, ať rodinné či nerodinné, má svá silná a slabá místa, má své přednosti a svá specifická úskalí, má určité rozpětí svých indikací a kontraindikací. Neplatí tu hodnocení a kategorizace ve smyslu lepší – horší, nýbrž „jiné“, osobité, specifické, v určitém konkrétním případě „vhodné“ či „méně vhodné“.*

2.1 Náhradní rodinná péče

Pro potřeby této práce se budeme dále zabírat **institutem NRP**, který Matějček a Dytrych (1994, s. 166) definují jako *sociální opatření ve prospěch dítěte, o něž se jeho vlastní rodiče nemohou nebo nechtějí starat, anebo z vážných důvodů není žádoucí, aby se starali*. Klimeš (in Nožířová 2012, s. 11) vymezuje NRP jako *souhrnné označení pro všechny druhy nekolektivní péče o děti, o které se z nejrůznějších důvodů nemohou starat biologičtí rodiče*.

Význam rodiny pro dítě je nezastupitelný, což doložily výzkumy odborníků nejen v Čechách (viz dále výzkumy prof. Langmeiera a prof. Matějčka v 60. a 70. letech minulého století), ale i po celém světě (viz výzkumy Bowlby, Ainsworth, Main, Solomon apod.).

Pro přijaté dítě jsou především důležité socializační a emocionální aspekty rodiny. Rodina uvádí dítě rozhodujícím způsobem do lidské společnosti, předává mu základní způsoby společenského chování a svěřuje mu základní kulturní statky společenství. Také mu poskytuje emoční podporu, a to zejména v době, kdy to dítě nejvíce potřebuje (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 171–172).

V současné době je v ČR počet dětí, které nemohou vyrůstat ve své biologické rodině, podobný jako v ostatních evropských zemích, tedy 1 % (Pemová, aj. 2015, s. 3). Systém NRP pouze ve 2 % z celkového počtu těchto dětí řeší případy skutečně osiřelých dětí, kterým oba rodiče nebo jeden z nich zemřel (Matějček in Sychrová 2015, s. 45). V naprosté většině se setkáváme s životními osudy tzv. sociálně osiřelých dětí, které mají matku a otce, nebo alespoň jednoho z nich, ale ti se o ně nemohou, nechtějí nebo neumějí starat (Matějček, aj. 2002, s. 20). Ve všech těchto situacích jsou děti přednostně svěřovány do péče širší biologické rodiny nebo do péče osob blízkých. Teprve druhou možností je vždy hledání osob, které dítě nezná a které jsou ochotny a schopny přijmout dítě do své rodiny (Kolektiv autorů 2008, s. 19–20).

Umístování dětí do NRP má v české historii své nezastupitelné místo. Dříve bylo upraveno v zákoně o rodině, který byl vydán v roce 1963 a zrušen k 1. 1. 2014. V současnosti je NRP dětem poskytována na základě zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník (dále OZ) a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění (Štiková, aj. 2020, s. 20–24).

Autorka práce by zde ráda upozornila, že výše uvedené zákonné předpisy (i podzákonné, vykonávací normy) operují s termínem péče. Jak uvádí Škoviera (2007, s. 23) je pojem „péče“ mnohem vhodnější než termín „výchova“. Péče zahrnuje v sobě i výchovu. Jedná se o dlouhodobé působení na jedince.

O každé formě NRP musí být rozhodnuto soudem, který postupuje dle zákona č. 99/1963, občanský soudní řád a zákona č. 292/2013 Sb., o zvláštních řízeních soudních. V ČR jsou kodifikovány tyto formy NRP:

- svěření dítěte do péče jiné osoby;
- osvojení;
- PP (kterou lze dále rozdělit na zprostředkovanou/nezprostředkovanou a na přechodnou dobu);
- poručenství s osobní péčí poručníka (OZ; Zákon č. 359/1999 Sb., v platném znění).

NRP má vždy přednost před ústavní výchovou, neboť jak dále prokážeme, pro zdravý vývoj především malých dětí, je dle dlouhodobých výzkumů ústavní výchova zcela nevhodná a má negativní vliv na jejich vývoj. Závěry těchto výzkumů se odrážejí

i v legislativě, kdy od 01.01.2022 začala platit novela zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, která ve svých ustanoveních mimo jiné zakazuje umístování dětí do dětských domovů pro děti do 3 let s účinností od roku 2025.

2.1.1 Formy NRP se zaměřením na PP

Cílem této podkapitoly je stručné seznámení s jednotlivými formami NRP, především PP a jejich zasazením do systému péče o ohrožené děti v ČR.

Svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby

Dle §§ 953–957 OZ může být dítě svěřeno do péče jiné fyzické osoby, vyžaduje-li to zájem dítěte a žádný z rodičů o dítě nemůže pečovat. Tato forma péče o dítě je nejvolnější formou NRP. Důvodem pro svěřením dítěte do této formy NRP je např. výkon trestu rodičů, jejich onemocnění či pobyt v cizině. Svěřenectví se nejvíce blíží institutu PP. Rodiče dítěte mají v tomto případě nadále vyživovací povinnost, kterou stanovuje soud a je určena k rukám osoby pečující o dítě (Trnková 2018, s. 97–98).

Osvojení

K přijímání osiřelých dětí do náhradních rodin docházelo již odedávna, a to v mnohých kulturách. V českých zemích osvojení poprvé kodifikoval občanský zákoník rakouský z roku 1811 v rámci úpravy rodinné právní problematiky (Gabriel, Novák 2008, s. 15). Pojem osvojení je synonymem pojmu adopce, který je mezi laickou veřejností doposud vžitý a znamenal původně „vyvoliti“. Děti byly vyvoleny svými novými rodiči (Matějček, aj. 2002, s. 12). V OZ se využívá pouze termín osvojení. Osvojení je nejvyšší formou NRP (Gabriel, Novák 2008, s. 42). Osvojením se dle § 794 OZ rozumí přijetí cizí osoby za vlastní. Po právní stránce vzniká mezi dítětem a osvojitelem stejný příbuzenský vztah jako mezi dítětem a rodiči (Gabriel, Novák 2008, s. 43). Osvojení tak zásadně přesahuje všechny ostatní formy NRP, jejichž účelem je „pouhé“ zajištění péče o dítě se zachováním jeho dosavadních příbuzenských vazeb k biologické rodině (Trnková 2018, s. 26). O osvojení usilují především bezdětné páry, které touží naplnit svou rodičovskou roli (Zezulová 2012, s. 17). Osvojit lze jen dítě, které je tzv. právně volné (Trnková 2018, s. 26).

Pěstounská péče

Historicky lze za předchůdce PP považovat institut kojných spolu s nalezinci (Smolíková 2014, s. 16). Děti byly do nich umisťované z důvodu nemoci, chudoby nebo úmrtí rodičů. V současné době jsou děti umisťované do PP hlavně v případech, kdy jejich výchova není u rodičů zajištěna a zájem dítěte takové svěřeni vyžaduje (Kolektiv autorů 2018, s. 21). PP má také jiný účel na rozdíl od krátkodobé profesionální PP na přechodnou dobu, která je popsána v dalším oddíle.

PP je upravena v §§ 958–970 OZ, které stanoví, že nemůže-li osobně pečovat o dítě žádný z rodičů, ani poručník, může soud svěřit dítě do osobní péče pěstouni. Pěstoun je povinen osobně pečovat o dítě, není však zákonným zástupcem dítěte. Nemá k dítěti vyživovací povinnost, ta zůstává rodičům dítěte. Při péči o dítě má pěstoun vykonávat přiměřeně práva a povinnosti rodičů. Pěstoun je oprávněn spravovat záležitosti dítěte a zastupovat ho jen v běžných věcech. V ostatních spolu s rodičem dítěte.

Rodiče mají nadále ze zákona právo na osobní a pravidelný styk s dítětem (nerozhodl-li soud jinak). Komplementárně k tomu má být pěstoun schopen – v míře odpovídající zájmu dítěte – zachovávat nebo i prohlubovat kontakt dítěte s jeho biologickou rodinou. Rodiče mají právo na podstatné informace o dítěti – kde žije, jak se mu daří, zda je zdravé, jaký má prospěch ve škole apod. (Kolektiv autorů 2018, s. 21).

Nežádoucím fenoménem, přítomným zejména v minulosti, byla praxe jakési „kvaziadopce“, vedoucí k trvalému svěřeni dítěte do péče pěstounů jako náhradních rodičů (Trnková 2018, s. 79–82). To mohlo být završeno i přijetím příjmení pěstounů u dítěte. Pokud byl takový přístup doplněn o (více či méně aktivní) bojkot kontaktů dítěte s jeho biologickou rodinou, je dle autorčina názoru „kvaziadopce“ zcela vystihující. Avšak nad rámec institutu osvojení se takovým pečujícím osobám dostávalo ještě navíc nemalé finanční podpory.

Dnes je pěstounství v platné právní úpravě definováno jako opatření, které by mělo být vůči výchově dítěte v jeho přirozené rodině subsidiární, tzn., že má povahu překlenovacího řešení krize v jeho biologické rodině, a to do té doby, než bude rodina sanována (Trnková, s. 80). Role pěstouna je koncipována jako role náhradního pečovatele, nikoliv náhradního rodiče (Trnková 2018, s. 79).

V OZ jsou uvedeny tři základní podmínky při svěřeni dítěte do PP, které jsou následující: osoba pěstouna skýtá záruku řádné péče; osoba pěstouna by měla bydlet na území ČR; osoba pěstouna by měla souhlasit se svěřením dítěte do péče.

To, jak dlouho bude pobývat dítě v PP není většinou možné spolehlivě předvídat. Záleží, jestli překážka na straně biologické rodiny bude dlouhodobá, nebo krátkodobá a jaká je perspektiva vývoje sanace rodiny a případného návratu dítěte do původní rodiny (Kolektiv autorů 2018, s. 23).

Dítě je v průběhu pobytu v PP finančně zabezpečeno tzv. dávkami PP. Ty slouží ke krytí nákladů svěřeného dítěte, na odměnu pěstouna a na další náklady spojené s touto péčí. Vyplácí je Úřad práce ČR na základě žádosti pěstouna a za splnění předepsaných podmínek.

Kromě finanční podpory je pěstounské rodině zajištěna i podpora ze strany doprovázející organizace. Pěstoun do 30 dnů od pravomocného rozhodnutí soudu o svěřeni dítěte do jeho péče má povinnost uzavřít tzv. Dohodu o výkonu pěstounské péče. Dohoda je závazný dokument, v němž jsou definována práva a povinnosti pěstounů ve vztahu k péči o přijaté dítě. Jedná se např. o právo na pomoc při kontaktu s biologickou rodinou dítěte, o zajištění výpomoci při hlídání dítěte v PP dle podmínek stanovených zákonem, ale i povinnosti pěstouna zúčastnit se 24 hodin vzdělávání za rok, umožňovat pracovníkovi doprovázející organizace navštívit 1x za 2 měsíce dítě apod. Dohoda představuje pro pěstounskou rodinu určitou pomoc ze strany státu. Toto „doprovázení“ je důležité zejména pro naplňování specifických potřeb dítěte (Kolektiv autorů 2018, s. 22), o kterých budeme dále v práci hovořit.

Pěstounská péče na přechodnou dobu

Soud může svěřit dítě do pěstounské péče i na přechodnou dobu (§ 958 OZ).

Tento institut NRP byl přijat za účelem profesionalizace PP a snížení počtu dětí v ústavních zařízeních, a to zejména malých dětí v dětských domovech pro děti do věku tří let (Trnková 2018, s. 89).

Maximální délka pobytu dítěte v této formě NRP je jeden rok. Jedná se o dočasné řešení situace dítěte, jehož cílem je překlenout krizovou etapu v životě dítěte a jeho rodiny, za účelem sanace rodiny (tzn. poskytnout dostatek času biologické rodině dítěte

k tomu, aby si upravila podmínky a následně převzala dítě zpět do své péče). Případně se využívá tento institut NRP za účelem eliminace umístění dítěte do ústavní péče a vyřešení jeho právní situace a nalezení jiné, vhodnější a stabilnější péče prostřednictvím institutu osvojení či dlouhodobé PP. Do PP na přechodnou dobu může být dítě svěřeno jen těm osobám, které jsou zapsány ve zvláštní evidenci osob, jež mohou vykonávat PP na přechodnou dobu. Tu vede krajský úřad dle trvalého bydliště osob vykonávajících tuto profesi.

I pěstouni na přechodnou dobu jsou ze strany státu finančně zabezpečeni dávkami PP a rovněž je jim poskytována podpora a pomoc ze strany doprovázejících organizací. Tu využívají zejména v období, kdy pečují o dítě (Nožířová 2012, s. 19–23).

Poručenství s osobní péčí poručníka

Poručenská péče představuje vyšší typ PP. Soud ustanoví dítěti poručníka, není-li tu žádný z rodičů, který má a vůči svému dítěti vykonává rodičovskou odpovědnost plném rozsahu. Jde o případy, kdy rodiče dítěte zemřeli, byli zbaveni rodičovské odpovědnosti, výkon jejich rodičovské odpovědnosti byl pozastaven nebo nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu. Poručník může dítě vychovávat, zastupovat a spravovat jeho majetek, je zákonným zástupcem dítěte. Nemá vůči dítěti vyživovací povinnost. Poručník často pochází z okruhu blízkých osob (Kolektiv autorů 2018, s. 24–25). I institut poručenství je podporován ze strany státu a poručníkům, stejně jako pěstounům jsou ze strany státu k dispozici doprovodné organizace.

Převažujícím typem NRP v ČR je PP. Příbuzenskými pěstouny se stávají většinou prarodiče dětí (Sociofaktor, s. 4). Pozitiva příbuzenské PP lze spatřovat v zachování vztahů s biologickou rodinou, nedochází zpravidla k radikálnímu vytržení dítěte z jeho dosavadního prostředí, zachování vlastní identity apod. Setrvání ve stejném prostředí může mít však na dítě i negativní vliv ve smyslu přenášení nevhodných vzorců chování, narušených vztahů v rodině, utajování důležitých informací, nedostatečné psychické i fyzické vybavenosti příbuzných k výchově dítěte.

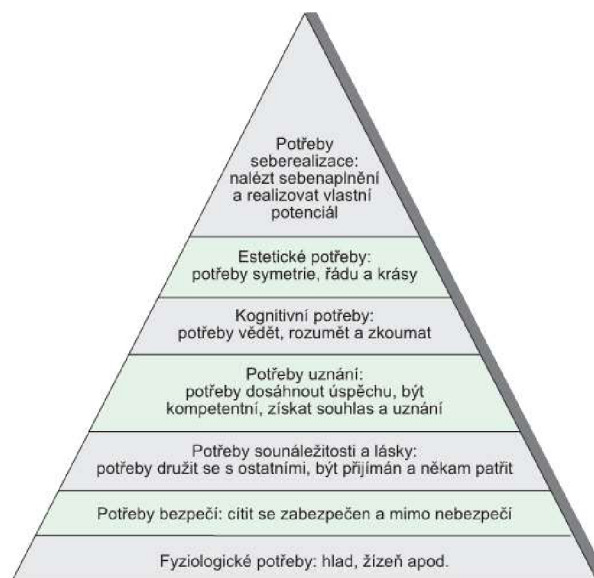
Příbuzní (většinou prarodiče dětí) přistupují k přijetí dítěte do PP nejčastěji z důvodu nutnosti akutního řešení nastalé situace dítěte. Ke svěřeni dítěte dochází často za významně krizové situace, bez předchozí přípravy. Riziko je opakování nevhodných

výchovných postupů ze strany prarodičů, kteří selhali ve výchově svých dětí, a to se promítá do četnosti selhávání této PP, kdy nejčastějšími důvody pro předčasné ukončení příbuzenské PP jsou většinou výchovné problémy dětí (nezvládnutí výchovy u dospívajícího dítěte), vztahové problémy v rodině a neschopnost příbuzenských pěstounů poskytnout dětem odpovídající péči (Sociofaktor, s. 9–10).

3 Dítě a jeho potřeby

Každý živý tvor, včetně člověka má určité potřeby, které se snaží sám či za pomoci svého okolí naplňovat. Potřeby lidské bytosti se postupně s narůstajícím věkem mění, avšak nikdy nezmizí, provází ho celý život a jsou přítomny již při narození. Míra uspokojení potřeb u dítěte ovlivňuje jeho další jednání, rozvoj a celkové zapojení do společenského života. Tématem potřeb a jejich uspokojování se zabývala v historii řada odborníků. Hojně citovanou teorií potřeb je teorie amerického psychologa a psychoterapeuta Abrahama Maslowa. Ten svou teorií, kterou uvedl v roce 1943, položil základ mnohým následujícím teoriím (Stephen 2016). Základní Maslowovou tezí je předpoklad, že lidské potřeby neexistují osamoceně, ale naopak ve vzájemném vztahu, a dokonce v hierarchii, kterou popsal jako pyramidu. Naplnění potřeb ve vyšších patrech pyramidy je podmíněno saturací potřeb nacházejících se níže.

Potřeba vzdělání patří mezi nejvyšší lidské potřeby – nalezneme ji v horní polovině pyramidy, kde je součástí kognitivních potřeb. Ohrožené děti jsou v naplňování těchto vyšších potřeb (tedy i potřeby vzdělání) omezeny právě tím, že nejsou dostatečně saturovány potřeby v samých základech pyramidy potřeb. Jejich struktura naplňování potřeb tak připomíná stavbu na vetších pilířích, bez stabilního základu s vytlučnými okny, v jejich horních patrech se snažíme o úspěšný výchovně-vzdělávací proces (viz obr. 1).



obr. 1 – Maslowova pyramida potřeb (Vysekalová 2011)

3.1 Specifické potřeby dítěte v PP

V souladu s cílem práce se nyní zaměříme na potřeby dětí v konkrétním typu NRP, a to PP. Většina z dětí, než se dostanou do PP, prožijí nějakou dobu v ústavním zařízení nebo v nedostatečných či trýznivých podmínkách své biologické rodiny. Děti, které přicházejí do PP, si s sebou přinášejí svou minulost, své zážitky a zkušenosti, které nebyly vždy pěkné. Tyto negativní zkušenosti jejich osobnost nějakým způsobem poznamenaly. Považujeme za nezbytné na tomto místě práce seznámit čtenáře se specifickými potřebami dětí v NRP typu PP.¹

Obecně sdíleným předpokladem v rámci odborné veřejnosti je přesvědčení, že každé dítě svěřené do PP je svým způsobem dítě se „specifickými potřebami“. Dle Zedulové (2012, s. 21) jsou tyto děti nemocné těžkou nevléčitelnou nemocí, na kterou nejsou žádné léky. Jde především o hluboké, niterné zoufalství, extrémní opuštěnost.

Na potřeby dítěte, které je svěřováno do NRP se zaměřuje celá řada vědeckých teorií, které se snaží o popis a hierarchizaci potřeb z pohledu jednotlivých vědních disciplín. Například lékařské pojetí zdůrazňuje právo dítěte na ochranu zdraví,

¹ Viz tab. 3: přehled potřeb dětí a pěstounů (Bubleová, aj. 2014, s. 13–21), která je součástí přílohy č. 1 této práce.

psychologické pojetí akcentuje vytvoření bezpečné citové vazby, která je dle této teorie pro naplňování potřeb dítěte nezbytnou podmínkou (Solařová 2015, s. 13–17)

Je jisté, že děti, které jsou svěřovány do PP mají ve většině případů za sebou velmi smutné životní zkušenosti (Matějček, aj. 1999, s. 84). Jako klíčové období, na kterých se vědecké teorie shodly, kdy jsou dopady nesprávného či nedostatečného uspokojování potřeb pro další vývoj dítěte nejnápadnější a v některých případech i trvalé, je **etapa raného dětství**.

V oblasti NRP je dle autorčiny zkušenosti nejvíce propracované **pojetí psychologické**. K předním českým autorům, kteří se zabývali psychologickou teorií patří neoddiskutovatelně profesor Zdeněk Matějček a profesor Josef Langmeier. Ti zkoumali vývoj dítěte v různých prostředích a zjistili, že existují zásadní faktory, které ovlivňují charakter a rozsah pozdějších problémů jako jsou například vážné problémy v partnerských, mezilidských a rodinných vztazích, ztráta životní spokojenosti, perspektivy zaměstnání a profesního uplatnění. Je to především věk dětí, ve kterém byly do ústavu přijaty, doba strávená v ústavu a zejména neexistence jedné osoby, s níž by v nejranějším věku mohly děti navázat hluboký a bezpečný vztah. Na základě těchto zjištění definovali **pět základních psychických potřeb**, jejichž uspokojováním se posiluje rozvoj osobnosti dítěte a schopnost utváření mezilidských vztahů:

- **potřeba stimulace** je charakterizována náležitým přívodem podnětů emocionálních, i kognitivních, co do množství, kvality a proměnlivosti. Uspokojení této potřeby vede organismus k aktivitě (Matějček, aj. 2002, s. 56).
- **potřeba smysluplného světa** představuje pravidelný režim a řád, který je užitečný, mají-li se z jednotlivých podnětů stát poznatky a zkušenosti. Uspokojení této potřeby umožňuje dítěti učit se, nabývat zkušenosti, přizpůsobit se životním podmínkám, osvojovat si účelně pracovní postupy i strategie společenského chování atd. (Matějček, aj. 2002, 56–57).
- **potřeba životní jistoty** umožňuje dítěti pustit se do cílevědomých aktivit poznávacích, pracovních, společenských. Je naplňována především v mezilidských citových vztazích (Matějček, aj. 2002, s. 57).

- **potřeba pozitivní identity** představuje vědomí vlastního já, znamená pozitivní přijetí sama sebe a své společenské hodnoty. Patříčná sebeúcta i patřičné sebevědomí jsou podmínkou uspokojivého zařazení ve společnosti. Jako protiklad identity považujeme anonymitu (Matějček, aj. 2002, s. 57).
- **potřeba otevřené budoucnosti** směřuje k naději a vytváření životní perspektivy. Umožňuje uspokojivé prožívání osobního běhu života. Ztráta životní perspektivy (uzavřená budoucnost) vede k zoufalství (Matějček, aj. 2002, s. 58).

Dle Matějčka a Langmeiera je naplňování těchto potřeb důležité, jak v dětském věku, tak v dospělém věku (Matějček, aj. 2002, s. 56).

Pokud dochází k situacím, kdy se dítěti nedostává saturace těchto potřeb, vytváří se u dítěte **psychická deprivace**. Tu definovali jako *psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu* (Langmeier, Matějček 2011, s. 26). Tento stav v budoucnu nese neschopnost jedinců orientovat se ve vlastních pocitech a regulovat emoční prožitky. Jedinci pak reagují ve vypjatých situacích neobvyklým způsobem, kterému okolí nerozumí. Jejich projevy jsou pro ostatní nečitelné, provázené nekontrolovatelnými afektivními či agresivními výbuchy. Dále mají problém v oblasti sebehodnocení, mezilidských vztazích, jsou nezodpovědní a nespolehliví, často nejsou spokojeni s vlastním životem (Vágnerová 2014, s. 545–552).

V současné době se již mezi odborníky, ale i laickou veřejností tolik nehovoří o psychické deprivaci, ale zejména o **teorii tzv. attachmentu**. Ta vznikla ve čtyřicátých letech 20. století, kdy byla popsána a rozpoznána jako termín pro citové pouto mezi rodičem a dítětem anglickým psychiatrem a psychologem **Johnem Bowlbym** (Vrtbovská 2010, s. 10). Významná spolupracovnice Johna Bowlbyho **Mary Ainsworth** poskytla svou výzkumnou práci důkazy pro tuto teorii, kdy sledovala vzájemné interakce mezi matkou a dítětem v prvním roce života (Vrtbovská 2010, s. 25). Na základě výzkumů vzájemných interakcí mezi matkou a dítětem v prvním roce života byly klasifikovány **typy attachmentu**:

- **jistý attachment** (jisté citové pouto k matce) – jedná se o jistou vazbu navozující pocit bezpečí u dítěte, rodič reaguje na dítě, dítě se cítí uvolněné, spokojené, v bezpečí;
- **nejistý attachment – úzkostný (ambivalentní) typ** – jedná se o nejistou vazbu, která je způsobena nekonzistentním chováním rodiče k dítěti, charakteristikou je nedůsledný a nespolehlivý rodič, dožadující dítě, které na rodiči lpí;
- **nejistý attachment – vyhýbavý typ** – jedná se o nejistou vazbu, která je způsobena odmítavým rodičem, dítě se chová nepřátelsky, odtažitě nebo příliš samostatně.

O mnoho let později byly zjištěny dalšími výzkumy, prováděnými **Main a Solomon** další typy porušeného, nejistého attachmentu: dezorganizovaný (dezorientovaný) attachment, žádný attachment a reaktivní attachment (Vrtbovská 2010, s. 26–29).

Z mnohých provedených výzkumů vyplynulo, že dítě, které prošlo ústavní výchovou nebo nepodnětným prostředím, má narušenou vztahovou vazbu (viz Bowlby, Ainsworth, Main, Solomon). Díky poruše vztahové vazby může dojít k různým změnám v chování dítěte. Tyto změny se mohou projevit i ve škole a školním prostředí.

Jak bude ukázáno v další kapitole, promítá se narušená vztahová vazba a nenaplněvané specifické potřeby dětí v PP přímo do jejich úspěšnosti v rámci výchově-vzdělávacího procesu.

3.2 Dítě v PP a jeho adaptace

Děti přicházející do PP jsou vystaveny mnoha zásadním změnám, leckdy ještě umocněných krizovými okolnostmi. Schopnost adaptace na tyto mnohdy překotné změny je pro jejich další sociální fungování zcela klíčové.

Adaptaci definujeme jako přizpůsobení se organismu jeho prostředí (Sillamy 2001, s. 8). Ta začíná příchodem dítěte do nové rodiny a trvá minimálně půl roku (Vágnerová 2012). Záleží na předchozí zkušenosti dítěte a jeho věku.

Pěstouni jakožto pečující osoby vidí jen vnější projevy v chování dítěte. Ty se můžou projevat na jedné straně nadměrným zlobením a živostí, na druhé straně naopak

pasivitou a mlčenlivostí. Sledujeme rychlost, s jakou se dítě přizpůsobuje novému prostředí rodiny. Některé děti potřebují čas, aby byly schopny začít bazálně fungovat (základní přizpůsobení se) a u jiných je naopak vhodné odvádět jejich pozornost od myšlenek na minulost a stesků rychlým vstupem do školy, hrou, aktivitami, výlety apod. To všechno jsou sebezáchovné vyrovnávací mechanismy (Vodičková, aj. 2002), kterými se organismus dítěte snaží vyrovnat s ohrožující situací – ztrátou a nutností adaptace.

Dítě přichází do pěstounské rodiny s emočním zraněním – poruchou citové vazby, kterou získalo na základě své předchozí zkušenosti (z biologické rodiny, ústavní péče) (Bubleová aj. 2011, s. 13). Důležitou roli v takovém případě hraje čas, kdy dítě potřebuje dostatek času, aby se sžilo s novou rodinou, aby pochopilo, že je v bezpečí a že získalo nový domov. Také potřebuje zažít pocit, že pečující osoby jsou důvěryhodné osoby, které ho nezklamou, nezraní. Každopádně adaptace je proces, který se netýká jen přijatého dítěte, ale všech členů nové rodiny – pěstounů, biologických dětí pěstounů, širší rodiny pěstounů, biologických rodičů dítěte apod. (Vágnerová 2012; Zezulová 2012).

Vágnerová (2012, s. 19–20), která navázala na Matějčka, popisuje **tři formy adaptačního chování dítěte**, a to **apatii a pasivitu** (dítě nemá zájem o cokoli), **zvýšené úsilí a získání podnětů** (dítě vynakládá velké úsilí na získání toho, co chce; často však volí neúčinné prostředky – vynucuje si zájem dospělých, má problém s vrstevníky apod.) a **setrvání na úrovni povrchních kontaktů** (dítě nerozlišuje náhodnou interakci od hlubšího vztahu). Je jisté, že každé dítě bude mít jiné adaptační chování. Jinak si na nové prostředí bude zvykat kojeneček a jinak dítě školního věku.

Úspěšná adaptace je velkou měrou ovlivněna adaptací samotných pěstounů. Zezulová (2012, s. 41–42) uvádí následující fáze adaptace pěstounů: **fáze nadšení** (přichází po oznámení, že byli vybráni pro konkrétní dítě), **fáze rozčarování** (přímo souvisí s adaptačními fázemi dítěte) a **fáze smíření** (poznávání se, bez nereálných očekávání, bezpodmínečné přijetí).

Adaptaci můžou usnadnit zkušenosti pěstouni, kteří si uvědomují případné komplikace a také dítě, které nemá nápadné projevy. Proto by pěstouni měli znát historii dítěte, jeho současný zdravotní stav a také specifika jeho psychického vývoje (Vágnerová 2012, s. 57).

3.3 Rané trauma a komplexní vývojové trauma

Pojem trauma pochází z řečtiny a v překladu znamená „zranění, úraz“ (Baštecká, Goldmann, 2001). Trauma dle Psychologického slovníku je definováno jako *psychické poškození, duševní úraz, který má za následek funkční poruchy, někdy i organické změny* (Hartl, Hartlová 2000, s. 626). Vágnerová uvádí, že trauma je náhlá vzniklá situace, která má pro jedince negativní význam a působí mu nějakou ztrátou (Vágnerová 2014, s. 42).

Trauma se projevuje změnami a potížemi v emoční oblasti – člověk ztrácí pocit jistoty a bezpečí, prožívá smutek, úzkost a obavy z budoucnosti, ovlivněno je též uvažování traumatizovaného jedince, které je často neobjektivní, nekritické, nesoudné a ovlivněné citovými prožitky, stejně tak se změny projeví i v chování, kdy člověk bude využívat obranných reakcí – úniku či útěku (Vágnerová 2008).

Siegel, van der Kolk, Schore a další odborníci z řad neuropsychologů rozlišují dva druhy traumatu, a to jednorázové trauma a komplexní vývojové trauma. Mezi jednorázové dětské trauma patří události jako je pád ze schodů, autohavárie apod. Jedná se tedy o situace, kdy se dítě vyvíjí zdravě a vše svědčí tomu, že má před sebou bezpečnou a uspokojivou budoucnost a pak náhle dojde k situaci, která je extrémní a na níž není jeho psychika připravena. Dojde k narušení pocitu bezpečí dítěte na tomto světě, dostaví se u něj úzkost, smutek a beznaděj. Pokud se dítěti dostane podpory a ochrany, jeho psychika se dá postupně do původní rovnováhy. Jeho síť bude opět fungovat (Vrtbovská 2010, s. 51).

Oproti tomu **komplexní vývojové trauma** u dítěte vzniká na základě dlouhodobému vystavení dítěte traumatizujícím situacím (po řadu měsíců i let). Traumatizujícími událostmi jsou zejména zanedbávání, týrání nebo zneužívání ze strany svých nejbližších, odmítnutí nebo opuštění biologickou matkou – umístěním v ústavní péči, neustále střídání pečujících osob nebo závažné onemocnění. K traumatizaci může docházet již v době těhotenství (kromě jiného špatné socioekonomické zázemí matky, užívání omamných látek apod.) (Vrtbovská 2010, s. 51–52).

Dítě s komplexním vývojovým traumatem neboli poruchou attachmentu může mít pak problémy v těchto oblastech: *poruchy somatického vývoje (opoždění tělesného vývoje, oslabený imunitní systém, zvýšená potřeba specializované lékařské péče, další interní obtíže); poruchy intelektu a motoriky (opožděný rozumový vývoj, nižší hodnoty*

rozumových schopností, opožděný motorický vývoj); poruchy vývoje řečových schopností (opožděný rozvoj řeči, omezené schopnosti vyjadřování, omezená slovní zásoba); poruchy socioemočního vývoje (opožděný socioemoční vývoj, obtíže s navázáním citových vazeb, nedůvěřivost nebo naopak bezmezná důvěřivost, nízká sebedůvěra a uvědomění si vlastní hodnoty, špatné zvládání stresových situací); rozvoj psychických poruch (častý výskyt psychických potíží, časté užívání psychiatrické medicíny, vyšší potřeba speciální psychiatrické péče) (Ptáček, aj. 2011, s. 16).

4 Dítě v PP v kontextu školního prostředí

Vstup do školy patří k náročným životním změnám, s nimiž se člověk musí vyrovnat. Jedná se o proces, kdy nejen že dítě vstupuje do školního prostředí, ale také škola vstupuje do života svého žáka a bude jej ovlivňovat až do ukončení období přípravy na budoucí povolání (Matějček 2007, s. 61). Významnost této události je pro dítě žijící v náhradní rodině a jeho pěstouny ještě podstatnější než pro ostatní děti. Úspěšnost či neúspěšnost dítěte ve škole slouží jako důkaz „rodičovských“ kvalit. Když dítě ve škole neprospívá, jak by si pěstouni představovali, mohou se (mylně) obviňovat z jeho selhání (Vágnerová 2012, s. 94).

V českém prostředí vliv attachmentu jako jednoho ze zásadních faktorů na vývoj dítěte potvrdil výzkum Ptáčka, Kuželové a Čeledové. Ten proběhl v letech 2010–2011. Výzkum porovnával děti z dětských domovů, z PP, z úplných a z neúplných biologických rodin. Ukázalo se, že největší obtíže se zvládáním školních povinností mají děti v dětských domovech (6 % zvládá školní povinnosti špatně, 24 % s obtížemi, 30 % s pomocí) a v pěstounských rodinách (2 % špatně, 11 % s obtížemi, 37 % s pomocí). Naopak bez obtíží zvládají školní povinnosti děti ve většině biologických rodin úplných (60 %) i neúplných (38 %). Ptáček a jeho kolegové si pro tento výzkum vybrali 315 dětí, které se nacházely ve věkovém období 8 až 12 let. Věk dětí byl zvolen záměrně, neboť z vývojového hlediska představuje toto období relativní stability a lze použít stejné diagnostické metody (Ptáček, aj. 2011).

Dle § 36 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (dále ŠZ), začíná povinná školní docházka dítěti počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého

roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.

Škola je instituce, která má ve vztahu k dětem plnit pět základních úkolů, kterými jsou: naučit předepsané učební látce; vychovávat, aby se staly hodnotnými bytostmi; socializovat, aby se úspěšně začlenily do společnosti; naučit, jak se učit, aby se samy celoživotně vzdělávaly, naučit samostatnosti, aby postupně byly soběstační a zodpovědní za svůj život (Mareš, Ježek 2012, s. 6).

Pro úspěšné začlenění dítěte do školy, je důležitá volba školy. Ta je nejčastěji ovlivněna osobní zkušeností nebo zkušeností někoho známého s konkrétním pedagogem. Znamená to, že pěstouni volí pedagoga, ne školu. Dále berou v úvahu vzdálenost školy od místa bydliště, přítomnost kamarádů, známých dětí ve třídě. V neposlední řadě hraje roli zaměření školy, vzdělávací program školy, nabídka zájmových kroužků. Někteří nostalgicky volí školu, kam sami docházeli (Franclová 2013, s. 47).

4.1 Činitelé působící na osobnost dítěte ve školním prostředí

Mezi základní činitele výchovně-vzdělávacího procesu na 1. stupni základní školy patří především třídní učitel, dále biologičtí rodiče dítěte, pěstouni a také vrstevníci.

Pedagog

Nepostradatelnou osobou pro dítěte ve školním prostředí je pedagog. Dítě si v počátku školní docházky potřebuje k učiteli vytvořit určitý osobní vztah, který mu dodá pocit jistoty a usnadní adaptaci na nové prostředí (Vágnerová 2012, s. 115). Úlohou pedagoga je v tomto období jednoznačně nezastupitelná. Je to právě on, v jehož kompetenci je volba metody, přístupu, hodnocení a do určité míry i obsahu učiva, do kterého děti uvádí. Od něj se očekává, že bude nejen odborníkem ve svém oboru, ale také že bude umět vědomosti žákům předávat (Nelešovská 2005, s. 12).

Dle mínění autorky této práce by měl pedagog při práci s dětmi zachovávat určité zásady: umět vytyčit jasná pravidla; být spravedlivý; zaujmout žáky i v předmětech, které je nebaví; být chápatý; vnímat potřeby jednotlivců; umět motivovat děti; být empatický; znát silné a slabé stránky svých žáků; být odpovědný, systematický, vynalézavý, nadšený pro svoji profesi; měl by dokázat hodně naučit; udržet si ve třídě kázeň atd. (Mertin 2019).

Biologičtí rodiče dítěte, pěstouni

V úspěšném zahájení školní docházky dítěte jsou nepostradatelní rodiče. U dítěte v PP jsou důležití především pěstouni, ale někdy je nutná a žádoucí i spolupráce s biologickými rodiči. Rodina představuje nejdůležitější zázemí. Pro dítě funguje jako zdroj emoční jistoty a opory. U dítěte, které žije s vědomím, že ho vlastní rodiče opustili a on žije s někým jiným, může vyvolávat pocit nejistoty (Matějček 2007, s. 73). Zde záleží na tom, v jakém věku bylo dítě umístěno do PP a zda probíhá kontakt s biologickými rodiči. Dle Vágnerové (2012), pokud dítě přijde do rodiny až ve školním věku, může její hodnoty a normy demonstrativně odmítat. *Čím později dítě do náhradní rodiny přijde, tím obtížněji je přijímá, zejména pokud jsou spojeny s nějakými nároky. Takový přístup je ovšem zcela běžný, když se pěstouni snaží napravit nedostatky vzniklé zanedbáváním a špatným výchovným vedením* (Vágnerová 2012, s. 112). Hodnota výsledků školní práce a chování dítěte je určována především pěstouny, oni určují, jaké známky jsou pro ně přijatelné. Pokud dítěti určí příliš vysoké cíle a dítě jich nedosáhne, může dítě získat pocit nedostatečnosti a neúspěšnosti (Vágnerová 2012, s. 112).

Ve školním prostředí se často setkáváme s jistou mírou pochybnosti o rozsahu práv pěstounů vůči svěřenému dítěti. Jednotlivé paragrafy uvedené v rozsudku o svěření konkrétního dítěte do PP totiž taxativně neuvádí práva a povinnosti pěstounů vůči svěřenému dítěti, ale vymezují jen určité oblasti práv. K vyvození těchto práv je tak třeba vycházet ze skutečnosti, že odnětím dítěte z biologické rodiny a jeho svěřením do PP dochází k omezení rodičovské odpovědnosti v běžných záležitostech. Biologický rodič tak přichází o právo rozhodovat například v záležitostech jako je podepisování žákovské knížky, udělování souhlasu s pořizováním fotografií, přihlášení dítěte na akci školy včetně volnočasových aktivit apod. Biologický rodič také bez vědomí pěstounů nemůže dítě vyzvednout ze školy. V běžných záležitostech zastupuje dítě pěstoun. V podstatných záležitostech dítěte, pokud nebyl biologický rodič zjevně tohoto práva rozhodnutím

soudu zbaven, je stále nositelem rodičovské odpovědnosti. Mezi podstatné záležitosti dítěte patří především rozhodnutí týkající se přihlášení ke všem formám vzdělávání, výběru školského zařízení, změny školy, případně odkladu školní docházky (§ 966, odst. 2 OZ).

Vrstevníci

Nejvýznamnější potřebou dětí ve školním věku je být v kontaktu s vrstevníky. Vrstevnícká skupina je na počátku školní docházky nahodilá. Závisí na tom, s kým dítě sedí v lavici, vedle koho bydlí, s kým chodí do družiny apod. Až kolem deseti let věku se vytvářejí trvalejší vztahy mezi dětmi zvané přátelství. Tyto vztahy jsou založené na osobních vlastnostech, a vrstevnícká skupina se začíná vnitřně diferencovat: např. dle oblíbenosti žáka, jeho síly, prospěchu, ale také dle úzkosti, plachosti, neohrabanosti a podobných vlastností. Tato skupina má velký vliv na sebevědomí dítěte. Děti z nepodnětného prostředí jsou obvykle vrstevníky ceněny nízko a samy sebe stejně nízko hodnotí (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 136). Způsob, jakým dítě zvládne roli spolužáka, bude významný nejenom pro období školního věku, ale i pro jeho budoucnost, je totiž základem pro sociální úspěšnost, jde o schopnost mít dobrou pozici a být akceptován jinými lidmi (Vágnerová 2000, s. 195–197).

Děti z PP, které přicházejí do školního prostředí, jsou mnohdy vybaveny zkušenostmi, které jsou nedostatečné a nestačí na zvládnutí vztahů, které se zde odehrávají.

4.2 Školní zralost a připravenost

Podmínkou vstupu do školního prostředí je mimo jiné i dostatečná zralost a připravenost. Podstatou školní zralosti je takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného předchozího období; vyznačuje se přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je provázen pocitem štěstí dítěte, který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního začlenění (Komenský in Langmeier, Krejčířová 1998, s. 103).

Zezulová (2012, s. 77) uvádí, že je možné dítě zařadit do běžného školního prostředí, pokud se do nástupu školní docházky podaří zvládnout psychickou deprivaci.

Dále by mělo nastupující dítě do školy mít osvojená základní pravidla slušného chování; sebeobslužné dovednosti spojené s oblékáním, jídlém, zvládnutím hygieny o svoji osobu. Také by mělo dítě umět počítat do pěti až deseti; znát barvy; schopnost verbálně se vyjádřit; správně držet tužku; přiměřeně se soustředit na práci apod.

Ne všechny děti toto v šesti letech zvládnou. V tom případě se mohou náhradní rodiče obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu, kde jim s tím poradí a pomohou.

Podmínky pro odložení školní docházky upravuje § 37 ŠZ.

5 Podpora a pomoc pro děti v PP ve vztahu ke školnímu prostředí

Když má dítě – žák ve školním prostředí problémy s učním, s pamětí, se soustředěním, jestliže si učitelé stěžují nebo spatřují riziko eskalace nepříjemností do budoucna, neudělají pěstouni chybu, když využijí podporu a pomoc poradenských služeb, které jsou nezbytnou součástí intervence ve školním prostředí. **Systém poradenských služeb** tvoří: školní poradenské pracoviště (dále ŠPP), školská poradenská zařízení (dále ŠPZ) a preventivně výchovná zařízení (Slowík 2016).

5.1 Školní poradenské pracoviště

Poradenské služby ve školách zajišťuje ŠPP (Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.). Cílem ŠPP je podpořit žáka v jeho osobnostním rozvoji prostřednictvím aktivního vyhledávání překážek a rizik v optimálním vývoji žáka (Slowík 2022, s. 80). Činnost ŠPP je uskutečňována prostřednictvím výchovných poradců a metodiků prevence sociálně patologických jevů. Na některých školách působí i školní psychologové a speciální pedagogové. Personální obsazení je závislé na potřebách školy, ale i na finančních možnostech školy (Hadj-Moussouová 2002, s. 26).

Výchovný poradce

Jedná se o učitele, který kromě své obvyklé pedagogické činnosti řeší otázky kariérového poradenství, kdy poskytuje žákům informace o možnostech navazujících studijních předpokladů. Dále se zabývá poradenstvím a péčí o žáky se SVP, péčí o žáky nadané a žáky neprospívající. Dle Knotové (aj., 2014) tuto pozici vykonávají učitelé s doplněným vzděláváním, kteří znají prostředí školy. Doplněné vzdělávání se řídí vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisí a kariérním systémem pedagogických pracovníků (Knotová, aj. 2014). Výchovný poradce má v náplni práce poradenské činnosti, metodické a informační činnosti a vede o nich písemnou dokumentaci.

Školní metodik prevence

Zajišťuje působení na aktivitách v oblasti prevence sociálně-patologických jevů u žáků. Také se podílí na vytváření a koordinaci strategie školy v oblasti zneužívání návykových látek – Minimální preventivní program školy. Tento program školní metodik prevence realizuje a dohlíží nad jeho úspěšností (Jařabáč 2018, s. 75). Do funkce školního metodika prevence může být jmenován kterýkoliv učitel, který splňuje kvalifikaci dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisí a kariérním systémem pedagogických pracovníků (Knotová, aj. 2014, s. 182).

Školní speciální pedagog

Funkce školního speciálního pedagoga byla zřízena v souvislosti s požadavky na školní integraci žáků se SVP. Řídí se vyhláškou č. 147/2011 Sb. Jeho práce je zaměřena na žáky se SVP, ale i třeba žáků nadaných se zdravotním postižením či znevýhodněním – tzv. dvojvýjimečných dětí (Portešová in Knotová, aj. 2014, s. 226).

Školní psycholog

Náplní jeho práce jsou činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Zabývá se včasnou detekcí žáků, kteří potřebují podpurná opatření (dále PO). Pozornost je zaměřena nejen na žáky, ale i jejich rodiče, učitele a vedení školy. Školní psycholog provádí ty činnosti, k nimž získal kompetence pregraduálním či dalším vzděláváním, tedy absolvováním výcviků (Knotová, aj. 2014, s. 203).

5.2 Školská poradenská a preventivně výchovná zařízení

Školy spolupracují s těmito institucemi, které jsou v kompetenci MŠMT. Činnost těchto ŠPZ je legislativně upravena v rámci ŠZ a vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi **školská poradenská a preventivně výchovná zařízení** patří pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP), speciálně pedagogická centra (dále SPC) a střediska výchovné péče (Slowík 2016).

Pedagogicko-psychologická poradna

V ČR působí kolem 150 poraden, jejichž zřizovateli jsou krajské úřady. Smyslem poradny je poskytovat vhodné podmínky pro zdravý tělesný a duševní vývoj dětí a mládeže i pro jejich řádný sociální vývoj. PPP nabízí pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické služby dětem předškolního věku, žákům základních a středních škol, dle potřeby i studentům vyšších odborných škol. Obstarává i informační podporu a psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání rodičům, vychovatelům, popřípadě i metodickou pedagogicko-psychologickou podporu učitelům a dalším pedagogickým spolupracovníkům (Jedlička, aj. 2018, s. 1276–1279).

Speciálně pedagogická centra

Nabízejí expertní služby pro děti a žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním, ale též jejich rodičům, učitelům, vychovatelům. Odborná intervence je poskytována v prostorách centra, ale i ve školách a školských zařízeních a také v rodinném prostředí klientů. Dle typu odbornosti rozlišujeme SPC: pro žáky s tělesným postižením, pro žáky s vadami řeči, pro žáky se sluchovým postižením, pro žáky se zrakovým postižením, pro žáky s mentálním postižením, poskytující služby žákům s autismem, poskytující služby žákům hluchoslepým a poskytující služby žákům s více vadami. Tým SPC tvoří psychologové, sociální pracovníci a speciální pedagogové s největšími zkušenostmi. Dále s nimi na zlomkový úvazek v některých zařízeních spolupracují praktičtí lékaři pro děti a dorost příslušných specializací či právníci se zaměřením na sociálně-právní ochranu a ochranu osob se zdravotním postižením (Jedlička, aj. 2018, 1286–1287).

Střediska výchovné péče

Jsou ŠPZ zaměřená na preventivně výchovnou péči a na psychologickou podporu mravně ohrožené mládeže i dětí s poruchami chování či obtížně zvladatelnými vztahovými problémy ve škole, v kontaktu s vrstevníky nebo v rodině. Základním smyslem zařízení je nabízet etopedickou pomoc a pedagogicko-psychologickou podporu dětem či mládeži s výchovnými problémy či rizikem poruch chování, případně těm, jejichž sociální vývoj byl narušen sociálně patologickými jevy. Tým každého střediska tvoří etoped, psycholog a další pracovníci střediska. Ti poskytují i metodickou a poradenskou podporu na základě podnětu vedení školy i učitelům. Také zajišťují preventivně výchovné programy pro třídní kolektivy (Jedlička, aj. 2018, s. 1290–193).

5.3 Podpůrná opatření

Při vzdělávání dětí – žáků je důležité ke každému jedinci přistupovat individuálně, s respektem k jeho možnostem, dovednostem a schopnostem. Zásadním nástrojem, jak podpořit dítě v PP, jakožto žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu, jsou **PO**. PO musí být volena tak, aby odrážela zdravotní stav, kulturní podmínky nebo jiné životní situace konkrétního dítěte, žáka nebo studenta. Výchozím bodem by přitom mělo být určení individuálních vzdělávacích cílů, na něž pak navazuje identifikace vzdělávacích potřeb a rovněž doporučení i následná aplikace PO (Michalík, Baslerová, Felcmanová, aj. 2015).

PO jsou definována ve ŠZ a dále konkretizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. PO se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. PO různých stupňů lze kombinovat.

PO 1. stupně slouží k zabránění toho, aby se žák dostal do koloběhu školních neúspěchů. Rozhoduje o nich škola a také jej poskytuje bez doporučení ŠPZ a bez navýšení finančních prostředků. Mezi PO 1. stupně patří např. přímá podpora žáka ve výuce; častější zpětná vazba; stanování odlišných časových limitů, než mají spolužáci; změna zasedacího pořádku; plán pedagogické podpory.

V případě, kdy jsou PO 1. stupně vyhodnocena jako nedostačující, osloví škola zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka a doporučí návštěvu ŠPZ. Zde narážíme na problém, protože pěstouni většinou nejsou zákonní zástupci dítěte a mají dítě zastupovat jen v běžných situacích. V dosavadní praxi to probíhá tak, že pěstouni činí právní kroky

v té míře, ve které je protistrana akceptuje. V příslušné části formuláře většinou vyznačí, že byl vyplněn pěstounem.

PO 2. až 5. stupně stanovuje vždy pouze ŠPZ a škola ho realizuje se souhlasem zákonných zástupců / případně pěstounů. Mezi PO 2. až 5. stupně patří např. úprava rozvrhu a organizace výuky, úprava obsahu a výstupů vzdělávání, individuální vzdělávací plán (dále IVP), zvýšená personální podpora (asistent pedagoga), úprava prostředí a pracovního místa, poskytnutí speciálních učebnic a didaktických materiálů apod. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

5.4 Jiné služby pro děti a žáky v PP

Není příliš překvapivé, že v oblasti vzdělávání dětí v NRP/PP, se speciální pedagogika úzce prolíná s disciplínou sociální práce. Oba obory mají (i historicky) mnoho společného – dokonce do té míry, že podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění, je vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika jednou z uznatelných kvalifikací pro výkon profese sociálního pracovníka. V opačném sledu to však neplatí (Slowík 2022, s. 88).

Poradenství a vyhledávání dalších odborníků

Důležitou součástí práce s pěstounskou rodinou a dítětem je poradenství, poskytované jak doprovázející organizací, tak i orgánem sociálně-právní ochrany dětí, ale i jinými sociálními službami. Při pravidelných návštěvách klíčového sociálního pracovníka lze projednat velkou část otázek, které se týkají nejen administrativních činností, ale i právního poradenství, výchovných potíží s dítětem, jeho začlenění do kolektivu dětí, ale i řešení školní úspěšnosti (Sociofactor 2015).

Doučování

Jedná se o žádanou službou ze strany pěstounů. Tato služba však nemůže být proplácená ze státního příspěvku na výkon PP. Z diskusí s pracovníky nestátních neziskových organizací (dále NNO) vyplynulo, že pěstouni někdy vznášejí na děti v jejich péči nepřiměřené nároky a tento přístup může děti poškozovat. V některých případech jsou nároky pěstounů na vzdělávání velmi přehnané. Pak pracovníci NNO nespolupracují ani tak s dítětem, ale s pěstouny a soustředí se na ochranu dítěte před

nepřiměřenými nároky tím, že otevírají téma adekvátních očekávání na straně pěstounů, ale i širšího okolí.

Spíš se snažíme vysvětlovat těm pěstounům, že některé věci, které nám ličí o těch dětech, že jsou normální, že to není úplně nějaká vada toho dítěte, že má trojky nebo čtyřky (Sociofactor 2015, s. 112).

Na základě doporučení odborníků mají pěstouni větší naději, že se nedopustí výchovných přehmatů vůči dítěti, přičemž tím omylem nejtěžším není jenom uložení trestu dítěti za něco, za co nemůže, ale především neporozumění umocňující pocit nespravedlnosti a frustrace. K vyhledávání odborné péče jsou rezervovanější pěstouni prarodiče. Dle Pazlarové si pěstouni – prarodiče jen stěží dokážou přiznat, že když už selhali ve výchově vlastního dítěte, tak že se obdobná situace může opakovat i u výchovy vnoučete. Problémy, které postupně vznikají mají tendenci podceňovat, omlouvat, jejich řešení oddalovat. Případné potíže jsou odhaleny až tehdy, když je velmi obtížné je účinně vyřešit (Pazlarová 2016, s. 136).

Je v zájmu dětí, aby si pěstouni i odborníci plně uvědomovali, že právě díky zvyšování odborných kompetencí, jejich vzájemné spolupráci a respektu je možné těmto dětem usnadnit jejich další život a zajistit jim alespoň částečnou kompenzaci jejich náročného startu do života.

6 Vybrané bariéry dítěte v PP ve vztahu k jeho fungování ve školním prostředí

V předešlých kapitolách byl představen kontext, který poskytuje oporu pro hlavní cíl práce, a to zjistit a popsat, jak fungují děti v NRP, konkrétně v PP, ve školním prostředí.

Nejprve je potřeba vysvětlit samotný pojem **fungování**. Termín sociální fungování rozpracovala Sarah Bartlett pro oblast sociální práce ve svém díle *The Common Base of Social Work Practice* (1970) a označuje jím interakce, které probíhají mezi požadavky prostředí a lidmi (Bartlett in Mátel 2019, s. 70). V této práci je termín sociální fungování chápán jako schopnost dítěte jednat v rámci konkrétní sociální role – role žáka ve školním prostředí. Životní situace jako je nástup do školy je významně ovlivňována

nároky prostředí, přičemž se rozlišuje: schopnost řešit problémy neboli coping a nároky školního prostředí, v jehož rámci dítě usiluje o úspěšné řešení problémů.

Termín coping znamená *schopnost člověka vyrovnat se odpovídajícím způsobem s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěž* (Hartl, Hartlová 2010, s. 77). Do psychologie jej zavedl Abraham H. Maslow. Dle jeho vysvětlení tento pojem znamená chování, které slouží ke zvládnutí požadavků prostředí (Baštecká 2009).

Existuje mnoho strategií, jakými se děti v PP vyrovnávají s náročnými situacemi. Některé přitom dosahují lepších výsledků než jiní, některé děti může prožitek nepřízně posílit pro funkční zvládnutí dalších náročných situací. Za zmínku v oblasti vzdělávání dětí v NRP stojí především britská studie Jacksonové a Martina (1998). Ti sledovali malou skupinu jedinců, kteří vyrostli v NRP a dosáhli úspěchu ve svém vzdělání. Faktory, které k tomu přispěly, jsou podle nich následující: **stabilita a návaznost vzdělávání; naučit se brzy a plynule číst; mít vychovatele, který působí jako důsledný mentor nebo vzor; chodit pravidelně do školy** (Jackson a Martin in Cameron, Maginn 2012, s. 99).

Žádoucí stav je takový, že požadavky školy jsou v rovnováze se schopnostmi dítěte. Pokud ale dítě nároky nezvládá, vzniká (v dané oblasti) bariéra, o jejíž překonání musí usilovat. Buďto je schopno si s daným problémem nějak poradit samo nebo potřebuje pomoc druhé osoby. Příčin, proč daný nárok není schopno naplnit nebo vzniklou bariéru samostatně překonat, může být celá řada. Nemá např. dostatek dovedností nebo nepřiměřené nároky prostředí (Navrátil, Musil 2000, s. 119).

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová 2000) termín *bariéra* vysvětluje jako překážku, zábranu, která může fyzicky existovat nebo se může nacházet v psychice jedince. V tvarové psychologii termín představuje hranice mezi dvěma oblastmi, přičemž tato hranice pohyb z jedné oblasti do druhé buď znemožňuje, a pak se jedná o nepřekročitelnou bariéru, nebo pohyb znesnadňuje – například jazyková bariéra. V pedagogice a sociální práci je bariéra označována spíše jako práh a představuje takové organizační či technické uspořádání, které fyzicky (např. schody) nebo kladenými požadavky znesnadňuje přístup k využívání služeb.

Autorka práce bude dle výše uvedené definice pojem bariéra užívat jako překážku, která působí ve výchovně-vzdělávacím procesu a tento proces narušuje. Může se jednat

o bariéry spojené s individuálními dispozicemi a bariéry související s prostředím a vztahy.

6.1 Bariéry spojené s individuálními dispozicemi dítěte

Překážek, které způsobují, proč dítě ve škole neprospívá, je velké množství. Mohou být dány lehčím smyslovým postižením (na závažnější se již přijde v raném věku dítěte), snížením rozumových schopností, ale mohou k nim přispět i přetrvávající důsledky psychické deprivace (Vágnerová 2012, s. 123).

Smyslová vada

Děti, které přicházejí do PP z nepodnětného prostředí, někdy mívají potíže, jež jsou dány nezjištěným méně závažným zdravotním problémem. Jedná se o přehlédnutí méně závažného zrakového postižení, které vede k deficitům v oblasti učení a psaní. Školní výkon může dále ovlivnit sluchové postižení, které je důležité pro příjem informací a má vliv na vývoj myšlení a orientaci ve světě (Vágnerová 2012, s. 131).

Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (dále SPU) mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení (Selikowitz 2000, s. 11). Obtíže v učení však mohou být závislé na závažnosti a místě mozkových změn, neuroplasticitě systému, využitelných kompenzačních poznávacích strategiích a vnějších podmínkách. SPU nazýváme vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Nevíme, zda všechny SPU mají skutečně biologický podklad, ale je jisté, že provázejí člověka až do dospělosti (Matějček 1995b, s. 23–24). Projevují se při osvojování, čtení, psaní a počítání a obvykle je doprovází řada dalších obtíží. Pěstouni mohou mít pocit, že se dítě nedostatečně snaží, že je nemotivované apod. (Vágnerová 2012, s. 130).

Hyperaktivita a porucha pozornosti

Termín specifické poruchy chování je používán pro poruchy chování, které jsou vrozené, dlouhodobé a mají zcela specifické projevy. Dříve se používalo označení LMD, tedy lehká mozková dysfunkce. K základním příznakům patří porucha pozornosti,

hyperaktivita a impulsivita, která se projeví nejpozději na počátku školní docházky. V současnosti se častěji užívají termíny, které se nazývají syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD) a syndrom poruchy pozornosti (dále ADD).

ADHD se častěji vyskytuje u chlapců. Projevuje se již v předškolním věku, ale nejnápadnější bývá na prvním stupni základní školy. Dítě u ničeho nevydrží, neustále je v pohybu, stále provozuje nové aktivity. Mívá sklon k impulsivním až agresivním reakcím. Takové chování je pro okolí nepříjemné, zatěžuje celou rodinu i sourozence, často bývají problémy ve škole. Děti s ADHD bývají často odmítány – na jednu stranu by daly všechno za to, aby byly ve škole oblíbené, na druhou stranu ihned jakékoliv přijetí ze strany kolektivu svým chováním ničí (Vágnerová 2014, s. 719–720).

Tyto děti mívají ve škole horší prospěch, než by odpovídalo jejich inteligenci. Některé z nich mívají nálepkou problémového žáka (Vágnerová 2012, s. 133).

Nedostatečné nadání

Určité intelektové nedostatky mohou být důsledkem dřívějšího zanedbávání, ale ve většině případů je zde zvýšené riziko, že biologičtí rodiče dítěte byli také méně nadaní. Děti s podprůměrným nadáním či lehkým mentálním postižením mají nestejně rozvinuté schopnosti a dosahují rozdílných výkonů v různých oblastech. Školní práce je pro ně mnohem obtížnější a musí na dosažení minimálního výkonu vynaložit mnohem větší úsilí. Nedovedou svoje vědomosti použít v různých situacích. K učení používají doslovné memorování, jejich myšlení nedosahuje takové úrovně, aby látce mohly porozumět. Typickým znakem je jejich poznávací pohodlnost, nejsou příliš zvědavé, dávají přednost stereotypu, na který jsou zvyklé (Vágnerová 2012, s. 124–125).

Oblast citového strádání

I ve školním prostředí se mohou projevat důsledky citového strádání v raném dětství, a to ve formě nedůvěřivosti, obtížemi v adaptaci na školu, omezenou schopností vcítit se do druhých, někdy zvýšenou dráždivostí a zlostí (Vágnerová 2012, s. 133).

6.2 Bariéry související s prostředím a vztahy

Na úspěšné zvládnání výchovně-vzdělávacího procesu má vliv i působení rodiny, školy a širší společnosti dítěte, včetně utvářených vztahů dítěte v těchto prostředích. Z výše uvedených důvodů můžeme rozdělit překážky následovně:

- **bariéry související s rodinným prostředím**
 - **prostředí, v němž dítě vyrůstalo, a výchova v ní** (disharmonická nebo nestabilní rodina; závislost rodičů na návykových látkách; násilí v rodině; zanedbávání, zneužívání či týrání dítěte v rodině; ústavní péče; nejistý, dezorganizovaný typ citové vazby; psychická deprivace, špatné vzorce chování, ale i komplikované těhotenství a/nebo porod; nízký věk nebo nevyzrálost rodičů apod.). Vliv dysfunkční rodiny či ústavní péče je tím významnější, čím je dítě menší a čím déle v tomto nepodnětném prostředí pobývalo. Jedná se tedy o situace, které dítě destabilizují a způsobují mu vysokou míru stresu a emoční zátěže. Mají dopad na schopnost dítěte se učit, věřit někomu – vytvářet vztahy s pěstouny jako osobami pečujícími o dítě, vrstevníky, učiteli apod.
 - **prostředí, v němž nyní dítě vyrůstá, a výchova v ní** (vysoká očekávání ze strany pěstounů; přemíra péče – city k vnoučeti mohou více ovlivňovat skutečné porozumění dítěti; prarodiče méně vyhledávají odbornou pomoc či ji odmítají; postoje a hodnoty mohou být rigidní; opakování špatných výchovných modelů; pokročilý věk – nemají na děti „sílu“). Pěstouni jsou nuceni aktualizovat své výchovné metody, protože ty „osvědčené“ v tomto případě nefungují.
- **bariéry spojené se školou** – tuto kategorii je potřeba rozdělit na překážky spojené s nezvládnáním osvojovaného učiva a překážky spojené se vztahy s vrstevníky nebo s učiteli. Ve smyslu bezpečnosti tu hraje roli kvalita školního prostředí (srozumitelnost pravidel a postupů ve škole, možnost pohybu).
 - **bariéry spojené s osvojováním učiva** – řada dětí má v důsledku prožitých traumat a postižení problémy v osvojování učiva např. z důvodu snížené inteligence, nízké úrovně sociálních dovedností,

impulzivitu, hyperaktivitu, deficitů pozornosti, fyzického/mentálního onemocnění či postižení.

Dlouhodobé neřešení bariér spojených s osvojováním učiva může vést k rozvoji problémů ve vztazích:

- **bariéry spojené se vztahy s vrstevníky** – řada dětí v PP má problémy ve vztazích s vrstevníky v rámci své třídy nebo i ve školní družině nebo i s dětmi z vyšších ročníků. Jedná se o odmítnutí vrstevníky, nedostatek příležitostí pro zapojení do školních aktivit, nedostatek příležitostí pro zažití úspěchu, nízké sebevědomí dítěte.
- **bariéry spojené se vztahy s učiteli** – řada dětí v PP má odlišný temperament, který nemusí korespondovat s temperamentovými charakteristiky pedagogů. Děti mohou být pesimisticky či negativisticky založené.
- **bariéry v prostředí mimo rodinu a školu** – vliv nepřiměřených nároků na výkon dítěte v mimoškolních aktivitách (např. umělecké tvorbě – hře na hudební nástroj, sportu apod.), nežádoucí vliv kamarádů (Kovaříková 1998, s. 105; Jucovičová, Žáčková 2014, s. 111–120; Presová 2014, s. 27; Beňák 2022).

Empirická část

7 Metodologie průzkumného šetření

Tématem této bakalářské práce je dítě v PP v kontextu školního prostředí. V teoretické části jsme nastínili jednotlivé typy NRP, které se v ČR uplatňují. Zjistili jsme, že pro zdravý vývoj dítěte je důležité, aby se dostalo do rodiny, byť třeba náhradní, co nejdříve. Dále jsme se zaměřili na potřeby dětí v konkrétním typu NRP, a to PP a seznámili jsme s pojmy psychická deprivace a attachment. Podrobněji jsme se věnovali vstupu dítěte do školního prostředí a možným bariérám i jejich překonávání ze strany pěstounů, pedagogů a dalších odborníků zapojených do výchovně-vzdělávacího procesu dítěte.

Text empirické části objasňuje cíl a průzkumné otázky bakalářské práce, průzkum a použité metody, popis vzorku, etickou stránku průzkumu a charakteristiky jednotlivých respondentů. Dále popisuje způsob zpracování, analyzování a interpretaci empirických dat. Průzkum se zaměřuje na děti, které vyrůstají v konkrétním typu NRP – PP a sleduje jejich vstup do školy a fungování ve školním prostředí.

PP je druhá nejčastější forma NRP a je ze strany státu sledována a podporována. Problematika fungování dětí žijících v PP ve škole a školním prostředí není záležitostí jednoho oboru, ale je multidisciplinárním tématem. Pro sociálně-právní ochranu dětí je řešení výchovně-vzdělávacího procesu dětí v PP okrajovou záležitostí, přestože se na ni zaměřuje tzv. vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny. Pro pedagogy není v některých případech informace o tom, že dítě žije v PP, dostupná. Z toho důvodu nemohou reflektovat potřebné výchovně-vzdělávací principy při školní práci s těmito dětmi. Autorka práce považuje vstup dítěte vyrůstajícího v PP do školního prostředí za náročnou životní situaci. Důležitost této události lze doložit i skutečností, že málokdo zapomene, co se ve vztahu se vstupem do školy a školního prostředí v jeho životě odehrálo. Lze konstatovat, že většina dětí se na vstup do školy těší. Škola může být pro dítě místem, kde je mu podána pomocná ruka, kde se setká se vstřícností a zájmem ze strany dospělých, kde stejně jako v PP může kompenzovat své životní těžkosti z původní rodiny, kde dostane šanci naučit se strategiím překonávání těžkostí, nezdarů a neúspěchů. Škola může vhodně doplnit pěstounskou rodinu tím, že poskytne dítěti stabilitu pravidel, povinností,

vztahů; soudržnost (společné aktivity, pospolitost školní třídy, dobrá komunikace mezi dětmi a dospělými, respekt dospělých k dítěti); stimulující a podporující prostředí, oporu; vzory hodné následování; sociální kontakty; stimulace pro osobnostní rozvoj (Šolcová in Franclová 2013, s. 16–19).

7.1 Cíl a formulace průzkumných otázek

Cílem empirické části práce je zjistit a popsat, jak fungují děti vyrůstající v PP ve školním prostředí. **Hlavní průzkumnou otázkou je: Jak fungují děti vyrůstající v PP ve školním prostředí?** Logické by bylo, abychom se zeptali přímo dětí v PP. Z hlediska právní problematiky, však ne ve všech případech, je pěstoun oprávněn zastupovat nezletilé dítě a udělit tak za něj souhlas s poskytnutím rozhovoru. Z tohoto důvodu se chceme k cíli bakalářské práce dopracovat průzkumem, který jsme prováděli optikou dvou různých pohledů. Zajímalo nás, jak na děti v kontextu školního prostředí pohlížejí pěstouni a jaký je pohled pedagogů. Vzhledem k obsahové šíři průzkumné otázky, autorka práce tuto rozdělila na dílčí průzkumné otázky:

DPO1: Jaké bariéry ve svém fungování ve školním prostředí musí děti v PP překonávat?

DPO2: Co respondentům pomáhá vypořádat se s bariérami ve fungování dětí v PP ve školním prostředí?

Tyto dvě dílčí průzkumné otázky jsou dále transformovány do čtrnácti tazatelských otázek, jež byly tvořeny na základě teoretických východisek, a s ohledem na stanovené dílčí průzkumné otázky mají za úkol zjistit postupy pěstounů a pedagogů při překonávání bariér dětí v PP v rámci výchovně-vzdělávacího procesu ve školním prostředí. Příslušné tazatelské otázky jsou uvedeny níže v kapitole operacionalizace cílů, kdy byly použity při průzkumném šetření s respondenty.

7.2 Základní východiska

Jak bylo konstatováno v kapitole *4 Dítě v PP v kontextu školního prostředí* je problematika jejich vzdělávání velmi aktuálním tématem. Z prováděných výzkumů v českém i zahraničním prostředí vyplynulo, že děti potřebují ke svému zdravému vývoji funkční rodinu, která uspokojuje jejich psychické potřeby. Ty byly rozděleny do čtyř

stupňů – smyslové, poznávací, emoční a sociální – se zdůrazněním jejich vzájemné propojenosti a celoživotního vývoje. Toto je odborné, ale čím dál více i laické veřejnosti, známo. Již méně známý, ale vzhledem k našemu tématu velmi důležitý, je pátý soubor potřeb. Matějček jej vyčlenil ze stupně sociálních potřeb až později. Je to potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy. Říká o ní: *Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí, což přeloženo do psychologické řeči znamená rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím* (Matějček 1995a, s. 38). Nenaplnění potřeb dítěte vede k řadě dopadů, které mají velmi zásadní vliv na jeho vývoj a také budoucí roli ve společnosti.

Autorka bakalářské práce považuje rovněž tuto potřebu za nejvyšší a dává ji i do souvislosti se spokojeností a úspěšností dítěte ve školním prostředí. K tomu, aby mohlo být dítě vyrůstající v PP ve školním prostředí spokojené, potřebuje překonat určité bariéry, které mají základ v nefunkčním rodinném prostředí, psychické deprivaci dítěte, poruchách attachmentu apod. Dle autorky hodně záleží na pěstunech, aby před nástupem dítěte do školy navázali se školou spolupráci a vytvořili pro dítě ve škole takové výchovně-vzdělávací prostředí, které bude reflektovat životní události, rodinnou anamnézu a situaci dítěte, které předcházely jeho umístění do PP. Znalost faktu, že jde o dítěte v PP a znalost principů práce s těmito dětmi, které se v životě setkaly se ztrátou biologické rodiny, je základním předpokladem pro plánování a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu a efektivitu práce ve školním prostředí.

7.3 Průzkumná strategie

Pro tuto bakalářskou práci byla zvolena metoda kvalitativního průzkumného šetření, a to prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Ten má pevnou strategii a značně uvolněnou taktiku. Bylo postupováno podle předem připraveného schématu, který umožňuje udržení určitého řádu a probírání všech položek důležitých pro konečné vyhodnocení. Zároveň má tazatel částečnou formulační volnost, která dovoluje vyšší míru individuálního přístupu, a tím u dotazovaného navozuje větší spontaneitu. Tazatel přechází nenásilnou formou od tématu k tématu. Respektuje citové rozpoložení respondenta, jeho zájem soustředit se více na nějakou otázku a případně i potřebu svěřit se. Respondenti mívají při tomto typu dotazování pocit větší akceptace, respektu a partnerství vůči tazateli. To zpravidla vede k lepší spolupráci a nižší míře

autoprezentace. Tento typ rozhovoru je časově náročnější, a to jak na administraci, tak vyhodnocení. Vyžaduje zkušenost tazatele (Jedlička, aj. 2018, s. 1342).

Dle Švařička a Šed'ové (aj. 2007, s. 28) je kvalitativní průzkum *někdy kritizován za to, že je neobjektivní, nezobecnitelný a podobně. Když však dodržíme určitá pravidla, můžeme v pedagogice objevit nové, statisticky neviděné jevy, které zásadním způsobem ovlivňují výchovně-vzdělávací procesy.*

Zjednodušeně řečeno cílem kvalitativního přístupu je prostřednictvím hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru získat detailní a komplexní informace o sledovaném jevu (Švařiček, Šed'ová, aj. 2007, s. 13).

7.4 Výběr průzkumného souboru a jeho charakteristika

K účelům tohoto průzkumného šetření byla použita metoda záměrného výběru. Při výběru respondentů byly podstatné jejich zkušenosti s péčí, výchovou a vzděláváním dětí v PP a ochota hovořit o tomto tématu.

Průzkum byl prováděn prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěstouny, kteří mají v péči děti školního věku na 1. stupni ZŠ a s pedagogy, kteří se setkávají s dětmi vyrůstajícími v PP ve školním prostředí. Průzkumného šetření se zúčastnili tři pěstouni a tři pedagogové žijící v Libereckém kraji. Oba typy respondentů spojuje především to, že se podílejí na výchově a vzdělávání konkrétního dítěte v PP. Pěstouni zajišťují především domácí přípravu na školní práci a pedagogové se věnují dětem v PP ve školním prostředí. Díky tomu bude možné provést komparaci výsledků průzkumu optikou obou pohledů.

Respondenty z řad pěstounů označujeme písmenem P a příslušným indexem, značícím počáteční písmeno jména dítěte. Respondenty z řad pedagogů jsme označili písmenem U a rovněž indexem počátečního písmena jména dítěte. Oslovení pěstouni vychovávají děti, jejichž věk se v době uskutečnění průzkumu pohyboval mezi 9 až 11 lety. Toto věkové období, jak bylo uvedeno v kapitole 4 *Dítě v PP v kontextu školního prostředí*, je z hlediska vývojové psychologie etapou relativní stability (Ptáček, aj. 2011, s. 7). Jelikož všechny tři děti byly v tomto období na 1. stupni ZŠ, oslovili jsme třídní učitele, kteří jsou s nimi v nejužším kontaktu ve školním prostředí. Vzdělávání dětí v PP považujeme za aktuální téma a prostřednictvím odpovědí na otázku, jaké bariéry ve svém

fungování v rámci školního prostředí musí děti v PP překonávat a co respondentům pomáhá v překonávání bariér spojených s fungováním dětí ve školním prostředí, dospějeme k cíli průzkumu, který je zjištění, jak fungují děti v NRP, konkrétně v PP ve školním prostředí.

Označení respondenta	Jméno dítěte, jeho věk a třída ZŠ	Vztah k dítěti	Dosažené vzdělání	Délka péče o dítě/ délka praxe v oboru
P _P	Petra, 9 let, 4. třída ZŠ	Cizí osoba, zprostředkovaná PP	Střední odborné s maturitou	6 let
P _N	Nela, 10 let, 4. třída ZŠ	Prababička, nezprostředkovaná PP	Střední s výučním listem	9 let
P _L	Lukáš, 11 let, 5. třída ZŠ	Babička, nezprostředkovaná PP	Základní	3 roky
U _P	Petra, 9 let, 4. třída ZŠ	Třídní učitelka na 1. stupni ZŠ	Vysokoškolské magisterské vzdělání	8 let
U _N	Nela, 10 let, 4. třída ZŠ	Třídní učitelka na 1. stupni ZŠ	Vysokoškolské magisterské vzdělání	21 let
U _L	Lukáš, 11 let, 5. třída ZŠ	Třídní učitelka na 1. stupni ZŠ	Vysokoškolské magisterské vzdělání	27 let

Respondentka P_P – Pěstounka, která má ve zprostředkované péči dívku mladšího školního věku, kterou převzala do péče ve věku 3,5 let. Petra od narození do převzetí do PP prošla několika rodinnými prostředími – od biologické rodiny přes různé typy PP (dvě PP na přechodnou dobu a příbuzenskou PP, která zanikla úmrtím pěstounky – babičky).

Petra byla zpočátku hodně psychicky deprivovaná. Nyní je Petře 9 let. Dochází do 4. třídy ZŠ vesnického rázu. Stále se u ní projevuje emoční nestabilita, která vychází z rizikové osobní anamnézy dítěte.

Respondentka P_N – Pěstounka, která společně s manželem, má svěřenou do společné nezprostředkované PP svoji pravnučku. Nelu přijali ve věku 9 měsíců s tím, že měla zdravotní problémy (dívka z nesledované gravidity, měla opožděný vývoj, pěstouni s ní cvičili Vojtovu metodu a docházela do speciální mateřské školy, kde Nela navštěvovala logopedickou třídu). Nela pobývala od narození do převzetí pěstouny v dětském centru. Nyní je Nele 10 let a dochází do 4. třídy ZŠ na vesnici. Má snížený intelekt.

Respondentka P_L – Pěstounka, která má svěřeného v nezprostředkované pěstounské péči svého vnuka. Lukáše do péče převzala až v jeho 8 letech. Lukáš předtím vyrůstal ve své biologické rodině, a to v prostředí, kde docházelo k zanedbávání a posléze i k ohrožení na životě a zdraví. Lukášovi je nyní 11 let a dochází do 5. třídy ZŠ na vesnici. Chlapec má zdravotní potíže – sluchové postižení (perforace bubínku, ztráta sluchu na levé ucho) a je hyperaktivní.

Respondentka U_P – Učitelka 1. stupně základní školy na vesnici. Je třídní učitelkou Petry, která žije v PP u respondentky P_P. Má vysokoškolské vzdělání v oboru nejen učitelství 1. stupně, ale i speciální pedagogiky. Praxi v oboru vykonává 8 let. Je to její první vědomé setkání s dítětem v PP ve školním prostředí.

Respondentka U_N – Učitelka 1. stupně základní školy vesnického rázu. Působí jako třídní učitelka Nely. Má 21 let praxi v tomto oboru. Za dobu své praxe se setkala jen se 2 dětmi, o kterých ví, že žily v PP.

Respondentka U_L – Učitelka 1. stupně základní školy situované na vesnici. Působí jako třídní učitelka Lukáše. Je v oboru 27 let. Lukáš je dle její výpovědi 4 dítě v PP, se kterým spolupracuje ve výchovně-vzdělávacím procesu.

7.5 Operacionalizace cílů

V rámci transformační tabulky níže byly z dílčích průzkumných otázek zpracovány tazatelské otázky, pomocí kterých bylo vedeno průzkumné šetření, ve snaze dosáhnout hlavní průzkumného cíle práce, jímž je zjistit, jak fungují děti vyrůstající v PP

ve školním prostředí. První dílčí průzkumnou otázkou je zjistit, jaké bariéry ve svém fungování ve školním prostředí musí konkrétní děti vyrůstající v PP překonávat a druhou průzkumnou otázkou, navazující na cíl předchozí, je zjistit, co respondentům pomohlo vypořádat se s popsány bariérami ve fungování dětí ve školním prostředí.

Tab. 2: Přehled transformace dílčích cílů do tazatelských otázek, zpracování vlastní

HPO: Zjistit, jak fungují děti v PP ve školním prostředí.	
Dílčí průzkumné otázky	Tazatelské otázky
DPO1: Jaké bariéry ve svém fungování ve školním prostředí musí děti v PP překonávat?	<p>TO1: Zda a jaké bariéry jste vnímal/a při vstupu dítěte do školy?</p> <p>TO2: Je u dítěte diagnostikovaná nějaká porucha či postižení, které by mohlo mít vliv na výchovně-vzdělávací proces?</p> <p>TO3: Jak probíhá osvojování učiva a které předměty dítě baví a které ne?</p> <p>TO4: Jak se dítě ve škole chová, případně, zda má nějaké kázeňské problémy?</p> <p>TO5: Jak vychází se spolužáky?</p> <p>TO6: Jak vychází s třídní učitelkou / s Vámi?</p> <p>TO7: Jak probíhá domácí příprava do školy/ školní práce?</p> <p>TO8: Jak probíhá spolupráce s pěstouny / se školou?</p>
DPO2: Co respondentům pomáhá vypořádat se s bariérami ve fungování dětí v PP ve školním prostředí?	<p>TO9: Co Vám pomohlo vypořádat se s bariérami při nástupu dítěte do školy, které jste zmínil/a?</p> <p>TO10: S jakými ŠPZ, zdravotnickými zařízeními či NNO spolupracujete při překonávání bariér souvisejících se školní prací?</p> <p>TO11: Co či kdo je Vám oporou při překonávání bariér vzniklých v souvislosti s osvojováním učiva?</p> <p>TO12: Co či kdo je Vám oporou při překonávání bariér vzniklých v souvislosti s chováním či kázeňskými problémy?</p> <p>TO13: S pomocí jakých nástrojů, metod a PO se vypořádáváte s bariérami při součinnosti s ostatními odborníky?</p> <p>TO14: Co dalšího mi chcete sdělit ohledně překonávání bariér ve školním prostředí?</p>

7.6 Etika průzkumu a možná rizika

V rámci každého průzkumu je třeba řešit etické otázky. Potřeba etického standardu pro průzkum vychází z jedné zásadní etické hypotézy: *Není možné zvažovat etické a morální konsekvence nějakého konkrétního výzkumu bez odkazování a citování k seznamu norem a principů, protože etické zde znamená splnění určitých principů v rámci dané profesní skupiny* (Švaříček, Šed'ová, aj. 2007, s. 44).

Etické zásady průzkumu jsou formulovány v obecné rovině, v rovině principů. Jedná se o obecné principy, se kterými se můžeme konfrontovat, nikoli přesná pravidla. Na každém tazateli tak zůstává svědomité zvažování všech etických aspektů jeho průzkumu (Švaříček, Šed'ová, aj. 2007, s. 44).

Všichni zúčastnění respondenti byli osloveni ke spolupráci na průzkumném šetření na základě svého souhlasu, dobrovolnosti a u respondentů z řad pedagogů i s povolením ředitele školy.

U všech respondentů byla zachována anonymita. Bylo dbáno na ochranu osobních údajů jednotlivých respondentů.

Mezi možná rizika zvoleného průzkumného šetření lze zařadit výběr respondentů, jejichž počet je poměrně nízký. K průzkumnému šetření byla oslovena mnohem větší skupina respondentů než ta, která se ho nakonec zúčastnila. Podmínkou byl nejen souhlas respondenta ze skupiny pěstounů či ze skupiny pedagogů, ale souhlas vždy páru respondentů ze skupiny pěstounů a ze skupiny pedagogů. Spojovacím článkem těchto dvojic je péče, výchova a vzdělávání konkrétního dítěte v PP. Snažili jsme se pro potřeby průzkumného šetření získat celkem 5 párů respondentů. Z tohoto počtu nakonec souhlasily s provedením polostrukturovaného rozhovoru 3 páry respondentů. Polostrukturovaný rozhovor byl proveden tedy s celkem 6 respondenty (3 respondenti byli ze skupiny pěstounů a 3 respondenti byli ze skupiny pedagogů).

Průzkumné šetření bylo provedeno s vědomím a respektem ke složitosti péče o ohrožené děti, které vyrůstají mimo svoji biologickou rodinu, a se znalostí potřeby multidisciplinární spolupráce. Celkovým přístupem a tempem kladení otázek bylo třeba reflektovat skutečnost, že někteří respondenti vnímali probírané téma za důvěrné, až intimní.

7.7 Průběh průzkumného šetření

Před realizací průzkumu probíhalo vytipování o oslovení vhodných respondentů. Samotné rozhovory se uskutečnily v době od září 2022 do října 2022. Šetření se zúčastnily tři respondentky z řad pěstounů a tři respondentky z řad pedagogů. Věk respondentů z řad pěstounů se pohyboval od 52 do 75 let. Věk svěřených dětí do PP v době rozhovorů činil od 9 do 11 let. Věk respondentů z řad pedagogů se pohyboval v rozmezí od 32 do 54let. Pedagogové působili na třech různých ZŠ v rámci Libereckého kraje.

Respondenti byli před rozhovorem seznámeni s informacemi týkajícími se průzkumu, byl jim představen jeho cíl a způsob, jakým bude rozhovor probíhat. Následně jsme od každého respondenta obdrželi souhlas s poskytnutím rozhovoru i s možným nahráváním rozhovoru na diktafon.

Pro navázání vztahu mezi tazatelem a respondentem byly zpočátku rozhovoru kladeny otázky vyjadřující zájem tazatele o osobnost respondenta a jeho širší zkušenosti.

Rozhovor byl zahájen u respondentů z řad pěstounů nejprve otázkami týkajícími se charakteristiky rodiny. Poté následovaly tazatelské otázky. Respondenti byli velice otevření, což mohlo být podpořeno skutečností, že rozhovor probíhal u nich doma v jejich přirozeném prostředí

Polostrukturovaný rozhovor s pedagogy probíhal ve školním prostředí. Do každé školy se autorka předem ohlásila u ředitele ZŠ a následně probíhal rozhovor s každým z pedagogů v jeho kabinetě. Struktura rozhovoru započala nejprve otázkami týkajícími se délky praxe, osobní zkušenosti učitele s dítětem žijícím v PP ve výchovně-vzdělávacím procesu apod. Poté již následovaly tazatelské otázky (viz podkapitola 7.5 *Operacionalizace cílů*).

8 Popis a interpretace získaných dat

V této kapitole se autorka bakalářské práce věnuje popisu a interpretaci informací získaných dat, tedy vyhodnocení odpovědí jednotlivých respondentů, kterými jsou vybraní pěstouni a pedagogové, jež se společně podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu konkrétního dítě žijícího v PP. K tazatelským otázkám budou připojeny odpovědi

vztahující se k dílčím průzkumným cílům, což povede k naplnění hlavního průzkumného cíle bakalářské práce. Dílčí zjištění budou interpretována v jednotlivých podkapitolách dle stanovených dílčích cílů. Interpretace jsou prokládány doslovnými citacemi respondentů, které jsou zvýrazněny kurzívou a jsou uvedeny v uvozovkách. Jeden celý doslovný přepis rozhovoru s pěstounem (rozhovor s P_P) a s pedagogem (rozhovor s U_P) tvoří přílohy č. 2 a č. 3 této práce. Na závěr bude provedena komparace získaných dat od obou skupin respondentů.

Pomocí kódování byly analyzovány zjištěné údaje, kdy k vypsaným tazatelským otázkám, byly vyhledány podobné pojmy v odpovědích respondentů. Kvalitativní průzkumné šetření za použití polostrukturovaných rozhovorů, se jeví jako vhodná metoda pro sběr informací potřebných k vzhledu do daného tématu.

8.1 Interpretace výsledků vztahujících se k DPO1

Tato dílčí průzkumná otázka je zaměřena především na zjištění, jaké bariéry ve svém fungování ve školním prostředí jsou nuceny děti v PP překonat či překonávat. První polovina tazatelských otázek se tedy zaměřovala na překážky, které respondenti vnímají ve fungování dětí v PP ve školním prostředí.

8.1.1 Zjištění vztahující se k DPO1 – pěstouni

Dvě respondentky ze skupiny pěstounů na první tazatelskou otázku uvedly, že jako jednu z podstatných bariér při vstupu dětí v PP do školy a školního prostředí vnímaly především jejich opožděný vývoj. Respondentky P_N a P_L uvedly, že děti měly odklad školní docházky. Důvodem pro odklad školní docházky byly: emoční, sociální a pracovní nezralost, riziková anamnéza, enuréza, motorické obtíže, deficity v oblasti jazyka a komunikace.

Subjektivně překvapená z bariér, které se při vstupu dítěte do školního prostředí objevily, byla respondentka P_P, přestože jako zprostředkovaná pěstounka prošla tzv. přípravou k přijetí dítěte. K bariérám při nástupu dítěte do školy uvedla: *„No, Petruška je narozena v lednu. Takže šla na 6,5 letech. Odklad školní docházky neměla. Ve školce se nám zdálo všechno v pořádku. Až nám přišla nadstandardně chytrá. Zlomový bod byla opravdu škola, kdy najednou začalo všechno stagnovat a vůbec to nešlo. Škola, učení, vůbec nešlo. Už v první třídě se projevil problém. Projevilo se to hned.“*

Naopak respondentky P_N a P_L již na počátku vstupu dítěte do školy počítaly s překonáváním bariér, neboť znaly rizikovou anamnézu dítěte (mají totiž k svěřenému dítěti příbuzenský vztah). Děti svěřené do PP respondentek P_N a P_L měly odklad školní docházky. Dítě svěřené do péče respondentky P_N mělo celkově opožděný vývoj z důvodu předčasného narození, užívání omamných látek matkou v době těhotenství apod. Deficity dítěte byly patrné při vstupu do školního prostředí především v oblasti motoriky, intelektu, řeči. Dítě disponovalo malou slovní zásobou. Kresba neodpovídala věkové normě. *„Ona moc nekreslila, to bylo zvláštní. Většinou děti nosej ze školky domů obrázky. Ale vona ne. Jen, když musela, tak kreslila.“*

Respondentka P_L přijala do své péče dítě až v průběhu jeho školní docházky. Vyjednávala tak přestup dítěte ze ZŠ v menším městě do ZŠ na vesnici. Lukáš přecházel v průběhu docházky do 2. třídy. O jedné z překážek přijatého dítěte, které má a bude mít vliv na výchovně-vzdělávací proces, se respondentka dozvěděla až ze zdravotní dokumentace. Školu, kam dítě přestupovalo, upozornila na sluchové postižení dítěte, ale dle její výpovědi učitelka toto postižení nejprve neakceptovala, až později, kdy pěstounka doložila potvrzení od lékaře. *„Ze začátku mě paní učitelka říkala, že neví, jestli to dělá schválně, že neslyší nebo že opravdu neslyší.“* Podobnou zkušenost ve formě bariéry na straně přístupu učitelky k dítěti uvedla i respondentka P_P, kdy dívka nezvládala plnit zadané úkoly v daném čase. *„Hlavně ta paní učitelka se na ni zlobila, což byl problém, protože od té doby, když promluví, že ta paní učitelka, Petruška se rozpláče. Je tam vůči té učitelce blok.“*

Na druhou tazatelskou otázku nám respondentky z řad pěstounů odpověděly, že u každého z dětí je stanovena nějaká diagnóza, která má vliv na výchovně-vzdělávací proces. Respondentka P_P se k tomu vyjádřila následovně: *„Ta vývojová, všude má diagnózu nedozrálý mozek. Všude nám diagnostikovali, že vývoj... Ve třetí třídě nám diagnostikovali dysortografii a dyskalkulii.“* Respondentka P_N k tomu sdělila, že Nela *„má intelekt v pásmu zjevného podprůměru.“* Respondentka P_L uvedla, že Lukáš má kromě vady sluchu, celkově podprůměrné intelektové předpoklady a hyperaktivitu.

Z výpovědi respondentek dále vyplynulo, že všechny tři děti jsou ve školním prostředí vzdělávány jako žáci se SVP a jsou u nich uplatňována PO. Dvě z dětí mají

vypracovaný IVP. Díky PO je u dvou z těchto dětí v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu asistentka pedagoga, která pomáhá při vzdělávání dětí.

K průběhu osvojování učiva respondentky sdělily, že osvojování probíhá pomalu a je třeba stále nově osvojené poznatky upevňovat, znovu opakovat, protože jinak hrozí, že si je děti opětovně nevybaví. Upevňování učiva v domácím prostředí vyžaduje časté procvičování. Respondentky se snaží procvičovat učivo zábavnou formou, aby děti nepostřehly, že se vlastně učí.

Dle respondentek P_N a P_L při školní práci děti baví ty předměty, ve kterých dostávají pěkné známky jako je tělocvik, hudební výchova apod. a přirozeně nebaví ty předměty, které jim nejdu. U dětí respondentek P_N a P_L jsou to předměty jako je matematika, český jazyk a angličtina. Kupodivu u dítěte respondentky P_P patří mezi oblíbené předměty český jazyk i matematika, přestože je dívka dysortografik a dyskalkulik. Pěstounka to komentuje těmito slovy: „...*momentálně ji učí paní zástupkyně, s kterou si myslím, že si naprosto sedla a je to teďka, tyhle předměty jako matematika a čeština, je pro mě jednodušší, protože ona to dělá ráda, i když jí to nejde.*“

U dětí respondentek P_P a P_N nebyly zaznamenány žádné kázeňské problémy. Obě pěstounky však řešily kázeňské prohřešky spolužáků vůči dětem. Obě dívky se staly terčem posměchu pro některé spolužáky z důvodu selhávání v řešení zadané školní práce. Jediný, kdo uvedl, že má dítě ve škole kázeňské problémy, byla respondentka P_L: „*Paní učitelka vidí, že Lukáš je zlobivej, občas neposednej. To já vim, to víme všichni. Tak jako přece ho nepřivážu za nohu k židli, že jo.*“ Dále respondentka uvedla, že dítě dostává poznámky i z důvodu lhaní, zatajování úkolů apod.

Respondentky P_P a P_N v souvislosti s neúspěchem dítěte ve školní práci hovořily o neschopnosti dítěte regulovat svoje emoce. Respondentka P_P pojmenovala chování dítěte takto: „...*ve školním prostředí měla takovej atak, začala jakoby bezdůvodně plakat, ale samozřejmě důvod měla, jenom paní učitelka nevěděla. ...nadhraniční reakci na něco.*“ Dále uvedla, že i doma má ve vztahu ke školní práci „...*svoje dny, kdy se s ní nedá, kdy se šprajcne, vzteká se a jede si jako svoje, ale já už jsem se naučila, že v tu chvíli přestávám reagovat a říkám: „Jo, Petruško, jak chceš. Tak, až si to rozmyslíš.“ A fakt přestanu mluvit a ona většinou za deset minut, čtvrt hodiny, jako fakt ten svůj afekt má odeznělej a fakt přijde, vobejme mě a je všechno v pohodě. Jo. Takže já jsem se*

naučila jako tydle její ataky, vona je má vodmalička, že se to potom kolem toho pátýho roku úplně ustálilo, uklidnilo. Jak jsme začali chodit do školy, tak se zase objevily.“ Nepřiměřeně reagovalo i dítě respondentky P_N: *„Mě přijde, že ve škole dělá, že je jí to jedno. Zato doma je schopná se vztekat, někdy i třeba válet po zemi.“*

Dle respondentky P_L, pokud se ve škole Lukášovi nedaří *„dokáže to ustát.“* Doma si pak třeba slovně uleví, ale ona to neslyší ráda. Vede ho k respektu k autoritě učitele.

Na tazatelskou otázku související se vztahy ke spolužákům odpověděly respondentky P_P a P_N, že dívky mají vztahy se spolužáky ambivalentní. Jednou jsou se spolužáky ze třídy nejlepší kamarádi, jindy zase ani nechtějí s vrstevníky sedět v jedné lavici. Překážky ve vztazích se spolužáky jsou dle jejich subjektivního názoru způsobené především pomalým zvládním osvojovaného učiva. Respondentka P_P o svěřeném dítěti a jeho vztahu ke spolužákům: *„Smějou se jí, že nestihá, že když je u tabule, tak na ni křičej, ať dělá a že je zdržuje. Jsou to samozřejmě konkrétní jednotlivci.“* Respondentka P_N to, jak dítě vychází s některými spolužáky a oni s ním, použila dokonce slova o šikaně: *„Já jsem prostě říkala pani učitelce, tady se prostě něco děje. Mezi dětma se prostě něco děje. Tak ty holky jednu chvíli spolu kamaráděj, pak je to zase tak... A vona ji potom osolila. Těma náschválama, mikinou a klíčema. Oni se snažej Nelu šikanovat... Mluvili jsme i s učitelkou, už kolikrát a řekla nám, že nemá místo, kam by ji přesadila. A Nela říká, že když není ta asistentka v tom, že furt do ní šije, že se nemůže soustředit, že do ní hučí.“*

Oproti tomu respondentka P_L u svěřeného chlapce žádné bariéry ve vztahu se spolužáky nezaznamenala, přestože Lukáš přestoupil do školy až v průběhu 2. třídy. *„Ale berou ho. On je takovej společenskej, on se umí začlenit.“* Naopak spolužáci mu i pomáhají například s učením násobilky apod.

Všechny tři respondentky ve vztahu dítěte k třídnímu učiteli uvedly, že svěřené dítě respektuje a přijímá třídního učitele jako autoritu. Dle respondentky P_P měla Petra štěstí na učitelku, která je empatická, důsledná a zajímá se o osobnost dítěte. *„Je to v učitelích. Jsou učitelé, kteří mají empatii a vycejtj, že není něco jednoduchýho a pak jsou ty učitelé, kteří si pojedou svoje a voddělaj si svoje a pudou domů. Tak to prostě je všude.“* Respondentka P_N, kromě dobrého vztahu s třídní učitelkou, uvádí i velmi vřelý vztah dítěte s asistentkou pedagoga *„...hlavně s pani asistentkou má dobrý vztah.“*

Respondentka P_L ve vztahu dítěte k třídní učitelce poukazuje na kázeňské problémy, které mají vliv na jejich vztah: „*Někdy je to lepší, ale někdy horší, někdy ji dá zabrat... Pak mi třídní telefonuje, co zas proved. A co já doma můžu? No, tak mu zakážu telefon. Von se pak zlobí na mě, na učitelku. Slibuje, ...*“

Domácí příprava do školy je dle respondentek náročná. Respondentka P_P: „*...náročný, protože ta látka toho prvního stupně je tak rychlá, že vlastně nic, nic se nepostaví na dýl... A je toho tolik, že prostě je to časově náročný. Jediná naše výhoda je ta, že se Petra ráda učí. Je ráda, nemá takový problém, že by se zasekla, a ne že to dělat nebude prostě často. Má to třeba jednou za půl měsíce, že se sekne a nebude dělat. A je tam hrozně znát únava. A opravdu ji vidím, o prázdninách je úplně jiná, než když nastoupí do školy.*“

Respondentka P_N: „*To se jí moc nechce. Kolikrát řeknu čtyřikrát, pětkrát a nic. Pomůcky má, například násobilku. Kolikrát to zvrta. Děda jí učí pod sebe násobit. Jí to trvá, strašně rychle to zapomene. Je potřeba pořád trénovat. Malou násobilku, vodčítání, sčítání. Chybuje ve znaménkách plus, minus. Když počítá na prstech vždy se splete o jeden prst, ať nahoru či dolů. To je zajímavý. Tam je ňák v tý hlavě, ňák to nedomyšlí. A řekne o jedno číslo víc nebo míň. Takže musím jí připomínat, aby si to zapamatovala. ňák pořád to tam je.*“

Respondentka P_L k domácí přípravě uvádí: „*Nevydrží sedět a nedělat blbosti, nerozptylovat se ničím, což jako je složitý, u Lukáše s jeho povahou, aby se to uhlídalo. Opravdu.*“

Ohledně fungování dětí ve škole a školním prostředí mají respondentky nastavenou se školou, potažmo třídním učitelem, určitý druh spolupráce. U všech třech respondentek funguje ohledně podávání informací o dítěti písemný styk mezi učitelkou a pěstounskou rodinou (přes elektronický portál Bakaláře, úkolníček), dále osobní styk prostřednictvím třídních schůzek. U pěstounky P_N je mimo výše zmíněné nastavena spolupráce také na osobních konzultacích, které probíhají 2x týdně v prostředí školy. U respondentky P_L je nejvíce využívána telefonická komunikace. Paní učitelka, cokoliv je potřeba neprodleně řešit, zatelefonuje pěstounce a v rámci telefonního hovoru se snaží společně najít vhodné řešení vzniklé situace.

8.1.2 Zjištění vztahující se k DPO1 – pedagogové

Respondentky z řad pedagogů jako bariéry při nástupu dítěte do školy a školního prostředí vnímaly jednak celkovou nezralost dítěte, oslabení jeho kognitivních funkcí, ale i např. nízkou motivaci dítěte k učení a k poznávání obecně. Jako nejzávažnější bariéra se jevila u jednoho z dětí téměř nulová docházka do 1. třídy.

Respondentka U_P uvádí: „*Takže vlastně od té první třídy tam ta matematika byla jakoby největší otazník.*“ Respondentka U_N jako bariéru u dítěte spatřuje: „*Má oslabené kognitivní schopnosti...*“ Respondentka U_L jako největší bariéru při přestupu Lukáše k nim do školy vnímala především absenci dítěte v předchozí ZŠ: „*Von vůbec teda, když přišel do školy, tak přicházel s velkými problémy. První třídu vlastně chodil, myslím, že ve městě X... on spíš nechodil do té první třídy.*“

Učitelky jsou velmi podrobně seznámeni s překážkami konkrétních dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Všechny děti v našem průzkumu jsou dětmi se SVP. U jednotlivých dětí jsou přítomny různé obtíže jako SPU (dyskalkulie, dysortografie), smyslové postižení (vada sluchu), snížený intelekt, hyperaktivita apod.

Respondentka U_P k dítěti uvádí: „*Má tedy potvrzenou dyskalkulii a dysortografii. Teď se začíná trochu projevovat i problémy v českém jazyce, ale není to žádná katastrofa...*“

Respondentka U_N za nejzávažnější překážku u dítěte nepovažuje tak „*ani speciálně vzdělávací potřeby, oslabení kognitivních funkcí...ale... strašně málo je motivovaná. Tam motivace není, nemá za čím jít. Nedaří se ji motivovat úplně. Její osobnostní rys je slabá motivace.*“

Respondentka U_L si musí ve výchovně-vzdělávacím procesu dávat pozor, kde dítě sedí. „*Speciálně sedí. Vlastně na tu stranu, že jo, kde líp slyší, tam se s ním jakoby komunikuje a když není asistent, tak může využít spolužáky, protože, jak jich je hodně ve třídě, tak já je mám spojený do čtyř řad.*“

Respondentky k osvojování učiva dětmi uvedly, že děti potřebují zopakovat podstatné informace vícekrát během vyučování, ověřit porozumění učivu, upevnit jej pomocí procvičování a užití názorných pomůcek.

Dle respondentek U_N a U_L děti ve škole nebaví předměty, ve kterých mají problémy. Respondentka U_L uvádí, že Lukáš je pohybově a manuálně nadaný, takže vyniká ve

sportovních činnostech a v pracovních činnostech. Respondentka U_P překvapivě uvádí, že Petru baví i předměty, které jí nejdu. „*Petra je velice pozitivně naladěná, takže přes jakýkoliv neúspěch prostě za chvíli nastartuje a zase jede.*“ Respondentka U_N krčí rameny na dotaz, který předmět Nelu baví: „*Občas problém, aby Nela vůbec pracovala... Pracovní tempo je pomalé a jsou výkyvy v pozornosti.*“

Respondentka U_P neshledává ve výchovně-vzdělávacím procesu Petry žádné kázeňské problémy: „*...je to hrozně pozitivní holka a nejsou s ní problémy. Mám pocit, že má radost z každého úspěchu.*“ I respondentka U_N uvádí, že s Nelou neřeší ve škole žádné kázeňské prohřešky. Zato respondentka U_L s Lukášem řeší neustále něco: „*... je to kluk a když něco vyvede, to není takovej ten, že striktně, já jsem to neudělal, opravdu jakoby přizná se.*“ I když respondentka U_L oceňuje na Lukášovi to, že se ke svým prohřeškům přizná, zároveň jedním dechem dodává, že má o Lukáše do budoucna obavy: „*Mám trošku malinko strach, už jsem tu třeba vysvětlovala. Že když někdo někde něco vymyslí, že jako nějakou takovou lumpárnu, takže když třeba přijde něco takovýho, tak se třeba přidává. Je takovej chytlavej. A přijde mi, že to dělá, že nad tím nepřemejšli, že by z toho třeba mohl bejt nějak průšvih. Už se mu to tedy párkrát stalo. Je dobrý to vědět do budoucna. Možná až bude v patnácti, v šestnácti letech, aby pak někde neskončil s nějakou partičkou, což vědět nemůžeme, může to tak samozřejmě bejt, ale je to spíš takový postřeh. Člověk pak nad tím třeba přemyšlí, jak to podchytit.*“ Další bariéru spatřuje respondentka U_L ve výchovných kompetencích pěstounky – babičky: „*On vycejtí, že teda ta babička na něj nemá. Ona sama mi to řekla. Ono to je problém, že je to babička, ale zas člověk je za to rád, že má kde bejt a že nemusí do děčáku.*“

Respondentka U_P popisuje chování dítěte: „*Ted', co jsem si všimla na Petře a my to vždycky konzultujeme s učitelkama. Já jako třídní učitelka mám hlavní kontakt s maminkou, protože se nám stalo po dvakrát, že měla nějak jakoby záchvat, že jí buší srdce, že jí bolí u srdce. Tak maminka na to nebo teda pěstounka na to, protože ve čtvrtý třídě začaly děti chodit na dopravní hřiště, takže ji učila na kole. Jenže Petra se na kole učí už čtyři roky po sobě úplně od začátku. Vona všechno musí úplně od začátku, nemá to uložený, takže jak ta matematika není uložená, tak ani tohle. No, asi se fyzicky jakoby přetížila, že přišla do školy s bušením srdce a pak se to stalo minulý týden nebo kdy, i při tělocviku. No a tenhle ten týden zase srdíčko přestalo, ale klepou se jí nohy. No, takže nevíme, a právě to budu konzultovat s pěstounkou, jak vlastně s ní pracovat, protože zase,*

samozřejmě máme tam takový rozkládací lehátko, tak ji na to položíme, aby se uklidnila. „Holčičky!“, dneska ráno jsme řekla: „Pojďte k ní holky, takhle jí prostě hladěte a masírujte ty nožičky, aby to přestalo,“ takže dobrý. Já jsem odešla a když jdu po chodbě zpátky, nakouknu do třídy a Petra se smála. Takže, ona mám pocit jakoby, že chce na sebe upozornit nebo ukázat, teď sem tady já. Ale jinak je to hrozně pozitivní holka.“

Respondentka U_N uvádí další příklad, jak se chová dítě, když se mu nedaří: *„Ona třeba v češtině jede s náma, ale je to spíš tipovačka. Jo, ale v tý češtině se to dá spíše odtipovat, když to řeknu blbě, protože když doplňuje vyjmenovaný slova o dvaceti íčkách, tak půl z toho dá dobře. I když asi tipuje. Má ty tabulky, ale to je ta nemotivace. „A já nechci...“ A prostě... „Já to dělat nebudu.“ „Já to tam nevidím.“ A to pak má takový chvíle, kdy fakt nechce, a to s ní nejde hnout. Já tady mám paní asistentku ve třídě. Takže ta samozřejmě v tu chvíli napne své síly, ale většinou jako nic stejně. Když prostě nechce, tak to nic. Nebo to tam odtipuje. Já ji třeba nedusím špatnejma známkama, protože to je třeba zbytečný. Za mě třeba, když je třeba nejhůř... Pětky jí nedávám, to je teda zbytečný. Musím na ni vidět, že teda nechce, nebude, ale má na to. Když třeba vim, že se nenaučila básničku, o který vim, že je schopna se ji naučit. Ona se třeba naučí básničku krásně. Něco rozhodně jde, tak tam bych možná, ale možná ani ne, dala pětku. Nebo bych řekla, ať to zkusí příště. Ale jinak víceméně špatnejma známkama ji nebombarduju. Ničemu to nepomůže. Možná by spíš byli ztrápení pěstouni než samotná Nela. Já bych řekla, že teďka babička s dědou jsou snad spokojený, že se jim i ulevilo, že ten tlak polevil. Oni říkali, že před tím, když doma museli dělat všechno, že museli na ni vyvíjet tlaky. Prostě má jednodušší práci, hlavně v matematice, kde to prostě nejde a asi moc nepude. Někam snad dojdem. Spolu.“*

Respondentka U_L k tomu sděluje následující: *„Lukášovi, to v tý škole opravdu jakoby, nešlo. ...největší problém byl jazyk pro něj a matematika. A když mu domlouvám, že by to teda mohl něk zvládnout jinak, tak je takovej jako plačtivěj. Je vidět, že si to prostě bere k srdci.“*

Respondentky U_P a U_L uvedly, že děti, i přestože mají bariéry v osvojování učiva, jsou ve škole oblíbené. Mají tam své kamarády. Oproti tomu respondentka U_N se svěčila: *„Tam to začalo být už takový jako... Začali se jí asi i smát a nadávat. To si myslím, že už je to asi překonaný... Já jsem pak šla i za výchovnou poradkyní, jestli bysme nemohly*

něco na to udělat, ale pak se to nějak samo spravilo. Já bych řekla, že letos to je dobrý. Zatím. Raději to zaklepu.“

Všechny respondentky se ze svého subjektivního pohledu vyjádřily, že mají s dětmi dobrý vztah. Respondentce U_P k tomu uvedla: „...jako, to mi sama řekla, že prostě matematiku má hrozně ráda, i když jí to nejde, že se prostě vždycky na ty hodiny se mnou těší. To zase těší mě, že v tom necítí zase žádnou bariéru, jo...“

Dle výpovědi respondentů hodně záleží na povaze a osobnosti dítěte, jak přistupuje ke školní práci. Respondentka U_P si nemůže vynachválit nastavení dítěte na školní práci. Oproti tomu respondentka U_N těžko hledá, jak dítě motivovat: „Oblíbená věta Nely od druhý třídy je: „Já to neumím, tak já to nebudu dělat.“ „Proč bych to dělala?“ „No, letos je to asi lepší než vloni, tak celkově. Zpočátku pracuje ochotně, postupem času ji je třeba čím dále více vracet k úkolu a podporovat její motivaci. Ona potřebuje zažít úspěch. Já ji ve škole, doufám, nechám zažít pocit úspěchu. Není to určitě každý den, ale snažím se o to. Ale občas není za co.“ Respondentka U_L k Lukášovi uvedla: „Na to, že neměl žádný základy, protože do první vůbec nechodil, tak se posouvá.“

Všichni respondenti z řad pedagogů hodnotí spolupráci s pěstouny na velmi dobré úrovni. Dle výpovědi respondentek se jedná o pěstouny, kteří mají zájem nejen o prospěch dítěte ve škole, ale také o osobnost dítěte a jeho rozvoj. Respondentka U_N poukázala i na věkový rozdíl mezi dítětem a pěstouny, který je možné vnímat i také jako určitou bariéru, neboť pěstouni jsou více ochranitelští vůči dítěti: „Skvělá. Strach o ni asi mají větší, než kdyby byli... Přece jen jsou starší.“ Respondentka U_L rovněž vnímá věk pěstounky a věk dítěte jako určitou bariéru a uvedla k tomu: „Funguje babička, ale v nějakém rozmezí, které ona zvládá. Kdy ona rozumí tomu učivu. Je to ten základ, tak tomu ona rozumí. Ale prostě, já to nechci říct ošklivě, ale jako takovej, aby mu pomáhala... ta babička prostě to učivo jakoby nezvládá. Ty jazyky, babička se ale postarala, že domluvila... že tam dochází k nim na doučování.“

8.2 Interpretace výsledků vztahující se k DPO2

Druhým dílčím cílem tohoto průzkumného šetření bylo zjistit, co respondentům pomáhá vypořádat se s bariérami ve fungování dětí v PP ve školním prostředí. Druhá část průzkumných otázek směřovala na spolupráci mezi jednotlivými subjekty, zapojenými

do výchovně-vzdělávacího procesu dětí v PP. Respondenti se ve svých odpovědích vraceli, k již vydefinovaným bariérám, které musí děti v PP ve škole a školním prostředí překonávat a upřesňovali, jak a za pomoci jakých nástrojů, metod, postupů, případně PO se s nimi vypořádávají.

8.2.1 Zjištění vztahující se k DPO2 – pěstouni

Respondentky z řad pěstounů uváděly ve dvou případech ze tří, že jim hodně pomohla třídní učitelka a spolupráce s ní. Také pomohlo, že před nástupem dítěte dostala škola, potažmo třídní učitelé děti informaci o tom, že děti vyrůstají v PP. U dítěte respondentky P_L pomohlo učitelce pro práci s dítětem při přestupu z jedné ZŠ do jiné ZŠ předání informací formou dopisu od bývalé paní učitelky. Respondentka P_P uvedla na tuto tazatelskou otázku: *„Máme nastavenou takovouhle spolupráci s paní učitelkou. Fakt to takhle fungovalo, protože jsem s ní mluvila a pochopila, že to fakt nejde, protože vono to je těžký pochopit, když to dítě nevidíte, já jsem to jakoby, probírala...“*

Všechny tři respondentky spolupracují ohledně překonávání bariér u dětí v PP se ŠPZ. Docházejí s dětmi do PPP. Respondentka P_N kromě PPP, spolupracuje ohledně dítěte i s SPC pro narušenou komunikační schopnost a respondentka P_L dále využívá služby NNO. Prostředním NNO zajistila pro dítě doučování v anglickém jazyce, který ona sama neovládá a nemůže tak doma dítěti s tímto pomoci. Respondentky P_P a P_N, uvedly, že se v počátcích školního selhávání dětí kromě PPP, se obracely i na dětského lékaře, který je odeslal na různá vyšetření.

Všechny respondentky uvedly, že oporou při překonávání bariér vzniklých v souvislosti s osvojováním učiva je pro ně třídní učitelka a spolupráce s ní. Ve dvou případech, u dítěte respondentky P_N a P_L, je oporou i asistentka pedagoga a spolupráce s ní. Respondentka P_P dále uvedla, že oporou jí je i rodina, která s ní a s dítětem sdílí každý úspěch při překonávání bariér souvisejících s výchovně-vzdělávacím procesem dítěte. Respondentka P_N přiznala naopak, že manžel jí není oporou, je totiž cholerický a když odmítá Nela doma vypracovávat úkoly, on na ni zvyšuje hlas a tím uvede dítě do stavu, kdy není schopno, už vůbec nic dělat, jen *„vztekle pláče“*.

Respondentky P_P a P_L zmínily i osobnost dítěte a jeho nastavení. Respondentka P_P k tomu uvedla: *„Petra má tady v tom prostě dar, vona je taková prostě schůdná...“*

Respondentka P_L: „...*sám si začíná docela zvykat, což byl lajdák. v tomhle tom, jo. Zlepšuje se.*“. Dále v odpovědích respondentek zazněla slova jako důslednost, láska a trpělivost. Respondentka P_P to shrnula těmito slovy: „...*ale jako to dítě musíte prostě milovat, abyste tohle zvládla. Musíte v sobě najít prostě sílu. A když ste silná vy, dokáže i to dítě překonat ty překážky...*“

Dvě respondentky odpověděly, že děti nemají kázeňské problémy. U dítěte respondentky P_L jsou výchovné problémy. Dle respondentky je to především lhaní a podvádění. Respondentka P_L k tomu sdělila, že po obdržení informace od třídní učitelky reaguje většinou tak, že dítěti omezí aktivitu, kterou má nejraději: „...*má zavřenej počítač až do odvolání. Tendleten trest jsem nastolila, aby si uvědomil, že věci se plněj a ne že se věci neplněj. Takže už škemral, měl svátek v neděli a povídal mě: „To by bylo babička hezký, kdybys mi ho vrátila.“ „No, nevrátím, a to do odvolání, dokud mě paní učitelka neřekne, že ses polepšil.*“

Z výpovědi respondentek vyplynulo, že jsou si vědomy, že děti mohou během školní práce i práce doma využívat různé pomůcky, tabulky apod. Dále jim byly doporučeny různé metody, jak upevňovat osvojené učivo v domácím prostředí. U dvou dětí respondentek P_N a P_L bylo doporučeno, aby děti doma pravidelně četly. Obě respondentky přiznaly, že se jim to nedaří. Respondentka P_N k doporučení z PPP uvedla: „...*doma ji jako čtení nebaví, místo toho hrání, vždyť vona by si mohla vzít knížku, jak kdy... Ale musí mít ty knížky takový jednodušší. Pohádky, no náky příběhy o zvířátkách. Aby to bylo krátký... A vono je to fakt, že když si to přečte dvakrát, je ta paměť taková živější. Ale, já ji k tomu nedokopu, nevím jak.*“ Respondentka P_P naopak učí dítě, aby se úplně nespolehalo na pomůcky, které byly dívce PPP doporučeny jako jedno z PO: „*Teď jsem jí koupila takovou tabulku, ale nechci, aby úplně koukala na výsledky. Ale aby se k němu dopracovala. Jako to jí jde. S tím nemáme problém. Nejhorší je asi čas. Jako pro ni asi možná i stresově. Nestíhá v tom určitý čase ten objem, který je na ni naložen.*“

Všechny respondentky se shodly na tom, že nejsou pro ně důležité známky, ale je pro ně prioritní, aby bylo dítě šťastné a spokojené, a to i ve škole. Respondentka P_P zmínila: „*Mě pomáhá, když Petra přijde spokojená ze školy.*“ Zároveň však uvedla svůj názor na práci s dětmi, které vyrůstají v PP, ve škole a školním prostředí: „*Ale pořad si myslím, že se neumí pracovat s těmahle dětma. Tam je to takový komplikovaný. Já sama říkám, že*

ani já bych to nepochopila, dokad' nemáte to dítě doma. Ona totiž má to, že nechápe některý věci. Jako některý věci, co jsou pro nás samozřejmý, tak vona nechápe... Hodně učitelů je nastavených na to, a to mluvím z vlastní zkušenosti, že ty věci děti znaj už z domova, ale tyhle to třeba neuměj, neznaj a těch nároků na dítě, a řeknu, i když to nahráváte je tolik, že i když to dítě máte od tří, čtyř let, tak to těžko doženete. Takže mi vstávají chlupy na těle, když dítěti ve škole vyčítaj věci, protože prostě... Není to vina těch dětí, ale ani vina těch učitelů, prostě si neuvědoměj, jaký jsou to děti.“

Respondentka P_N se zmínila: *„Já doufám, že Nela dojde, co nejdál a že my s dědou taky ještě nějaký čas vydržíme, abysme ji podpořili a pomohli.“*

Respondentka P_L k překonávání bariér poznamenala, že je důležité dítě podporovat v aktivitách, které mu jdou, aby si Lukáš zvýšil sebevědomí: *„Je pohybově nadaný. Chodí na fotbal. Ten sport je dobrý, že dělá. Naučí ho to disciplíně, respektu.“*

8.2.2 Zjištění vztahující se k DPO2 – pedagogové

Respondentky U_N a U_L shodně zmínily, že jim pomohly informace o dítěti ze školských zařízeních, které děti před nástupem do jejich školy navštěvovaly. V případě respondentky U_N se jednalo o informace z MŠ speciální, kam dítě v minulosti docházelo. Respondentka U_N se k tomu vyjádřila následovně: *„Jo, když nastoupila, já jsem se na ni ptala a mluvila s tou paní učitelkou ze školky. Proběhlo tam předání informací od paní učitelky ze školky. Já jsem si sama za tím šla, protože jsem viděla, že potřebuje pomoc, rozhodně, a i do budoucna dopomoc bude potřeba. Věděla jsem, kam chodila do školky a díky tomu jsem se mohla tam zeptat... to víte diagnóza učitelka.“* Toto předání informací proběhlo se souhlasem pěstounky, která třídní učitelce doporučila, aby se spojila s učitelkou z MŠ.

Respondentka U_L se dozvěděla informace o dítěti jinou formou než respondentka U_N: *„Paní učitelka, když vlastně to tam ukončil, tu docházku, tak nám nebo konkrétně mě, napsala docela hezkej jakoby takovej dopis, že tam shrmla, jak vlastně on spíš nechodil do tý první třídy. Takže to tam tak hezky shrmla, což pro mě, pro nás, bylo hodně důležitý. Abysme tam viděli ten pádný důvod, že jo, proč teda Lukášovi to v tý škole opravdu jakoby, nešlo.“*

Respondentka U_P se informace o dítěti dozvěděla přímo od pěstounky, která je rovněž pedagogickým pracovníkem a působí na pozici ředitelky MŠ. Respondentka U_P si vzpomněla, že v době nástupu nic nenasvědčovalo tomu, že dítě bude muset během docházky do školy překonávat nějaké bariéry, protože byla naprosto perfektně připravená: „...znala velké množství písmenek, uměla počítat do dvaceti. Vlastně v tý první třídě to začalo...“

Všechny tři respondentky uvedly, že nejvíce spolupracují s PPP. V rámci této spolupráce se respondentky občas dozvědí, jak k překonávání bariér dětí ve školním prostředí přistupují i samotní pěstouni. Takto se to dozvěděla i respondentka U_P: „A právě paní z poradny sama říkala, že pěstounka se velice zajímá a snaží a možná ji až přetěžuje. Před prázdninami přišla do poradny a vyfasovala tam řadu pracovních sešitů a víceméně opravdu každý den Petru do toho učení vracela. Nenechala ji jakoby odpočinout přes ty prázdniny. Ale zase uměla. Přišla do týhle té čtvrtý třídy a připravená byla.“

Respondentka U_N řešila s poradnou úlevu pro dítě a při té příležitosti také narazila nejen na bariéry na straně dítěte, ale i pěstounů, kteří neovládají anglický jazyk a nemohou tak dítěti pomoci v jeho osvojování: „Když tady byla paní z poradny, tak jsem se jí ptala, zda by nešla Nela osvobodit od cizího jazyka a nedej bože na druhým stupni od druhýho. Ona mi zas řekla, že ona jim tabulkově nepadla do toho tak nízko, aby ji mohla od toho uvolnit. Angličtinu měla od první, ale není v ní nic. Ona to stejně vypouští. Prostě tam jako je. Babička s dědou jí s tím nepomohou, protože to je mimo jejich obzory.“

Respondentky U_N a U_L uvedly, že hlavní oporou při překonávání bariér dětí v souvislosti s osvojováním učiva je ve škole pro ně asistentka pedagoga. Díky PO je ve škole asistentka pedagoga, která pomáhá při vzdělávání Nely a Lukáše, u nichž jsou uplatňována PO 3. stupně. U Petry jsou uplatňována PO 2. stupně. PO jsou doporučena pedagogicko-psychologickou poradnou. Děti s PO mají vypracovaný IVP, který je klíčem k přístupu k dětem. Pedagogové pak využívají speciálně pedagogické přístupy, které z PO, IVP a potřeb dětí vycházejí.

Všechny tři respondentky zmínily jako další oporu pěstouny a spolupráci s nimi, dále uvedly rozbor situace s dalšími pedagogy. Respondentky U_P, U_N a U_L využívají jako

oporu děti ve třídě. Respondentka U_N to shrnula: „*Hodně učím děti, aby si mezi sebou pomáhaly. Jako za mě to je... A vůbec v týchle třídě. To jako uleví mě, uleví to asistentce a oni se naučej formu nějaký spolupráce, pomoci.*“

I samo dítě, a hlavně jeho motivace může být oporou, jak to uvedla respondentka U_P. Respondentky U_P a U_L sdělily, že oporou při překonávání překážek je i to, když děti umí používat názorné pomůcky, které mohou mít vyložené na lavici. Naopak respondentka U_N uvedla, že dítě není schopno používat pomůcky, což komplikuje jeho výchovně-vzdělávací proces.

Respondentka U_P se zmínila, že s Petrou neřeší žádné kázeňské problémy. Ty ostatně ani nemá dle výpovědi respondentky U_N Nela, ale přesto se ohledně ní potřebovala poradit s výchovnou poradkyní, protože někteří její spolužáci se jí o přestávkách vysmívali: „*Já jsem pak šla i za výchovnou poradkyní, jestli bysme nemohli něco na to udělat, ale pak se to nějak samo spravilo. Já bych řekla, že letos to je dobrý. Zatím. Raději to zaklepu.*“

Respondentka U_L ohledně překonávání bariér vzniklých s kázeňskými problémy spolupracuje s pěstounkou. Od ní očekává, že bude důsledná ve svých výchovných kompetencích: „*...já, když zatelefonuju nebo něco, tak chci vidět, že tam nějaký zákaz například toho mobilu nebo počítače. ...takže tam ta babička prostě funguje.*“

Dle respondentek U_P a U_L potřebují děti k překonávání bariér motivaci, kterou jim dříve poskytly známky či pochvaly v žákovské knížce: „*Je hrozná škoda tadyhle pro ty děti, že od čtvrté třídy maj jen elektronickou žákovskou knížku a že do trojky si tu jedničku takhle domů opravdu přinesly a teď to neviděj.*“

Dále všechny tři respondentky z řad pedagogů sdělily, že tyto děti potřebují zažít úspěch a když se jim ho nedaří zažívat ve škole, je dobré jim zajistit volnočasové aktivity, kde si budou moct kompenzovat tento pocit.

8.3 Komparace zjištěných dat optikou dvou pohledů

V této části bakalářské práce jsou prezentovány výsledky komparace zjištěných dat, které jsme získali položením dílčích průzkumných otázek respondentům. Porovnáním dat zjištěných od pěstunek a učitelek lze vidět, že v některých

skutečnostech vidí problematiku stejnou optikou, ale rozchází se v náhledu na důvody, kvůli kterým se dětem ve školním prostředí často nedaří.

Co se týká příčin vzniku bariér ve zvládnání vstupu dětí do školy a školního prostředí, obě skupiny uváděly jako nejčastější důvod školní nezralost, nepřipravenost a s tím spojené překážky, které měly původ mimo současnou pěstounskou rodinu. Dvě z dětí neměly dostatečně rozvinuté kompetence pro vstup do školy v 6 letech a měly stanoven odklad školní docházky. I přes tento odklad byl nástup do školy náročný.

Pěstounky dále uváděly jako důvod, proč děti musí překonávat překážky ve školním prostředí, genetické dispozice, které byly způsobeny užíváním omamných látek biologickými matkami dětí v průběhu těhotenství a jejich vliv na celkový vývoj dítěte. Jednalo se o opožděný vývoj, oslabení kognitivních funkcí, opožděný vývoj řeči, motorické obtíže apod.

Všechny tři děti, které jsou objektem průzkumu, jsou žáky se SVP. Mají stanovená PO, která jsou v jejich výchovně-vzdělávacím procesu uplatňována. Přesto dle pěstunek jsou tyto děti odlišné od dětí z běžných rodin a potřebují od pedagogů individuální přístup. Respondentky z řad pěstunek si myslí, že se s dětmi z PP ve školním prostředí stále ještě neumí adekvátně pracovat. Pedagogové si naopak myslí, že s těmito dětmi umí ve výchovně-vzdělávacím procesu pracovat, ale je třeba jim dávat hranice, které jim třeba (zejména příbuzenští) pěstouni nedokáží jasně stanovit a nastavit. Také je třeba vůči dítěti uplatňovat tzv. laskavou důslednost, ale zároveň neztratit k němu empatii a uvědomovat si, že (mnohdy) jeho emocionální věk je nižší než jeho chronologický věk. Pedagogové viděli i jako jednu z bariér věk pěstounů a s tím spojené zvládnání/nezvládnání školních povinností a přípravy do školy. Pedagogové hodnotili jako nejproblematictější přípravu na předměty, s nimiž nemají pěstouni osobní zkušenost a znalost jako je anglický jazyk, ale i matematika, která je probírána dle metodiky profesora Hejného.

Pedagogové se s respondentkami z řad pěstounů shodli i na oblastech, ve kterých děti potřebují podpořit. Děti nejvíce potřebují podpořit ve čtení, rozvoji slovní zásoby, v upevňování učiva apod. Obě strany respondentů shodně uváděly, že ve výchovně-vzdělávacím procesu dětí jsou si vzájemnou oporou, kdy mají stejný cíl, a to podpořit děti, aby v maximální možné míře využily svůj potenciál. Dále jsou do podpory dětí v překonávání bariér zapojeny i další organizace. Obě skupiny respondentů uvedly

a ocenily především podporu ze strany PPP a jejich pracovníků. Dále zmínily i podporu SPC pro děti s narušenou komunikační schopností, ale i NNO, které docházejí do domácnosti pěstounů a poskytují jim především podporu v těch předmětech, které jsou nad síly pěstounů jako je např. anglický jazyk, ale i matematika.

Dále pedagogové jako jednu z opor při překonávání bariér viděli v ostatních dětech ve třídě, kdy děti vedou k tomu, aby si navzájem pomáhaly. Pěstouni však vztah dětí s ostatními spolužáky viděli v jiném světle. Uváděli, že ostatní děti se dětem v PP posmívají nebo jim dokonce i vulgárně nadávají. Pěstouni v těchto výpovědích vycházeli ze subjektivních tvrzení dětí v PP, které se jim svěřily se svými zážitky ze školy.

Ze zjištěných výsledků průzkumného šetření je patrné, jak velký důraz kladou obě skupiny respondentů na spolupráci. Spolupracuje-li pěstounská rodina, pracuje-li s dítětem doma a postupuje-li v souladu s pokyny se školou, pak je to zjevně ta nejdůležitější a patrně i nejúčinnější podpora, jak se může dítěti pomoci při překonávání bariér vzniklých v důsledku jeho vývoje. Hned na druhém místě byly uváděny položky související se spoluprací s dalšími institucemi jako je PPP, SPC, ale i NNO.

Ústředním bodem při překonávání bariér je i samotné dítě a nastavení jeho osobnosti. Jako nejdůležitější uváděli respondenti jeho motivaci k učení.

Také pozitivní vztah dítěte k učiteli je významnou oporou pro výchovně-vzdělávací proces dítěte. Dítě díky pozitivnímu vztahu k učiteli rádo chodí do školy a těší se i na předměty, ve kterých není moc úspěšné.

Často diskutovaným tématem je nejistota na straně pěstounů, zda se na úrovni školského systému umí s dětmi v PP pracovat. Náš průzkum prokázal, že běžná základní škola může uspokojit potřeby takového dítěte, ale na druhé straně nám umožnil pochopit obtížnost tohoto procesu. Teprve hlubší poznání konkrétního případu nám může odhalit závažné problémy v sociálních vztazích. Z výpovědi pěstounky i učitelky vyplynulo, dítě svěřené do PP respondentky P_N prakticky nenavazuje běžné sociální kontakty s ostatními spolužáky ve třídě (výuka s asistentkou pedagoga, mimo vyučování jen s několika jednotlivci a je spíše projevem řízené aktivity ze strany učitelky a/nebo pěstounů).

9 Odpověď na hlavní průzkumnou otázku

V empirické části této práce bylo vylíčeno samotné průzkumné šetření, které bylo prostředkem k naplnění cíle bakalářské práce. Cílem bylo zjistit a popsat, jak fungují děti vyrůstající v PP ve školním prostředí. Aby bylo možné cíl naplnit, bylo potřeba odpovědět na dvě dílčí průzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku průzkumu. Podařilo se zjistit, **jaké bariéry ve svém fungování ve školním prostředí musí děti v PP překonávat a co respondentům pomáhá vypořádat se se zmíněnými bariérami.**

Z dílčích zjištěních, která byla realizována prostřednictvím dvou průzkumných otázek, které byly položeny respondentkám ze skupiny pěstounů a ze skupiny pedagogů, vyplynulo, že děti v PP, které jsou objektem průzkumu, jsou dětmi – žáky se SVP. Dále, že jsou tyto děti zapojeny do výchovně-vzdělávacího procesu běžné ZŠ. Dvě z dětí mají v průběhu školní práce jako jedno z PO k dispozici asistenta pedagoga. Mezi další nejčastěji zmiňovaná PO ze strany respondentek ze skupiny pedagogů byla možnost používat přehledy učiva (např. tabulky násobků). Ty mohou mít vylepené na lavici z důvodu posílení jistoty a sebevědomí. Jednou z metod práce při výuce, kterou respondentky zmínily je častější kontrola a zpětná vazba; zadávání pokynů postupně po krocích; průběžná aktivizace dětí a tolerance výkyvů pozornosti.

Z rozhovorů s respondenty z řad pěstounů a z řad pedagogů, tedy z výsledků průzkumného šetření, vyšlo najevo, jak je pro podporu dítěte ve výchovně-vzdělávacím procesu důležitá spolupráce především mezi pěstouny a pedagogy. Samozřejmě je i zapojení dalších subjektů jako PPP, ale i SPC či NNO. Neméně důležitý je i přístup k dětem, který by měl být založený na empatii, důslednosti, trpělivosti, osobní angažovanosti a znalosti specifik práce s dětmi, které zažily ve svém životě opakovanou ztrátu, nepřijetí biologickými rodiči apod. Je tedy třeba, aby pěstouni a pedagogičtí pracovníci měli při práci dostatečné informace o konkrétních dětech, o jejich zdravotních problémech, SVP.

Toto průzkumné šetření nám poskytlo aktuální a autentický obraz o fungování dětí žijících v PP, ať zprostředkované či nezprostředkované, na 1. stupni základní školy. Upozornilo nás konkrétně na to, jaké postupy, metody a PO jsou účinná, a co tuto účinnost podmiňuje. Pokud by se tento průzkum realizoval znovu, s dosavadním poznáním, bylo by vhodné průzkum rozšířit o průzkumný soubor a samotné pozorování.

Pokud by totiž bylo možné sledovat výchovně-vzdělávací proces dětí přímo ve třídě a domácí přípravu do školy v pěstounské rodině, výsledky průzkumu by nezávisely pouze na sdělení respondentů, kteří mají subjektivní pohled na věc, ale práce by byla obohacena i o odborný pohled nezávislého pozorovatele.

Tento průzkum rozhodně nevyčerpává celou problematiku fungování dětí vyrůstajících v PP v kontextu školního prostředí, jeho snahou bylo spíše poukázat na dobrou praxi a rizikové faktory při překonávání bariér nejrůznějšího původu a také naznačit, jak problematické je uspokojení všech potřeb těchto dětí a jak náročný je výchovně-vzdělávací proces optikou pohledu pěstounů a pohledu pedagogů.

10 Navrhovaná opatření

Uvedenou bakalářskou práci bude možno využít k základnímu vhledu do problematiky vzdělávání dětí v PP, ke zkvalitnění péče o tyto děti i k uplatňování účinných strategií při překonávání bariér dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Problematika vzdělávání dětí žijících v PP je bezesporu v současné době velice diskutované téma, zvláště dětí, které jsou dětmi se SVP, vyrůstají v péči zprostředkované či nezprostředkované, tedy v péči osob prověřených krajem či u svých prarodičů, tet, strýců apod.

Navrhujeme tedy následující doporučení pro pěstouny a pro pedagogy.

Doporučení pro pěstouny ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu procesu – přístup k dítěti:

1. Nesrovnávejte nesrovnatelné – tedy svoje biologické děti s pěstounskými, své rodičovské schopnosti a metody / to co platilo u vlastních dětí, bývá zpravidla jinak u pěstounských.
2. Neklad'te na pěstounské děti příliš velké požadavky, co se týče přípravy do školy, ale i školního prospěchu.
3. Věnujte se dítěti, rozvíjejte ho, ale s respektem k jeho možnostem.
4. Předejte informaci škole o PP.
5. Hovořte pozitivně o škole, motivujte dítě k lepším školním výsledkům. Ukažte mu, že škola je po vaší rodině druhým příjemným, bezpečným prostředím, kde získá mnoho vědomostí, dovedností, návyků a také kamarádů.

Doporučení pro pedagogy ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu procesu – přístup k dítěti:

1. Předpokládejte, že dítěti v PP, se kterým v rámci výchovně-vzdělávacího procesu pracujete, zažilo ztrátu.
2. Naslouchejte mu.
3. Volte trpělivý přístup k dítěti.
Díky vašemu trpělivému přístupu může dítě překonat adaptační potíže ve školním prostředí, najít si kamarády, začlenit se do třídního kolektivu a může využít v maximální možné míře svůj potenciál.
4. Buďte čitelní, spravedliví, laskaví, ale také důslední.
Seznamte dítě s tím, jaká pravidla ve třídě platí. Ověřte si, zda jim rozumí. Dejte mu jasné hranice, tím vytvoříte bezpečný prostor.
5. Volte vhodné komunikační prostředky.
Nechte dítě vyjadřovat své pocity a názory i jinou než verbální formou, např. prostřednictvím malování, tance, hudby nebo přehráváním rolí.
6. Chvalte dítě.
Dítě v PP má často nízké sebevědomí, proto potřebuje ocenění a pochvalu. Situace, v nichž dítě uspěje, vědomě připravujte. Tímto způsobem dítě podpoříte a posílíte jeho motivaci k další práci.
7. Předcházejte konfrontacím a stresu.
Snažte se minimalizovat stresové situace, ve kterých může dítě jednat zkratkovitě. Případné konfliktní situace řešte s dítětem v soukromí, vyvarujte se kárat dítě před ostatními.
V případě konfliktu využijte možnost, aby dítě vyjádřilo své emoce a mohlo je přijatelným způsobem zpracovat. Hledejte společně vhodné řešení.
8. Vnímejte potřeby dítěte.

Závěr a diskuze

Dítě v PP se od počátku svého života ocitá v různých zátěžových situacích a na úspěšnosti jejich zvládnání do jisté míry závisí jeho další životní dráha. S nástupem do školy se spektrum bariér rozšiřuje, přibývá i jejich zdrojů: pedagogové, pěstouni, vrstevníci, požadované tempo činností, kvalita činností apod. Ne vždy je dítě schopno

dostát nárokům školy a školního prostředí. Cílem bakalářské práce bylo popsat a zjistit, jak fungují děti vyrůstající v NRP ve školním prostředí, a to z pohledu pěstounů a z pohledu pedagogů. Vstup do školy a s ním spojené požadavky, jako nutnost přijmout určité hodnoty a normy, může být pro děti žijící v NRP – PP ještě mnohem složitější než pro ostatní žáky.

Z toho důvodu byly vytyčeny i dílčí cíle této práce, a to zjistit jaké bariéry ve svém fungování ve školním prostředí musí děti v PP překonávat a co respondentům pomáhá se vypořádat se zjištěnými bariérami ve fungování dětí v PP ve školním prostředí.

Cíl byl splněn prostřednictvím teoretické a empirické části práce.

Zasazení práce do teoretického rámce a objasnění klíčových pojmů bylo předmětem teoretické části bakalářské práce. Pozornost byla věnována především těmto tématům: vymezení základních pojmů, náhradní péče o dítě, dítě a jeho potřeby, dítě v PP v kontextu školního prostředí, podpora a pomoc pro děti v PP a konečně vybrané bariéry působící na dítě v PP.

Empirická část práce představila výsledky kvalitativního průzkumu realizovaného prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, vycházejícího z jednotného konceptu určeného, jak respondentům z okruhu pěstounů, tak respondentům – pedagogům. Rozhovory byly uskutečněny v rámci Libereckého kraje.

Hlavní pozornost průzkumu byla věnována zjištění, jak fungují děti vyrůstající v PP ve škole a školním prostředí. U respondentů tohoto průzkumu, kteří pečují, vychovávají a vzdělávají děti v PP, jsme zjišťovali prostřednictvím polostrukturovaných otázek odpovědi na oblasti jako jsou počátky školního vzdělávání a s ním spojené překonávání bariér, jež si děti přinesly z původní rodiny, z důvodu zdravotních problémů, psychické deprivace apod. Dále jsme zjišťovali odpovědi na samotné fungování dítěte v PP ve škole a s tím související požadavky výchovně-vzdělávacího procesu, které se týkají nejen osvojování nového učiva, ale i budování vztahů s učiteli, s vrstevníky. Také nás zajímalo zjištění ohledně spolupráce pěstounů se školou a se školskými zařízeními, které mohou pomoci podpořit dítě a pěstounskou rodinu při překonávání bariér. Dále nás zajímalo, jaké metody, postupy a PO jsou v praxi u dětí v PP využívána.

Z našeho průzkumu jednoznačně vyplývá a na tom se shodli i všichni oslovení respondenti, že dítě žijící v PP potřebuje při vstupu do školního prostředí podporu

a pomoc spočívající ve vytvoření bezpečného zázemí, založeného na velmi úzké spolupráci pěstouna a učitele tak, aby se dítě mohlo co nejlépe začlenit do třídního kolektivu a díky navozenému pocitu bezpečí dosahovat lepších výsledků ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dále dítě v PP potřebuje cítit, že někam (do školy a rodiny) patří. Potřebuje vědět, že je jedinečné. Potřebuje zažívat pocit úspěchu ve škole a ocenění ze strany pedagogů a vrstevníků.

Prostřednictvím rozhovorů s pěstounkami a učitelkami je zřejmé, že práce s těmito konkrétními dětmi je ve výchovně-vzdělávacím procesu náročná. Je potřeba individuální přístup k dítěti, plnit, vymýšlet a nacházet nejrůznější metody práce s dětmi, stěžejní je motivovat tyto děti.

Pokud shrneme průzkumné šetření u těchto tří sledovaných dětí, nejde pouze o integraci dětí v PP do běžné základní školy, ale i pěstounů. Pokud se dítě cítí ve škole dobře, pěstoun vnímá i v domácím prostředí posun, práce i vývoj dítěte jako žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu jde lépe.

Z rozhovoru s učitelkami byla patrná již určitá odbornost a orientace ve znalosti specifik dětí v PP. Vesměs se ale všechny respondentky shodly na tom, že si samy aktivně vyhledávaly informace ke konkrétnímu dítěti. Nabízí se zde tedy otázka, zda je dostatek odborných vzdělávání pro pedagogické pracovníky zaměřených na téma PP či i jiných forem NRP.

Je tedy vůbec možné zlepšit podmínky pro dítě vyrůstající v PP ve školním prostředí? A to nejen v oblasti učení, ale i v oblasti interpersonálního fungování dětí v PP ve školním prostředí? Na to nám nabídl jednu z možných cest tento průzkum. Ta cesta spočívá ve zjištění, že pokud se mezi pěstounskou rodinou, školou a dalšími subjekty zapojenými do výchovně-vzdělávacího procesu vyvine úzká spolupráce založená na vytvoření výchovného partnerství v rámci společné strategie, jejímž cílem je, aby se dítě cítilo ve škole a školním prostředí spokojené a plně začleněné mezi své vrstevníky. V poslední letech se pro tento stav vžil pojem wellbeing.

Průzkumné šetření bylo provedeno na malém vzorku populace dětí školního věku, žijících v PP, výsledky tedy nemohou být zevšeobecněny, přesto lze z průzkumu formulovat následující doporučení pro praxi:

- sdílení informací o svěření dítěte do PP s učiteli, případně s dalšími subjekty zapojenými do výchovně-vzdělávacího procesu;
- sdílení zkušeností o výchovně-vzdělávacím procesu dítěte v PP mezi všemi zainteresovanými subjekty (nejen pedagogickými pracovníky, ale i sociálními pracovníky z orgánu sociálně-právní ochrany dítěte, ale i NNO, lékaři dítěte apod.);
- metodická podpora pro pedagogické pracovníky ze strany MŠMT (semináře o specifikách dětí v PP, o poruše attachmentu, o výchovných problémech dětí v PP apod.);
- realizace projektů, které by mohly vést k větší meziresortní spolupráci MŠMT a MPSV v oblasti péče o ohrožené děti.

Seznam zdrojů

- BÁRTOVÁ, E., 1979. Sociologie dětství: Úvaha o disciplíně. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 15 (3/4).
- BAŠTECKÁ, B., 2009. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-470-0.
- BAŠTECKÁ, B., GOLDMANN, P., 2001. *Základy klinické psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-550-4.
- BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, M., 2008. *Sanace rodiny. Sociální práce s dysfunkčními rodinami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-392-5.
- BEŇÁK, D. (2022, 15. listopad). *Pěstounská péče u prarodičů – pozitiva a rizika*. Aliaves & Co, Praha. Česká republika.
- BUBLEOVÁ, V., VRÁNOVÁ, L., VÁVROVÁ, A., FRANTIKOVÁ, J., 2011. *Základní informace o náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. ISBN 978-80-87455-01-2.
- BUBLEOVÁ, V., NOVÁK, O., VÁGNEROVÁ, M., PALEČEK, J., ŠMÍDOVÁ-MATOUŠOVÁ, O., VYSKOČIL, F., 2014. *Výzkum praxe náhradní rodinné péče v České republice a zkušenosti aktérů s touto praxí*. 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. ISBN 978-80-87455-25-8.
- CAMERON, R. J., MAGINN, C., 2012. *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga. ISBN 978-80-87652-61-9.
- ČAPEK, R., 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DUNOVSKÝ, J., 1986. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum.
- FRANCLOVÁ, M., 2013. *Zahájení školní docházky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.

- GABRIEL, Z., NOVÁK, T., 2008. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1788-3.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z., 2002. *Úvod do speciálního poradenství*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-659-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- JAŘABÁČ, I., 2018. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-453-8.
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0586-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KLÉGROVÁ, A., ZELENÁ, M., 2006. *Podpora rodiny*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-67-9.
- KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2018. *Dobrý pěstoun: náhradní rodinná péče v ČR*. 1. vyd. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-907053-2-6.
- KOVAŘÍKOVÁ, M., 1998. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 80-7044-225-5.
- KNOTOVÁ, D., aj., 2014. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1998. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z., 2011. *Psychická deprivace v dětství*. 4. dopl. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LOVASOVÁ, L., 2006. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-869-9166-0.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MÁTEL, A., 2019. *Teorie sociální práce I. Sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2220-2.
- MATĚJČEK, Z., 1995a. *Co děti nejvíc potřebují*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-058-8.
- MATĚJČEK, Z., 1995b. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. upr. a roz. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z. a kol., 1999. *Náhradní rodinná péče*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-304-8.
- MATĚJČEK, Z., 2007. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., 1994. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Z., KOLUCHOVÁ, J., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J., BENEŠOVÁ, L., 2002. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-637-3.
- MATOUŠEK, O., KŘIŠŤAN, A., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
- MERTIN, V., 2019. *Škola pro děti (z pohledu dětského psychologa)*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7598-500-2.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., aj., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo*

sociálního znevýhodnění: obecná část. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

NAVRÁTIL P., MUSIL, L. 2000. *Sociální práce s příslušníky menšinových skupin*. Brno: Masarykova Univerzita Brno. roč. 2000, č. 5. ISSN 1212-365X.

NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

NOŽÍŘOVÁ, J., 2012. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Linde Praha. ISBN 978-80-86131-91-7.

PEMOVÁ, T., PTÁČEK, R., MACELA, M., 2015. *Hlas dítěte v náhradní rodinné péči a jak mu naslouchat*. Praha: Kruh rodiny. ISBN 987-80-87066-05-8.

PODLAHOVÁ, L., 2007. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1828-5.

PRESOVÁ, J., 2014. *Školní vztahová síť jako riziko vývoje poruch chování*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [online]. [vid. 06. 06. 2022]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/7115fy/>.

PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H., 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. ISBN 978-80-7421-060-0.

ŘEZÁČ, J., 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.

SILLAMY, N., 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0249-1.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80271-00958.

SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

SMOLÍKOVÁ, V., 2014. *Tradice pěstounské péče v českých zemích*. 1. vyd. Ostrava: Key Publishing. ISBN 978-80-7418-218-1.

SOCIOFACTOR, 2015. *Analýza fungování institutu dohod o výkonu pěstounské péče v ČR* [online]. 2015 [vid. 9. 9. 2022]. Dostupné z: <https://www.knihovnanarp.cz/wp-content/uploads/2017/03/publikace-216.pdf>

SOCIOFACTOR, 2021. *Pěstounská péče příbuzných: analýza potřeb* [online]. 2021 [vid. 9. 9. 2022]. Dostupné z: <http://www.knihovnanarp.cz/wp-content/uploads/2018/10/Analýza-siaturace-pribuzenske-pestounske-pece.pdf>.

SOLAŘOVÁ, H., 2015. Děti v náhradní rodinné péči a jejich potřeby. In: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. *Sborník příspěvků k aktuálním tématům náhradní rodinné péče*. Praha: MPSV ČR, s. 13–17. ISBN 978-80-7421-103-4.

SYCHROVÁ, A., 2015. *Pedagogické aspekty náhradní rodinné péče*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-955-5.

STEPHEN, J., 2018. *Autencita*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1411-3.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [vid. 06. 06. 2022]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/49708/download/>

ŠKOVIERA, A., 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠTIKOVÁ, G., ŠENKOVÁ, D., BELICOVÁ, M., 2020. *Fenomén dítěte v systému náhradní rodinné výchovy*. 1. vyd. Praha: Yourchance. ISBN 978-80-906954-6-7.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., aj., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRNKOVÁ, L., 2018. *Náhradní péče o dítě*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-864-3.

Úmluva o právech dítěte z 20. 11. 1989, publikovaná sdělením federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: 1. vyd. Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. ISBN 978-80-87455-14-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VODIČKOVÁ, M. 2009. *Úvaha o pěstounské péči*. Průvodce náhradní rodinnou péčí. Č. 4, 2009.

VRTBOVSKÁ, P., 2010. *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí. Attachment, poruchy attachmentu a léčení*. 1. vyd. Tišnov: Sdružení SCAN. ISBN 80-86620-20-4.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [vid. 06. 06. 2022]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51372/download/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020 [online]. [vid. 30. 6. 2022]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51372/download/>

VYSEKALOVÁ, J., 2011. *Chování zákazníka. Jak odkrýt tajemství „černé skříňky“*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3528-3.

Zákon č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte. In: *Zákony pro lidi: sbírka zákonů* [online]. 1991, částka 22. Aktuální znění od 29. 3. 2010. [vid. 30. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 1999, [vid. 3. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2004, [vid. 3. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2012, [vid. 3. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 1999, [vid. 3. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359?text=z%C3%A1kon+o+soci%C3%A1ln%C4%9B-pr%C3%A1vn%C3%AD+ochran%C4%9B+d%C4%9Bt%C3%AD>

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

Seznam příloh

Příloha č. 1: Přehled potřeb dětí a pěstounů (Bubleová, aj. 2014, s. 13–21)

Příloha č. 2: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s respondentem č. P_p

Příloha č. 2: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s respondentem č. U_p

Příloha č. 1

Tab. 3: přehled potřeb dětí a pěstounů (Bubleová, aj. 2014, s. 13–21)

Fáze	Potřeby dítěte	Potřeby pěstounů
Před přijetím dítěte	Začlenění do procesu (informace o tom, co se bude dít), příprava na přechod do nového prostředí	Dostatek informací o PP, informace o rizicích, kontakt se zkušenými pěstouny
Seznámení se s dítětem	Vhodná forma prvního setkání s rodinou, postupné navazování pozitivního vztahu, cílená podpora jedné osoby (psycholog), rozloučení	Objektivní a ucelené informace o dítěti a volbě vhodného přístupu k dítěti
Adaptace dítěte v rodině	Pocit jistoty, bezpečí a pevné vazby, nalezení vzoru v rodině, člověka, kterého si bude vážit a který jej bude pozitivně ovlivňovat, kontakt s biologickou rodinou nesmí zvyšovat stres a pocity nejistoty, vztah s dalšími dětmi, členy rodiny a jejich vzájemná akceptace, intenzivní individuální pozornost pečující osoby (přiměřený počet dětí v rodině), vyrovnání se s negativními zkušenostmi z minulosti	Informace o vhodných výchovných přístupech (důležitost navázání pevného vztahu k jedné osobě), jak pracovat s historií dítěte, odborná pomoc, pomoc při kontaktu s biologickou rodinou
Nástup dítěte do školy (mateřské, základní), výchova dítěte	Potřeba jistoty, bezpečí a pevné vazby, přijetí od vrstevníků, potřeba vědět, co se od dítěte očekává a proč, adekvátní nároky dle možností a schopností dítěte, kontakt s biologickou rodinou nesmí zvyšovat stres a pocity nejistoty, porozumění běžným sociálním normám, pomoc od náhradních rodičů se školními povinnostmi	Kontinuální odborná pomoc, dobrá komunikace aktérů PP, informovanost okolí (lékaři, škola atd.)

Dospívání	<p>Ošetření negativního působení problematických vztahů v rodině (zejména sourozenců, přesycenost množstvím kontaktů), bezpodmínečné přijetí pěstouny, jako by byl jejich vlastní potomek, mít při sobě stabilního a důvěrného člověka (pěstouni, přátelé, partner, sourozenci), být přijímán okolím, zejména vrstevníky a sourozenci, kontakt s biologickou rodinou nesmí zvyšovat stres a pocity nejistoty, podpora, pokud se dítě rozhodne kontaktovat členy své biologické rodiny</p>	<p>Sdílení osobní zkušenosti, konzultace s odborníky, výchovné poradenství</p>
Osamostatnění dítěte	<p>Být stále v kontaktu se svou blízkou osobou/osobami (PP rodina, sourozenci, vrstevníci atd.), materiální zajištění / zdroj příjmu, dostupné a přijatelné bydlení, mít oporu při řešení nových situací (shánění práce, bytu, jednání s úřady, stěhování apod.)</p>	<p>Kontakt s osamostatňujícím se dítětem, umět dát dítěti dostatečný prostor pro jeho vlastní život a rozhodnutí, jistota, že dítě po odchodu nebude strádat (zajištěné bydlení, stálý zdroj příjmů), potřeba realizace sebe sama</p>

Příloha č. 2

Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s respondentem č. P_p

Tazatel (dále jen T): „Dobrý den, dělám průzkumné šetření do své bakalářské práce, která nese název *Dítě v náhradní rodinné péči v kontextu školního prostředí, jak už jsem Vám sdělovala do telefonu. K našemu rozhovoru jsem vypracovala 14 otázek. Pokud byste některé otázky neporozuměla, mohu ji upřesnit. Ráda bych Vás požádala, zda si mohu náš rozhovor nahrávat na diktafon, abych to, co tu dnes zazní, mohla následně přepsat s tím, že Vaše odpovědi anonymizuji tak, že nebude zřejmá ani Vaše totožnost a ani totožnost dítěte, které máte svěřené ve Vaší péči. Souhlasíte a poskytnete mi rozhovor?“*

Respondent č. P_p (dále jen P_p): „Ano, souhlasím, můžete náš rozhovor nahrávat.“

T: „Děkuji. Tak první otázka je: **Zda a jaké bariéry jste vnímala při nástupu dítěte do školy?**“

P_p: „No, Petruška je narozena v lednu. Takže šla na 6,5 letech. Odklad školní docházky neměla. Ve školce se nám zdálo všechno v pořádku. Až nám přišla nadstandardně chytrá. Zlomový bod byla opravdu škola, kdy najednou začalo všechno stagnovat a vůbec to nešlo. Škola, učení, vůbec nešlo. Už v první třídě se projevil problém. Projevilo se to hned. Měla matematiku pana Hejného. Tam to byl pro nás úplně... pro nás problém, úplný průšvih. Přitom její intelektové předpoklady odpovídají pásmu horního průměru. Má ale obtíže v názorové složce intelektu, s koncentrací pozornosti, unavitelností a tak dále. No, prostě ty překážky souvisí i s tím, co si prožila. Všude má napsáno riziková osobní anamnéza.“

T: „**Je u dítěte diagnostikovaná nějaká porucha či postižení, které by mohlo mít vliv na školní práci?**“

P_p: „Jo, jo. Byla jsem u lékařky, protože mi to nedalo. Tolik let pracuju jako učitelka ve školce a najednou... Poslala nás na neurologii. Na neurologii bylo všechno v pořádku. Byla na EEG. Na EEG nám pan doktor řekl, že je všechno čistý. Ta vývojová, všude má diagnózu nedozrálý mozek. Všude nám diagnostikovali, že vývoj. Byla v pedagogicko-psychologický poradně, tam zjištěny intelektové předpoklady v pásmu horního průměru a doporučena podpůrka z důvodu obtíží v matematice. Ve třetí třídě nám diagnostikovali dysortografii a dyskalkulii. Ale, já si nemyslím, že je dyskalkulik. Vono to je jako diagnostikovaný, ale vona říká, ona opravdu někdy počítá prostě, jako že někdy, všechno spočítá. Když nad ní jste, tak to písemný dělení, ona to spočítá a jiný děti to nespočítají, já si to prostě nemyslím, že. Jinak ve škole má úlevy, ty

podpůrka. Má, myslím, toho druhého stupně. Taky má individuální plán, využívá přehledy učiva. Ty může mít ve škole na lavici. Jo a dochází jednou týdně na doučování.“

T: „Jak probíhá osvojování učiva a které předměty dítě baví a které ne?“

P_p: „Vona všechno musí úplně od začátku, nemá to uložený, takže jak ta matematika není uložená... Nejsme například schopný se naučit násobilku. Fakt nejsme. Ať to děláme, jak to děláme, tak to prostě nedá.“

T: „Jak se dítě ve škole chová, případně, zda má nějaké kázeňské problémy?“

P_p: „Petruška nemá kázeňské problémy, ale děti jsou zlí. Když byla v první třídě schůzka, tak jsem asi poprvé opravdu došla za paní učitelkou a řekla jsem prostě, kde jsou problémy a jako, že to je špatně nastavený už kvůli tomu, že když je slabší, tak už i děti jsou zlí. A myslím si, že paní učitelka mě vyšla naprosto vstříc. Jo a jak se chová, když se jí nedaří? No, to Vám povím. Vona má svoje dny, kdy se s ní nedá, kdy se šprajcne, vzteká se a jede si jako svoje, ale já už jsme se naučila, že v tu chvíli přestávám reagovat a říkám: „Jo, Petruško, jak chceš. Tak, až si to rozmyslíš.“ A fakt přestanu mluvit a ona většinou za deset minut, čtvrt hodiny, jako fakt ten svůj afekt má odeznělej a fakt přijde, vobejme mě a je všechno v pohodě. Jo. Takže já jsem se naučila jako tydle její ataky, ona je má vodmalička, že se to potom kolem toho pátýho roku úplně ustálilo, uklidnilo. Jak jsme začali chodit do školy, tak se zase objevily. Ale jako vona má prostě dar v tom, že se mi málokdy šprajcne, když to fakt jde mezi náma, my dvě, když nemáme mezi sebou nákej spor, tak jako prostě dělá, fakt jako docela v pohodě. Není to ten, když rodiče říkaj o vlastním dítěti, no já ho prostě nemůžu dohnat na úkoly a von nechce a vzteká se, to já neznám. To fakt znám jen, když má tu únavu, a to fakt už vidím. Já to na ni poznám už pět minut před tím. I ve školním prostředí měla takovej atak, začala jakoby bezdůvodně plakat, ale samozřejmě důvod měla, jenom paní učitelka nevěděla. ... nadhraniční reakci na něco. Nemyslím si, že to bylo úplný, že by k ní hned přistupovali, tak ty seš teď, to vůbec ne. Myslím, že to postupem času i paní učitelka pochopila, že třeba ze začátku přisuzovala tomu, že je lajdák a že se neučíme, jo jako, asi to možná to. Postupem času, že jí to taky chvíli trvalo, že to tam tak nejde, že potřebuje čas. Ale myslím si, že pochopila.“

T: „Jak vychází se spolužáky?“

P_p: „Je chytrá, bystrá, krásná a bohužel má problémy v tý škole, protože některý děti vycejtěj tu její slabost a pak tam ten problém prostě je. Má problémy se spolužáky. Má i to. Smějou se jí, že nestíhá, že když je u tabule, tak na ni křičej, ať dělá a že je zdržuje. Jsou to samozřejmě konkrétní jednotlivci.“

T: „Jak vychází s třídní učitelkou?“

PP: „Třídní učitelku musím říct, že Petra vnímá jako osobnost, autoritu, respektuje ji. Má ji na češtinu a matematiku, buď pochopila nebo si ji fakt chválí. Že prostě s ní chodí ráda do školy. Takže češtinu a matiku nemáme problémy. Špatný příklad jako toho, kdy sem byla rozzlobená bylo, že třeba přinesla přírodovědu a v přírodovědě měla napsáno učitelkou rukou zápisky, prostě rychle. Říkám: „Proč to máš tady napsané od paní učitelky? No, protože se na mě zlobila.“ Ona prostě není třeba schopná psát rychle nebo dělat úkoly rychle nebo dělat... Paní učitelka se na ni zlobila, což byl problém, protože od té doby, když promluvim, že ta paní učitelka, Petruška se rozpláče. Je tam problém. Je to v učitelích. Jsou učitelé, kteří mají empatii a vycejtj, že není něco jednoduchýho a pak jsou ty učitelé, kteří si pojedou svoje a voddělaj si svoje a pudou domů. Tak to prostě je všude.“

T: „Jak probíhá domácí příprava do školy?“

PP: „Domácí příprava je náročná. Přestože jako nejsem odpůrce úkolů, domácích úkolů. Tak je to náročný, protože ta látka toho prvního stupně je tak rychlá, že vlastně nic, nic se nepostaví na dýl. Já nevím, třeba jeden týden mají násobení, druhý týden už mají zaokrouhlování, třetí týden mají odčítání. A je toho tolik, že prostě je to časově náročný. Jediná naše výhoda je ta, že se Anetka ráda učí. Je ráda, nemá takový problém, že by se zasekla, a ne že to dělat nebude prostě často. Má to třeba jednou za půl měsíce, že se sekne a nebude dělat. A je tam hrozně znát únava. A opravdu ji vidím, o prázdninách je úplně jiná, než když nastoupí do školy.“

T: „Jak probíhá Vaše spolupráce se školou?“

PP: „Máme nastavenou spolupráci s paní učitelkou, a to prostřednictvím úkolníčku, pak mají ty Bakaláře. Když doma nezvládala, napsala jsem do úkolníčku, že jsme se to snažili udělat, ale nestihli jsme to.“

T: „Co Vám pomohlo vypořádat se s bariérami při nástupu dítěte do školy, které jste zmínila?“

PP: „To mě pomohlo opravdu úplně to, že jsem to úplně pustila. Prostě jsem si řekla, že to přežili jiní a že to přežijem taky. V případě, že fakt nemůže, než bych ji fakt drásala, prostě napíšu, že si to napíšem v klidu o víkendu, a že to prostě nemá. Máme nastavenou takovouhle spolupráci s paní učitelkou. Fakt to takhle fungovalo, protože jsem s ní mluvila a pochopila, že to fakt nejde, protože vono to je těžký pochopit, když to dítě nevidíte.“

T: „S jakými školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými zařízeními či nestátními neziskovými organizacemi spolupracujete při překonávání bariér souvisejících se školní prací?

Pp: „No s tou poradnou, jak jsem zmínila. No, a na počátku, jak jsem si nebyla jistá, kam se obrátit, jsme byli u dětský doktorky, z důvodu toho školního selhávání... Teď teda jen s tou poradnou spolupracujeme. Tam proběhlo vyšetření o prázdninách, myslím, že v červenci... Zprávu máme od září a má platnost až do června dva tisíce dvacet čtyři.“

T: „Co či kdo je Vám oporou při překonávání bariér vzniklých v souvislosti s osvojováním učiva?“

Pp: „Co pomohlo? Tak ve škole má jednu hodinu týdně doučování, což je pro mě prostě maximálně na dopsání látky. Jo, protože se hodně učím s ní já. Možná už to je i moc. Já to ani nekvituju, protože se prostě dvě hodiny učíme spolu a jako já sem teďka začala dělat, že napíšeme úkoly a pak si většinou opakujem, ale fakt jednoduše jako ve školce, prostě v posteli. Jo, prostě říkám, učí se Českou republiku, takže si spíš povídáme o lvovi, o orlovi a znak Moravy a já nevím, co všechno. Nebo jsme si četli báje. Aby to pro ni bylo trošku zajímavý a aby to bylo trošku mimo školu, aby to nevnímala jako učení. Tam je to takový komplikovaný. Já sama říkám, že ani já bych to nepochopila, protože ona to prostě, jsou chvíle, kdy prostě něco dává úplně perfektně a já si říkám, že se to zlomilo. Ale jsou chvíle, kdy prostě nedá ani dohromady jedna plus jedna. Jo, to možná, když mě přijde už unavená, že nedá vůbec nic, že má nějaký únavový syndrom. Jako, že když opravdu, jako prostě přijde a je unavená ze školy. Mně osobně velmi pomohlo, když sem to probírala se svými synama... Oni zpočátku nevěřili, že to může bejt, že je to tak náročný. Taky mi hodně pomáhá sama Petruška. Vona má tady v tom prostě dar, vona je taková prostě schůdná... Pak mi sou oporou moje nějaký dalo by říc zásady jako důslednost, láska, ale i trpělivost. Jinak Petruška trefila na hodnou paní učitelku, což bylo dobrý. Přesto, úplně nerozuměla tomu pěstounství.“

T: „Co či kdo je Vám oporou při překonávání bariér vzniklých v souvislosti s kázeňskými problémy?“

Pp: „Tak Petruška žádný kázeňský problémy sama o sobě nemá. Ale, jak už jsem říkala, v tý první třídě, jsem učitelku upozornila, že některý děti jsou zlí, když jako vona nestíhá. No, neříkám, že se to úplně vymýtilo, ale když tam ta učitelka je, tak si na Petrušku tolik nedovolujou. Jo, nejsou to všechny děti, jen některý. Takže tam ta učitelka zafungovala. Jinak

si doma s Petruškou o tom povídáme a přehráváme si ty situace a jak na ně třeba příště jinak zareagovat.“

T: „S pomocí jakých nástrojů, metod a podpůrných opatření se vypořádáváte s bariérami při součinnosti s ostatními odborníky ve fungování dítěte v pěstounské péči?“

PP: „Teď jsem jí koupila takovou tabulku, ale nechci, aby úplně koukala na výsledky. Ale aby se k němu dopracovala. Jako to jí jde. S tím nemáme problém. Nejhorší je asi čas. Jako pro ni asi možná i stresově. Nestíhá v tom určitý čase ten objem, který je na ni naložen. Ale třeba i v testu. Když maj mít například pololetní test za půl hodiny, ona ho má za hodinu a víc. Má stejný test s nástavou času.“

T: „Co dalšího mi chcete sdělit ohledně překonávání bariér ve školním prostředí?“

P1: „Ale pořad si myslím, že se neumí pracovat s těmahle dětma. Tam je to takový komplikovaný. Já sama říkám, že ani já bych to nepochopila, dokad' nemáte to dítě doma. Ona totiž má to, že nechápe některý věci. Jako některý věci, co jsou pro nás samozřejmý, tak vona nechápe... Hodně učitelů je nastavených na to, a to mluvím z vlastní zkušenosti, že ty věci děti znaj už z domova, ale tyhle to třeba neuměj, neznej a těch nároků na dítě, a řeknu, i když to nahráváte, je tolik, že i když to dítě máte od tří, čtyř let, tak to těžko doženete. Takže mi vstávají chlupy na těle, když dítěti ve škole vyčítaj věci, protože prostě... Není to vina těch dětí, ale ani vina těch učitelů, prostě si neuvědoměj, jaký jsou to děti. Největší problém je v tom, že celkově školství je strašně rychlý. Ano, je to pro silný děti, děti, který uměj a vědí, ale pro takový ty dětičky, který maj nějaký problém, tak nemaj postavený základy na další učení, nestíhaj ho. Ale abych nekončila negativně, musím říc, že mě pomáhá, když Petruška přijde spokojená ze školy. To je prostě nejvíc.“

T: „Děkuji Vám za Váš čas a poskytnutí rozhovoru.“

PP: „Není zač.“

Příloha č. 3

Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s respondentem č. U_P

Tazatel (dále jen T): „Dobrý den, dělám průzkumné šetření do své bakalářské práce, která má název *Dítě v náhradní rodinné péči v kontextu školního prostředí*, jak už jsem Vám sdělovala do telefonu. K našemu rozhovoru jsem vypracovala 14 otázek. Pokud byste některé otázce neporozuměla, mohu ji upřesnit. Ráda bych Vás požádala, zda si mohu náš rozhovor nahrávat na diktafon, abych to, co tu dnes zazní, mohla následně přepsat s tím, že Vaše odpovědi anonymizuji tak, že nebude zřejmá ani Vaše totožnost a ani totožnost dítěte, se kterým spolupracujete v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. **Souhlasíte a poskytnete mi rozhovor?**“

Respondent č. U_P (dále jen U_P): „Ano, souhlasím. Můžete náš rozhovor nahrávat. Jen doufám, že nám do toho nikdo nevstoupí. Sice jsem říkala, ať mě nikdo neruší, že mám jednání, ale to víte, škola.“

T: „Tak, pojďme rychle na první otázku. **Zda a jaké bariéry jste vnímala při nástupu dítěte do školy?**“

U_P: „No, Petrušku jsem učila od 1. třídy. Takže vlastně od té první třídy tam ta matematika byla jakoby největší otazník. Měla jsem ji i na doučování jako sólo. To bylo v době kovidový. Ona se těšila do té školy. Že se jí člověk věnuje individuálně. Pracovali jsme s hrama a i na počítači. Jakoby online výuka. Jo, to se jí líbilo. Myslím, že to prospělo i tomu, že se vytvořil mezi náma dobrý vztah. Možná to takhle probíhalo dva měsíce a pak už zase naskočily ty děti do té školy. Jinak ona je velmi chytrá, bystrá. Má sice obtíže s koncentrací pozornosti a s rychlejší unavitelností. To oslabení je hlavně v oblasti paměti, pozornosti, matematických představ.“

T: „**Je u dítěte diagnostikovaná nějaká porucha či postižení, které by mohlo mít vliv na školní práci?**“

U_P: „Ano, z poradny má potvrzenou dyskalkulii. Tam ta matematika. Ona má hezký známky jedničky, dvojky, sem tam nějaká trojka. Zatím jsme nezačali novu látku s opravdu velkými čísly, protože ona má opravdu problém v té matematické představivosti, v těch číselných řádech a řadách. Jenomže v té třídě, víte, já mám vlastně pět, šest vyšetřených dětí z poradny. A Petruška patří k těm lepším. Takže jako jo. Ve třídě je jich dvacet dětí. Jo to tam docela těžký. Musím volit pomalý tempo. Musím se neustále ujišťovat, jak ty děti tam pracují. Mám tam teda tu asistentku. Jedna asistentka na tolik dětí je málo. Je to opravdu lítačka a moje cíle, který si dávám v té hodině, tak splním málokdy. Ale nemůžu říct, že bych byla zase nějak moc pozadu

s tím učivem. Dá se to. Museli jsme si vzájemně s dětma, asistentkou zvyknout. Teď se v tý třetí, čtvrtý začínaj trošku projevoval i problémy v českém jazyce, ale není to žádná katastrofa... Byla jí diagnostikována dysortografie. Má individuální vzdělávací plán. Dochází na doučování 1x týdně. To slouží k dovysvětlení učiva.“

T: „Jak probíhá osvojování učiva a které předměty dítě baví a které ne?“

UP: „No, soustředí se krátce, problém je s pochopením zadání práce. Špatně si vybavuje probrané jevy, je potřeba jí dopomoci, aby si vzpomněla. Pokud se procvičuje jeden jev, tak Petruška pracuje dobře a často ví lépe odpověď než její spolužáci. Jakmile se jevy začnou střídát a je jich více, opět se ztrácí a potřebuje pomoc, či nápovědu. Jinak využívá přehledy učiva. V matematice si občas vypomáhá počítadlem. Přestože doma trénuje, v násobilce, přetrvává nejistota.“

T: „Jak se dítě ve škole chová, případně, zda má nějaké kázeňské problémy?“

UP: „Petruška? Ne, ona ne. Ona je na sebe tak přísná... Je to hrozně pozitivní holka a nejsou s ní žádné problémy. Mám pocit, že má radost z každého úspěchu. Teď, co jsem si všimla na Petře a my to vždycky konzultujeme s učitelkami. Já jako třídní učitelka mám hlavní kontakt s maminkou, protože se nám stalo po dvakrát, že měla nákej jakoby záchvat, že jí buší srdce, že jí bolí u srdce. Tak maminka na to nebo teda pěstounka na to, protože ve čtvrtý třídě začaly děti chodit na dopravní hřiště, takže ji učila na kole. Jenže Petra se na kole učí už čtyři roky po sobě úplně od začátku. Vona všechno musí úplně od začátku, nemá to uložený, takže jak ta matematika není uložená, tak ani tohle. No asi se fyzicky jakoby přetížila, že přišla do školy s bušením srdce a pak se to stalo minulý týden nebo kdy, i při tělocviku. No a tenhle ten týden zase srdíčko přestalo, ale klepou se jí nohy. No, takže nevíme, a právě to budu konzultovat s pěstounkou, jak vlastně s ní pracovat, protože zase, samozřejmě máme tam takový rozkládací lehátko, tak ji na to položíme, aby se uklidnila. „Holčičky!“, dneska ráno jsme řekla: „Pojďte k ní holky, takhle ji prostě hladěte a masírujte ty nožičky, aby to přestalo,“ takže dobrý. Já jsme odešla a když jdu po chodbě zpátky, nakouknu do třídy a Petra se smála. Takže ona, mám pocit jakoby, že chce na sebe upozornit nebo ukázat: „Teď sem tady já.“ Ale jinak je to hrozně pozitivní holka.“

T: „Jak vychází se spolužáky?“

UP: „Ve třídě má kamarády. Je oblíbená. Petruška je velice pozitivně naladěná.“

T: „Jak vychází s Vámi jako třídní učitelkou?“

UP: „Ale Petruška jako, to my sama řekla, že prostě matematiku, má hrozně ráda, i když jí to nejde, že se prostě vždycky na ty hodiny těší. To zase těší mě, že v tom necítí zase žádnou bariéru, jo ježiši marja, ta matematika, to se bojím, takže... Já jsem spokojená s tím, jak spolu vycházíme.“

T: „Jak probíhá školní práce?“

UP: „Petruška je velice pozitivně naladěná, takže přes jakýkoliv neúspěch prostě za chvíli nastartuje a zase jede. A psali jsme kontrolní práci z geometrie, a ta dopadla celkově... hodně jsem byla zklamaná. A Petruška ji měla na jedničku. Sice s některými věcmi, musela jsem jí to podsunout, aby přišla na to, co tam být, ale dala to na jedničku. Do teďka opakujeme víceméně to, co měli do třetího ročníku. Takže, když se jí to připomene, tak ona má opravdu hezké známky, dvojky, jedničky, sem tam nějaká trojka. Zatím jsme nezačali tu novou látku s těmi opravdu velkými čísly, protože ona má problém v takové té matematické představivosti.“

T: „Jak probíhá Vaše spolupráce s pěstounkou?“

UP: „Spolupráce s pěstounkou je dobrá. Teďko budeme mít třeba třídní schůzky příští týden, takže to se určitě dostaví a popovídáme si podrobně o tom. ...jak vlastně s ní pracovat, protože, jak jsem Vám popisovala...“

T: „Co Vám pomohlo vypořádat se s bariérami při nástupu dítěte do školy, které jste zmínila?“

UP: „Spolupráce s pěstounkou... Ona ji velmi dobře do školy připravila. Sama je pedagogicky vzdělaná. Tehdy pracovala jako učitelka, nyní je ředitelkou v MŠ. Petruška znala velké množství písmenek, uměla počítat do dvaceti. Vlastně v té první třídě to začalo... Naštěstí samotné nastavení Petry, to že je, jaká je, tak to určitě velmi pomáhá. Dále spolupráce s poradnou. Právě minulý týden tady byla paní X z poradny. Tu sem si vlastně pozvala já. Právě kvůli té Petrušce, protože ona tam má, jak speciální péči na matematiku, tak doporučují doučování z českého jazyka... Takže jsem s ní konzultovala postupy v reedukaci.“

T: „S jakými školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými zařízeními či nestátními neziskovými organizacemi spolupracujete při překonávání bariér souvisejících se školní prací?

UP: „S poradnou. A právě paní X sama říkala, že pěstounka se velice zajímá a snaží a možná ji až přetěžuje. Před prázdninami přišla do poradny a vyfasovala tam řadu pracovních sešitů a víceméně opravdu každý den Petru do toho učení vracela. Nenechala ji jakoby odpočinout přes ty prázdniny. Ale zase uměla. Přišla do týhle ty čtvrtý třídy a připravená byla.“

T: „Co či kdo je Vám oporou při překonávání bariér vzniklých v souvislosti s osvojováním učiva?“

UP: „No, pro mě je nejdůležitější ta spolupráce s tou rodinou. Pokud rodina dítěte nefunguje, a to teď mluvím obecně, nejen u těchhle pěstounskejch dětí, tak se nic anebo velmi málo změní. Musí být do toho zapojeni všichni. Taky mi pomáhá rozebrat situaci s dalšími učiteli, kteří v té třídě učí. Spolupracujeme s paníma učitelkama, všichni jsme si přečetli zprávu z poradny, takže víme. No, a samozřejmě i samotné děti. Děti ve třídě, když jsou hotové, tak se samy nabídnou a sednou si k tomu, který potřebuje pomoc. Mám je tak naučené. I sama Petra a její neutuchající elán k práci.“

T: „S pomocí jakých nástrojů, metod a podpůrných opatření se vypořádáváte s bariérami při součinnosti s ostatními odborníky ve fungování dítěte v pěstounské péči?“

UP: „No, aby jí to šlo, ona má dovolený, že může mít různý ty názorný pomůcky i při matematice, i při češtině vyložený na lavici. Umí je používat, ale spíš je i odmítá. Je na sebe tak přísná, že to nepoužije. Až někdy jí i řeknu: „Petruško, teď už seš hodně pozadu za dětma, doženeš je, když použiješ třeba tu tabulku na násobení,“ tak pak to uzná a vezme si ji.“

T: „Co či kdo je Vám oporou při překonávání bariér vzniklých v souvislosti s chováním dítěte či s kázeňskými problémy?“

UP: „S Petruškou já a ani kolegové neřešíme nějaké kázeňské problémy. Jak, jsem Vám říkala, spíš řeším, co vězí za jejím chováním ohledně toho bušení srdce či jiného netypického chování. Budu to konzultovat nejprve s maminkou, tedy s pěstounkou, případně i s odborníky.“

T: „Co dalšího mi chcete sdělit ohledně překonávání bariér ve školním prostředí?“

UP: „Je hrozná škoda tadyhle pro ty děti, že od čtvrté třídy maj jen elektronickou žákovskou knížku a že do trojky si tu jedničku takhle domů opravdu přinesly a teď to neviděj. Jinak, na to sem málem zapomněla, Petruška má výborný přednes a uspěla v recitační soutěži. Také se nyní

nadšeně přihlásila do kroužku ručních prací. Takže každou středu, kdy to maj, tak háčkuje. Takže manuálně bude asi šikovná.“

T: „Děkuji Vám za Váš čas a poskytnutí rozhovoru.“

U1: „Není zač. Snad Vám to k něčemu bude!“