

# Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



## Děti v pěstounské péči ve vzdělávacím procesu

Bakalářská práce

Praha 2013

Vedoucí práce:

**PhDr. Jana Procházková**

Vypracovala:

**Petra Kulhánková**

## **Prohlášení**

*„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“*

**V Praze dne .....**

.....

**Petra Kulhánková**

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí bakalářské práce PhDr. Janě Procházkové za odborné vedení, cenné připomínky a rady. Chtěla bych poděkovat všem třídním učitelkám a všem pěstounům, kteří byli ochotní mi poskytnout rozhovor. Dále děkuji své rodině za vytrvalou podporu.

## **Abstrakt**

Tématem bakalářské práce jsou děti v pěstounské péči ve vzdělávacím procesu. Bakalářská práce si klade za cíl popsat specifické projevy dětí v pěstounské péči předškolního a mladšího školního věku, jejich vnímání autority a interakci s učitelem i spolužáky. Teoretická část je založena na studiu odborné literatury, snaží se zmapovat raný vývoj dětí v pěstounské péči, důležitost rodiny, její selhání, ústavní péči a její následky, formy náhradní rodinné péče a školní prostředí. Empirická část je kvalitativně zaměřena, zabývá se pohledem pěstounů i učitelů na problematiku dětí v pěstounské péči ve školním prostředí. V rámci sběru dat byly realizovány polostrukturované rozhovory se čtyřmi pěstounskými rodinami a čtyřmi třídními učitelkami dětí, dále bylo provedeno zúčastněné pozorování dětí v prostředí školy. Výsledky studie naznačují, že děti v pěstounské péči mívají ve škole charakteristické projevy a obtíže, které mohou být způsobeny nedostatečným citovým zázemím v raném dětství či psychickou deprivací. Při řešení těchto obtíží je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy a informovanost učitelů o minulosti dítěte.

## **Abstract**

Theme of bachelor thesis is children in foster care in the learning process. The bachelor thesis aims to describe specific expressions of children in foster care of preschool and school age, their perception of authority and interaction with the teacher and classmates. The theoretical part is based on the study of literature, trying to map the early development of children in foster care, the importance of family, its failures, institutional care and its consequences, alternative forms of family care and school environment. The empirical part is qualitatively focused, dealing with foster parents and teachers looking at the issue of children in foster care in the school environment. The data collection was carried out during semi-structured interviews with four foster families and classroom teachers with four children, and participant observation of children in the school environment was conducted. The results of the study suggest that children in foster care often have a school characteristic signs and symptoms, which may be caused by insufficient emotional background in early

childhood or emotional deprivation. Cooperation between family and school and awareness of the child's history for teachers are solutions to this problem.

# Obsah

I.	Úvod .....	7
II.	Teoretická část .....	9
1.	Psychický vývoj dítěte .....	9
1.1.	Vývojová stádia.....	9
1.2.	Odlišnosti vývoje dětí v pěstounské péči od běžného vývoje.....	12
1.3.	Základní psychické potřeby dítěte.....	14
2.	Rodina.....	15
2.1.	Funkce rodiny.....	16
2.2.	Dysfunkce rodiny .....	17
3.	Ústavní péče.....	18
3.1.	Psychická deprivace .....	19
3.2.	Vznik, projevy a následky psychické deprivace .....	20
3.3.	Reparabilita psychické deprivace.....	21
4.	Náhradní rodinná péče .....	22
4.1.	Formy náhradní rodinné péče.....	22
4.1.1.	Osvojení.....	22
4.1.2.	Pěstounská péče .....	24
4.1.3.	Poručenství .....	26
4.1.4.	Hostitelská péče .....	27
4.1.5.	Opatrovnictví .....	27
5.	Školní prostředí.....	27
5.1.	Vztah rodiny a školy .....	27
5.2.	Škola jako sociální prostředí .....	29
5.3.	Děti v pěstounské péči ve školním prostředí.....	30
III.	empirická část .....	33
6.	Projekt studie .....	33
6.1.	Cíle studie.....	33
6.2.	Vzorek studie.....	34
6.3.	Sběr dat.....	34
6.4.	Použité metody .....	36
7.	Výsledky .....	37
8.	Diskuse.....	64
IV.	Závěr .....	67
	Seznam použité literatury .....	68
	Seznam příloh .....	73

# I. ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou dětí v pěstounské péči. Ze své zkušenosti vím, že tato problematika je velmi různorodá a vyvstávají k ní podnětné otázky. Instituce pěstounské péče bývá veřejností často nepochopena, je na ni mnohdy nahlíženo jako na něco tajemného či jako na bláznovství. Pěstounská péče je přitom jednou z možností, jak pomoci prožít dětem, o které se jejich biologická rodina nemůže, nedovede nebo nechce starat, plnohodnotné dětství. Pěstounská rodina může poskytnout přijatému dítěti nejen střechu nad hlavou, nabízí mu domov, lásku a péči, možnost stát se zodpovědným a uvědomělým člověkem. Počinání pěstounských rodin je bezpochyby nelehké a obdivuhodné, zaslouží si naši pozornost, ale i odbornou pomoc.

Mnohaleté výzkumy prokazují, že dlouhodobý pobyt dítěte ve výchovných institucích je škodlivý a narušuje jeho zdravý vývoj. U dětí, které nemohou z nejrůznějších důvodů vyrůstat ve své původní rodině, bývá preferována výchova v náhradním rodinném prostředí. Pěstounská péče takovou výchovu umožňuje. Dítě si do nové rodiny přináší zkušenosti z rodiny původní, bývá také velmi často negativně ovlivněno pobytem v ústavním zařízení. Projevy dětí v pěstounské péči tedy mohou být netypické a pro okolí mnohdy nepochopitelné.

Při své práci pro občanské sdružení, které se zabývá pomocí pěstounským rodinám, jsem si povšimla, že děti z pěstounských rodin se v kolektivu chovají nápadně odlišně od vlastních dětí pěstounů. Sami pěstouni uvádějí, že jejich svěřené děti mají ve školním kolektivu potíže s chováním a začleněním do něj. Díky těmto poznatkům jsem se začala zabývat problematikou dětí v pěstounské péči ve školním prostředí. Jedná se o problematiku vysoce aktuální. V současné době se rozvíjí nové formy pomoci sociálně osiřelým dětem, vznikají nová legislativní ukotvení a je tedy pravděpodobné, že se s dětmi v různých formách náhradní rodinné péče budeme setkávat stále častěji.

Tato práce si tedy klade za cíl zmapovat specifické projevy dětí v pěstounské péči ve školním prostředí, za využití kvalitativních metod rozhovorů a pozorování. V teoretické části jsem se snažila postihnout faktory, které mohou tyto projevy ovlivňovat. Jsem si vědoma, že čtyři případy dětí z pěstounských rodin nejsou

dostačující k objektivnímu posouzení skutečnosti a závěry tedy nelze zevšeobecňovat, přesto jsou některá zjištění podnětná a stálo by za to je dále rozvinout.



## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Psychický vývoj dítěte

#### 1.1. Vývojová stádia

Zkoumané děti v této práci jsou děti předškolního a mladšího školního věku. Pro účely této práce proto považuji za vhodné seznámit se blíže s těmito vývojovými obdobími, ale i s obdobími předcházejícími, která jsou právě v případě dětí z pěstounských rodin neméně důležitá a ovlivňují jejich další vývoj a úspěšnost ve školním prostředí. Jednotlivá období zmiňuji zejména v souvislosti s psychickým vývojem a vazbou mezi rodiči a dítětem.

Život člověka nezačíná jeho narozením, ale jeho početím. Toto období před narozením nazýváme **obdobím prenatálním**, trvajícím od početí dítěte do jeho narození, tedy obvykle 40 týdnů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nejnovější medicínské poznatky potvrzují vznik psychické vazby mezi matkou a dítětem již v tomto období. V této souvislosti stojí za zmínku studie Dytrycha, Matějčka a Schüllera, zabývající se pozitivním a negativním vyladěním matky během těhotenství. Z jejich výsledků vyplývá, že děti, které byly nechtěné a negativně přijímané matkou, mívaly problémy v osobním životě, v navazování vztahů či v sebehodnocení, převažující až do dospělosti (Šulová, 2010).

Porodem se dítě dostává do svého dalšího životního období, které podle Vágnerové trvá zhruba jeden měsíc. Toto období nazýváme **novorozenecké období**. Dítě se adaptuje na podmínky nového prostředí, které jsou odlišné od podmínek nitroděložních. Pro příznivý vývoj je potřebná specifická stimulace dítěte pečující osobou. Pro matku a dítě je důležitý vzájemný kontakt, vytváří se mezi nimi individuálně specifická vazba. Neméně podstatný je však i mnohdy opomíjený vztah s otcem (Vágnerová, 1996).

Období prvního roku života dítěte bývá označováno jako **kojenecké období**. V jeho průběhu se začínají projevovat individuální rozdíly jednotlivých dětí v chování, prožívání a celkovém vývoji. Prostřednictvím interakce dítěte s lidmi dochází k sociálnímu učení, jež je prostředkem první socializace. Pro tuto interakci je dítě vybaveno vrozenými socializačními dispozicemi, avšak musí být náležitě stimulováno prostředím. Citová vazba s matkou či další pozitivní emoční prožitky spojené se sociální stimulací, posilují u dítěte pocit bezpečí a jistoty (Vágnerová, 1996). Pro vznik rané interakce mezi matkou a dítětem je klíčová situace kojení. Dítě je při něm v úzkém kontaktu s matkou, cítí její teplo, tlukot jejího srdce, bývá uklidňováno jejím hlasem, který bezpečně rozezná od ostatních (Šulová, 2010).

Matka se postupně stává nejdůležitějším sociálním objektem. „*Matka je bytostí, na níž je dítě závislé, stará se o ně a uspokojuje jeho potřeby. Prostřednictvím silné citové vazby uspokojuje i tu nejdůležitější, potřebu jistoty a bezpečí. Pozitivní emoční zkušenost představuje žádoucí základ pro další rozvoj dětské osobnosti*“ (Vágnerová, 1996, s. 58).

Období od prvního do třetího roku věku dítěte je **batolecím obdobím**. Toto období je charakteristické především významným motorickým rozvojem, ale i rozvíjením sociálních vztahů, postupným osvojováním si mateřského jazyka a uvědomováním si vlastního Já (Šulová, 2010).

Toto období je klíčové pro osvojování řeči, jež je základní lidskou potřebou. Podle Brierleyho (1996) je raný vývoj řeči ovlivněn dědičností a připraveností mozku k učení řeči při narození. Pro její rozvoj je však podstatná přítomnost mateřské osoby, která dítě osvojováním provází, mluví na ně dříve, než může řeči porozumět, opakuje dítěti věty pro lepší zapamatování, tlumočí řeč do přijatelné podoby (Brierley, 1996). Kolem druhého roku začíná dítě používat slovo já. Do této doby o sobě mluvilo ve třetí osobě. Ve stejném období počínají i první známky procesu negativismu. Tyto jevy souvisí s vývojem autonomie a formováním obrazu o vlastním Já. Dítě se v tomto věku začíná postupně separovat od matky, podniká expanze do okolí, matka však pro ně stále představuje záchytný bod, ke kterému se vrací a poskytuje mu jistotu a bezpečí. Sociální interakce dítěte v batolecím období se však orientuje na více osob než jen na matku. Dítě v tomto věku navazuje přátelské vztahy, vstupuje do

intenzivnější interakce se svým okolím. Do interakce je také mnohem více zapojován otec, roste též význam vztahů se sourozenci (Šulová, 2010).

Období mezi třetím a šestým rokem věku dítěte Vágnerová (1996) označuje jako **předškolní období**. Toto věkové ohraničení je však individuální a dané spíše než fyzickým věkem nástupem dítěte do školy (Vágnerová, 1996). Toto období je charakteristické zvýšenou aktivitou a činnostmi hry.

V předškolním období roste potřeba dítěte navazovat a prožívat sociální vztahy v různých rovinách – s rodiči, prarodiči, vrstevníky či sourozenci. Rodičovská základna pro dítě představuje zdroj jistoty a stability, má v této době základní význam pro formování pohlavní identity. Role rodiny je také významná při osvojování pohlavních rolí. Na intenzitě získává vztah s vrstevníky. Ve vrstevnické skupině dítě získává nové dovednosti, zkouší si role a formy chování, které mělo možnost odporovat v rodině (Šulová, 2010).

Toto období je ukončeno významnou událostí, kterou je nástup do školy. Tuto událost prezentuje rodina dítěti jako důležitý sociální mezník, se kterým dítě získává novou roli. Podstatná je také otázka školní zralosti a připravenosti, což jsou hlavní předpoklady úspěšnosti dítěte ve škole. Školní zralost bývá dána především zráním organismu, především centrální nervové soustavy, s čímž souvisí motorická a kognitivní vyspělost. Školní připravenost je chápána jako množství kompetencí vázaných na učení, které žák nabývá v sociálním prostředí. Kompetence získané v rodině usnadňují adaptaci dítěte ve škole. Dítě by mělo pro vstup do školy být dostatečně socializováno, chápat autoritu, mít ujasněné základní normy chování (Vágnerová, 1996).

Vágnerová (1996) rozděluje období školní docházky prvního stupně na **raný školní věk**, trvající dva roky a **střední školní věk**, který trvá přibližně tři roky, tedy do 11 až 12 let dítěte. V tomto období dochází k zásadním změnám v oblasti myšlení, které umožňují zvládat nároky učiva a zároveň se působením školy dále rozvíjí. V oblasti socializace dochází též k významným změnám díky vlivu školy. Role školáka je novou formální rolí, která má pevná pravidla a dítě je vystaveno očekáváním od společnosti plynoucím z této role. Vedle proměny rolí je mladší školní věk charakteristický rozvojem komunikačních dovedností zejména s učitelem a spolužáky a vývojem v oblasti norem a hodnot. S rolí školáka je spojena nutnost

osamostatnění, která s sebou často přináší pocit nejistoty. Dítě v této době potřebuje získat novou jistotu a bezpečí, což může být často uspokojováno vazbou na učitele.

V sociálních vztazích nabývá na významu role spolužáka. Ve třídě je srovnáván výkon jednotlivých dětí, děti zde mohou uspokojovat svou potřebu úspěchu a sebeprosazení. Dochází zde k postupné diferenciaci rolí, dítě má potřebu být ostatními spolužáky pozitivně akceptováno. Nedílnou součástí světa a identity školního dítěte je i nadále rodina. Rodiče poskytují dítěti jistotu a bezpečí, slouží jako model určitých rolí. Důležitý je i vztah se sourozenci, ve kterém se dítě učí mnoha sociálním dovednostem. Role školáka se do tohoto vztahu často promítá (Vágnerová, 1996).

## **1.2.Odlišnosti vývoje dětí v pěstounské péči od běžného vývoje**

Rozdíly mezi dětmi v pěstounské péči a dětmi z běžných rodiny jsou dány jednak vrozenými předpoklady dětí a jednak, a to je mnohem podstatnější, stylem a kvalitou jejich rané péče. Prakticky každé dítě umístěné v náhradní rodinné péči (pokud nepočítáme péči příbuzenskou) muselo jistou dobu pobývat v ústavním zařízení. Šulová (2010) v problematice vývoje dítěte zmiňuje také větší negativní vliv sociálních rizik oproti rizikům biologickým. Podle Šulové mají na správný vývoj větší vliv podmínky sociální než biologické: *„V příhodných psychosociálních podmínkách se mohou normálně rozvíjet i děti s mnoha biologickými rizikovými faktory. Psychosociální podmínky však mohou působit i opačně“* (Šulová, 2010, s. 28).

Naprostá většina vývojových teorií zdůrazňuje důležitost rané sociální a emoční zkušenosti a možnosti prožívat naplněné lidské vztahy pro příznivý duševní i fyzický vývoj dítěte. Prostředí a styl péče, které se dítěti dostává na počátku jeho života, významně ovlivňuje všechny jeho vývojové oblasti i budoucí celoživotní úspěšnost. Zvláště v období raného vývoje je pro dítě klíčová individuální péče a možnost navázání blízkého vztahu. Mnoho významných studií prokázalo, že děti, které navzdory dobrému zdravotnímu stavu, strávily první měsíce a roky života

v ústavní péči, později významně selhávají ve škole, v zaměstnání i v partnerském životě (Ptáček et al. 2011).

Bowlby (2010) poukazuje na vznik silného citového pouta k mateřské postavě, které se vytváří během prvních let života dítěte a přetrvává až do dospělosti. Pouto, jež si dítě vytváří k pečující osobě je vzorcem pro další vztahy dítěte k lidem i k sobě samému. Vznik tohoto pouta doprovází silné emoce a pocity. Dítě má přirozenou tendenci vztahovat se k blízkému člověku, sdílet s ním pocity lásky a bezpečí.

Pokud se dítěti dostává správné péče, vytvoří se bezpečné, jisté pouto mezi ním a nejbližším pečovatelem. Pokud však rodiče přistupují k dítěti negativně, dítě si sice vytvoří vazbu, ovšem tato vazba bude plna strachu a nenávisti k sobě i druhým. Vrtbovská uvádí i tzv. „žádné pouto“, které se projevuje u dětí, jež žily od počátku života v ústavním prostředí a neměly možnost vytvořit si vztah k žádné stálé osobě. Pro poruchy citové vazby se používá termín reaktivní attachment, který vzniká jako následek narušeného rozvoje citového pouta mezi rodičem či pečovatelem a dítětem, projevuje se neschopností navázat kontakt a přirozeně reagovat na interakci s druhými nebo nerozlišenou náklonností, kdy se dítě chová důvěřivě a přítulně i k neznámým lidem. Reaktivní attachment vzniká často při velkém zanedbávání, zneužívání, separaci od matky, nedostatečné pozornosti pečovatele či častém střídání pečovatelů (Vrtbovská, 2010).

Ptáček et al. (2011) ve svém výzkumu zaznamenal významné rozdíly mezi dětmi vyrůstajícími v biologických rodinách a dětmi vyrůstající v ústavní nebo pěstounské péči. Důsledky rané institucionální péče se projevují takřka ve všech oblastech raného vývoje. V oblasti somatického vývoje se u dětí, které prošly ústavní výchovou častěji objevuje opoždění tělesného vývoje a oslabení imunity spojení s dalšími interními potížemi. V oblasti intelektu je zaznamenán častější opožděný psychomotorický výkon a nižší hodnota rozumových schopností. Velmi časté jsou zde poruchy koncentrace pozornosti a poruchy učení. Jako další častý důsledek ústavní výchovy je uveden opožděný rozvoj řeči, omezená slovní zásoba i schopnost vyjadřování. S rozmanitými důsledky ústavní péče se však setkáváme převážně v oblasti socioemočního vývoje, který bývá u těchto dětí značně opožděný, děti mají potíže v sociálním kontaktu, s navázáním citových vazeb, s rozpoznáváním emocí. Často se u nich setkáváme s bezmeznou důvěřivostí či naopak s nedůvěrou, se špatným zvládnutím stresových situací a s nízkým sebehodnocením a důvěrou ve

vlastní schopnosti. Tyto děti také mají oproti běžné populaci mnohem častější výskyt poruch chování (Ptáček et al., 2011). Je však třeba mít na paměti, že tyto projevy jsou individuální a mohou se lišit u každého dítěte.

### **1.3.Základní psychické potřeby dítěte**

Matějček (2005) uvádí základní psychické potřeby, jež mají být ve správný čas a v náležitě míře uspokojeny, aby se dítě vyvíjelo ve zdravou osobnost.

Potřeba stimulace - přívod podnětů v dostatečném množství, kvalitě a proměnlivosti.

Potřeba smysluplného světa - potřeba řádu a smyslu v podnětech, která umožňuje nabývání zkušeností, učení se, osvojování nových postupů a strategií, přizpůsobení se.

Potřeba životní jistoty - tato potřeba zbavuje úzkosti a dodává pocit bezpečí, což je důležité pro objevování nového. Tato potřeba se naplňuje ve vztazích s blízkými.

Potřeba pozitivní identity neboli vlastního „já“- uvědomování si vlastní osobnosti, budování sebevědomí a sebedůvěry. Vytvoření pozitivního obrazu vlastního „já“ je důležité pro pozdější budování vztahů s druhými.

Potřeba otevřené budoucnosti- potřeba životní perspektivy a naděje. Uspokojení potřeby umožňuje prožívání osobního běhu života. Zavřená vede k zoufalství, útlumu a nicotě.

## 2. Rodina

Rodina je zajisté nejstarší lidskou společenskou institucí. Současně bývá rodina první sociální skupinou, s níž se člověk v životě setkává. Dunovský (1999) definuje rodinu jako „malou primární společenskou skupinu, založenou na svazku muže a ženy, na pokrevním vztahu rodičů a dětí či vztahu jej substituujícím (osvojení), na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznávané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i celé společnosti“ (Dunovský, 1999, s. 92, 93).

Podle Vágnerové (2012) je rodina klíčová v poskytování zázemí, uspokojování potřeb a získávání zkušeností, jež nelze získat jinde. „Každý jedinec zde má určité role, které se stávají součástí jeho identity. Mezi jednotlivými členy rodiny se v rámci jejich rolí vytvářejí rozmanité vztahy, pro něž je charakteristické určité chování a styl komunikace. Každá rodina má svůj hodnotový systém, jenž ovlivňuje chování jejích členů a vede k přednostní volbě některých strategií zvládnání problémů“ (Vágnerová, 2012, s. 589).

Havlík (in Havlík, Kořa, 2002) rozlišuje rodinu orientační, do které se člověk rodí a je objektem výchovy, a dále rodinu reprodukční, již člověk později zakládá a sám přebírá rodičovské role. Podle Vágnerové (2012) je orientační rodina ústřední institucí pro poskytování základních sociálních zkušeností. Dítě se zde učí posuzovat dobro a zlo a má šanci si vytvořit pocit základní důvěry. Rodina je zjednodušeným modelem světa, zkušenosti, které zde dítě získává si ověřuje v reakcích na své chování.

Dle Matějčka (1994) jsou pro rodinu důležité osoby, které ji tvoří. „Domov je místo, kde žijí „naši“, což znamená naši lidé... Tito „naši“ jsou podstatnou složkou našeho domova“ (Matějček, 1994, s. 12). Rodina by pro dítě měla představovat prostředí stálé, citově vřelé a přijímající. Jen v takovém prostředí se dítě může vyvíjet ve zdravou a společností užitečnou osobnost. Dítě jako své rodiče přijímá ty, kdo se k němu chovají mateřsky a otcovsky, tito lidé přitom nemusí být jeho biologickými rodiči. Matějček tedy rozlišuje mezi rodičovstvím biologickým a psychologickým. Tyto typy rodičovství rozhodně nemusí být v protikladu a ve většině rodin se vyskytují současně. Existují ovšem i případy, kdy rodiče své děti opouští, jsou tedy

pouze biologickými, nikoli psychologickými rodiči, ale také případy, kdy lidé, kteří vlastní děti nemají, přijímají do péče dítě cizí. V takovém případě mluvíme o rodičovství psychologickém, bez biologického (Matějček in Matějček, Dytrych, 1999). Podle Goldsteina je biologické rodičovství často mylně chápáno jako něco jedinečného a nenahraditelného, něco, co by pro dítě mělo mít nezastupitelný význam. Pro plnohodnotný duševní vývoj dítěte je však zásadní rodičovství psychologické. Má-li dítě alespoň jednoho psychologického rodiče, jímž je bezvýhradně akceptováno, a ke kterému si může vytvořit důvěrné citové pouto, může se u tohoto dítěte vytvořit pocit vlastní hodnoty a zdravého sebevědomí (Goldstein et al., 1996).

## **2.1.Funkce rodiny**

V historickém vývoji rodiny se řada jejích funkcí mění. Dunovský (1999) rozlišuje čtyři hlavní funkce charakteristické pro současnou rodinu:

- biologicko-reprodukční
- ekonomicko-zabezpečovací
- emocionální
- socializačně-výchovná

Pro účely této práce jsou zajisté nejzásadnější funkce emocionální a funkce socializačně-výchovná. Význam emocionální funkce stále roste. Vztahy v rodině jsou provázány citovými vazbami, emocionalita je důležitá pro děti i pro dospělé. Emocionální funkci dokáže plně zastávat zralý a odpovědný dospělý, který je schopen dítěti poskytnout lásku a bezpečí.

Nejvýznamnější funkcí rodiny je funkce socializační, výchovná a vzdělávací. tato funkce zabezpečuje společenskou kontinuitu. Pro správné vykonávání této funkce je podstatný zájem o dítě a přijetí dítěte takového, jakým je, dále dostatečně kvalitní péče, porozumění potřebám dítěte a jejich včasné naplnění, rozvíjení jeho schopností. Rodina je místem primární výchovy, uskutečňuje se zde společenská adaptace dítěte a jeho začleňování do společnosti. Rodina určuje sociální status dítěte, jeho sociální



prestiž a sebeuvědomění. Při výchově dítěte je třeba dbát na jeho nejlepší zájmy, ochraňovat je a zároveň je vést k učení se řešení problémů a osamostatňování (Dunovský, 1999).

## 2.2. Dysfunkce rodiny

Funkční rodina je pro dítě místem, kde se může plnohodnotně rozvíjet v samostatnou a harmonickou bytost. Bohužel ne všechny rodiny toto poslání dokáží naplnit. V případě, kdy rodina selhává v péči o dítě, hovoříme o poruše rodiny.

Dunovský (1986) chápe poruchy rodiny jako: „*situace, kdy rodina z nějakého důvodu a v různé míře neplní základní požadavky a úkoly dané společenskou normou a vyjádřené v očekávání na adekvátní začlenění jejích členů do společnosti*“ (Dunovský, 1986, s. 12). Pokud je tedy rodina dysfunkční, některé potřeby dětí nejsou náležitě uspokojeny, a rodina se pro dítě stává zdrojem zátěže. Díky narušení rodinných funkcí mohou děti, jehož osobnost se teprve rozvíjí, chybět některé významné zkušenosti nebo může být jeho další vývoj deformován různými negativními vlivy. Při interpretaci patologického chování některého člena domácnosti je ovšem nutné brát v potaz interakci celého rodinného systému, jelikož chování dětí a dospělých nikdy není na sobě nezávislé (Vágnerová, 2012).

Podle Dunovského (1986) je velmi významná porucha emocionální funkce. Poruchy emocionality jsou častým zdrojem většiny rodinných poruch, případně tyto poruchy provázejí. Pro dítě znamená porucha emocionální funkce ztrátu klidné a vyrovnané rodinné atmosféry a ohrožení vzniklé ztrátou pocitu jistoty a bezpečí. Ve vztahu k dítěti se jeví jako nejzásadnější funkce socializačně-výchovná, proto jsou poruchy této funkce pro vývoj dítěte vždy ohrožující. K poruchám socializačně-výchovné funkce dochází, pokud se rodiče o dítě nemohou, nedovedou nebo nechtějí starat. Rodiče se o dítě často nemohou starat díky vnějším okolnostem, které nemohou sami ovlivnit, jako jsou například přírodní katastrofy, války, nemoc či smrt rodičů. Pokud se rodiče o dítě nedovedou starat, příčiny jsou především v rodinném systému a samotných jedincích. Takoví rodiče nejsou schopni dítěti zajistit jeho přiměřený vývoj, často to bývají rodiče nezralí či nepřizpůsobiví normám. U rodičů, kteří se o dítě nechtějí starat, bývá příčinou tohoto chování porucha osobnosti, která

jim zabraňuje plnit tuto očekávanou sociální roli. Tito rodiče většinou o dítě nejeví zájem, neposkytují mu náležitou péči nebo ho týrají či opouštějí. Zdravý vývoj takového dítěte je v bezprostředním ohrožení, proto musí být z rodiny odňato. Děti, které pochází z těchto rodin, se stávají sociálními sirotky, velmi často trpí poruchami vývoje či jeho opožděním, časté jsou rovněž neurotické poruchy a poruchy chování. Čím déle porucha rodiny trvá, tím jsou tato postižení závažnější. Pro děti, které ztratily svou rodinu nebo jim tato rodina neposkytovala dostatečnou péči, je jednoznačně nejlepším řešením jejich umístění do rodiny náhradní (Dunovský, 1986).

### 3. Ústavní péče

V České republice vyrůstá zhruba 1% dětí mimo svou biologickou rodinu. Sirotků v pravém slova smyslu je však minimum, naprostá většina těchto dětí patří k sirotkům sociálním (Gabriel, Novák, 2010). V případech, kdy biologická rodina dítěte selhala a není možné či vhodně zajistit dítěti pobyt v náhradní rodinné péči, je možné, zpravidla dočasně, zvolit pobyt v některém ústavním zařízení (Bubleová, Kovařík in Matějček, 1999). Zatímco dřívější důvody pro umístění dítěte do některého kolektivního zařízení byly převážně zdravotní, v současné době se setkáváme převážně s důvody sociálními, jako je zanedbávání, týrání či nezvládnutá péče (Kessler et al., 2008). Ačkoli jsou v dnešní době patrné snahy o sanaci a podporu rodiny, Janský varuje před přílišnou snahou o nápravu biologické rodiny v neprospěch dítěte, jehož osobnost může být v nevhodném rodinném prostředí nenávratně poškozena (Janský, 2004). V ústavní péči převažuje podíl chlapců, vyskytuje se tu větší podíl romských dětí oproti běžnému zastoupení jejich počtu v populaci, dětí starších a dětí s postižením, dále dětí, jež pochází z rodin zatížených patologií a alkoholismem (Bubleová, Kovařík in Matějček, 1999).

Mezi zvláštní dětská zařízení, která spadají pod resort Ministerstva zdravotnictví patří kojenecké ústavy pro děti do jednoho roku věku a dále dětské domovy pro děti od narození po tři až pět let věku dítěte (Bubleová, Kovařík in Matějček, 1999).

Zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, která spadají pod správu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jsou diagnostický ústav, dětský

domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Tato zařízení jsou upravována zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Účelem těchto zařízení je zajišťovat dítěti zpravidla od tří do osmnácti let, případně zletilé osobě do devatenácti let náhradní výchovnou péči. Ústavní výchova je vždy nařízena soudem (MŠMT, zákon č. 109/2002 Sb., internetový zdroj).

*„Ústav je do jisté míry světem pro sebe, ostrovem soběstačného řádu, v němž je život omezenější a předvídatelnější než v okolním sociálním prostředí“* (Matoušek, 1999, s. 19). Pro dítě je důležité vyrůstat ve známém, stabilním a bezpečném prostředí. V ústavní péči však dochází k omezování jedince, vyskytují se zde regulovaná pravidla a specifické společenské role. Ústavy bývají vůči vnějšímu světu uzavřené, vstup je kontrolovaný (Matoušek, 1999).

Matoušek (1999) shrnuje hlavní funkci ústavní péče do tří bodů, jimiž jsou *podpora a péče, dále léčba a výchova a nakonec omezení, vyloučení a represe*. V zařízeních, jež poskytují náhradu za rodinné zázemí, je podstatná hlavně funkce péče a podpory. Ačkoli tato zařízení většinou disponují dobrým hmotným zázemím, přes veškeré snahy personálu není v jeho silách dostatečně zabezpečit plnohodnotný citový rozvoj dítěte (Matoušek, 1999).

Jak již bylo zmíněno výše, ústavní výchova má mnohá negativa. Podle Koluchové si dítě, jež je umístěno v ústavním zařízení nemá možnost vytvořit hlubokou citovou vazbu k jedné pečující osobě. Ani vhodné zázemí ústavu dítěti nezaručí dostatek podnětů pro jeho harmonický rozvoj, chybí zde modely vztahů v rodině i v širší společnosti, možnost osamostatnění a učení se sociálním rolím je zde znesnadněna. Většina dětí v ústavní péči vystřídá pobyt ve více zařízeních, což s sebou přináší zpřetrhání dosavadních vazeb a vztahů. Tato událost je velmi traumatizující a nepříznivá pro další vývoj dítěte. Dalším nepříznivým faktem je ukončení ústavní výchovy ve velmi zranitelném věku (Koluchová, 1992).

### **3.1. Psychická deprivace**

Problematice psychické deprivace se u nás dostává pozornosti zejména díky práci Langmeiera a Matějčka, kteří poukázali na rizika ústavní výchovy a podpořili tak

rozvoj náhradní rodinné výchovy. Dle těchto autorů potřebuje dítě ke svému harmonickému vývoji lásku a citovou vřelost. Dostatečná citová podpora může nahradit i nedostatek jiných psychických prvků. Pro patologické poruchy vývoje má tedy rozhodující význam nedostatečné uspokojení afektivních potřeb (Langmeier, Matějček, 2011).

Psychickou deprivaci definují Langmeier s Matějčkem 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 psychický stav není neměnný, ale jde o situaci vzniklou nedostatkem podnětů, jež je základem specifického chování.

Langmeier s Matějčkem rozlišují termíny deprivace a zanedbanost. Ačkoli se zanedbanost také projevuje v chování dítěte, bezprostředně nenarušuje jeho psychické zdraví. Zanedbávané děti obvykle vyrůstají v primitivním prostředí s nedostatečnou hygienou, výchovou či příležitostmi ke školní výuce, přesto u nich nemusíme zaznamenat projevy psychického strádání. Děti psychicky deprivované však často vyrůstají v prostředí, které těmito nedostatky netrpí, ovšem jejich citový a rozumový vývoj bývá narušen (Langmeier, Matějček, 2011). Tyto poznatky nás přivádějí na myšlenku, že i nepříliš pečující rodina může být pro dítě vhodnější než sebelepší ústavní zařízení.

### **3.2. Vznik, projevy a následky psychické deprivace**

Vznik psychické deprivace je podmíněn mnoha faktory. Mezi podstatné patří průběh těhotenství a rané dětství v biologické rodině, věk umístění dítěte do ústavní péče či délka pobytu v ní.

„*Psychická deprivace je vážné narušení psychického vývoje, může se projevit v celé struktuře osobnosti, v chování, v sociálním začlenění, v postojích, v celé životní orientaci a v hierarchii hodnot*“ (Koluchová, 1992, s. 19). Následky psychické deprivace jsou mnohočetné a variabilní, projevují se v celkovém opoždění psychomotorického vývoje, v praxi je často opomíjena školní nezralost, deprivované děti mívají horší prospěch, než by odpovídalo jejich dispozicím (Koluchová, 1992).

U deprivovaných dětí se často setkáme s výrazně opožděným vývojem řeči, zejména jejího obsahu a slovní zásoby, dále s potížemi v pochopení vztahů a symboliky, což souvisí se selháváním těchto dětí ve čtení a psaní. S dalším opožděním se setkáváme u sociálních a hygienických návyků, při jejichž tvorbě je zapotřebí blízkého kontaktu dítěte a dospělého. Taktéž jemná motorika dítěte bývá poškozena. U starších dětí se setkáváme s celkově nižšími výkony v inteligenčních zkouškách, nedostatečnou emoční vyspělostí, nedokonalými pracovními a sociálními návyky. Tyto faktory zapříčiňují, že školní prospěch psychicky deprivovaných dětí je zejména v prvních třídách zřetelně pod úrovní jejich schopností. Deprivované děti pak mohou být označovány za mentálně retardované (Langmeier, Matějček, 2011).

### **3.3. Reparabilita psychické deprivace**

Pozdější studie ukazují, že následky psychické deprivace nemusí být neměnné. Podle Langmeiera s Matějčkem působí těžká a dlouhotrvající deprivace hluboké změny v psychické struktuře dítěte. Tyto změny ovlivňuje věk a délka působení psychické deprivace. Čím je dítě mladší a čím déle deprivace trvá, tím méně je pravděpodobné, že by následky bylo možné odstranit. Podle autorů je pravděpodobné, že poruchy v emocionální oblasti přetrvávají i u jedince, který se sociálně a intelektově přizpůsobil celkem normálně (Langmeier, Matějček, 2011).

Dle Koluchové je možné následky zmírnit, dokonce i trvale napravit. „*Rané zkušenosti, ať jsou jakkoliv drastické, nemusí nezbytně působit v celém dalším vývoji; mohou být modifikovány, když se zásadně změní prostředí*“ (Koluchová, 1987, s. 14). Umístěním do vhodné náhradní rodiny se podle Koluchové výrazně urychlí vývoj dítěte zejména po dobu prvního roku jeho pobytu. Čím je pak dítě mladší, tím je tento vzestup výraznější. Oproti dřívějším předpokladům je prokazatelné navýšení úrovně inteligence i u dětí ve školním věku. Tento nárůst dokumentuje i zlepšení školního prospěchu, které je patrně ovlivněno vytvořeným pocitem bezpečí v rodině, jenž děti motivuje k učení (Koluchová, 1987).

## **4. Náhradní rodinná péče**

### **4.1. Formy náhradní rodinné péče**

Vedle péče ústavní je náhradní rodinná péče dalším systémem v péči o děti, které z různých důvodů nemohou být vychovávány ve svých biologických rodinách.

Podle Bubleové s Kovaříkem je náhradní rodinná péče *„forma péče o děti, kdy je dítě vychováváno „náhradními“ rodiči v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině. Tou je u nás zejména osvojení a pěstounská péče“* (Bubleová, Kovařík in Matějček, 1999, s. 31).

Náhradní rodinná péče je formou právního vztahu, který vzniká mezi dítětem a osobou či osobami, jež nejsou jeho biologickými rodiči. Tento vztah vzniká rozhodnutím soudu a může zaniknout pouze zákonně předepsanými způsoby. Osobě, které je dítě svěřeno do péče, tímto vznikají práva a povinnosti vůči tomuto dítěti. Obdobně dítěti vznikají určitá práva a povinnosti k této osobě. V České republice se setkáváme s následujícími typy náhradní rodinné péče:

#### **4.1.1. Osvojení**

Pro osvojení je u laické veřejnosti častěji využívá dřívější termín adopce. Tyto pojmy je možno považovat za synonyma. Osvojení je nejrozšířenější a patrně nejdokonalejší formou náhradní rodinné péče u nás. Právní vymezení osvojení nacházíme v zákonu č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů.

Při osvojení přijímají manželé či jednotlivci dítě za své a mají k němu stejná práva a povinnosti, jako by byli jeho rodiči. Zároveň rodičovská práva a povinnosti ve vztahu k biologickým rodičům zanikají a v plné míře přechází na osvojitele. Vztah mezi osvojitelem a dítětem je tedy stejný, jako mezi biologickými rodiči a vlastním dítětem, vztah mezi příbuznými osvojitelů a dítětem je příbuzenský. Dítě zároveň získává příjmení svých nových rodičů. Osvojit lze pouze dítě nezletilé, mezi osvojitelem a dítětem by měl být přiměřený věkový rozdíl. O osvojení rozhoduje soud,

před rozhodnutím soudu musí uplynout minimálně tři měsíce, po které zájemce o dítě pečuje zcela na své náklady (Bubleová, Kovařík in Matějček, 1999).

Osvojení se týká dětí, které jsou právně volné. Biologičtí rodiče se dětí vzdali hned po narození a toto svoje rozhodnutí stvrdili po uplynutí ochranné lhůty, trvající šest týdnů, nebo je splněna doba tzv. kvalifikovaného nezájmu, což je u novorozenců dva měsíce, u starších dětí potom šest měsíců. Tyto děti mohou být právně uvolněny a nabídnuty k adopci schváleným žadatelům. Po proběhnutí soudního rozhodnutí dojde k vymazání biologických rodičů v rodném listě a je vydán nový rodný list, podle kterého se dítě stává vlastním dítětem nových rodičů.

Osvojení se týká především bezdětných párů. Jejich motivace většinou bývá nedobrovolná. Adoptivním rodičům záleží na nízkém věku dítěte, dobrém zdravotním stavu, inteligenci a vzhledu (Zezulová, 2012).

Zákon o rodině v platném znění rozlišuje dvě formy osvojení:

1. Osvojení zrušitelné – označované také jako osvojení 1. stupně nebo osvojení prosté. Tato forma osvojení může být ze závažných důvodů na návrh osvojitele nebo osvojence zrušena. Vzájemná práva a povinnosti mezi dítětem a jeho původní rodinou osvojením zanikají. Tento typ osvojení je podmínkou v případě přijetí dítěte mladšího jednoho roku.

2. Osvojení nezrušitelné – někdy také nazývané jako osvojení 2. (vyššího) stupně. Tento typ osvojení po rozhodnutí soudu nelze zrušit, rodičovská práva a povinnosti jsou trvalá, stejně jako práva a povinnosti dítěte vůči osvojitelům. Vzhledem k závažnosti a nezvratnosti tohoto aktu je možné takto osvojit jen dítě starší jednoho roku.

Další formou osvojení je tzv. mezinárodní osvojení, ke kterému může dojít v případě, že se pro dítě nedaří najít náhradní rodinu v zemi původu (Adopce, Průvodce náhradní rodinnou péčí, 2012, internetový zdroj).

### 4.1.2. Pěstounská péče

*„Pěstounská péče je zvláštní formou státem řízené a kontrolované náhradní rodinné výchovy, která zajišťuje dostatečné hmotné zabezpečení dítěte i přiměřenou odměnu těm, kteří se ho ujali“* (Bubleová, Kovařík in Matějček, 1999, s. 34).

Pěstounství je u nás druhou nejrozšířenější formou náhradní rodinné péče, poměr dětí v pěstounské péči a dětí osvojených je v současné době zhruba 1:2, v pěstounské péči je tedy přibližně třetina dětí svěřených do náhradní rodinné výchovy (Gabriel, Novák, 2008).

Právní vymezení určuje zákon č. 94/1963 Sb., o rodině ve znění pozdějších předpisů, pěstounská péče je nově upravena zákonem č. 401/2012 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. Dítě se svěřuje do péče jednotlivce či manželské dvojice. Pěstouni mohou rozhodovat o běžných věcech dítěte, k výkonu mimořádných záležitostí však potřebují souhlas rodičů či rozhodnutí soudu. O svěřením dítěte do pěstounské péče rozhoduje soud, který ji může v době jejího trvání také zrušit. Pěstounská péče zaniká po dovršení osmnácti let. U dítěte svěřeného do pěstounské péče není vyloučen styk s jeho biologickými rodiči, kteří, pokud soud neučinil jinak, nejsou zbaveni rodičovských práv a mají vůči dítěti vyživovací povinnost (Bubleová, Kovařík in Matějček, 1999).

V této formě náhradní rodinné výchovy se setkáváme s dětmi, které nemohou vyrůstat ve své biologické rodině a současně nejsou vhodné pro osvojení. Pěstounská péče se obvykle týká dětí starších, dětí odlišného etnika, sourozeneckých skupin, dětí, které nejsou zcela zdravé a dětí, o něž se rodiče zajímají, ale nemají dlouhodobě podmínky pro jejich výchovu (Zezulová, 2012).

U pěstounské péče se v porovnání s osvojením setkáváme s odlišnou motivací žadatelů. Zatímco při osvojení budoucí rodiče touto formou nejčastěji řeší trauma bezdětnosti, pěstouni většinou již mají vlastní děti a o svěřením dítěte žádají například z touhy jejich dítěte po sourozenci nebo při úmrtí v rodině. Motivace pěstounů bývá altruističtější, což s sebou přináší jistá rizika jako přecenění sil, snížení ohledu na vlastní rodinu, očekávání vděčnosti, jež může při jejím nenaplnění vést až k odvržení dítěte. U tématu pěstounské péče se objevuje častá námitka ohledně finanční odměny pěstounů, jež může být pro některé uchazeče hlavní motivací. Pěstouni pobírají



zvláštní dávky státní sociální podpory, jejichž výše se odvíjí od velikosti životního minima. Tato motivace však není příliš častá a pokud se u uchazečů o pěstounství objeví, tito uchazeči nebývají do evidence vhodných žadatelů o pěstounství doporučení. *„Pěstouni dostávají odměnu proto, že výchovou dítěte se složitou minulostí prokazují státu a celé společnosti nedocenitelnou službu. Dítě, které vyrostlo v láskyplném prostředí pěstounské rodiny, má mnohem více šancí uplatnit se v budoucím životě, nerozšiřovat řady sociálně vyloučených, přispívat do státní pokladny a přinášet společnosti užitek“* (Zezulová, 2012, s.20).

Typy pěstounské péče:

### Individuální pěstounská péče

Této formě pěstounské péče se také v odborném slangu říká „klasická“. Podle Matějčka s Dytrychem (1994) je individuální pěstounská péče v poměru k vlastní rodině hned za osvojením. Manželé, kteří již většinou mají vlastní děti, přijímají do péče jedno či dvě děti „cizí“. Tato forma pěstounské péče je tedy nejlepší možností pro děti, které nejsou z nějakého hlediska vhodné či volné k adopci. Rodina, která přijímá dítě do pěstounské péče, se rozrůstá podobně, jako kdyby očekávala nového potomka. V takové rodině tedy nemusí docházet k příliš významným změnám, které by vedly k negativním dopadům na děti či rodinu jako celek. Stejně jako u jiných forem náhradní rodinné výchovy platí, že je vždy lepší přijímat dítě co nejmladší. Takto se rodina může přiblížit bez větších komplikací běžné biologické rodině.

V praxi bývá od klasické pěstounské péče oddělována její zvláštní forma, a to náhradní výchova poskytovaná příbuznými dítěte, tzv. příbuzenská pěstounská péče. Ta je vykonávána převážně prarodiči dítěte, dále tetami a strýci, výjimečně staršími sourozenci. V současné době je v příbuzenské pěstounské péči asi třetina dětí svěřených do pěstounské péče. Příbuzenská pěstounská péče má však svá specifika, která jsou dána jednak vyšším věkem pěstounů, dále přemírou lásky a shovívavosti, což může vést k menší ochotě řešit problémy (Gabriel, Novák, 2008).

## Skupinová pěstounská péče

Skupinová pěstounská péče je realizovaná v tzv. zařízeních pro výkon pěstounské péče, což mohou být velké pěstounské rodiny, vedené manželským párem, často s vlastními dětmi nebo SOS dětské vesničky. V SOS dětské vesničce výchovu realizuje matka-pěstounka, která má na pomoc další osobu, které se říká „teta“. Pěstounka žije s dětmi různého věku a pohlaví v samostatném domečku. Vesnička se skládá z asi deseti domečků (Matějček et al., 2002).

## Pěstounská péče na přechodnou dobu

V novele zákona 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí se poprvé setkáváme s novým druhem pěstounské péče – pěstounskou péčí na přechodnou dobu, v praxi také označovanou jako profesionální pěstounská péče. Tato péče je vhodná v případě, kdy biologičtí rodiče dítěte nejsou dočasně, po určitou dobu schopni vykonávat své rodičovské povinnosti a kvalitně se o dítě starat, nebo pokud se pro dítě teprve hledá dlouhodobější řešení ve formě osvojení nebo klasické pěstounské péče. Tato forma péče zároveň plní i terapeutickou funkci, zajistí poskytnutí dítěti mnohem lepšího zázemí pro plnění jeho potřeb než ústavní péče. O umístění dítěte do tohoto druhu péče rozhoduje soud (Gabriel, Novák, 2008).

### 4.1.3. Poručenství

*„Jestliže rodiče dítěte zemřeli, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti, výkon jejich rodičovské zodpovědnosti byl pozastaven nebo nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu, ustanoví soud dítěti poručníka, který bude nezletilého vychovávat, zastupovat a spravovat jeho majetek místo jeho rodičů“ (zákon č. 94/1963 Sb., § 78, internetový zdroj).*

Poručník se stává zákonným zástupcem dítěte, nemusí o něj ovšem pečovat osobně. Jestliže poruční péči o dítě osobně vykonává, má on i dítě nárok na hmotné zabezpečení stejně, jako je tomu u pěstounské péče. Poručenství může vzniknout z pěstounské péče, pokud v jejím průběhu dojde ke změně poměrů. Mezi poručníkem

a dítětem není stejný vztah jako mezi rodičem a dítětem. Výkon funkce poručníka je pod dohledem soudu, jenž musí být pravidelně informován o stavu dítěte. Rozhodnutí poručníka o podstatných věcech týkajících se dítěte, vyžaduje schválení soudem (Adopce, Průvodce náhradní rodinnou péčí, 2012, internetový zdroj).

#### **4.1.4. Hostitelská péče**

Hostitelská péče je další formou pomoci opuštěným dětem, neřadíme ji však k institutu náhradní rodinné péče. Hostitelská péče umožňuje dětem, které jsou umístěny v ústavní péči, pobývat některé víkendy, svátky či prázdniny u rodiny, která o tuto formu péče projeví zájem (Gabriel, Novák, 2008).

#### **4.1.5. Opatrovnictví**

Opatrovnictví také nespadá pod institut náhradní rodinné péče. Opatrovníka dítěti ustanovuje soud v případě střetu zájmů zákonných zástupců dítěte, dále v ohrožení majetkových zájmů dítěte, omezení rodičovské odpovědnosti, řízení o osvojení či v případech, kdy je to v zájmu dítěte třeba (Adopce, Průvodce náhradní rodinnou péčí, 2012, internetový zdroj).

### **5. Školní prostředí**

#### **5.1. Vztah rodiny a školy**

Socializační vývoj dítěte závisí na prostředí, ve kterém vyrůstá. Místem primární socializace je rodina, kde dítě získává prvotní zkušenosti a modely chování. Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, jeho socializace probíhá i mimo rámec rodiny. Jedná se o fázi přesahu rodiny, tedy o přechodné období mezi rodinou a

institucí či dalšími sociálními skupinami. „Aby dítě bylo takového přesahu schopné, musí si být dostatečně jisté sebou samým i rodinným zázemím a musí mít zvládnuté základní sociální dovednosti. Rozšíření kontaktů mimo rodinu umožňuje získat nové zkušenosti, které jsou nezbytné pro jeho další vývoj“ (Vágnerová, 2012, s.81).

„V rodině probíhá tzv. primární socializace – realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládnání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. A díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům. Následuje tzv. socializace sekundární, v níž sehrává významnou úlohu škola. Do této sekundární socializace se však promítají jak pozitivní, tak i negativní efekty rodinného působení. Platí to také pro vytváření předpokladů pro úspěšnou edukaci, jmenovitě pro školní vzdělávací úspěšnost“ (Helus, 2007, s. 135).

V rodině se dítě učí komunikovat, vnímat a chápat projevy druhých, vcítit se do nich a respektovat je, ale také ovládat své chování a volit vhodné způsoby řešení konfliktních situací. Dítě naučené sociální dovednosti používá i mimo rodinu, v jiném prostředí. Pokud si však dítě zafixuje méně přiměřené způsoby chování, v interakci s cizími lidmi bude mít patrně obtíže, které posílí jeho nejistotu i sklony k tomuto méně vhodnému způsobu reagování (Vágnerová, 2012).

Jak rodina, tak škola se významně podílí na socializačně-výchovné funkci, přičemž instituce školy v současné době přebírá zejména část vzdělávacích úloh rodiny. Pro rodinu se úspěchy či nezdary a vztahy ve škole stávají jedním z nejdůležitějších problémů a školní úspěšnost bývá, zvláště pro vzdělanější rodiče, jednou ze základních hodnot a měřítkem úspěšnosti. Funkce rodiny a školy se v mnohém doplňují, rodinná a školní socializace však může být v rozporu, zvláště v případě, kdy se liší hodnotové prostředí rodiny a školy (Havlík in Havlík, Kořa, 2002).

Škola tvoří významné sociální prostředí, ve kterém dítě ve školním věku tráví značnou část času. Výběru vhodné školy pro dítě v náhradní rodinné péči by se tedy měla věnovat značná pozornost, je vhodné zvolit tu, která je otevřena pro spolupráci s náhradními rodiči. Podle Zezulové by se měla škola vybírat stejně pečlivě, jako rodina pro sociálně osiřelé dítě (Zezulová, 2012).

Zvláště v případě dětí v náhradní rodinné péči je třeba se pokusit o vzájemnou kooperaci mezi rodinou a školou. „*Učitel a náhradní rodič by měli velmi úzce spolupracovat a shodnout se například na tom, že vytvoření důvěrného vztahu s novou rodinou je pro dítě v období adaptace v nové rodině důležitější než dobré známky ve škole. Teprve pocit bezpečí, adaptace na nové prostředí a citové připoutání k nové rodině dává dítěti možnost dosáhnout lepších výsledků v učení*“ (Grohová et al., 2011, s. 18).

## 5.2. Škola jako sociální prostředí

Nástup do školy výrazně rozšiřuje obzory dítěte. Škola se stává novým významným činitelem, ovlivňuje myšlení dítěte, jeho zájmy, postoje i sociální vztahy, a to nejen po dobu školní docházky, ale po celý život (Kovařík et al., 2004). „*Škola je institucí pro socializaci dětí a mládeže – širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání v procesu výuky*“ (Helus, 2007, s. 181). Vymezení pojmu školy není jednoduché, jelikož se jedná o pojem široký, zahrnující různorodé osobnosti učitelů i žáků, specifické prostředí či různé typy mezilidských vztahů. Vágnerová (2005) definuje školu jako „*významnou instituci, která umožňuje nejen vzdělávání, ale i rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobů chování. Jejím prostřednictvím získává dítě předpoklad k dalšímu společenskému uplatnění*“ (Vágnerová, 2005, s. 267).

Ve školním věku se rozvíjí vztahy s lidmi mimo rodinu, a to jak s učiteli, což jsou pro dítě cizí dospělí představující mocenskou autoritu, tak s vrstevníky.

Vrstevnická skupina u dítěte školního věku nabývá na stále větším významu a stává se důležitým a nezbytným činitelem ve výchově. Školní třída je zpočátku formální a nediferencovaná, později se však uvnitř třídy formují menší skupinky a třída se může vyvinout v neformální skupinu. Dětská skupina je pro dítě školního věku v popředí zájmu, dítě má potřebu být akceptováno svou sociální skupinou, snaží se získat přijatelnou pozici ve třídě. Vrstevnická skupina může na jedince působit jednak v pozitivním smyslu, kdy pomáhá uspokojit jeho potřeby, vymezuje společné cíle, posiluje a kontroluje své členy, na straně druhé však může působit i negativně, a

to převážně v případech, kdy jedinec nesplňuje očekávání skupiny. Zde může působení skupiny vyvolávat strach a hlubokou frustraci. Žáci, kteří nejsou akceptováni svou třídou, se často snaží získat přátele v jiných skupinách vrstevníků. Izolovaní žáci potřebují pomoc, povzbuzení a porozumění ze strany učitele (Čáp, 1997).

Pro dítě mladšího školního věku se stává důležitou osobou učitele. Dítě si k učiteli vytváří osobní vztah, který mu poskytuje pocit jistoty a bezpečí a usnadňuje tak adaptaci na podmínky nového prostředí. Učitelovo hodnocení poskytuje dítěti zpětnou vazbu ohledně jeho výkonu i chování, dítě se však musí vyrovnávat s tím, že tyto informace nemusí být vždy pozitivní (Vágnerová, 2012). Mezi učitelem a žákem ve třídě probíhá pedagogická komunikace, což je specifický případ sociální komunikace. Tento způsob komunikace sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat (Mareš, Křivohlavý, 1995). Převážná část komunikace ve třídě je verbalizovaná. Řeč je spjata s myšlením. *„Komunikace má ovšem i svůj význam sociální – jejím prostřednictvím se definují a utvářejí vztahy mezi lidmi“* (Šedřová et al., 2012, s. 21). Je třeba si uvědomit, že interakce mezi učitelem a žáky se odehrává ve konkrétním sociálním prostředí, kde jednotliví aktéři zastávají různé sociální role. *„Pedagogická komunikace musí být adekvátní dané sociální situaci, konkrétní pedagogické interakci“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.128). Učitel spolu s žáky vytváří atmosféru ve třídě. *„Třída je sociální skupina. Je to malá komunita, ve které existují konkrétní lidé. Nefungují však jako izolovaní jednotlivci, ale naopak, vstupují do vztahů. Děje se tak skrze komunikaci. Komunikace je prostředek k realizaci (otevření, rozvíjení) mezilidských vztahů ve třídě. Umožňuje zrod, zrání, rozvíjení i přeměnu vztahů mezi komunikujícími ve třídě“* (Gavora, 2005, s. 26).

### **5.3. Děti v pěstounské péči ve školním prostředí**

Pro děti v pěstounské péči může být nástup do školy či mateřské školy náročnější oproti jejich vrstevníkům, kteří žili od počátku života ve své rodině. U předškoláků v náhradní rodinné péči proto bývá vhodnější odložení nástupu do mateřské školy až do chvíle, kdy se dítě adaptuje na svou novou rodinu a získá pocit jistoty a bezpečí (Kovařík et al., 2004). Podle Zezulové (2012) mohou být děti, u

kterých se podařilo zvládnout projevy ústavní deprivace a které nemají specifické potřeby či projevy, zařazený do běžného kolektivu. Problémem je, že děti v pěstounské péči jsou brány jako děti obecné, tedy děti bez nutnosti odlišného přístupu a porozumění otázkám sociálního osíření ze strany učitelů (Zezulová, 2012).

Je prokázáno, že děti, které si v raném věku neměly možnost vytvořit blízkou vazbu s pečující osobou, bývají opožděny ve vývoji řeči a mívají menší slovní zásobu, jejich kognitivní vývoj bývá rovněž opožděn. Školní výkonnost těchto dětí často neodpovídá jejich skutečnému intelektu. U dětí dochází k prohlubování pocitů méněcennosti, zhoršování vztahů s vrstevníky a vytvoření nežádoucího chování (Vrtbovská, 2010).

V zařazení do kolektivu děti v pěstounské péči často selhávají, mají potíže se začleněním do sociálních interakcí, nedokáží správně interpretovat chování druhých, snaží se uspokojit pouze svoje potřeby (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) rozlišuje příčiny školní neúspěšnosti dětí v pěstounské péči:

Příčinou neúspěchu je nedostatečné nadání – dítě má snížené intelektové dispozice. Takové děti se obtížně přizpůsobují a ulpívají na stejných způsobech řešení. Jejich celkový projev odpovídá mladšímu fyzickému věku.

Příčinou neúspěchu je nerovnoměrné nadání – vývoj takových dětí bývá nerovnoměrný. U těchto dětí se velmi často vyskytují specifické poruchy učení.

Příčinou neúspěchu je nezjištěná smyslová vada – u dítěte se v důsledku nevhodné péče v raném věku mohou objevit skryté smyslové vady.

Příčinou neúspěchu je hyperaktivita a porucha pozornosti – tyto poruchy mohou vzniknout i jako důsledek nedostatečné vazby na blízkého člověka v raném dětství. Děti s hyperaktivitou a poruchou pozornosti mají sklony k impulsivnímu jednání, velmi často mívají prospěch horší, než by odpovídalo jejich intelektovým možnostem. Projevy hyperaktivity se mnohdy pojí s nepochopením a kritikou ze strany učitele.

Příčinou neúspěchu jsou problémy v oblasti citového prožívání – negativní zkušenost citového strádání se v kombinaci s nevýhodnými temperamentovými dispozicemi

mohou projevit i ve školním věku. Takové děti mívají sklon reagovat úzkostně, nedůvěřivě a s nejistotou či vztekle a hněvivě, projevují se neselektivním chováním, s čímž souvisí i necitlivost a obtíže v sociálních situacích.

Mnohdy jsou příčiny chování dětí v pěstounské péči učiteli nepochopeny nebo mylně interpretovány.



# III. EMPIRICKÁ ČÁST

## 6. Projekt studie

Problematice pěstounské péče je v současné době věnována zvýšená pozornost z řad odborníků i laiků. V odborné literatuře na toto téma nacházíme řadu publikací. Stále však chybí systematické výzkumy, jež by odpověděly na mnohé otázky, týkající se výchovy a vzdělávání dětí v pěstounské péči. Domnívám se, že tato problematika je natolik různorodá a individuální, že je obtížné ji kvantitativně zpracovat a získat potřebná data pro vyvození všeobecných závěrů.

### 6.1. Cíle studie

Primárním cílem studie je zjistit, zda se ve školním prostředí objevují charakteristické projevy dítěte v pěstounské péči. Projevy dítěte jsou pravděpodobně ovlivněny předchozími zkušenostmi z výchovy v biologické rodině, pobytem v ústavní péči, charakterem a kvalitou výchovy ve stávající náhradní rodině, neméně pak samotným školním prostředím. Na utváření charakteru dítěte má vliv mnoho faktorů, pro dítě v pěstounské péči to může být délka pobytu v biologické rodině, věk odebrání dítěte z rodiny či délka pobytu dítěte v ústavní péči.

V průzkumu jsem se zaměřila na charakteristické projevy dítěte ve školním prostředí, jeho vnímání autority a charakter interakce s učitelem, začlenění dítěte do kolektivu a interakci se spolužáky.

Plán studie se bude zabývat pohledem pěstounů i pohledem učitelů. Díky tomu bude možné docílit komplexnějšího náhledu na danou problematiku.

Vzhledem k omezenému počtu respondentů si tato práce neklade za cíl vyvozovat obecné závěry, ale snaží se podrobně popsat, zhodnotit a porovnat jednotlivé případy dětí umístěných do náhradní rodiny.

Na základě těchto cílů jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku:

*Existují nějaká specifika dětí v pěstounské péči ve školním prostředí? Jaká?*

Dílčí výzkumné otázky:

*Projevují se sledované děti v pěstounské péči odlišně oproti ostatním dětem?*

*Jak tyto projevy vypadají?*

*Co může být příčinou těchto odlišností z pohledu pěstounů?*

*Jak se vybrané děti v pěstounské péči chovají ve školním kolektivu?*

*Jak je třídní kolektiv přijímá?*

*Mají vybrané děti v pěstounské péči odlišnosti od ostatních dětí při vyučování?*

*Mají vybrané děti v pěstounské péči odlišnosti od ostatních dětí v komunikaci??*

*Jak sledované děti v pěstounské péči vnímají autoritu oproti ostatním dětem?*

*Jak vypadá interakce s učitelem oproti ostatním dětem?*

*Jak vnímá učitel odlišnost konkrétních dětí v pěstounské péči?*

## **6.2. Vzorek studie**

Při práci pro občanské sdružení nabízející pomoc rodinám s dětmi v pěstounské péči mi bylo umožněno setkat s několika pěstounskými rodinami. Čtyři z nich jsem oslovila k účasti na průzkumu. Tři z těchto rodin tvoří manželské páry s vlastními dětmi, čtvrtou pak dívka v pěstounské péči a její pěstounka. Během svého působení v občanském sdružení jsem měla možnost některé rodiny a děti blíže poznat, s většinou z nich jsem se vídala opakovaně. Všechny rodiny byly vstřícné a ochotné spolupracovat.

Oslovené rodiny mají děti ve věku šest až devět let, což odpovídá mnou vybrané věkové skupině, tedy předškolní třídě mateřské školy a prvním třem ročníkům základní školy.

## **6.3. Sběr dat**

Díky svému působení v občanském sdružení mi bylo umožněno oslovit čtyři pěstounské rodiny. Těmto rodinám jsem přednesla cíle svého průzkumu a získala od nich souhlas k provedení výzkumného šetření. Účast na průzkumu byla dobrovolná.

Od pěstounů jsem získala kontakty pro další spolupráci, zároveň jsem je požádala o kontakt na třídní učitelky jejich pěstounských dětí. Třídní učitelky jsem taktéž kontaktovala a oslovila je k účasti na průzkumu. V jednom případě mě třídní učitelka požádala o souhlas pěstounů s provedením průzkumu. Ten jsem jí poskytla.

Pro účely průzkumu jsem považovala za vhodné dodržovat následující postup sběru dat: Nejprve jsem provedla zúčastněné pozorování dětí z pěstounských rodin ve třídách. Tuto metodu jsem zvolila jako první proto, abych si udělala nezaujatý náhled na chování dítěte v pěstounské péči ve třídě, jeho interakci se spolužáky a učitelkou, jeho projevy a způsob komunikace. Při pozorování jsem si dělala poznámky, jež jsem poté přepisovala a analyzovala. Následně jsem provedla polostrukturovaný rozhovor s pěstouny. Ve třech případech jsem prováděla rozhovor s oběma pěstouny, tedy s náhradní matkou a náhradním otcem, což mi umožnilo komplexnější pohled na problematiku daného dítěte. Na základě telefonické dohody jsem pěstouny navštívila u nich doma, v přirozeném prostředí. Atmosféra rozhovorů byla uvolněná a příjemná, nejprve jsem začala neformální konverzací, poté jsem přešla k připraveným otázkám. Od pěstounů jsem se dozvěděla důležité informace o minulosti dětí a také o pohledu pěstounů na problematiku jejich dětí v náhradní rodinné péči ve školním prostředí. Z rozhovorů s pěstouny jsem pořídila audiozáznam, který jsem následně přepisovala a zpracovávala. V další fázi jsem opět prováděla pozorování dětí, nyní jsem se však zaměřila převážně na interakci dětí s učitelkou a spolužáky. Snažila jsem se zaznamenat počet a kvalitu interakcí dětí v pěstounské péči s učitelkou, což jsem dále porovnávala s interakcí učitelky s ostatními dětmi. Jako poslední krok výzkumu jsem provedla polostrukturovaný rozhovor s třídními učitelkami dětí. Tento rozhovor se odehrával po vyučování v areálu škol, jež jsem navštěvovala. Z těchto rozhovorů jsem taktéž pořizovala audiozáznam, který jsem dále zpracovávala.

Jelikož všechny rodiny pochází ze stejného města, v rámci průzkumu jsem navštěvovala dvě základní školy. Vojta navštěvuje školku, která je umístěna v budově pětileté základní školy vesnického typu. Tuto školu navštěvuje i Vašek, který dochází do třetí třídy. Škola se nachází v prostorné budově s velkou zahradou, chlapci se zde patrně potkávají. Saša a Marek dochází do první a druhé třídy větší městské školy, tyto třídy však sídlí na menší oddělené budově s vlastní zahradou. Tyto dvě děti se v areálu školy potkávají.

## 6.4. Použité metody

Kvůli povaze daného tématu jsem při jeho zpracovávání zvolila kvalitativní přístup. „*Zdrojem dat jsou přirozená prostředí, jako je rodina, školní třída, pracovní skupina, a důraz se klade na výklad zkoumaných jevů očima účastníků nebo pozorovatelů. Výsledkem je podrobný, idiografický popis jednotlivých případů*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s.675).

S pěstouny i s třídními učitelkami jsem prováděla **polostrukturované rozhovory**. Všechny rozhovory jsem nejprve uvedla neformální konverzací, poté jsem přistoupila ke kladení otázek, jež jsem si předem připravila. Snažila jsem se dodržovat strukturu otázek, ponechala jsem ovšem prostor dotazovaným, aby mohli mluvit i o dalších významných tématech. Některé otázky jsem vzhledem k situaci vypustila, někde jsem naopak doplnila otázky navazující na kontext. Všichni dotazovaní byli obeznámeni s tím, že nemusí odpovídat na otázky, které jim přijdou nepříjemné nebo osobní, dále byli ujištěni, že bude zaručena jejich anonymita.

Během výzkumu jsem využila metodu **zúčastněného pozorování**. Tato forma pozorování zahrnuje bezprostřední zkušenost se situací a jevy, které pozorujeme, umožňuje výzkumníkovi hlouběji proniknout do problematiky a pochopit její vnitřní strukturu (Miovský, 2006). V každé třídě jsem strávila sedm až jedenáct hodin. Během první fáze pozorování jsem se snažila podchytit projevy celé třídy. V další fázi jsem se pak věnovala projevům dítěte v pěstounské péči, věnovala zvýšenou pozornost následujícím oblastem: projevy dítěte, chování dítěte v kolektivu a interakce s ním, interakce s učitelkou, chování ke mně. Dále jsem se pokusila zaznamenat počet a charakter interakcí mezi učitelkou a dětmi, což jsem využila k dalšímu srovnání. Je pravděpodobné, že má přítomnost ve třídě a fakt, že mne děti v pěstounské péči znají, mohly ovlivnit průběh pozorování a pozměnit vzniklé situace. Proto považuji za nezbytné srovnat pozorování s dalšími použitými metodami.

## 7. Výsledky

Studie se zabývá pohledem pěstounů a učitelů na problematiku dětí v pěstounské péči ve vzdělávání. V této části předkládám případové studie čtyř dětí, které hodnotím z rozhovorů s pěstouny, učiteli a z výsledků nezávislého pozorování.

Základní anamnestické údaje o dítěti v pěstounské péči jsem získala od pěstounů při polostrukturovaném rozhovoru, u něhož jsem provedla obsahovou analýzu. Nejprve jsem provedla transkripci rozhovoru. Při analýze jsem postupovala podle jednotlivých otázek, odpovědi pěstounů jsem analyzovala, hledala důležité souvislosti a návaznosti. Následně jsem zhodnotila celý rozhovor jako celek. V závěru jsem provedla srovnání všech rozhovorů. Obdobný postup jsem dodržovala i při vyhodnocování rozhovorů s učiteli.

Z pozorování jsem průběžně pořizovala terénní zápisky. Tyto zápisky jsem přepsala a vyhodnotila. Výsledky jsem shrnula dle předem určených kategorií. V závěru jsem výsledky pozorování porovnávala.

### Vojta

#### Rozhovor s pěstouny

Rozhovor o Vojtovi jsem prováděla s oběma pěstouny, tedy náhradním otcem a náhradní matkou. Rozhovor se nesl ve velmi příjemné atmosféře, pěstouni spolu v otázkách souhlasili, navzájem se doplňovali, jejich odpovědi byly podrobné a rozsáhlé.

Zpočátku rozhovoru jsem kladla pěstounům otázky o jejich motivaci k přijetí dítěte do svojí rodiny. Dále mne zajímalo, zda pěstouni mají své biologické děti a zda cítí při výchově rozdíl mezi vlastními dětmi a dítětem, které jim bylo svěřeno do péče.

Pěstouni mají dvě vlastní děti, šestnáctiletou dceru a třináctiletého syna. Pro pěstounskou péči se rozhodli na základě toho, že se jim nedařilo mít vlastní třetí dítě a jejich biologické děti přišly s návrhem vzít si dítě z dětského domova, podobně jako ho mají jejich přátelé. Pěstounka k tomu uvádí: „*Když mluvím za sebe, tak já nemám*

*potřebu mít ještě vlastní dítě, ale chtěli jsme někoho, kdo nám ten volnej čas u našich dětí vyplní. A když jsme zjistili, že nám to nikomu nevadí, šli jsme do toho.“*

V současné době Vojtovi bude sedm let, chodí posledním rokem do školky. Do náhradní rodiny přišel v pěti letech a velmi rychle se adaptoval. Pěstouni v rozhovoru často zmiňují, že vztah Vojty s jejich vlastními dětmi i vztahy v rodině jsou přirozené a že by pravděpodobně probíhaly obdobně i pokud by pěstouni měli vlastní třetí dítě. Pěstouni uvádí jako velkou výhodu to, že Vojtišek je povahově velmi podobný jejich vlastním dětem. Biologický syn pěstounů Vojtíška bere jako mladšího bratra a chová se k němu zodpovědně, menší problémy podle pěstounů nastaly u dcery. Pěstoun tvrdí: *„Je tam věc, že Káťa chtěla miminko. A to prostě nebylo. Zažádáno jsme měli o tříletý a dostali jsme pětiletýho. Ta fáze, kdy ona chtěla to miminko, tam vůbec nebyla.“* Pěstounka dodává: *„Nemůže překousnout, že ji ten Vojta nechce poslouchat. Ona se mu snaží dělat druhou mámu a sekýruje ho.“* Oba pěstouni uvádí, že v zásadě nedělají rozdíl ve výchově svěřeného dítěte a svých biologických dětí. Pěstounka k této otázce dodává: *„Pravda je, že někdy mám na mysli, v nějaký konkrétní situaci, že on tohle nezažil, on to nikdy neviděl. Mám tendenci mu třeba víc říkat, že ho máme rádi. Úplně svejm dětem jsem to takhle neříkala, ale mám pocit, že těmhle dětem to chybí.“*

Další okruh otázek jsme směřovala k minulosti dítěte, jeho biologické rodině a otázkám, které k ní dítě klade. Dále mě zajímaly vztahy rodiny i dítěte s biologickou rodinou dítěte. Velmi důležitá rovněž byla otázka, zda dítě pobývalo v ústavní péči, případně, zda se pěstouni domnívají, že tento pobyt mohl na dítěti zanechat následky.

Vojta žil do dvou a půl let v biologické rodině s matkou a jejím partnerem, otázka jeho otcovství je však podle pěstounů sporná: *„Figuroval tam nějaký tatínek, jeden až dva, protože Vojta to neuměl ani rozlišit, co je tatínek a co je strejda.“* Dítě s matkou údajně pobývalo nějakou dobu v Německu, podle výpovědi pracovníků dětského domova Vojtišek s matkou žili nějaký čas i v kamionech. Podle informací, které pěstouni mají, se o Vojtu starala v době nepřítomnosti matky jeho o tři roky starší sestra Natálka, se kterou má utvořené silné pouto. Matka údajně nechávala obě děti často samotné, jen se zásobou mléka. Pěstoun k tomu uvádí: *„Ona (Natálka) byla s nim, že byli zavřeny sami doma. Že nemohly bejt zamčený dveře, to okamžitě brečel. Dneska už to nedělá.“* Ve dvou a půl letech byl Vojtišek na udání babičky odebrán z rodiny. Babička dostala do péče Natálku, Vojta byl umístěn do dětského domova, kde jej však rodina intenzivně navštěvovala. Rané zážitky z dětství a pobyt v dětském

domově byly patrně pro dítě traumatizující. Při příchodu do dětského domova Vojta nemluvil, bál se být sám v místnosti. Pěstouni však na Vojtíškově při příchodu do jejich rodiny nepozorovali žádné intelektové opoždění, jeho zdravotní stav je dobrý, Vojta dokonce nikdy nebyl déle nemocný.

S biologickou rodinou je pěstounská rodina v kontaktu. Vojtu zpočátku pravidelně navštěvovala matka, nyní jsou její návštěvy méně časté. Pěstounka pravidelně komunikuje s babičkou přes e-mail. Ohledně své biologické rodiny Vojtíšek neklade pěstounům žádné otázky, nechce se o ní bavit. Podle pěstounky pro něj představuje jeho biologickou rodinu pouze sestra Natálka, o které často mluví a vždy se na ni velice těší. Vojta oslovuje pěstouny mami a tati, začíná si říkat i jejich příjmením.

Vojtíšek přišel do pěstounské rodiny v pěti letech. Pěstouni uvádí, že zpočátku byl velice hlučný, projevoval se sebevědomě, měl potřebu být ve všem nejlepší. V komunikaci je bezprostřední. Pěstoun k tomu uvádí: „*Vojta je hodně kontaktní, s každým dokáže navázat kontakt. Ať je to ten nebo ten, je mu to jedno, s každým se začne okamžitě bavit.*“ Podle pěstounky se Vojta prosazuje v dětském kolektivu mnohdy nevhodným způsobem, má snahu být vůdcem skupiny, v kolektivu žije jen dětmi, na pěstouny je schopen v zápalu zapomenout: „*Opravdu jsem měla pocit, že je mu dobře mezi dětmi, že to tam zná, že si je jistý,*“ dodává pěstounka. Podle pěstounů může být toto chování ovlivněno pobytem v dětském domově.

Podle pěstounů nejsou s výchovou dítěte žádné větší obtíže, v domácím prostředí se Vojta chová velmi přirozeně, problémy prý občas nastávají ve školce.

Následující okruh otázek jsem směřovala k působení Vojty ve školce. Zajímalo mne, zda dítě mělo odklad v nástupu do školy, zda jsou podle pěstounů rozdíly v chování dítěte doma a ve školce. Pokládala jsem otázky ohledně komunikace pěstounů s paní učitelkou, zapojení dítěte do kolektivu či adaptace dítěte na prostředí školky.

Vojta má odklad v nástupu do školní docházky a to hlavně z důvodu příchodu do pěstounské rodiny v době zápisu do školy. Podle psychologičky z pedagogicko-psychologické poradny je chlapec šikovný a školní docházku by mohl absolvovat, po dohodě s pěstouny však také doporučila odklad, aby si dítě zvyklo na nové prostředí. Pěstounka k tomu dodává: „*Nějaký dílčí, jakože pozornost, tak to tam paní psychologička taky jmenovala, ale uzavřela to s tím, že kdyby byl z normální rodiny, tak že by mohl začít chodit do školy.*“

Vojta navštěvoval jeden rok běžnou školku, kde se nevyskytly žádné potíže. Tento rok byl spolu s celým kolektivem přesunut do oddělení předškoláků, které je přidruženo k budově pětileté základní školy. Problémy s adaptací na prostředí školky se u Vojtíška nevyskytovaly, v kolektivu se dítě chová přirozeně, má však tendence se předvádět a upoutávat na sebe pozornost. Podle pěstounů by chtěl být vůdcem slupiny.

Pěstouni vidí velký rozdíl v chování Vojty doma a ve školce. Uvádí, že ze strany paní učitelky došlo k několika stížnostem, které si spolu však dokázali ujasnit. Pěstounka říká: „*Ona teda neříkala, že by ubližoval dětem, ale spíš jí ztěžoval práci. Ona sama to nazvala, že dělá kašpara ze sebe, aby se tomu děti smály.*“ Pěstouni uvádí, že Vojta podle paní učitelky často zlobí, předvádí se a vyrušuje. Důvody Vojtových nepřiměřených projevů vidí pěstouni v komunikaci se staršími dětmi v areálu školy, které se Vojta snaží napodobit a také v činnostech, které nová paní učitelka s dětmi provozuje. „*Když byl v menším oddělení, tak měl větší tu volnost, že si hráli, cvičili, což jsou všechno činnosti, kde se uvolní, vybijí. Jestli tady sedíš v kroužku a povídáš si o zimě, o zvířátkách, tak to on zřejmě nevydrží,*“ tvrdí pěstounka. Vojtu podle pěstounů baví především sportovní aktivity, navštěvuje fotbalový kroužek, kam se velice těší.

Pěstouni informovali paní učitelku o tom, že je dítě v pěstounské péči, chtěli, aby se k němu chovala přirozeně, nebála se o této problematice s Vojtou mluvit. Učitelka neprojevila zájem o další informace směrem k pěstounům. Vztah s učitelkou pěstouni hodnotí jako dobrý, komunikace je podle nich přiměřená, učitelka poskytuje pěstounům zpětnou vazbu ohledně Vojtova chování ve školce. S autoritou v podobě učitelky nemá Vojta výraznější problém. „*On ji jako poslechne, ale má tendenci blbnout, předvádět se,*“ uvádí pěstounka.

### Výsledky pozorování

Ve Vojtově třídě je 15 dětí, během pozorování však některé chyběly. Při vstupu do třídy mě Vojta pozdraví: „*Ahoj Petro!*“, dále se mnou však nekomunikuje, nevšímá si mne, pouze se občas podívá, zda-li ho pozoruji.

Vojta je po fyzické stránce velice aktivní, často poskakuje, tancuje, vrtí se, válí se po zemi, pobíhá, leze po čtyřech, přehání pohyby, zpívá si, velmi často se předvádí. Z kolektivu třídy tímto chováním jasně vybočuje. Při strukturovaných



činnostech jako jsou povídání si nebo zpívání, se distancuje od ostatních dětí, zabavuje se fyzickou aktivitou, na rozdíl od ostatních dětí nespolupracuje s učitelkou: „*Vojto, ty s náma nebudeš dělat? To je škoda, taková hezká písnička.*“ Při volné hře se během pozorování baví pouze s chlapci, zapojí se do skupiny a má tendenci organizovat společnou činnost: „*Kluci, já mám nápad!*“, spolupracuje s ostatními, je však schopen hrát si i sám. Během pozorování jsem nezaznamenala výraznou náklonnost k určitému dítěti nebo skupině dětí. Při hře Vojta užívá slovních žertů, často opakuje slova po učitelce, při hře s kamarádem používá i nevhodných slov: „*Pokakanej medík. Tak kakej!*“ Učitelka Vojtu několikrát přesunula v prostoru, protože rušil ostatní děti: „*Vojto, ale takhle se tlačíš, pojd' sem.*“ Interakce paní učitelky s Vojtou vychází v naprosté většině případů směrem od učitelky. Vojta svým chováním vyvolává reakce učitelky, ta ho velmi často napomíná, věnuje mu svou pozornost mnohem častěji než ostatním dětem, komentuje jeho chování: „*Vidiš, jakej seš lajdák, tak příště líp, vid'.*“

#### Rozhovor s třídní učitelkou

Rozhovor s učitelkou jsem prováděla po odchodu dětí ze školky. Třídní učitelce jsem se snažila položit všechny připravené otázky, vzhledem k tomu, že Vojta ještě nenastoupil do školy jsem vynechala otázky charakteristické pro školní prostředí. Učitelka na otázky odpovídala stručně, ale výstižně.

Jako první jsem učitelce pokládala otázky ohledně příchodu dítěte do její třídy, zajímalo mne, jak se dozvěděla, že je dítě v pěstounské péči a její reakce na tuto skutečnost, chtěla jsem vědět co učitelka ví o minulosti dítěte a jak nahlíží na jeho přítomnost ve třídě.

Vojta navštěvuje třídu necelým rokem. Informace o tom, že je dítě v pěstounské péči získala učitelka od Vojtovy bývalé učitelky a také z dokumentace, později mluvila s pěstounkou. Reakce učitelky na dítě v pěstounské péči byla zprvu rozpačitá: „*Zpočátku jsem nevěděla, co od něj mám očekávat, jak se bude chovat, jak bude mezi dětma, ale jak jsme se sžili, tak jsme si zvykli a už to ani neřeším,*“ uvádí učitelka. O Vojtově minulosti má učitelka informace z dokumentace a z rozhovoru s pěstounkou: „*Potom mi vlastně paní B. (pěstounka) říkala, že je z pěstounský rodiny, že to před ním netají, že se o tom normálně s ním můžu bavit. I o těch pravých rodičích.*“ Bližší informace učitelka nevedla. Podle učitelky je Vojta velmi

temperamentní, učitelka tuto skutečnost v rozhovoru připisuje jeho pobytu v dětském domově: „*Je to o tom, že je neposlušnej, že se snaží za každou cenu prosadit, i si myslím, že záměrně vybočuje z toho kolektivu tím zlobením.*“

V dalších otázkách jsem se zabývala pohledem učitelky na rozdíly mezi dítětem v pěstounské péči a ostatními dětmi. Zajímaly mne hlavně rozdíly v chování, učení a vnímání autority.

Učitelka se domnívá, že Vojtovo chování je silně ovlivněno jeho minulostí: „*To, jak pobýval v dětském domově, tak ho to nutí, aby byla ta pozornost na něm, aby dobyl toho člověka.*“ Učitelka u Vojty nevidí problémy v učení, podle ní je bystrý a pohotový, s většími obtížemi se setkává v oblasti chování: „*Snaží se tu pozornost získat za každou cenu. Ten individuální přístup je tam důležitý.*“ Vojta měl zprvu potíže vnímat učitelku jako autoritu: „*Poměrně dlouho nám trvalo, než jsme se spolu jako šzili, protože Vojta zkoušel, co já mu dovolím a zároveň já jsem si k němu musela najít určitou cestu,*“ tvrdí učitelka, zároveň však dodává, že ačkoli se Vojta stále snaží posouvat hranice, ji jako autoritu již vnímá. Učitelka vidí rozdíl ve vnímání autority mezi Vojtou a ostatními dětmi hlavně v tom, že Vojtovi musí pravidla stále opakovat, což u jiných dětí nepozoruje.

Další okruh otázek jsem směřovala k učitelčině pohledu na zapojení dítěte do kolektivu, jeho vztah s vrstevníky a schopnost spolupráce s ostatními. Dále mne zajímalo, zda se u dítěte vyskytly obtíže s komunikací vůči vrstevníkům či učitelce.

Podle svých slov nemůže učitelka zapojení Vojty do kolektivu posoudit, jelikož kolektiv převzala již utvořený. Učitelka se domnívá, že je Vojta v kolektivu aktivní, nečiní mu problém se zapojit: „*Ani nemá problémy vést nějakou skupinu dětí. Hodně dětí stáhne k sobě i tím, že hodně vymýšlí ty raubírny,*“ tvrdí učitelka. Některé děti se prý však Vojty kvůli jeho aktivitě straní, mají tendence ho krotit. Učitelka dále uvádí: „*Spolupráce je asi složitější, protože pořád chce být lepší nebo spíš jinačí. Pořád se snaží dělat věci jinak, když tady něco kolektivně tvoříme nebo cvičíme, tak to chce udělat jiným způsobem.*“ Podle učitelky Vojta nemá problémy s komunikací.

V posledních otázkách jsem se věnovala přístupu učitelky k dítěti, zajímalo mne, zda učitelka cítí, že k dítěti v pěstounské péči přistupuje odlišně než k jiným dětem. Poslední otázku jsem zaměřila na komunikaci s pěstouny a její porovnání s komunikací s ostatními rodiči z pohledu učitelky.

Učitelka se domnívá, že Vojta potřebuje individuální přístup, neřekla však, že by se Vojtovi věnovala o mnoho více než jiným dětem: „*Víc spolu řešíme ty pravidla*

*chování, víc než s ostatníma dětma, jinak si myslím, že ne,*“ uvádí učitelka, tato výpověď se mi však při pozorování nepotvrdila. Komunikace s pěstouny je podle učitelky srovnatelná s komunikací s jinými rodiči: *„V tomhle případě si myslím, že je to úplně běžný.“*

## **Marek**

### Rozhovor s pěstouny

Rozhovor jsem prováděla s oběma pěstouny. Pěstouni byli otevření a velice milí, u většiny otázek spolu souhlasili a doplňovali své výpovědi.

Pro přijetí dítěte do pěstounské péče se rozhodli díky zkušenostem přátel, kteří mají také dítě v pěstounské péči a díky iniciativě pěstounky: *„Vlastně se mě zdálo, že jsme si splnili všechno, co jsem si v životě předsevzala a zdálo se mi, že bysme zvládli být nejenom ve čtyřech, ale i v pěti.“*

Pěstouni spolu vychovávají dvě vlastní děti, dvanáctiletého syna a jednadvacetiletou dceru. Pěstounka se domnívá, že vlastní děti přistupují k Markovi podobně, jako by byl jejich biologickým sourozencem: *„Dcera má spíše mateřský přístup, chápající a vychovatelský, syn má sourozenecký přístup v tom, že bojuje o své místo v pokojíčku i vlastně v rodině.“* Pěstouni se snaží vychovávat Marka stejně jako své biologické děti, pěstounka však popisuje pocity zvýšené odpovědnosti za svěřené dítě, obav z budoucnosti, snahy řídit se při výchově spíše rozumem než intuicí: *„Mám na mysli tu jeho rodinu o který nic nevíme, ty předky, ty geny, tu situaci v raným dětství, kterou neznáme.“*

Marečkovi je osm let, navštěvuje první třídu základní školy, do pěstounské rodiny přišel ve třech a půl letech. Pěstouny oslovuje mami a tati. Pěstouni uvádí, že zpočátku se u Marka projevovaly problémy s adaptací na prostředí rodiny: *„V jeho třech a půl letech se choval v podstatě jako zvíře. Neuměl barvy, neuměl zvířata, neuměl poznávat spoustu věcí, byl takovej jakoby vláčený tím davem,“* dodává pěstoun. Pěstouni u Marečka shledali i mírné intelektové opoždění. Oba pěstouni se domnívají, že pobyt v ústavní péči chlapce velice poškodil a to hlavně v oblasti sociálních vztahů. *„Neumí pořádně s těma lidma komunikovat, snaží se za každou*

*cenu upoutat, když chce navázat kontakt, volí pro to dost nevhodný způsoby, jako třeba ze začátku plival, nebo se pošklebuje, dělá opičky nebo takový grimasy nepěkný, různě je poplácává, provokuje...,“* tvrdí pěstoun. Z těchto projevů usuzují, že dítě bylo silně psychicky deprivované.

Mareček vyrůstal zhruba do jednoho roku věku ve své biologické rodině spolu se starší sestrou, která však brzy byla svěřena do péče prarodičů a bratrem, který je mentálně postižený. Důvodem odebrání z rodiny byla patrně neschopnost matky starat se o děti, zaostalost dětí ve vývoji a jejich zdravotní stav. Poté byl Marek umístěn do ústavní péče.

Pěstounská rodina je v kontaktu pouze s Markovými prarodiči, u nichž vyrůstá i jeho sestra. Setkání jsou pravidelná, i když méně častá, než zpočátku. Markovi biologičtí rodiče neprojevují o kontakt zájem. Vztah s biologickými prarodiči hodnotí pěstouni jako dobrý, Marek zatím neklade pěstounům žádné otázky ohledně své biologické rodiny: *„Tu informaci má, že není jako náš, že nejsem jeho pravá maminka, že sem přišel z domečku. My jsme rozhodnutí ho informovat pravdivě, ale v podstatě chceme reagovat až na to, na co se zeptá,“* uvádí k tomu pěstounka.

Marek bývá zdravý, pěstouni u něj však zjistili vadu zraku, dítě nosí silné dioptrické brýle. Dítě také vykazuje známky hyperaktivity. Zvláště pěstounka má potřebu vyhledávat nové informace, být v kontaktu s odborníky – sociální pracovníci, psychology, lékaři. Pěstouni navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu, kde bylo u Marka pozorováno problematické chování, paní psycholožka však nechtěla dítěti hned určovat diagnózu, což pěstouni uvítali. Ve vyšetření se bude nadále pokračovat.

Výchovné problémy se u Marečka objevily už ve školce, která podle pěstounů nebyla dostatečně připravena na dítě se specifickými problémy: *„Mně připadalo, že nechtějí vzít v potaz závažný problém, že všechno brali jako nevychované dítě, nikoliv jako deprivované dítě,“* uvádí pěstounka. Dále uvádí, že tolerance učitelů k neklidnému dítěti byla nulová, pedagogové podle ní nebyli dostatečně vzdělaní a ochotní na potížích pracovat.

Marek měl odklad v nástupu do školní docházky: *„Byla to nezralost sociální, ale i problémy v nezralosti školní. Kreslit nechtěl, básničky mu dělaly problémy a byl nepřizpůsobivý,“* tvrdí pěstounka. Oba pěstouni vidí velký rozdíl v chování dítěte doma a ve škole. Podle pěstounky se Marek v domácím prostředí adaptoval a je schopný dodržovat pravidla domácnosti, v prostředí školy má však stále problémy

s chováním vůči ostatním dětem a v začlenění se do kolektivu. Podle pěstounů však adaptace na prostředí školy neobnášela takové potíže, jako pobyt ve školce. Školka prý školní adaptaci dítěte zjednodušila. Pěstounka uvádí: „*Ve škole je jako daleko víc zaměstnaný svou osobní prací a musí to sledovat, dávat pozor, takže tam je to pro nás jednodušší, než když má volný časový prostor.*“ Pro pěstouny není prospěch dítěte tolik důležitý, oceňují, když se dítě snaží. Markův zásadní problém vidí pěstouni v zařazení do kolektivu. Pěstoun k tomu uvádí: „*On se neumí přirozeně zařadit do toho kolektivu, potřebuje strhávat pozornost kolektivu a dělá to bohužel nevhodnými způsoby.*“ Pěstounka dodává, že Marek často užívá nevhodných slovních výrazů či oslovení, tvrdí však, že učitelka a vychovatelky v družině zvládají problémy řešit. Podle pěstounů má Mareček rád jedno dítě pro sebe, vyhovuje mu individuální přístup. Pěstounka vidí jako výhodu Markovo sociální citění, kdy je ochotný pomoci jiným dětem.

Mareček navštěvuje taneční kroužek, gymnastiku a kroužek dovedných rukou, dále pobývá ve školní družině. Pěstouni vidí přínos těchto aktivit v uvolnění jeho hyperaktivity a v novém prostředí a kolektivu dětí.

Pěstouni informovali paní učitelku o tom, že je dítě v pěstounské péči. Pěstounka sama působí jako učitelka a s Marečkovou učitelkou se znají. Pro pěstouny byl výběr učitelky zásadní. Učitelka projevila zájem o další informace: „*Zajímalo ji, jaký má specifika, díky tomu, že nevyrostl v rodině, jaký je předpoklad toho, že bude mít problémy s dětma, protože jsme ji informovali pravdivě, že ve školce jsme měli velké problémy.*“ Pěstouni hodnotí vztah s učitelkou jako velmi pozitivní, komunikace je podle nich dobrá. Pěstounka k tomu dodává: „*My jsme udělali dohodu, že když Mareček bude školák, že to nebudeme řešit už přátelsky, ale víceméně profesionálně, tak jako s každým jiným rodičem.*“ Marek ve škole nemá problém s učitelkou jako autoritou, na rozdíl od školky, kde byl schopen jít proti autoritě učitelky. „*Ve škole tím, že paní učitelka to nějak odlehčuje, toleruje jeho jinakost a nechodí s ním do střetu, pokud to není nezbytně nutný, tak ji poslechne,*“ uvádí pěstounka.

### Výsledky pozorování

Ve třídě je celkem devatenáct dětí, některé z nich však při pozorování chyběly. Marek sedí v první lavici s dalším chlapcem.

Mareček je o hodinách i o přestávkách velice aktivní, často se hlásí, komentuje dění ve třídě, většinou bez přihlášení, rád vypravuje a snaží se ke všemu něco dodat: „*Ještě jsem slyšel vtip a našel jsem si ho zapamatovat, abych ho tady mohl říct.*“ Je komunikativní, rád bývá středem pozornosti, nedělá mu problém mluvit před celou třídou: „*Já jsem si pro vás připravil soutěž.*“ V komunikaci užívá i nevhodných výrazů, snaží se být vtipný: „*Děvčata, padejte!*“, „*Zmlkni, prcku.*“, „*Ještě Dominik- šulina.*“ Jsou u něj patrné projevy hyperaktivity, Marek často vstává, vrtí se na židli, mívá nekoordinované pohyby rukou, poskakuje, vydává zvuky, tleská si, hraje si s předměty. Mareček je hlučný, ve třídě je nejvíc slyšet, často na sebe strhává pozornost a předvádí se. Chce být první i za cenu, že to není správně, bývá zbrklý: „*Tak schválně, kdo dřív!*“ Dává intenzivně najevo své emoce, pokud se mu něco nedaří, projevuje vztek, dupe, třepe rukama, křičí: „*Tohle je blbý!*“ Tyto projevy však po krátké době odeznívají. Marek je snaživý, ovšem někdy bývá pozadu oproti ostatním, v určitých oblastech, jako například ve znalostech zvířat, naopak ví, co neví ostatní.

V kolektivu se na sebe snaží strhnout pozornost, mnohdy volí méně vhodné komunikační projevy. Vyhledává fyzický kontakt, děti plácá sešitem, strká do nich, naznačuje kopnutí, bouchnutí pěstí. Snaží se být oblíbený, hledá projevy přátelství jako plácnutí do dlaní se spolužáky. Při skupinové činnosti spolupracuje, snaží se vyhrát. Při pozorování jsem nezaznamenala výraznější interakci s jedním dítětem či skupinou dětí.

Interakce učitelky s Markem je mnohem častější, než interakce s ostatními dětmi. Mareček se učitelky často ptá: „*Takhle, paní učitelko?*“, „*Paní učitelko, kdy se budeme učit U?*“, doplňuje ji a odpovídá na otázky. Marek projevuje učitelce svou náklonnost: „*Paní učitelko, vy jste tak hodná.*“ Učitelka Marečka často vyvolává, kontroluje ho a opravuje: „*A Marečku, copak ti tady chybí?*“, mnohokrát mu upravuje sezení: „*Sedni si rovně, ať slyšíš.*“ Učitelka je vůči Markovi laskavá, chválí ho, uklidňuje, hladí ho po vlasech, když se vzteká.

Během pozorování se ke mně Mareček hlásil, ukazoval mi známky, otáčel se a mával mi, chtěl se mnou spolupracovat. Domnívám se, že bral jako výhodu, že mě zná.

## Rozhovor s třídní učitelkou

Rozhovor s třídní učitelkou Marečka jsem prováděla ve třídě po skončení vyučování. Učitelce jsem položila všechny připravené otázky, případně jsem pokládala i otázky doplňující. Učitelka odpovídala podrobně, z jejích odpovědí je patrné, že ji problematika pěstounské péče zajímá a není jí lhostejný osud dětí ve třídě.

Marek je ve třídě od začátku září. Učitelka se o tom, že je dítě v pěstounské péči, dozvěděla od pěstounky: „*Reagovala jsem na to jako na výzvu a na to, že bych chtěla tomu chlapci maximálně pomoci, zařadit ho do výuky a pomoci mu při startu,*“ uvádí učitelka. Dále dodává, že sice zpočátku měla obavy z neznámého, ale má snahu vzniklé potíže vyřešit. K otázce minulosti dítěte učitelka neuvedla příliš konkrétní informace: „*O minulosti dítěte vím to, že má těžký začátek, že nebyl vychováván v rodině a že je potřeba mu pomoci. Je to dítě, které má určité nevýhody, které musíme akceptovat.*“ Učitelka se domnívá, že je velmi důležité pomoci Markovi začlenit se do kolektivu a zvládat řešení osobních konfliktů s dětmi. Jako důležitý úkol pak vidí pomoc dítěti v poznání sebe sama a pochopení pravidel k svému prospěchu.

Učitelka zaznamenává u Marečka problémy s učením, kterých si podle ní je vědoma i pěstounka, nechce však dělat prognózy do budoucna: „*Pořád čekáme, jak se to všechno rozvine, protože mnohdy nás překvapí, že mu spousta věcí jde a jiné věci zas mu nepůjdou, to uvidíme.*“ Výraznější obtíže se dle učitelky u Marka vyskytují v oblasti chování: „*On je zaměstnaný, pracuje, ale jak se uvolní, tak tam jsou problémy v chování. Okamžitě si začne vyžadovat přízeň dětí. Jsou to tělesný útoky, bouchání, plácání, šfouchání a slovní ataky.*“ Učitelka však tvrdí, že se jí zatím daří tyto projevy zvládat. Velkou výhodou vidí v tom, že se Mareček zajímá o dění ve škole a je možné ho zaujmout nějakou činností. Učitelka vidí rozdíl mezi Markem a ostatními dětmi: „*Je to hlavně v tom, že on má těžký začátek, u kterého my jsme nikdo nebyl, a on neměl možnost vyvíjet se harmonicky, že byl deprivován tím začátkem. Pro něj je to všechno pořád objeování nového.*“ Učitelka se však nedomnívá, že je třeba brát Marka jako výjimečný případ, ke každému žákovi je podle ní třeba přistupovat jako k individualitě. Učitelka se domnívá, že se Marek při vyučování chová jako ostatní děti: „*Možná je více emotivní, více energický, má větší projevy radosti nebo smutku. Když se mu něco nedaří, má tendence bouchat do stolu*

*a dupat, a zase když se mu daří, tak je hodně velký jásoť,*“ dodává učitelka. Nad Markovými projevy hyperaktivity si děti zvykly, nijak se nad nimi nepozastavují.

O přestávkách je dle učitelky třeba být na pozoru, aby nedocházelo konfliktům s dětmi, učitelka se však zároveň snaží vést Marka k vlastní odpovědnosti za své chování. Učitelka vidí velkou výhodu v tom, že ve třídě není jiné dominantní dítě, třída jde podle ní Marečkovi příkladem. Učitelka se domnívá, že Marek ji vnímá jako autoritu: *„Myslím si, že tady je hodně vidět ta práce rodiny doma, protože tam má svoje pravidla, svoje místo, svůj řád a to je pro něj velká podpora.“* V tomto ohledu učitelka nevidí výrazný rozdíl mezi dítětem v pěstounské péči a ostatními dětmi ve třídě: *„Když udělá něco špatně, tak to je nějaké impulzivní jednání, za který si v tom momentě vůbec neodpovídá, nedělá vědomě,*“ dodává učitelka.

Učitelka u Marečka nepozorovala problémy se zapojením do kolektivu: *„Naopak na začátku školního roku se mi líbilo, že seděl s chlapečkem, který plakal, a on mu dával dobroty, rozveseloval ho a choval se k němu hrozně hezky,*“ oceňuje Marka učitelka. Podle ní je ovšem třeba situaci ve třídě hlídat, aby nedošlo k vyčleňování Marka z kolektivu: *„Někdy začínám pozorovat, že když někam jdeme, tak vždycky chvíli trvá, než si najde někoho, kdo s ním půjde jako kamarád.“* Učitelka se domnívá, že Marek zvládá spolupráci s ostatními dětmi dobře: *„Tu spolupráci, když jsme v pracovním procesu, tak mu to problémy nedělá, protože on se zabývá tou činností,*“ tvrdí učitelka. Potíže s komunikací učitelka u Marka nezaznamenala, pouze pozoruje odlišnost v užívání slov, či pletením si pojmů, to se podle ní však brzy vyrovná: *„Naopak se mi zdá, že je komunikativní, rád říká dětem svoje příběhy. Ta komunikace, tam nemá problémy.“*

Dle učitelky Mareček vyžaduje jiný přístup než ostatní děti: *„Je dobře, pokud znáte okolnosti jeho života, protože pak si člověk dokáže vysvětlit, proč to dítě dělá tohle, proč dělá tohle,*“ dále však dodává, že je třeba přistupovat individuálně ke každému dítěti. Učitelka připouští, že se k Marečkovi vztahuje více než k jiným dětem: *„Věnuju se mu určitě víc, ale nesnažím se na to zaměřovat, abych tu péči věnovala všem dětem.“* Dále je podle ní vhodné posilovat v dítěti odpovědnost a snahu spoléhat se sám na sebe a ne na učitelku. Rozdíly v komunikaci mezi pěstouny a ostatními rodiči nechce učitelka zobecňovat: *„Myslím si, že tady v tom případě je otevřená a upřímná a na nejlepší úrovni.“*



## Saša

### Rozhovor s pěstounkou

Rozhovor jsem prováděla pouze s pěstounkou, jíž byla Saša svěřena do péče. Rozhovor byl milý, otevřený, pěstounka odpovídala rozsáhle i na osobní otázky.

Pěstounka celý život pracovala s dětmi, velmi toužila mít vlastní dítě, což se jí bohužel nepodařilo, proto se rozhodla pro přijetí dítěte do pěstounské péče. Pěstounka žije se Sašou sama, její manžel krátce po přijetí dítěte odešel od rodiny.

V současné době Saše bude devět let, navštěvuje druhou třídu základní školy, do rodiny přišla ve čtyřech letech. Pěstounku oslovuje mami.

Sašina biologická matka je Ukrajinka, která přišla do Čech za prací. Nároku na dítě se matka ihned po porodu vzdala, Sašenka byla poté umístěna do kojeneckého ústavu, kde zůstala asi do dvou a půl let. Dále byla podle slov pěstounky umístěna do dětského centra, zde jí byla určena nevzdělavatelnost a těžká mentální retardace. Ředitelka dětského centra poslala Sašu na diagnostický pobyt při psychiatrické léčebně. Zde si pěstounka Sašenku vyzvedávala. Odborníci v tuto dobu vyjadřovali obavy nad dalším vývojem dítěte. Saša do čtyř let nemluvila, vydávala skřeky, její pohyby byly nekoordinované, v noci se pomočovala. Pěstounka k tomu uvádí: *„Měla jsem strach, jenže když jsme k ní druhý den přišli, tak ona se ke mně rozeběhla, tak už mi bylo jedno, jestli to s ní bude hrozný.“* Pěstounka se i díky vlastním zkušenostem domnívá, že pobyt v ústavu od brzkého dětství Sašu velice poškodil. Pěstounka pozorovala opoždění ve vývoji, zvýšenou přilnavost Saši k dospělým osobám: *„To mi říkali už na té psychiatrii, že ke každému jde a každého by brala za rodiče.“* Saša má diagnostikováno ADHD a poruchy soustředění: *„Sašenka je svá, jak je hyperaktivní, tak je nepořádná. Předvádí se speciálně před lidma, protože ví, že na ulici to nebudu hrotit tu situaci.“* Podle pěstounky je však dívka velice snaživá a doufá ve zlepšení. Až na diagnostikované poruchy je Saša zdravá, ve škole prakticky nechybí. Pěstounka aktivně vyhledává pomoc odborníků, lékařů, psychologů, logopedů, řídí se jejich radami.

S biologickou matkou se Saša nestýká, matka o ni nejeví zájem, porod Saši popřela. Pěstounka se stala Sašinou poručnicí, matka byla zbavena rodičovských práv. Sašenka neklade pěstounce otázky ohledně své biologické rodiny: *„Když jsem*

*Sašenku dostala, tak jsem říkala, že maminka neměla peníze a byt, neměla kde mít postýlku, oblíkání, hračky a Saška s tím, co jsem jí řekla ve čtyřech letech, nemá problémy dál.*“ Pěstounka se však obává budoucnosti, kdy podle ní dívka bude chtít poznat svou biologickou rodinu nebo na ni v tomto ohledu podle pěstounky může být vyvíjen tlak. *„Když přišla do školy, tak jí děti začaly říkat. Teď vlastně pro ni chodím, vypadám spíš jako babička, děti i to řeší, jestli jsem babička nebo maminka,*“ uvádí pěstounka.

Pěstounka uvádí, že ve školce se nevyskytly větší problémy, pěstounka vyzdvihuje malý kolektiv, práci učitelek a jejich individuální přístup k dětem, který Sašence vyhovuje. Saša zde neměla problémy zapojit se do kolektivu: *„Pak jsme přišli do školky a děti vyběhly, a Sašenko, čekaly, až se oblékne. Byla oblíbená. Pak zase když přišla do školy, tak to byl šok,*“ tvrdí pěstounka.

Sašenka měla odklad v nástupu do školní docházky, důvodem byly projevy hyperaktivity a nepozornosti a špatná výslovnost dítěte. Pěstounka nevidí rozdíly v chování Sašenky doma a ve škole: *„Ona zlobí všude. I v té družině. Je hrozně divoká. Nevím, jestli bude někdy úplně v pohodě, aby nerušila, protože říkala, že stejně vykřikuje a že je hrozná bordelářka,*“ uvádí pěstounka. Pěstounce byla ve speciálně-pedagogickém centru doporučena třída s malým počtem dětí, zároveň však z důvodu hyperaktivity dítěte nechtěla se Sašou dojíždět do vzdálenějších škol, které by z kapacitních důvodů byly pro dítě vhodnější. Sašenka za dobu školní docházky udělala veliký pokrok, což potvrzují i odborníci v pedagogicko-psychologické poradně: *„Říkali (v poradně), že musí přijít doba, kdy to nepůjde. Ona má různé úlevy, ale myslím si, že zatím je paní učitelka nedělá, protože tvrdí, že to není potřeba.*“ Ačkoli se tomu pěstounka bránila, přiznává, že Sašiny známky pro ni jsou důležité, a to hlavně díky tomu, že vidí, že se ve škole Sašence poměrně daří. Do školy se Saša podle pěstounky vždy těší, učitelku velmi uznává a má ji ráda: *„Saša k ní má velmi kladný vztah, má tendenci jí malovat obrázky, dárečky jí nosit, takže si myslím, že ji má opravdu velice ráda.*“

Saša má mnoho mimoškolních aktivit, chodí na atletiku, mažoretky, tenis a keramiku. Pěstounka vidí tyto aktivity jako velmi prospěšné kvůli vybití energie dítěte a interakci s kolektivem: *„To mi právě říkali, že má tu společenskou inteligenci nízkou, tak že má být v kolektivu, aby se naučila ve společnosti pohybovat.*“ Podle pěstounky se u Saši začaly projevovat problémy při zapojení do kolektivu, a to hlavně v první třídě: *„To už jsem měla pocit, že jde skoro o šikanu, protože nechtěla chodit*

*sama, musela jsem s ní nahoru,*“ tvrdí pěstounka. Saša se v tu dobu netěšila do školy, hlavně dívky se jí stranily: *„Třída měla mít shromáždění, paní učitelka teda u toho nebyla, a nějaká holčička řekla: Zvedněte ruku, kdo nemá rád Sašu, a zvedli všichni. A to mně jí přišlo opravdu líto,*“ uvádí k tomu pěstounka. Dále tvrdí, že se vyskytly problémy s rodiči, kteří si nepřáli, aby Saša seděla s jejich dítětem v lavici. Pěstounka si vysvětluje tyto potíže Sašinou zvýšenou potřebou tělesného kontaktu, který prý byl dítětem nepříjemný. Dítě prý svým chováním vyčnívá z kolektivu. Pěstounka však uvádí, že se situace zlepšuje a Sašenka si získává nové přátele.

Pěstounka informovala učitelku o tom, že je dítě v pěstounské péči. Podle pěstounky bylo první setkání chladné, učitelka vyjadřovala obavy ohledně Sašiny přítomnosti ve třídě: *„Že tohle dítě nepatří do normální školy, takže to setkání bylo takové ošklivé docela. Asi měla (učitelka) strach z té její diagnózy. A je fakt, že ona (Saša) měla mít i asistenta, já to navrhuju každý rok, paní učitelka mě pořád přesvědčuje, že to není potřeba, tak věřím paní učitelce.“* Komunikaci s učitelkou vidí pěstounka jako místy nedostačující: *„Paní učitelka mě považuje za přecitlivělou, že pořád otravuju. Paní učitelka má pocit asi, že je to zbytečný.“* Pěstounka by uvítala větší zájem ze strany učitelky, domnívá se, že se u Saši vyskytují problémy, které by bylo třeba více řešit. Pěstounce se například nelíbí, že Saša sedí sama v poslední lavici nebo že ji učitelka často posílá za dveře, aby nerušila ostatní děti. Podle pěstounky se však učitelka při komunikaci chová mile, pěstounka se snaží posilovat kladný vztah Saši k učitelce. Sašenka vnímá učitelku jako autoritu, nemá problém s dodržováním jejích pravidel.

### Výsledky pozorování

Ve třídě je 23 dětí, některé však při pozorování chybí. Saša sedí sama vzadu v poslední lavici. Sama sedí jako jediná.

Saša vykazuje projevy hyperaktivity, vrtí se na židli, kýve nohama, vstává a prochází se, protahuje se, hraje si s vlasy, houpe se na židli, předvádí se. Nevydrží dlouho v klidu. Mívá poházené věci na lavici a kolem ní, věci jí mnohdy padají. O hodině se často hlásí, mnohdy vykřikuje a mluví bez přihlášení. Často komentuje dění: *„A kde jste? Já nevím, kde jste...“*, *„Lehoučký!“* Někdy mluví o své pěstounce: *„Já řeknu mamce, že jsme se učili anglickou písničku.“* Během hodiny si Sašenka často povídá se sousedy.

V kolektivu je Saša bezprostřední, je velmi komunikativní, vyhledává fyzický kontakt, často se s někým pošťuchuje a pere. Přestávky většinou tráví povídáním si s dívkami z druhé třídy. Ve třídě nejvíce vyhledává společnost Markéty, baví se však i s ostatními dětmi. Během pozorování jsem zaznamenala projevy antipatie vůči Saše, spolužačka Ema říká: „*Saša je hrozná, tohle dělá pořád!*“ Sašenka se snaží být v kolektivu oblíbená, zajímá se o ostatní děti, je vůči nim vstřícná, projevuje kamarádství: „*Počkej, já ti to ukážu.*“, „*Já bych mu třeba půjčila.*“ Při řeči Saša občas zadržává, pomaleji čte, na otázky však správně odpovídá, snaží se soustředit.

Během pozorování jsem zaznamenala zvýšenou interakci mezi Sašou a učitelkou, která vychází většinou ze strany učitelky. Učitelka se však snaží oslovovat ve stejné míře všechny děti. Učitelka Sašu velmi často napomíná: „*Sašo, dej si na lavici penál.*“ „*Sašo, to tě mám poslat za dveře dneska? Co to děláš?*“, jmenovitě se na ni obrací: „*Rozumíte úkolu, Sašo?*“, kontroluje její práci, narovnává jí židli či věci na lavici. Sašenka se učitelky při vyučování často ptá na organizační záležitosti.

Ke mně se Saša ihned hlásí, objímá mne, sedá si mi na klín, češe mi vlasy, píše do poznámek, předvádí se před ostatními: „*Ta je moje! My se známe! Ze soustředka, že jo?*“ Během vyučování se na mě velmi často otáčí, mává mi, ukazuje svoje výtvary. Vůči mně je velice bezprostřední, chlubí se: „*Ta je moje, to je moje maminka!*“ Interakcí se mnou si získává pozornost ostatních.

### Rozhovor s třídní učitelkou

Rozhovor s třídní učitelkou Saši jsem prováděla po vyučování. Snažila jsem se položit všechny připravené otázky, které jsem dle potřeby doplnila o otázky doplňující. Na dané otázky učitelka odpovídala rozsáhle, z jejích odpovědí je zřejmé, že má dlouholeté zkušenosti s prací s dětmi.

Sašenka navštěvuje třídu druhým rokem. Informaci o tom, že je dívka v pěstounské péči se učitelka dozvěděla z dokumentace a z rozhovoru s pěstounkou. Učitelka neměla obavy plynoucí z výchovy dítěte v pěstounské péči: „*Spíš byl problém, že přišly papíry ze speciálního centra, že dívka je velice problematická, poruchová, má ADHD a neadekvátní chování, kdy je tam i nebezpečí různých úrazů. Navíc byl doporučený malý kolektiv dětí a osobní asistence, což ani jedno tady nebylo, protože přicházela do třídy, kde bylo 24 dětí,*“ uvádí k tomu učitelka. Učitelka tvrdí, že od Sašiny pěstounky nemá mnoho informací o Sašině minulosti:

*„Řekla jenom, že byla v Klokánku, pak snad, že maminka je Ukrajinka, otec vůbec nevím. S tím, že ten začátek byl velice špatný a problematický, ona zpočátku vůbec nemluvila a tak dál.“* Podle učitelky je Sašina přítomnost ve třídě rušivá, na žádost pěstounky učitelka zkoušela Sašu posadit do dvojice, aby nebyla vyčleňovaná z kolektivu: *„Ač byla se sebeklidnějším dítětem, neklapalo to, protože ona pořád to dítě rušila. Takže nakonec sedí sama, je vzadu, aby se mohla volně pohybovat, ale rušivý element to je od začátku.“*

Učitelka se domnívá, že se u Sašenky vyskytují problémy s chováním. *„Reaguje spontánně, má tendenci všechno komentovat, hodnotit, sledovat celou třídu. Když jde během hodiny třeba ke koši, při té cestě ťukne do dětí, kopne do tašky, sebere jim něco z lavice, aby oni na ni reagovali. To zase už je rušení. Takže spíš takové upozorňování na sebe, nenechává děti v klidu.“* Podle učitelky Saša zatím zvládá učivo celkem dobře, vyhovuje jí individuální přístup. Vyšetření v poradně však potvrdilo četné poruchy: *„Ty poruchy jsou značné, udělala velikánský posun a velikánský kus práce po všech stránkách, ale může tam přijít nějaký zlom, nějaká hranice, a bude se to zhoršovat,“* komentuje učitelka výsledky vyšetření. Dále dodává: *„Samozřejmě je u ní trošku upravené hodnocení, ale zvládá to učivo. Není u ní nic, co by jí dělalo velké problémy.“* Učitelka upozorovala rozdíly mezi dívkou v pěstounské péči a ostatními dětmi: *„Určitě Saša těžce nese, že je sama. Proto jí maminka umožňuje, aby navštěvovala různé rodiny, kde jsou děti, aby měla sociální vazby. A myslím, si, že ona by potřebovala sourozence a chybí tam ten mužský vzor,“* domnívá se učitelka. Tato skutečnost se podle ní projevuje ve třídě například v otázkách týkající se rodiny a rodinného života: *„Ona to vždycky okomentuje, že ona to tak nemá nebo se ptá, jak to má udělat, když toho tatínka nemá, když to nemůže napsat.“* Děti dle učitelky ví, že je Saša v pěstounské péči, nijak se nad tím nepozastavují. Učitelka se domnívá, že se na Saše během vyučovacích hodin promítají její problémy s udržením pozornosti, Saša je rychle unavitelná, potřebuje uvolnit. Podle učitelky by Sašence vyhovoval jiný časový režim. Během přestávek se ve škole snaží chodit na zahradu, kde má Saša možnost uvolnit své napětí: *„Není to žádný, že by ubližovala nebo se prala nebo se honili. Spíš ze začátku měla tendence sahat dětem na svačiny nebo škodit, ale teď to je v pohodě.“* Učitelka se domnívá, že Saša nemá potíže s respektováním autorit: *„S autoritami snad problém nemá, ale je taková, že nemá hranice. Ona když přijde někdo, kdo jí je sympatický, tak ona se k němu hned vrhne, je schopna ho objímat, říkat mu, jak ho má ráda, chce toho*

*člověka pro sebe.*“ Učitelka u Sašenky vidí veliký pokrok: *„V první třídě to bylo takový zvířátko. Takže ty sociální vazby i ty vztahy k dospělým, k dětem, všechno se to buduje, jde to k lepšímu,*“ tvrdí učitelka.

Učitelka u Saši zaznamenala potíže se zapojením do kolektivu, které se projeví zvláště při příchodu dítěte do třídy: *„Už ze školky šla s tím, že rodiče nechtěli, aby Saša seděla s jejich dítětem, protože už věděli, že je taková, že ruší, ubližuje, pošťuchuje,*“ uvádí učitelka. Zpočátku děti na Sašu často žalovaly, byly na ni vysazené, Sašenka neměla moc kamarádů. Tato situace se však podle učitelky v mnohém zlepšila, přesto Saša nepatří k oblíbenějším dětem ve třídě. Dobrou kamarádku však má v paralelní třídě. Sašin vztah s vrstevníky je podle učitelky již dobrý: *„Ona je v kolektivu dětí velice ráda, už si umí užít hry s dětmi, není ráda sama a snaží se i o těch přestávkách, aby si to s těmi dětmi užila.*“ Dle učitelky nyní Sašenka vyhledává děti kvůli hře a ne kvůli působení konfliktů. Podle mínění učitelky Sašence dělá problémy spolupracovat s dětmi: *„Ona se prosazuje hodně sama, takže ve dvojici nebo ve skupince se dost špatně podřizuje. Chtěla být dominantní, vůdčí typ a vyloženě ji baví, když může ty děti ovládat, přikazovat jim Má ráda tu situaci pod kontrolou.*“ Učitelka si nemyslí, že by se u Saši objevovaly potíže s komunikací, připouští však, že Saša k dětem přistupuje po svém, a to mnohdy nevhodným způsobem. V minulosti děti mnohdy bouchala, kopala, brala jim věci, což s sebou neslo stížnosti od rodičů. V současnosti se situace zlepšuje.

Učitelka si uvědomuje odlišný přístup, který k Sašence má. Přistupuje k ní jinak v hodnocení, poskytuje jí toleranci v chování, volném pohybu po třídě. Přesto se učitelka snaží Sašu začlenit do kolektivu: *„Těch odlišností má tolik, že ještě ji nějak vymezovat, naopak se snažím, aby byla jako ti všichni ostatní.*“ Učitelka dále uvádí, že vzhledem k počtu dětí ve třídě, z nichž některé mají také poruchy, není možné věnovat více pozornosti pouze Saše. Pokud to však situace vyžaduje, učitelka Saše pomáhá: *„Půjdu k ní, nějakým způsobem ji zklidním, pomůžu jí urovnat věci na lavici, ale spíš si myslím, že moc ne, že bych jí věnovala víc času než ostatním.*“ Podle učitelky by Sašence vyhovoval individuální přístup: *„V menším kolektivu by těch problémů asi bylo míň, ale o tom asistentovi já nejsem nějak moc přesvědčená, protože to učení zvládá.*“ Učitelka vidí rozdíl mezi komunikací s pěstounkou a komunikací s ostatními rodiči: *„Maminka je na ni sama, má jenom, ji, je to vytoužený dítě, který maminka dostala okolo padesáti let. Maminka je hodně náročná a má*

*velké požadavky, chtěla by, aby bylo u té Saši všechno nej,*“ tvrdí učitelka. Podle ní je však komunikace s pěstounkou dobrá, pěstounka prý dá na názory učitelky.

## **Vašek**

### Rozhovor s pěstouny

Rozhovor jsem prováděla s oběma pěstouny, náhradní matkou i náhradním otcem. Pěstouni byli milí, otevření, doplňovali své výpovědi, většinou se ve svých výpovědích shodovali.

Pro přijetí dítěte do pěstounské péče se rozhodli na základě setkání neslyšících rodičů, kde chtěli do péče přijmout dívku se sluchovým postižením: *„Libila se našim dětem i nám, a tak jsme si řekli, že bysme si jí vzali, že bysme o ní zažádali,*“ uvádí pěstounka. Jelikož však v té době nebyli prověřeni, nemohli dívku do péče přijmout. Proto se rozhodli pro přijetí jiného dítěte.

Pěstouni mají dvě vlastní děti, čtrnáctiletého syna, který má sluchové postižení a jednadvacetiletou dceru. Pěstouni uvádí, že jejich biologické děti Vaška přijaly, z velké části proto, že jejich syn má velké sociální citění a sám přijetí dítěte do rodiny inicioval. Pěstoun cítí rozdíl ve výchově biologických dětí a svěřeného dítěte hlavně v odpovědnosti, kterou za Vašíka má: *„Na určitý věci si já ze svého pohledu dávám pozor. Mám pořád vzadu zasunutý, že prostě za to dítě nějakým způsobem ještě víc zodpovídám.*“ Pěstounka tento pocit nesdílí. Oba pěstouni se však domnívají, že k výchově svěřeného dítěte přistupují stejně jako k výchově vlastních dětí. Vašek pěstouny oslovuje mamí a tati. Podle pěstounů se při výchově dítěte neobjevily žádné obtíže.

Vaškovi v současné době bude devět let, do náhradní rodiny přišel ve dvou letech. Vašek žil asi do jednoho roku v biologické rodině: *„Matka byla nezvěstná, vychovával ho otec se svojí matkou a sestrou, a ta sestra otěhotněla a už ho nechtěli. Takže ho na roce odvedli do ústavu,*“ uvádí pěstounka důvody umístění dítěte do kojeneckého ústavu. Pěstouni tvrdí, že v ústavu se Vaškovi věnovala jedna sestra, která si ho brala často domů do své rodiny a chtěla Vaška přijmout do péče: *„Oni ho chtěli, ale bohužel by jim trvalo půl roku, než by ho dostali. A v kojenečku chtěli, aby*

*odtamtud šel do normální rodiny, aby co nejdřív odešel,*“ uvádí k tomu pěstounka. Oba pěstouni se však shodují, že přes individuální přístup sestry v kojeneckém ústavu na Vaškovi doteď pozorují negativní vlivy jeho pobytu v ústavní péči: *On musel s těma dětma bojovat o přízeň toho, kdo si přišel. Tam si k tobě třeba chtěj jít hrát další děti a on je odstrkoval, aby tomu zabránil. Umí jako zařvat, protože viděl mezi těma dětma, že ten, kdo křičí, tak k tomu přijdou,*“ tvrdí pěstoun. Dále uvádí, že Vašek míval negativní vztah k ženám, patrně díky tomu, že se v ústavu setkával pouze s nimi. Pěstouni nezpozorovali po příchodu Vašíka k nim domů žádné vývojové opoždění, Vašek je zdravý, nikdy nebyl déle nemocný.

Biologická matka s rodinou zpočátku spolupracovala, podala pěstounům informace o zdravotním stavu dítěte. V současné době jsou matka i otec nezvěstní. Pěstouni se stýkali s Vaškovou prababičkou, která však nedávno zemřela, dále pěstouny kontaktovaly tety dítěte. Pěstouni by uvítali informace, fotografie z Vaškova raného dětství: *„My mu můžeme dát lásku, ale nemůžeme mu dát ty kořeny,*“ tvrdí pěstounka. O Vaškově biologické rodině mluví pěstouni pozitivně. Vašek je se svou minulostí srozuměn, ovšem tomuto tématu se vyhýbá, pěstounům ohledně biologické rodiny příliš neklade otázky. Pěstounka k tomu uvádí: *„Když se zeptá, tak se ptá na mámu, jak vypadá, jestli jsme ji viděli, ale on je totiž tak chytřej, že se bojí té odpovědi. On se jako zeptá, a pak se rychle stáhne. Ono to tak vypadá, že nechce přijmout ten fakt, že byl v děčáku. Prostě to chce vymazat.*“

Před nástupem do školy Vašek navštěvoval školku. Zde se pěstouni setkali s problémy přijetí Vaška okolím. Pěstoun uvádí nepřiměřené reakce ze strany učitelek: *„Třeba ta učitelka Vašíka nabádá, že musí být hodný na rodiče, nebo něco takovýho. Jako kdyby to dítě muselo být za něco vděčný, což je špatně.*“ i ze strany dětí a rodičů: *„Setkal jsem se tam třeba s dětma, který ve třídě řekly: Vašík není váš, a já jsem se ptal proč, vždyť on má hnědý oči, vy máte modrý. Což si myslím, že ty děti ani nemůžou vědět, to nemají ze svojí hlavy.*“ Podle pěstouna učitelé tuto problematiku neumí pochopit, nejsou dostatečně vzděláni, neví si s tím rady: *„Část z nich vidí, že to bude problém, problematický dítě. Staví to do té roviny – pěstounská péče, adopce, dětský domov rovná se problém.*“

Vašek neměl odklad v nástupu do školní docházky, podle pěstounů k tomu nebyl důvod. V současné době Vašek navštěvuje třetí třídu základní školy. Podle pěstounů dítě nemělo problém s adaptací na školní prostředí, do školy chodí rádo, těší se na kamarády. Pěstouni hodnotí prospěch dítěte jako velmi dobrý, je pro ně



důležitý: „*My vidíme, že on není hloupej a mrzelo by nás to, protože on se učí rychle a dobře,*“ uvádí pěstoun.

Vašek má mimoškolní aktivity, hraje floorball a chodí na počítačový kroužek. Pěstouni chápou tyto aktivity jako prospěšné z hlediska osvojení nových dovedností a zapojení dítěte do kolektivu. Podle pěstounů jsou vztahy Vaška s vrstevníky dobré, Vašek je dle pěstounů vůdčí typ a šašek třídy, rád na sebe strhává pozornost.

Pěstouni si nemyslí, že se dítě chová jinak doma a jinak ve škole, podle nich jsou projevy obdobné. V první a druhé třídě měl Vašek jinou učitelku, která byla podle pěstounů přísná, Vaška neměla v oblibě, neoprávněně mu dala horší známku. Pěstouni informovali učitelky o tom, že je dítě v pěstounské péči. Učitelky ve školce a učitelka v první třídě neprojevily žádný zájem o další informace, dokonce prý pěstouny odbyly: „*Ve škole to ta učitelka nepochopila vůbec. Ta to vzala spíš jako že si na něj musí dát pozor, že to bude hajzl.*“ Současná učitelka výchovné problémy zvládá, Vaška si oblíbila. Pěstouni hodnotí vztah se současnou učitelkou kladně, komunikace je podle nich v pořádku, nemají problém se s učitelkou domluvit. Podle pěstounů Vašek mívá problémy s autoritou, testuje, co si smí dovolit, bývá drzý, platí na něj přísnost a důslednost.

### Výsledky pozorování

Ve třídě je třináct dětí, některé z nich během pozorování chyběly. Děti sedí v samostatných lavicích, Vašek sedí jako poslední v řadě.

Vašek patří k nejaktivnějším dětem ve třídě, často se hlásí, vykřikuje, komentuje dění ve třídě: „*Já za to nemůžu, že... Sakra!*“, „*Kolikátá strana?*“, „*Jsem nejlepší počítař!*“ Zmiňuje se o své rodině: „*To mi říká i mamka.*“ Vašek viditelně projevuje emoce, mívá radost, když uspěje. Často se předvádí, je soutěživý. O přestávkách pobíhá po třídě, poskakuje, hraje hry s míčem. Aktivní je i v hodinách, ví mnoho zajímavostí. Je chytrý, chyby dělá, protože spěchá, chce být první.

V kolektivu je Vašek zjevně velmi oblíben, děti mají zájem o to, co dělá, co ho zajímá: „*Aspoň se bude vědět, že to dělal Vašek,*“ často ho oslovují: „*Vašku, Vašku, pojd' se podívat!*“ Vašek má tendence organizovat činnost. Baví se převážně s chlapci, nejvíce s Mirkem, dává toto přátelství najevo: „*Já jdu k Mirovi a on jde ke mně!*“

V komunikaci s učitelkou je velmi aktivní, často se jí ptá, chodí za ní, komentuje, co učitelka dělá. Komunikace směřuje spíše od Vaška k učitelce: „*Paní učitelko, já mám nápad, budete říkat čtyři stovky...*“, „*Paní učitelko, kdo byl lepší?*“, „*Paní učitelko, já přečtu, co jsem doplnil.*“ Učitelka Vaška mnohdy napomíná, mluví s ním mnohem častěji, než s ostatními dětmi: „*Váša se ztiší.*“, „*Vašku, sedni si pořádně!*“ Vašek spolu s Mirkem a Filipem patří k dětem, které jsou nejvíce v interakci s učitelkou. Na rozdíl od nich však učitelka Vaškovi poskytuje častěji zpětnou vazbu a velice často ho chválí: „*Výborně, Váša si pamatuje z prvouky.*“ „*Váška moc chválím, má to dlouhý.*“

Vůči mně se Vašek neprojevuje, při příchodu do třídy mě pozdraví, jinak si mě nevšímá, výjimečně se po mně podívá. Během pozorování jsem od něj zaznamenala jedinou interakci se mnou: „*Péťo, budeš s námi i na těláč zpívat koledy?*“

### Rozhovor s třídní učitelkou

Rozhovor s třídní učitelkou jsem prováděla po skončení výuky. Učitelce jsem položila všechny připravené otázky, popřípadě jsem je doplnila otázkami doplňujícími. Třídní učitelka odpovídala velmi stručně, bavila se se mnou i mimo rozhovor, během pozorování.

Učitelka je ve škole nová, vypověděla, že v této škole je Vašek třetím rokem, v její třídě pak prvním rokem. O tom, že je dítě v pěstounské péči se dozvěděla od samotného Vaška, později vše probírala s pěstounkou: „*Váša hned první den, když jsem nastoupila, tak sám to říkal.*“ Učitelka na tuto skutečnost nereagovala překvapeně, brala to jako běžnou záležitost. O minulosti dítěte ví učitelka z rozhovorů s pěstounkou, neuvadla však příliš konkrétní informace, nebyla si informacemi jistá: „*Co maminka říkala, tak byl v dětském domově, přesně nevím, do kolika let, jestli do čtyř, do tří. Říkala mi něco o jeho původních teď nevím, jestli rodičích, myslím, že babička nebo děda tam byl doktorem nebo učitelem. Ale ruku do ohně bych za to nedala.*“ Na Vaškovu přítomnost ve třídě nahlíží učitelka kladně: „*Je to takovej Vašek – šašek (smích). Děti ho mají rády, když dva dny chybí, tak už se ptají, kdy přijde do školy, že to je bez něj nuda a myslím, že je takovým pozdvižením kolektivu. Opravdu je oblíbenej ve třídě.*“

Podle učitelky se u Vaška nevyskytují problémy s učením: „*Vašík je chytrý, bystrý, má přehled v mnoha vědomostech, ví, co ostatní neví, třeba v prvouce. To je vidět, že ho baví.*“ Dále uvádí, že menší obtíže se vyskytují ve Vaškově chování: „*Chování, tak je tam trošku ta hyperaktivita, ale není jediný, kdo ji tady ve třídě má.*“ Učitelka ve třídě nepozoruje výrazné rozdíly mezi dítětem v pěstounské péči a ostatními dětmi, dle ní je živější většina chlapců ve třídě. Drobné rozdíly učitelka vidí ve Vaškově chování během hodiny: „*Má tendenci všechno vykřikovat, chce být první. Musím ho vždycky vyvolat. Je takovej, no srandista. Kolikrát přijde k tabuli, aniž bych chtěla, bez vyzvání. Je bezprostřednější než ostatní.*“ Učitelka nepozoruje rozdíl ve vnímání autority mezi Vaškem a ostatními dětmi: „*Ze začátku jsme spolu bojovali, protože byl navyklý na paní učitelku, kterou měl v první a ve druhý třídě, ale teď jsme se domluvili s mamkou, že když bude nějaký problém, když bude živější, tak mám zavolat, Vašíka zklidní. A teď můžu říct, že to takhle funguje.*“ Učitelka se domnívá, že obtíže s respektem autority u Vaška se objevují i u jiných osob, jmenuje paní vychovatelku a angličtinářku: „*Není to jenom se mnou, ale i u ostatních, že testuje, co až může,*“ uvádí k tomu učitelka.

Podle učitelky Vašek neměl problémy v zapojení do kolektivu: „*To určitě neměl, on je spíš tahoun toho kolektivu.*“ Vztah Vaška s vrstevníky hodnotí učitelka velice kladně: „*Ve třídě je úplně na jedničku. Kolikrát je i takový obětavý, když něco má, tak se hned nabízí, že to půjčí. Je kamarádský.*“ Spolupráce s ostatními dětmi Vaškovi také nedělá problém. Učitelka u Vaška nezaznamenala potíže s komunikací, hodnotí ji jako bezprostřední.

Učitelka se domnívá, že dítě vyžaduje odlišný přístup oproti ostatním dětem: „*Já myslím, že určitě, ale pořád zkoumám, objevuju, jaký. Maminka mi radila, abych na něj byla přísnější, abych ho opravu dokázala jako i odpálkovat, že musím, aby věděl.*“ Učitelka uznává, že se Vaškovi věnuje častěji než ostatním dětem: „*Vzhledem k tomu, že vyrušuje, tak mně přijde, že ho určitě napomínám víc, než ostatní děti. Ale abych mu dávala jiný úkoly, to ne,*“ tvrdí učitelka. Podle učitelky je komunikace s pěstouny pořádku: „*Musím je pochválit, Vašíkovy pěstouny, že mají kolikrát větší zájem než ostatní rodiče, že s nimi i komunikuju častěji.*“

## 7.1. Shrnutí a zhodnocení studie

Ve čtyřech případových studiích se pokouším odpovědět na otázku, zda *existují specifika dětí v pěstounské péči ve školním prostředí a jaká to jsou*. Zajímají mě faktory, které mohly ovlivnit projevy těchto dětí, zabývala jsem se odlišností dětí v pěstounské péči od dětí z běžných rodin, vnímání autority a interakce s ní. V neposlední řadě mne zajímal pohled učitelů na děti v pěstounské péči a jejich vnímání odlišnosti těchto dětí.

Cílem tohoto průzkumu, s přihlédnutím na nízký počet případů a jejich různorodost, není vyvozovat obecné závěry. Z hlubšího pohledu na tuto problematiku však vyvstává několik zajímavých okruhů problémů, jež by neměly uniknout naší pozornosti.

Všichni pěstouni se v problematice související se školou u svých svěřených dětí setkali s obtížemi nejrůznějšího charakteru. Spektrum problémů je rozsáhlé, pěstouni zmiňují intelektové opoždění, problémy dětí s chováním v kolektivu či obtíže s respektem autority. Specifika těchto dětí jsou individuální a mnohdy obtížně porovnatelná.

Školní úspěšnost dětí v pěstounské péči je velmi silně ovlivněna jejich minulostí. Důležitou roli zde hraje původní biologická rodina, kvalita její péče a věk, kdy bylo dítě z rodiny odebráno. Z pohledu pěstounů je pak klíčovým momentem pro další vývoj dětí délka pobytu a charakter péče v ústavním zařízení. Vojta žil v biologické rodině do dvou a půl let, vytvořil si zde velmi silné pouto se svou sestrou. V ústavní péči Vojta strávil více než dva roky, rodina jej zde často navštěvovala. Ačkoli podmínky, v nichž Vojta pobýval nebyly uspokojivé, Vojta prospíval dobře, pěstouni u něj neshledali žádné vývojové opoždění. Domnívám se, že možným vysvětlením může být delší pobyt dítěte v biologické rodině a opora ve starší sestře. Vojtova biologická rodina s chlapcem udržuje intenzivní kontakt. Marek žil v biologické rodině do jednoho roku, v ústavní péči pobýval dva a půl let. Pěstouni se domnívají, že typ dosavadní péče chlapce hluboce poznamenal zejména v sociální oblasti, při příchodu do náhradní rodiny na něm pozorovali i intelektové opoždění. Saša pobývala v různých typech ústavní výchovy od svého narození do čtyř let, kdy přišla do náhradní rodiny. Způsob dosavadní péče měl na dívku velmi negativní vliv. Pěstounka popisuje silné opoždění ve vývoji dítěte, pomočování, poruchy pozornosti,

u dívky se též projevily obtíže v sociální oblasti. Vašek byl umístěn do kojeneckého ústavu na jednom roce života, do náhradní rodiny přišel ve dvou letech. V ústavní péči tedy pobýval oproti ostatním dětem kratší dobu, navíc se mu zde dostávalo individuálního přístupu od jedné zdravotní sestry, která si ho často brala do vlastní rodiny. Vzhledem k tomu, že Vašek nemá žádná opoždění ve vývoji, se dá usuzovat, že relativně kvalitní ústavní péče a krátká doba pobytu v ní, mají vliv na úspěšnou adaptaci dítěte v rodinném a následně školním prostředí.

Všichni pěstouni u svých svěřených dětí zaregistrovali negativní projevy, jež přisuzují pobytu dítěte v ústavní péči. Většina projevů se týká obtíží dětí v sociální oblasti. U Vojty a Marka pěstouni pozorují nevhodné prosazování v kolektivu, předvádění se a poutání pozornosti. U Saši pěstounka vidí nepřizpůsobivost, nepořádnost, hyperaktivitu, předvádění se a upoutávání pozornosti, zvýšenou přilnavost k lidem. Ve Vaškově případě pěstouni pozorují potíže s respektem autority s občasnými projevy drzosti, strhávání pozornosti na svou osobu.

Náhradní rodina hraje velikou roli v utváření osobnosti dítěte. Čím dříve je dítě do náhradní rodiny umístěno, tím větší je pravděpodobnost jeho úspěšného zapojení do běžného života. Vyjma případu Saši jsou všechny rodiny kompletní, pěstouni mají vlastní děti. V rodinách vládou přirozené vztahy, pěstouni nevidí rozdíl ve výchově vlastních dětí a svěřeného dítěte, ve dvou případech však pěstouni pocítují větší odpovědnost za svěřené dítě.

Většina pěstounů uvádí, že s problémy se setkali již při příchodu dětí do mateřské školy. Obtíže většinou plynuly z problémového chování dětí v kolektivu a k autoritě a déle z nevhodného přístupu okolí. Z výzkumného šetření vyvozují, že učitelé ve školkách nejsou dostatečně připraveni a vzděláni v oblasti problematiky náhradní rodinné péče.

Tři ze čtyř dětí měly odklad v nástupu do školní docházky. U Marka a Saši byl důvod ve vývojovém opoždění, nezralosti a hyperaktivitě, u Vojty se jednalo spíše o organizační důvody. Jelikož se chlapec dostal do náhradní rodiny v době zápisu, pěstounům bylo doporučeno nechat ho navyknout na nové prostředí.

U všech tří dětí, které navštěvují školu, se projevily jisté obtíže. Marek a Saša se potýkají s problémy v kolektivu, u Saši dokonce pěstounka pozorovala projevy šikany vůči ní. U Vaška vyvstaly problémy s třídní učitelkou, ke které docházel v první a druhé třídě, jež nedokázala přijmout odlišnost dítěte v pěstounské péči a brala je apriori jako problémové.

Všichni pěstouni informovali třídní učitelky dětí o tom, že jsou tyto děti v pěstounské péči. Vyjma případu Marka, učitelky neprojeví zájem o další informace ohledně problematiky pěstounské péče. Komunikaci s třídními učitelkami však všichni pěstouni hodnotí jako dobrou.

Třídní učitelky se dozvěděly o tom, že děti jsou v pěstounské péči různým způsobem. Ve dvou případech měly učitelky informace z dokumentace dětí, v jednom případě se tuto skutečnost učitelka dozvěděla od samotného dítěte. Všechny učitelky však dříve nebo později byly informovány pěstouny. Pouze Vojtova třídní učitelka uvedla, že v ní tato skutečnost zprvu vzbuzovala obavy. Učitelka Saši se obávala spíše její diagnózy, než faktu, že je dítě umístěno do náhradní péče. Z průzkumu vyplývá, že třídní učitelky jsou málo informované o minulosti dětí v pěstounské péči. Při rozhovoru povětšinou uváděly nepřesné a nekonkrétní informace. Učitelky Vojty a Marka se domnívají, že některé potíže těchto dětí souvisí s jejich pobytem v dětském domově.

Vojtova třídní učitelka chlapce hodnotí jako temperamentního a aktivního. Podle ní je bystrý a pohotový, objevují se u něj však potíže s chováním, Vojta bývá neposlušný, rád vybočuje z kolektivu a dělá věci jinak než ostatní děti. U Marka jeho třídní učitelka pozoruje občasně problémy s učením i chováním. Marek si vyžaduje pozornost dětí nevhodným způsobem, který zahrnuje i fyzické a slovní útoky. Tyto obtíže třídní učitelka připisuje chlapcově deprivaci v dětství. Marek je podle učitelky komunikativní, uplatňuje i sociální citění, oproti ostatním dětem je více emotivní. Sašina třídní učitelka dívku hodnotí jako neklidnou s mnoha poruchami, pozoruje na ní však značný pokrok. Saša má problémy v chování, často ruší ostatní děti, provokuje je, pošťuchuje se s nimi, nevhodně na sebe upozorňuje. Kvůli problémům s udržení pozornosti by dle učitelky Saše vyhovoval jiný časový režim. Dívka má oproti jiným dětem upravené hodnocení. Vaška jeho třídní učitelka hodnotí jako aktivního, bezprostředního a bystrého. Chlapec je podle ní kamarádský a obětavý, rozdíl oproti jiným dětem ve třídě třídní učitelka nepozoruje.

U Vojty a Vaška se zprvu objevily problémy s respektováním autority. Tito chlapci měli tendenci autoritu testovat, zjišťovali, co si k ní mohou dovolit.

Všechny třídní učitelky u pěstounských dětí pozorovaly charakteristické projevy v kolektivu. Všechny uvádí, že tyto děti jsou aktivní, Marek a Saša s projevy hyperaktivity. Děti v pěstounské péči si dle učitelek často vynucují pozornost

ostatních dětí, mnohdy tak činí nevhodnými způsoby. Většina učitelek uvedla, že tyto děti mají snahu být vůdci kolektivu, mají sklony kolektiv ovládat a mít jej pod kontrolou.

Všechny učitelky k dětem v pěstounské péči volí individuální přístup, Markova třídní učitelka k tomu uvádí významnost seznámení se s minulostí dítěte. Kromě Vojtovy třídní učitelky všechny připouští zvýšenou interakci s dítětem v pěstounské péči v porovnání s ostatními dětmi.

Komunikaci s pěstouny všechny učitelky hodnotí jako dobrou, Vaškova třídní učitelka ji dokonce vyzdvihuje nad komunikaci s jinými rodiči.

Výsledky pozorování v naprosté většině souhlasí s výpověďmi pěstounů i třídních učitelek. Ve svých projevech jsou všechny děti v pěstounské péči velmi aktivní, často se hlásí, bez vyzvání komentují dění ve třídě a vykřikují. Děti jsou aktivní i po fyzické stránce, často se vrtí a pošťuchují. U Marka a Saši se setkáváme s projevy hyperaktivity. Marek je velmi hlučný, mívá záchvaty vzteku, pokud se mu něco nedaří, často vstává, prochází se po třídě. Saša mívá nepořádek kolem lavice, často vstává a prochází se, baví se se spolužáky. Všechny děti se mnohdy předvádí, svým chováním na sebe strhávají pozornost kolektivu. V oblasti projevů intelektu jsem pozorovala mírné obtíže pouze u Marka a Saši, obě děti jsou však snaživé a výrazně se neodlišují od ostatních. Vojta a Vašek jsou velmi bystří, jeví se nadprůměrně oproti ostatním dětem.

Kromě Saši jsou všechny děti umístěny v menším kolektivu. Děti v pěstounské péči mají tendence se předvádět, v interakci s jinými dětmi bývají bezprostřední a velmi komunikativní, mnohdy však volí způsob komunikace, který je ostatním dětem nepříjemný. Vojta se někdy distancuje od kolektivu, dělá věci jinak, než ostatní, často vyrušuje. Marek často volí nevhodný způsob komunikace, pošklebuje se, naznačuje fyzický kontakt. Saša také vyhledává fyzický kontakt, při pozorování jsem zaznamenala projevy antipatie vůči ní. Vašek je v kolektivu velmi oblíbený, v komunikaci nemá žádné obtíže. U Vojty a Marka jsem zaznamenala časté užívání slovních žertů. Marek a Saša se snaží být oblíbení, vyhledávají projevy přátelství. U Vojty a Vaška jsem se setkala se snahou organizovat činnost jiných dětí.

Během pozorování jsem u všech dětí v pěstounské péči zaznamenala zvýšenou interakci s učitelkou oproti ostatním, jednotlivé děti se však liší ve způsobu interakce. U Vojty jsem zpozorovala zvýšenou interakci od Vojtovy učitelky. Vojta

svým chováním vyvolává reakce učitelky, ta ho často napomíná. V případě Marka se projevuje interakce oběma směry, tedy směrem od Marka i od učitelky. Marek je vůči učitelce velice aktivní, často se jí na něco ptá, baví se s ní, učitelka Marka občas napomíná, pomáhá mu, je k němu velice laskavá, je patrné, že to s ním „umí“. U Saši se interakce objevuje spíše ze strany učitelky, která dívku často napomíná, opravuje ji, pomáhá jí s uklidem věcí na lavici či s úpravou sezení. Ve Vaškově případě je velice aktivní hlavně chlapec. Komunikace probíhá převážně ve směru od Vaška k učitelce, Vašek se často hlásí, vykřikuje, mívá poznámky k učivu, na které učitelka reaguje. Učitelka je ve zvýšené interakci s dalšími dvěma chlapci, pouze u Vaška však často poskytuje zpětnou vazbu, chválí ho nebo napomíná.

V interakci se mnou se děti projevily rozdílně. Zatímco Vojta s Vaškem se mnou komunikovali minimálně a mnoho si mě nevšíмали, Marek se Sašou se ke mně ihned hlásili a vyhledávali kontakt se mnou. Domnívám se, že interakcí se mnou si tyto děti získávaly pozornost ostatních.

## **8. Diskuse**

Ve svém průzkumu jsem zjistila, že u všech čtyř zkoumaných dětí se v souvislosti se školou objevily potíže nejrůznějšího charakteru. Tyto potíže jsou zřejmě ovlivněny minulostí dětí, tedy jednak nepříznivým charakterem péče v biologické rodině a dále jejich následným pobytem v ústavním zařízení, kde mohlo dojít ke vzniku psychické deprivace.

Pobyt v dysfunkční rodině dítě poznamenává a ovlivňuje je po celý život. Nenaplňování základních potřeb dítě ohrožuje v jeho zdravém vývoji. Dunovský (1986) upozorňuje na závislost na čase, tedy čím déle dítě v dysfunkční rodině pobývá, tím závažnější jsou následky. Tři chlapci v této studii pobývali v dysfunkční rodině, Saša byla do ústavní péče umístěna hned po narození, z raného dětství tedy nemá s rodinou žádnou zkušenost. Vojta a Marek byli z rodiny odebráni z důvodu nedostačující péče, Vašek byl umístěn do ústavní péče poté, co jeho matka odešla od rodiny a otec se o dítě nezvládl postarat. Tyto děti si v raném dětství neměly možnost vytvořit citové pouto ke stálé pečující osobě, podle Vrtbovské (2010) je tedy vysoce pravděpodobné, že tyto děti trpí jednou z poruch attachmentu. Dle mého názoru se



však porucha attachmentu nevztahuje na Vaška, který přišel do náhradní rodiny ve dvou letech a mohl si vytvořit pouto ke svým náhradním rodičům.

Nepříznivé rodinné podmínky pro zdravý vývoj dítěte v raném dětství bývají umocněny následnou ústavní péčí. V kolektivním výchovném zařízení hrozí rozvinutí psychické deprivace. Podle Langmeiera s Matějčkem (2011) je vlivem psychické deprivace narušen citový a rozumový vývoj. Opět je zde však závislost na čase, tedy čím déle je dítě vystaveno negativním vlivům ústavního zařízení, tím závažnější jsou důsledky, což souvisí s menší možností nápravy. Z výpovědi pěstounů usuzují, že kromě Vaška, všechny děti vykazují následky psychické deprivace. Vaškovi se v ústavním zařízení dostávalo individuálního přístupu, oproti ostatním sledovaným dětem v něm také pobýval kratší dobu. Koluchová (1992) u deprivovaných dětí upozorňuje na častou školní nezralost a horší prospěch, než by odpovídal jejich dispozicím. Tento jev mohu ve svém průzkumu potvrdit. Domnívám se, že pobyt v ústavním zařízení významně ovlivňuje chování dětí v pěstounské péči v kolektivu. V ústavním zařízení na sebe dítě muselo upozorňovat, snažilo se vyrušovat a být vidět. Díky této strategii se mu dostávalo větší pozornosti a péče. Tento způsob chování děti uplatňují i ve školním kolektivu. Při pozorování dětí jsem toto chování zaznamenala ve zvýšené míře u všech čtyř případů.

Potíže se začleněním do kolektivu uvádí Vágnerová (2012) jako velmi časté. Děti v pěstounské péči mají potíže se sociálními interakcemi, nesprávně interpretují chování druhých. Tyto problémy zřejmě pramení z nedostatku zkušeností. Vyjma Vaškových pěstounů, pěstouni tyto problémy zmiňují jako časté a jsou pro ně velmi tíživé. Obtíže se zapojením do kolektivu mohu rovněž potvrdit z pozorování.

Tři ze čtyř dětí v průzkumu měly odklad v nástupu do školní docházky. Kovařík (2004) doporučuje odklad u dětí v pěstounské péči z důvodu jejich adaptace na nové prostředí. Tento důvod však uvedli pouze jedni náhradní rodiče, ve zbylých dvou případech šlo o odklad z důvodu nedostatečné zralosti dítěte.

Vedle nezralosti a intelektového opoždění uvádí pěstouni, ale i třídní učitelky v případě Marka a Saši jako důvod obtíží ve škole poruchy pozornosti a hyperaktivitu. Podle Vágnerové (2012) jde o jednu z nejčastějších příčin školního neúspěchu u pěstounských dětí. Je však třeba si uvědomit, že ADHD může vznikat jako následek nedostatečné citové vazby a může být patrně zhoršeno nevhodnými podmínkami v ústavním zařízení. Tato okolnost však bývá málokdy zohledněna.

Zezulová (2012) při problematice dětí v pěstounské péči ve školním prostředí upozorňuje na fakt, že je s těmito dětmi zacházeno jako s dětmi obecnými, mnohdy bez pochopení ze strany učitelů. Z mého průzkumu vyplývá, že kromě Markovy třídní učitelky, mají učitelky velmi málo informací ohledně minulosti dětí v pěstounské péči. Domnívám se, že tyto informace jsou zásadní pro porozumění dítěti a jen tak je mu možné nabídnout odpovídající péči a podpořit jeho rozvoj.

## IV. ZÁVĚR

Cílem práce bylo popsat specifické projevy dětí v pěstounské péči ve školním prostředí. Zajímalo mne, jak dítě ovlivňuje život v jeho biologické rodině, působení ústavní péče a současné působení náhradní rodiny. V rámci školního prostředí jsem se zaměřila především na interakci s třídní učitelkou, interakci se spolužáky, chování a spolupráci v kolektivu.

Studie se zúčastnily čtyři děti z pěstounských rodin, které navštěvují předškolní třídu mateřské školy a první tři ročníky základní školy. Jako výzkumné metody jsem využila zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor s pěstouny a třídními učitelkami dětí.

Ze studie vyplývají zajímavé poznatky ohledně specifických projevů dětí v pěstounské péči. Tyto projevy jsou sice individuální, vykazují však některé společné znaky. Děti v pěstounské péči mají ve školním prostředí potřebu na sebe upozorňovat, jsou velice aktivní, komunikativní, ve všech případech docházelo ke zvýšené interakci s třídní učitelkou oproti ostatním dětem. Mnohdy však děti v pěstounské péči mají potíže v sociálních oblastech, volí nepřiměřené způsoby interakce, jejich projevy jsou neadekvátní a pro jejich okolí nečitelné.

Příchod do náhradní rodiny zajisté pozitivně ovlivňuje vývoj dítěte. Náhradní rodina dítěti poskytuje potřebné zázemí, jistotu a bezpečí, které se mu v původní rodině nedostávalo. Pro úspěšné zařazení dítěte v pěstounské péči do školního prostředí je vždy nutná spolupráce náhradní rodiny se školou, oboustranné předávání informací a dohoda na společném výchovném postupu. Důležitý je citlivý a empatický přístup třídní učitelky, snaha o porozumění potřebám dítěte a respekt k jeho individualitě.

## Seznam použité literatury

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 356 s. ISBN 978-807-3676-704.

BRIERLEY, John. *7 prvních let života rozhoduje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 111 s. ISBN 80-717-8109-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. s.140. ISBN 08-040-86.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999, 279 s. ISBN 80-716-9254-9.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.

GOLDSTEIN, Joseph. *The best interests of the child: the least detrimental alternative*. New York: Free Press, 1996, 311 s. ISBN 06-848-2337-3.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVLÍK, Radomír. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-717-8635-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, 169 s. ISBN 80-704-1114-7.

KESSLER, Ronald C. *Effects of Enhanced Foster Care on the Long-term Physical and Mental Health of Foster Care Alumni*. Archives of General Psychiatry [online]. roč. 65, č. 6, s. 625- [cit. 2013-04-29]. ISSN 0003-990x. DOI: 10.1001/archpsyc.65.6.625. Dostupné z: <http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/archpsyc.65.6.625>

KOLUCHOVÁ, Jarmila. *Diagnostika a reparaibilita psychické deprivace*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 139 s. ISBN 14-395-88

KOLUCHOVÁ, Jarmila. *Psychický vývoj dětí v pěstounské péči*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 1992, 139 s. ISBN 80-855-2901-7.

KOVAŘÍK, Jiří. *Náhradní rodinná péče v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 167 s. ISBN 80-717-8957-7.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 978-802-4619-835.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-802-4708-706.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 183 s. ISBN 80-717-8304-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, 98 s. ISBN 80-852-8283-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a J. KOLUCHOVÁ. *Osvojení a pěstounská péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 155 s. ISBN 80-717-8637-3.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994, ISBN 80-858-2406-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999, 143 s. ISBN 80-716-9897-0.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. 2. vyd. Praha: SLON, 1999, 159 s. ISBN 80-858-5076-1.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

PTÁČEK, Radek. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2011, ISBN 978-80-7421-040-2

PTÁČEK, Radek. *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2011, ISBN 978-80-7421-039-6

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 978-802-4618-203.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2012, 181 s. ISBN 978-80-87455-14-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2012, 870 s. ISBN 978-802-6202-257.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 353 s. ISBN 80-718-4317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VRTBOVSKÁ, Petra. *O ztraceném dítěti a cestě do bezpečí*. Praha: Natama, 2010, 120 s. ISBN 978-80-86620-20-6.

ZEZULOVÁ, Dagmar. *Pěstounská péče a adopce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, 197 s. ISBN 978-802-6200-659.

#### Internetové zdroje:

BUBLEOVÁ Věduna a kol., *Průvodce náhradní rodinnou péčí*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. [online]. 2012, [cit. 2013-04-29].

dostupné z: <http://www.adopce.com/app/templates/adopce/brozura.pdf>

GROHOVÁ Jana a kol., *Dítě v náhradní rodině potřebuje i vaši pomoc!*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. [online]. 2011, [cit. 2013-04-29]. ISBN 78-80-87455-06-7

dostupné z:

[http://www.vzd.cz/sites/default/files/dite\\_v\\_nrp\\_potrebuje\\_vasi\\_pomoc.pdf](http://www.vzd.cz/sites/default/files/dite_v_nrp_potrebuje_vasi_pomoc.pdf)

MPSV Zákon 401/2012 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony

dostupný z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14225/novela.pdf>

MŠMT Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

dostupný z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf>

Zákon č. 94/1963Sb., o rodině

dostupný z: <http://www.zakonycr.cz/seznamy/094-1963-sb-zakon-o-rodine.html>



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Otázky pro pěstouny

Příloha č. 2: Rozhovor s pěstouny Vojty

Příloha č. 3: Rozhovor s pěstouny Marka

Příloha č. 4: Rozhovor s pěstounkou Saši

Příloha č. 5: Rozhovor s pěstouny Vaška

Příloha č. 6: Otázky pro třídní učitelky

Příloha č. 7: Rozhovor s třídní učitelkou Vojty

Příloha č. 8: Rozhovor s třídní učitelkou Marka

Příloha č. 9: Rozhovor s třídní učitelkou Saši

Příloha č. 10: Rozhovor s třídní učitelkou Vaška

Příloha č. 11: Zápisky z pozorování

Příloha č. 12: Tabulka porovnání – Pohled pěstounů

Příloha č. 13: Tabulka porovnání – Pohled třídních učitelek

Příloha č. 14: Tabulka porovnání – Pozorování