

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Michaela Převorovská

**Problémy socializace dětí z pěstounských rodin
na druhém stupni základních škol**

Bakalářská práce

Praha 2016

Autor práce: **Michaela Převorovská**

Vedoucí práce: **Mgr. Jan Klusáček**

Rok obhajoby: **2016**

Bibliografický záznam

PŘEVOROVSKÁ, Michaela. *Socializace dětí z pěstounských rodin na druhém stupni základních škol*. Praha, 2016. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Jan Klusáček

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá procesem socializace dětí, které vyrůstají v pěstounských rodinách, na druhém stupni základních škol. Cílem je popsat proces socializace ve dvou významných sociálních skupinách pro tyto děti – v pěstounské rodině a ve školním kolektivu – a charakterizovat některé specifické projevy těchto dětí v procesu socializace, jejich vnímání pěstounské rodiny a školního kolektivu. Skrze kvalitativními rozhovory byl zkoumán proces socializace z pohledu pěstounů, třídních učitelů a dětí. Přičemž porovnává tři případy pěstounských rodin, subjektivním pohledem aktérů, úspěšné a neúspěšné socializace. Z výsledků výzkumu vyplývá, že se tyto děti do nového prostředí adaptují s rozdílnou úspěšností, projevují se v kolektivu odlišně, a někdy výrazněji vybočují ze svého prostředí, což může být následkem nedostatečného zázemí a jistot z biologických rodin.

Klíčová slova

Socializace, adaptace, pěstounská péče, inkluzivní vzdělávání, deprivace, vrstevnické vztahy

Abstract

This thesis is focused on the process of socialization of children growing up in foster care families at secondary schools. The aim is to describe the process of socialization in two main social groups for these children – foster family and school class – and describe some specific behaviour of these children in the process of socialization, their perceptions of foster families and the school community. By qualitative interviews was examined socialization process, from the perspective of foster parents, classroom teachers and children. The study compares three cases of foster family, successful and unsuccessful socialization by the subjective view of participants. The research results suggest that these children adapt to a new environment with varying success, their group behaviour is different and sometimes deviate significantly from their environment, which may be due to lack of family background and security of biological families.

Keywords

Socialization, adaptation, foster care, psychological needs deprivation, peer relations

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 11.5.2016

Michaela Převorovská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Janu Klusáčkovi za jeho odborné vedení, inspiraci, cenné rady a připomínky, a za velkou trpělivost. Děkuji všem svým respondentům za ochotu poskytnout mi rozhovor, a pomoc při hledání a kontaktování dalších respondentů.

Děkuji své rodině a přátelům za jejich vytrvalou podporu.

1. Vymezení předmětu zkoumání a strukturace výzkumného tématu

V každé společnosti je určitá skupina dětí, o něž se jejich rodina nemůže nebo nedokáže postarat, nebo se jedná o děti, které žádnou rodinu nemají, a jejím hlavním cílem je poskytnout prostředí co nejpodobnější rodinnému. Ochranu a pomoc těmto dětem zastřešuje stát prostřednictvím organizací zaměřených na následnou ústavní péči a systém adopcí, pěstounské péče, poručnictví, opatrovnictví a zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. [MPSV 2013] Náhradní péče by měla znamenat plnohodnotnou náhradu rodiny se vším všudy, s historickým vývojem se zájmy dítěte výrazně změnili. Původně bylo dítě chápáno jako bezprávný tvor, nyní jsou zájmy dítěte povýšeny mezinárodní Úmluvou o právech dítěte nad jiné zájmy [Matějček,ed.2002:9]. Člověk je po narození zcela závislý na své matce a bezprostředním okolí, tato závislost se zmenšuje, lze říct, že vývoj člověka trvá po celý jeho život. Na rozdíl od zvířat nemá dítě vrozené soubory instinktů, zděděných vzorců chování, které v určitých chvílích určí, jak se zachová. Člověk sice nic takového neumí, ale je otevřen světu a připraven pro základní sociální komunikaci, vše se musí nejprve naučit. Rodina, vlastní i náhradní, je tím, kdo poskytne péče v době bezbrannosti i tím, kdo dítě naučí vzorcům sociálního chování. „Rodina je pojítkem mezi jedincem a společností“ [Kovařík, ed. 2004: 11]. Dítě potřebuje pocit základního přijetí ze strany svých nejbližších, aby mohlo získat pocit důvěry. Otevřenosti k vnějšímu i vnitřnímu světu.[Kovařík,ed.2004:11-13]

Škola je dalším důležitým prostorem pro utváření postojů k druhým lidem, v určitých životních obdobích má na jedince větší vliv, než rodina. Základní škola děti učí uznávání jiných autorit, než rodinných příslušníků, a připravuje je na respekt k sociálnímu řádu. „V každodenním životě školy se dítě prakticky seznamuje s normami skupinového chování a vystupování“ [Havlík,Kořa2002:137].

Pro úspěšný nástup do školy a začlenění do vrstevnického kolektivu je na dítě kladena řada požadavků, a to na tělesnou i duševní připravenost dítěte. [Kovařík, ed. 2004:64] Ne vždy má dítě ideální podmínky pro socializaci, a sebepojetí, při selhání začlenění do společnosti se jedinec stává společensky vyloučeným a společností chápán jako sociální deviant.[Havlík,Kořa2002:45]

Zdroje:

Havlík, Kořa. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál. 2002. 80-7178-635-7

Kovařík a kol. Náhradní rodinná péče v praxi. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-957-7
Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2013. Formy náhradní rodinné péče. [online]. [cit. 3. 6. 2014]. Dostupnéz: <http://www.mpsv.cz/cs/14501>
Matějček, ed. Osvojení a pěstounská péče. Praha: Portál. 2002. 2002. ISBN 80-7178-637-3
Teoretická východiska

2. Teoretická východiska

Vymezím především konkrétní formy náhradní rodinné i ústavní péče. Z přímých teorií využiji Vývojovou psychologii, která souvisí s možností socializace „nového“ dítěte v rodině a školním prostředí. Mimo to zde hrají roli i specifické procesy při procesech sžívání rodiny s „cizím“ dítětem, proto nastíním určité pohnuty a postoje, jak osvojitelů, tak pracovníků z dané oblasti. Dále se zaměřím na nejčastější problémy se socializací dítěte z náhradní rodinné péče ve školním kolektivu. Z teorií, se kterými dále pracuje je především teorie implementace – vztahující se především k procesům veřejných politik, a teorie attachment – teorie citové vazby, především prvotní o vztahu dítěte s matkou a nejbližšími osobami a jejich případné poruchy. Klíčovými pojmy, se kterými budu pracovat: socializace, pěstounské rodiny, inkluzivní vzdělávání, šikana, syndrom zneužívaného dítěte, vrstevnické vztahy

3. Cíle bakalářské práce

Cílem mé bakalářské práce je prozkoumat možné problémy socializace dětí žijících v pěstounské péči při začleňování do školního kolektivu, se zaměřením na děti na druhém stupni základní školy. Prostřednictvím rozhovorů se zainteresovanými osobami bych ráda zjistila více o konkrétních problémech, s nimiž se setkávají rodiče i odborníci zabývající se touto tematikou. A také prozkoumání různých v praxi užívaných řešení problémů se socializací dětí z pěstounských rodin do školního kolektivu.

4. Výzkumné otázky a hypotézy

Jaké jsou nejčastější problémy s přijetím dítěte do rodiny dle pěstounů?

Jaké nejčastější problémy mají děti z pěstounských rodin při začlenění do školního kolektivu?

Jak se problémům socializace dětí z pěstounských rodin a jejich řešení staví učitelé a školní psychologové na základních školách?

Jaký je názor pěstounů na přístup školy při začleňování dětí do kolektivu?

5. Metody a prameny

Prameny pro teoretickou část budou tvořit především odborné knihy a články, které se danou tématikou zabývají,

Jako metodu praktické části jsem zvolila prokonstruované rozhovory jednak s lidmi, kteří pracují v zařízeních ústavní péče, a také s rodiči, kteří se rozhodli vzít děti do pěstounské péče. Celkem provedu pět až deset rozhovorů.

6. Předpokládaná struktura bakalářské práce

Předpokládaná struktura bakalářské práce

Práci rozdělím do tří částí. V první části bude opřena především o odbornou literaturu a články, v ní shrnu teoretická východiska, týkající se problematiky ústavní péče o děti, a náhradní rodinné péče.

V další části se zaměřím především na přijetí nového člena do rodiny a především na problematiku vstupu do školy a začleňování dětí z pěstounské péče do školního kolektivu, se zaměřením na děti na druhém stupni základních škol.

Třetí část práce bude věnována analýze rozhovorů se zainteresovanými osobami v dané oblasti a s rodiči, kteří se rozhodli vychovávat dítě v náhradní péči. V této části se zaměřím na postoj zainteresovaných osob k možnostem náhradní péče a jejich zhodnocení stávající situace. U rodičů mne zajímají především pohnutky a následný proces osvojování, nebo přebírání dětí do pěstounské péče.

7. Základní literatura k tématu

Bůšová, K. (2009): Profesionální náhradní matka - rodič nebo profesionál? *Biograf* (48): 54 odst. Dostupné na adrese: <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v4801>

Halířová, Martina. *Sociální patologie a ochrana dětství od dob osvícenství do roku 1914*. Univerzita Pardubice. 2012. ISBN 978-80-7395-486-4

Havlík, Radomír, Kořa, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. 2002. ISBN 80-7178-635-7

Kovařík, Jiří a kol. *Náhradní rodinná péče v praxi. Kapitoly z vývojové psychologie*. Výsledky aktuálních výzkumů. Nejčastější dotazy. Praha. Portál. 2004. ISBN 80-7178-957-7

Matějčík, Zdeněk, ed. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál. 2002. ISBN 80-7178-637-3

Matějčík, Zdeněk, a kol. *Náhradní rodinná péče: Průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál. 1999. ISBN 80-7178-304-8

Sdružení linka bezpečí. *Děti a jejich problémy III*. Sdružení linka bezpečí. Praha ISBN 978-80-254-6840-1

Sobotková, Irena, Očenášková, Veronika. *Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrostli trendy vs. zkušenosti*. Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc. 2013. ISBN 978-80-244-3821-4

Sobotková, Irena. *Pěstounské rodiny: jejich fungování a odolnost*. MPSV: Praha. 2003. ISBN 80-86552-62-4

Škoviera, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: Teorie a praxe výchovné péče o děti v dětských domovech*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-318-5

Vágnerová, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Univerzita Karlova v Praze. Karolinum. 2005. ISBN 80-246-1074-4

Zezulová, Dagmar. *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-262-065.

Obsah

Úvod.....	6
1. Teoretická část.....	7
1.1. Základní pojmy a koncepty	7
1.1.1. Socializace.....	7
1.1.2. Identita.....	8
1.1.3. Adaptace.....	9
1.1.4. Integrace	9
1.1.5. Psychická deprivace	9
1.1.6. Sociokulturní normy.....	10
1.1.7. Deviace.....	11
1.1.8. Sociální inkluze a exkluze.....	11
1.1.9. Stigmatizace	12
1.1.10. Diskriminace.....	13
1.1.11. Labelling.....	13
1.2. Psychický vývoj dítěte.....	14
1.2.1. Ego	18
1.2.1.1. Sebeobranné mechanismy ega.....	18
1.2.2. Životní změny, adaptace na nové prostředí.....	19
1.3. Psychické potřeby dětí.....	20
1.4. Rodina jako prostředí socializace	21
1.5. Škola jako prostředí socializace	23
1.5.1. Poruchy adaptace ve školním prostředí.....	23
1.5.2. Problematický žák	24
1.5.3. Inkluzivní vzdělávání a speciální vzdělávací potřeby.....	25
1.6. Náhradní rodinná péče.....	26
1.6.1. Formy náhradní rodinné péče v České republice	26
1.6.1.1. Osvojení.....	26
1.6.1.2. Pěstounská péče	27
1.6.1.3. Pěstounská péče na přechodnou dobu	28
1.6.1.4. Poručenství a opatrovnictví	29
1.6.1.5. Svěření do péče jiné osoby, než rodiče.....	29
1.7. Sociálně-právní ochrana dětí	29
1.8. Dítě v náhradní rodinné péči	32
1.8.1. Dítě v pěstounské péči ve školním prostředí.....	35
2. Empirická část.....	35

2.1.	Metodologie výzkumu	36
2.2.	Případová studie	37
2.3.	Strategie výzkumu	38
2.4.	Výzkumný vzorek.....	38
2.5.	Metoda sběru dat	39
2.6.	Etika výzkumu	40
2.7.	Výsledky.....	40
2.7.1.	Případ první – Lukáš	41
2.7.1.1.	Pěstoun.....	41
2.7.1.2.	Třídní učitel	42
2.7.1.3.	Lukáš	43
2.7.2.	Případ druhý – Tereza	44
2.7.2.1.	Pěstoun.....	44
2.7.2.2.	Třídní učitel	45
2.7.2.3.	Tereza	46
2.7.3.	Případ třetí – Štěpán	46
2.8.	Diskuze možných úskalí použitého výzkumu	47
Závěr.....		48
Summary		49
Seznam použitých zdrojů		50

Úvod

Pěstounská péče je jednou z forem náhradní rodinné péče, která dítěti žijícímu mimo vlastní biologickou rodinu umožňuje vyrůstat v rodinném prostředí. Které dětem poskytuje zázemí pro zdravý vývoj. Příchod do pěstounské rodiny je pro děti obdobím výrazných změn, musí si zvykat na pěstounskou rodinu, nové prostředí, bydliště, školu a kolektiv. Reakce jedinců je různá a každý se se změnami vypořádává rozdílným způsobem. Děti přicházející do pěstounských rodin se musí adaptovat do dvou, pro ně vysoce významných, sociálních skupin, do pěstounské rodiny a nového vrstevnického školního kolektivu. Obě situace jsou rozdílné, a adaptace na tyto sociální prostředí probíhá jinak. Tyto dvě skupiny jsou pro dítě zásadní (rodina, ve které žije, a školní kolektiv, ve kterém tráví velké množství času) a mají zásadní vliv na jedincovo prožívání a integraci do společnosti.

Děti ve středním školním věku si již uvědomují osvojené určité normy, a ve vrstevnických skupinách mají ustanovené určité hierarchie, role školáka pro ně není novinkou – jsou navyklé na školní stereotyp, který si již osvojily. Ve vrstevnických skupinách se již vymezují a rozlišují mezi „my“ a „oni“.

První část bakalářské práce je tvořena teoretickým ukotvením, věnuje se shrnutí důležitých existujících poznatků k tématu. Nejprve rozebírám základní pojmy a témata, které je nezbytné vymezit, neboť s nimi v dalších částech pracuji. Dále do práce zařazuji vývojovou psychologii, jednotlivé fáze vývoje mají určující vliv při vytváření osobnosti jedince a podmínek pro jeho úspěšného začlenění do společnosti. Následující kapitoly se zaměřují na rodinu a školu jako prostředí socializace. Další kapitola práce se zabývá formami náhradní rodinné péče v české republice.

Druhá část práce je empiricky zaměřená, byl realizován kvalitativní výzkum, který má charakter spíše výzkumné sondy, v metodologické části vymezuji cíle práce, výzkumné otázky, metody a výzkumný vzorek. Další část práce se zaměřuje na analýzu dat a reflektivní diskuzi.

Cílem této práce je prozkoumat proces socializace dětí do pěstounských rodin a školních kolektivů, specifika tohoto procesu, a ovlivňující faktory. V praktické části k tomu slouží porovnávání dvou případů, z nichž ke každému případu byly uskutečněny tři rozhovory se zainteresovanými aktéry – s pěstounem, třídním učitelem a dítětem. A jednoho případu, který je popisován pouze na základě rozhovoru s pěstounem.

Omezený počet zmapovaných případů není vhodný ke generalizaci a vytvoření zastřešující teorie, provedený kvalitativní výzkum však snad poslouží jako explorace dosud v českém prostředí příliš neprobádané problematiky. Jelikož se každý jedinec při takovýchto změnách projevuje jinak, práce se snaží přispět k tématu a podmínkám pro další výzkumy.

1. Teoretická část

1.1. Základní pojmy a koncepty

1.1.1. Socializace

Na začátku kapitoly *Cesta života* Giddens (2013) popisuje proces socializace z pohledu sociologie „*pro sociologii je socializace procesem, během něhož se bezmocné lidské novorozeně postupně stává osobou, která si uvědomuje sebe samu a získává poznání a kulturní návyky společnosti, do něhož se narodila. Socializace mladých bere úvahu i širší sociální jev společenské reprodukce, v němž se jedná o to, zda mají společnosti strukturální kontinuitu v čase. V průběhu socializace, zejména v prvních letech života, se děti učí způsobům starších kolem sebe a zachovávají tak jejich hodnoty, normy a sociální praxi*“ (Giddens 2013: 265).

Proces socializace je také „*univerzálním kulturním prostředek k zajištění kontroly chování a myšlení členů společnosti*“ (Keller 2004: 38), každý jedinec přijímá kulturní hodnoty a normy, díky nimž se stává sociální a kulturní bytostí. Díky socializaci se individuum stane členem své společnosti.

Primární socializace začíná v raném dětství, během tohoto období se děti učí základním dovednostem, vzorcům chování a jazyku, kulturním normám společnosti, do které se narodily. Tento proces kulturního učení je základem pro další učení. Zpravidla tato fáze probíhá především skrze rodinu, hlavní socializační faktor. V průběhu dětství také nastává druhá fáze sekundární socializace, pokračující až do dospělosti.

Proces socializace bývá pojímán nejrůznějšími způsoby, Langeimer a Krejčířová (2006: 93) obecně předpokládají tři vývojové aspekty:

- Vývoj **sociální reaktivity** – emočních vztahů k lidem ze společenského okolí (bližšího i vzdálenějšího)
- Vývoj **sociálních kontrol** a hodnotových orientací – jedná se především o normy, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů dospělých, postupně je přijímá za vlastní, jedincova individualita je usměrňována mezemi určenými společností

- Osvojení **sociálních rolí** – ostatními členy společnosti očekávaných vzorců chování a postojů, a to především na základě věku, pohlaví, sociálního postavení rodiny

Ve vrstevnických skupinách mimo rodinu se dítě jako individuum učí prosazovat i spolupracovat v předškolním věku. Poprvé zde také dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Schopnost prosadit se ve vrstevnické skupině se pro dítě stává součástí jeho osobní identity, úspěšnost má vliv na prožívání i chování dítěte. V současné době je schopnost sebeprosazení vnímána pozitivně, v čemž dítě utvrzují autority svými reakcemi (Vágnerová 1996: 125).

Propojujícím článkem mezi jedincem jako izolovaným individuem a společností, chápanou jako globální sociální útvar, jsou skupiny. Ty ovlivňují jedincův sociální život, být členem skupiny znamená být přiřazován k určitému útvaru ostatních lidí a jednat v určitém vztahu k nim, i k jedincům mimo skupinu. Dle sociologických teorií existuje řada způsobů, jak skupiny dělit, Keller (2004: 188-189) dělí skupiny dělit podle typologie:

- Podle velikosti na malé a velké, s rozhodující je bezprostřední kontakt mezi jednotlivými členy skupin
- Podle povahy vazby mezi členy skupin na primární a sekundární, v primárních skupinách jsou osobní vztahy často intimní, vztah k celku je tvořen na základě vztahu k jednotlivcům
- Formální a neformální dělení záleží na stupni vytvářených pozic členů a jejich vzájemných práv a povinností
- Skupiny členské a referenční, členské jsou skupiny, do nichž jedinec náleží, příslušnost k referenční skupině je závislá na jedincových orientačních hodnot
- Pojmy „in-group“ a „out-group“ označují, zda se jedinec cítí být členem skupiny či nikoliv, zda o skupině uvažuje jako o *my* nebo *oni*

1.1.2. Identita

„Zřetelné rysy charakteru jisté osoby nebo skupiny, které se vztahují k tomu, čím tato osoba či skupina je a co pro ni má význam“ (Giddens 2013: 982). Identita je pojem, který zahrnuje hluboké pocity prožívání vlastního individuálního „já“ a vymezení vůči druhým; ztotožnění jedince s jeho sociálními rolmi ve vztahu k sobě a druhým; prožívání příslušnosti k sociálním skupinám, jichž se cítí být členem (mohou být dané, vrozené nebo si je jedinec může na základě své svobodné vůle zvolit. (Jandourek 2007: 104)

1.1.3. Adaptace

Adaptace je procesem a výsledkem „procesu změn v chování, ve struktuře společenské skupiny, v sociální organizaci nebo v kultuře přispívající k přežití, fungování nebo udržování rovnováhy se sociálním a přírodním prostředím“ (Petrušek a kol. 1996: 40), obecně se adaptace charakterizuje jako schopnost individua nebo skupiny přizpůsobit se a přežít v kulturním prostředí. Jandourek definuje sociální adaptaci jako „výsledek procesu začleňování jedince do struktury sociálních vztahů ve skupině a organizaci“ (Jandourek 2007: 12).

1.1.4. Integrace

V nejobecnějším pojetí slovo integrace označuje propojování částí v jeden celek, pojem je často spojován se vztahy ve společenských, kulturních, výchovně vzdělávací a pracovních vztazích, v problematice soužití minorit a majorit. Hlavními procesy, které jsou s procesem integrace spojeny, jsou informace, komunikace, adaptace a kooperace. Různé skupiny, které do tohoto procesu vstupují, mají různé charakteristické znaky, a mají při vstupu různé pozice. Některými přejímanými znaky se skupiny mohou navzájem obohacovat. (Jesenský 1998: 21) Důsledkem integrace je vzájemné ovlivnění jedinců nebo skupin. V užším pojetí pojem integrace označuje „začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy“ (Jandourek 2007: 109).

1.1.5. Psychická deprivace

Pojem deprivace označuje dlouhodobou nemožnost uspokojovat určité základní lidské potřeby, a to úplně nebo v nedostačující míře. Deprivované mohou být potřeby biologické, fyziologické, sociální, a také například kulturně zakotvené (např. potřeba kontaktu s různými lidmi, potřeba smysluplné budoucnosti). Dlouhodobý nedostatek se projevuje jako depriváční syndrom, kdy jedinec získává určitá schémata chování, jednání a prožívání. V souvislosti s depriváčním syndromem je nejčastěji spojována psychologická deprivace v dětství. (Petrušek a kol. 1996: 193-194)

Psychická deprivace vzniká jako následek nedostatečného uspokojení základních psychologických potřeb, lze na ni nahlížet jako „nedostatek podmínek pro účinnou interakci dítěte s prostředím, při němž může jít o nedostatek celkové stimulace, nedostatek možnosti pro účinné učení, pro navázání specifických sociálních vztahů a pro významnou integraci „já““ (Langmeier, Matějček 2011: 284).

1.1.6. Sociokulturní normy

Sociokulturní normy projevů chování se v průběhu času liší, vždy existuje určitá představa, co je a není všeobecně přijímáno. Jako *problémový* bývá označen ten jedinec, který se těmto stanoveným normám v očích ostatních lidí nějakým způsobem vymyká. V případě dětí je toto chování pojímáno jinak, to co dospělý označují jako *zlobení*, bývá nástrojem, skrze nějž si děti testují trpělivost dospělých a vlastní hranice. Dětské zlobení je spíše důležité pro jejich začlenění a orientaci ve světě, neboť jim poskytuje přehled o chování, které je či není z pohledu okolí žádoucí. Reakce okolí na dětské projevy i vzájemná komunikace blízkých je pro dítě předlohou pro učení reakcí na situace i vzájemnou interakci. Když dítě vstoupí do mateřské školy, tak se poprvé učí soužití se svými vrstevníky, učitelkami a dalšími dospělými, kteří k němu, přistupují výrazně odlišně. Při projevech odlišnosti bývají často rodiče upozorňováni. Určení *problémového jedince* ve skupině je často jen otázkou subjektivního hodnocení školních autorit. (Michalová 2012: 9-10)

Koncept morálního pojetí dítěte Jeana Piageta publikován roku 1932 v knize *Morální úsudek dítěte* vymezuje dvě široce pojatá stadia morálního vývoje v období mezi šestým a dvacátým rokem věku. Mladší děti jsou především závislé na „*vnějších zákonech a pohnutkách (heteronomní morálka) a starší (kolem jedenáctého, dvanáctého roku) přecházejí do stadia zvnitřnění mravních zákonů (autonomní morálka)*“ (Vacek 2008: 9).

Děti se pomalu učí přizpůsobit se pravidlům, kterým prozatím nemusí rozumět, ale v jsou vnímána prozatím jako nedotknutelná, až kolem věku mezi sedmi a deseti lety se dítě stává sociální bytostí v tom smyslu, že dítě sleduje u sebe i ostatních dodržování norem, a jejich naplnění jim přináší určitý pocit spokojenosti. U rozepří pak často převládá touha spolupracovat nad nesourodým výkladem některých norem. Děti si v tomto mohou ctít pravidel nad aktivitu, čímž si vytvářejí strukturální rámec pro spolupráci s dalšími sociálními bytostmi. (Vacek 2008: 10-12)

Při stanovování hranic normality a abnormality je často pojem normální chápáno jako časté, co je časté, bez ohledu, jak to může být špatné, je normální. „*Popsanému pojetí normy říkáme statistické a určuje se podle četnosti zkoumaného jevu či hodnoty typické pro danou populaci*“ (Michalová 2012: 11). Společenské prostředí působí na děti a postupně u nich minimalizuje negativní projevy v chování. Sociokulturní pojetí normality se odvíjí od hodnot dané společnosti, které se s touto společností současně vyvíjí. Pro společnost jsou takto udány *ideální* normy chování, tolerance různých odchylek závisí na konkrétním normativním

společenském pojetí. Postupný vývoj jejich hranice posouvá, některé odchylky, dříve považovány za normy se stávají abnormálními, a naopak. Společenskými normami zatížený pohled na děti, jejich jednání a dovednosti jsou ideálním příkladem, v případech malých dětí je tolerance vůči jejich chování výrazně zvýšena, což v některých případech může vést k pozdějším problémům. Dítě prozatím není zatíženo přesnými a vymezenými hranicemi, což může narušit jeho adaptaci na pevný řád ve škole. (Michalová 2012 12-13)

Dospívající děti potřebují stabilní a spolehlivý hodnotový systém, který jasně a jednoznačně rozlišuje dobré a špatné, případně přijatelné. Což platí i v případech dětí přijatých do rodin později, změny názorů a postojů z dřívějšíka mohou trvat poměrně dlouhou dobu (Vágnerová 2012: 168).

Svědomy je u jedinců, jakýmsi hlídačem toho, aby naplnili zvnitřnělé normy. U dětí je svědomí založené na poslušnosti a strachu z trestu, u dospělých jedinců strach z trestu nahrazují pocity viny a špatného sebe-vedení, nedodržení obrazu sebe sama v přijatelné podobě. Špatné svědomí značí, že jedinec nějakým způsobem překročil nebo poškodil sebou upřednostňované normy, a reakcí bývá racionalizace nebo pokání, výjimkou jsou jedinci s určitou psychopatickou osobností. (Nakonečný 2009: 331)

1.1.7. Deviace

Pojmem deviace je označováno porušení nebo podstatná odchylka od sociální normy nebo hodnot kladených společností na individuum nebo alternativní chování vůči obecně přijímaným normám, a to v širokém pojetí. V sociologii se rozlišuje negativní a pozitivní deviace, ve významu, kdy každá odchylka od normy (porušení, nedodržení, či krajní dodržování) je považována za deviaci. Dle G. A. Lundberga je dodržování norem běžně rozloženo podle tzv. modelu normální rozložení, s negativním a pozitivním protipólem, extrémní chování se nacházejí na okrajích. Je obecně tolerována určitá variabilita při dodržování různých norem. Posuzování deviantního chování se odehrává na základě přístupu *univerzálního* (ve shodě s většinovou společností) nebo *relativistického* (dle norem konkrétní společnosti). (Petrušek a kol., 1996: 199)

1.1.8. Sociální inkluze a exkluze

Sociální život utvářen sítí vztahů má určitá ohraničení pro jedince, kteří do nich patří a jsou zahrnuti (include) v její členy sounáležitosti. Vymezené hranice pro ty, kteří jsou zahrnuti (exclusion), vymezují, kdo je z nich vyloučen. Hranice jsou často pozměňovány, překračovány,

v závislosti na konkrétních případech, situacích a společnostech. Často lze tento jev vysledovat například ve školních kolektivech, skupinách adolescentů, sportovních týmech, sympatizantech určitých politických postojů či konkrétních aktérů, a mnoha dalších. Prakticky ve všem souvisejícím s vyjadřování určitých postojů, nebo formovaných na základě nejrůznějších podobností se vytvářejí skupinky zahrnutých a vyčleněných jedinců. (Abrams, Hogg, Marques 2005: 1)

1.1.9. Stigmatizace

Pojem stigma je často spojován s významným sociologem dvacátého století, Ervingem Goffmanem, od něhož čerpám pojetí tohoto fenoménu. Stigma v původním významu bylo znatelné fyzické označení jedince, které mělo upozornit na něco špatného nebo neobvyklého v jeho morálním statusu, a je vhodné se takovéto osobě vyhýbat, zvláště na veřejnosti. „*Dnes se tento termín běžně užívá ve svém původním doslovném významu, vztahuje se však spíše k hanbě samé než k jejímu tělesnému důkazu*“ (Goffman 2003: 9). Vnímání přirozeného, běžného, normálního je určováno sociálním prostředím, stejně jsou určovány kategorie osob, s nimiž se jedinec nejpravděpodobněji setkává. Pro vyhodnocování cizích osob často používáme *sociální identitu* (tamtéž, s. 10), podle níž se vytvářejí normativní očekávání a předpokládané požadavky. Uvědomení si představ o nich dochází nejčastěji, pokud tato očekávání jsou nebo nejsou naplněna. Ústředním rysem života stigmatizovaných osob je přijetí – „*lidé, kteří jednají s takovým jedincem, mu neprojeví takovou úctu a pozornost, jaké by sami očekávali, že mu díky nenarušeným aspektům jeho sociální identity budou projevovat, a jež on sám z týchž důvodů očekává. (...) Jak stigmatizovaný na svou situaci reaguje? Někdy se může pokusit o přímou nápravu toho, co považuje za objektivní základ své vady*“ (Goffman 2003: 17).

Děti vyrůstající v náhradní péči mohou na svá osobní selhání nahlížet jako na důsledky nefunkční rodiny, něčeho co sami nemohli z nejrůznějších důvodů ovlivnit „*stigmatizovaný má sklon využívat svého stigmatu k získání „vedlejšího zisku“, jako omluvy neúspěchů, jež jej potkaly z jiných důvodů*“ (Goffman 2003: 19). Stigmatizovaný často v běžné životě a interakcích s ostatními pociťuje úzkost, dojem, že více sledován a hodnocen. Jednání stigmatizovaného v souladu s obecně přijímanými standardy a normami může být vnímáno, jako něco neobvyklého, až deviantního, protože nejedná v souladu s vykonstruovanou představou spjatou se stigmatem. Výsledky běžného jednání mohou být u osob zatížených stigmatem vnímány, jako znaky výjimečných a pozoruhodných schopností. (tamtéž, s. 24)

1.1.10. Diskriminace

Diskriminace je stavem, kdy jsou jedinci nebo skupina znevýhodňováni nebo ponižováni na základě příslušnosti k určité skupině. Je jim odmítán rovný přístup, a to bez ohledu na jedincovi osobní kvality a charakteristiky, pouze na základě přisuzovaných vlastností jemu, jako členu určité skupiny. (Jandourek 2007: 63)

Je nezbytné rozlišovat mezi souvisejícími jevy – diskriminací a předsudky, může být diskriminován ten, vůči komu předsudky nejsou, a naopak jedinec zatížený předsudky být diskriminován nemusí (Giddens 2013: 978-979).

1.1.11. Labelling

Na pomezí mezi sociologickým a psychologickým přístupem k sociálním deviacím je etiketizační teorie (teorie labellingu = nálepkování), jejím východiskem je sociologický směr symbolický interakcionismus, který nevychází z jednoznačného základu klasické sociologie. Dle této teorie je *prvotním deviantem* osoba, která se v určité zátěžové situaci začne chovat deviantně. Obdobou je deviantní chování jako následek označení okolím za devianta. Člověk odsouzen, stigmatizován jako deviantní jedinec může v souladu s předsudky připsovanými deviaci začít jednat. (Kraus 2014: 77)

Jeden ze zakladatelů této teorie Howard Becker ve svém díle *Outsiders* (1966: 1) definuje *outsiders* jako osoby, které porušují pravidla, proto je na ně nahlíženo jako zvláštní druh lidí, u kterých se nepředpokládá, že by mohli žít v souladu s pravidly skupiny. Různé skupiny nahlíží na různé typy jednání jako na deviantní, a označují tedy jako deviantní různé jedince, rozsudky o deviaci jsou vysoce variabilní, závislé na konkrétní společnosti. Určit, kdo bude společností označen za devianta je velice obtížné, protože míra jejího deviantního chování může být velmi nápadná, nebo se odehrává v jinak společensky tolerovaných mezích, a dokonce ani deviantní chování nemusí být skutečně přítomno. (tamtéž, s. 4-5)

Rozhodující v označení deviantního jednání je jeho okolí „*deviantním se jednání stává teprve ve chvíli, když je jako deviantní posuzováno a začne vyvolávat odmítavou reakci. Rozhodující je tedy význam, který je tomuto jednání přisuzován těmi, kteří hodnotí*“ (Kraus 2014: 78).

1.2. Psychický vývoj dítěte

Ve své práci se zaměřuji především na děti ve středním školním věku. Proto zařazuji do své práce přehled vývojových stádií dětství od prenatálního období až k staršímu školního věku. U každého jedince má toto období velmi zásadní vliv na jeho další vývoj a úspěšnost při socializaci. Rodina v těchto obdobích má nepopiratelný vliv, a ovlivňuje každé z těchto stádií.

Předškolní věk není vymezen fyziologickými změnami, jako sociálními, nástupem do školy. V tomto období se výrazně mění jedincův postoj ke světu a ostatním lidem. Dítě by v tomto období již mělo být schopno rozlišit mezi svými blízkými, přáteli, cizími lidmi. Rodinné prostředí, a následná mateřská škola jsou prvními skupinami, v nichž se malý člověk učí koexistovat ve společnosti dalších lidí. (Vagnerová 2012: 70)

Každý jedinec disponuje určitou genetickou výbavou – **genotypem**, dědičnost „nevytváří hotovou, neměnnou vlastnost, ale jen předpoklady určité kvality“ (Vágnerová 1996: 5). Jejich rozvoj a podoba závisí na řadě vnějších faktorů, často podle toho, co je za daných okolností nejvýhodnější. Výsledek působení dědičných dispozic a vnějších faktorů je označován pojmem **fenotyp**. Dispozice jsou svým rozsahem a vývojem omezeny. Projevy fenotypů utvářejí normální rozložení v populaci, krajní hodnoty jsou posuzovány jako odchylky, jedná se o výrazně rozvinuté nebo naopak málo rozvinuté dispozice, a patologie je jim přisuzována společností. Sociokulturní prostředí je nejvýznamnějším vnějším faktorem, představujícím soubor podmětů, které v určitém prostředí rozvíjí specifické vlastnosti. Děti jsou ovlivňovány především sociokulturními podmínkami, mající různě velký vliv a rozličné funkce. (tamtéž, s 6-7) „*Dědičnost se ve své konkrétní podobě projevuje zráním, vnější vlivy stimulují proces učení*“ (tamtéž, s. 9).

Prenatální období lidského vývoje obvykle představuje 9 kalendářních měsíců. V tomto období jsou vytvářeny předpoklady pro budoucí samostatný život. Mozek se rozvíjí po celou dobu této fáze, a může být ovlivněn, což může mít vliv na duševní vývoj a celý další život. V tomto stádiu je již plod aktivní a dochází k prvním formám učení, např. spánkovému rytmu. Výsledkem prenatálních zkušeností je určitý bazální pocit bezpečí, který v následující fázi pokračuje vazbou na matku, tento vztah se začíná formovat již v na začátku gravidity. (tamtéž, s. 15-17)

Rozdílný vývoj u dětí matkou nechtěných a neplánovaných se zabývá studie Matějčka, Dytricha a Schüllera. Skupinu dětí vyšetřovali v jejich devíti letech, patnácti a po překročení

dvacátého roku života, a následně porovnávali s kontrolní skupinou. Výsledky potvrzují méně příznivý vývoj nechtěných dětí. Podobně byly zkoumány děti vyrůstající v dětských domovech, SOS vesničkách a adopční péči, kdy byly potvrzeny rozdíly v úrovni celkové sociální adaptace a rozdílném průběhu jejího vývoje. (Langeimer, Krejčířová 2006: 17)

Krátce trvající **novorozenecké období** je pro dítě dobou adaptace, při kterých se přizpůsobuje odlišným životním podmínkám, k tomu napomáhají základní vrozené reflexy. Učení v tomto období probíhá především skrze smyslové podměty, které je schopen vnímat jen po velmi krátkou dobu, ale postupně je dokáže rozlišit. Zároveň se učí koordinovat vlastní aktivitu k dosažení žádoucího výsledku. Následně se stávají základem pro zkušenostní systém. (Vágnerová 1996: 23-25)

Následující fáze, označovaná jako **kojenecký věk** trvá přibližně do jednoho roku života, je charakteristická rychlým vývojem jedince k primárnímu osamostatnění na úrovni dětské osobnosti. Dítě je v tomto období otevřeno světu a přijímá nejrůznější podměty z okolí, zároveň se začínají projevovat individuální rozdíly ve všech aspektech vývinu, začíná se projevovat jedincův temperament. Socializace v tomto období je podmíněna vrozenými dispozicemi, další rozvoj je závislý na zkušenosti. Postupně dochází k uvědomění účinků vlastního chování, které začíná používat uvědoměle. (tamtéž, s. 29, 44-45)

V tomto období dochází k rozvoji samostatné dětské identity, kdy si dítě začne uvědomovat vlastní bytost oddělenou od jiných. Následně si začíná uvědomovat své vlastní já, subjektivní pocity a svou specifčnost jako samostatného subjektu. (tamtéž, s. 57)

V **batolecím období** provází motorický rozvoj a rozvoj řeči, dítě se také začíná osamostatňovat od matky a připravovat na příchod do širšího světa (67). Nástup symbolického myšlení posunuje intelekt na vyšší úroveň, dítě je schopno „dělat, jako“, činnosti se mohou odehrávat jen v představách. Typický je zvýšený zájem o vše okolo, osoba matky je přitom zásadní, plní funkci průvodce, který neustálým pojmenováváním a vysvětlováním pomáhá s rozšiřováním znalostí řeči. Dítě o sobě z počátku mluví ve třetí osobě, až v průběhu třetího roku života začíná užívat slovo „já“, „*což souvisí s formováním obrazu o sobě samém*“ (Šulová 2005: 60). V psychickém i tělesném smyslu si začíná uvědomovat samo sebe v odlišení od okolního světa, jako vlastní trvalé existence a její proměnlivosti. Ve vztahu ke světu se dítě snaží projevovat jako samostatná bytost, což je tendence související s „*rozvojem potřeby seberealizace, která se projevuje uspokojením z vlastního pronikání do světa*“ (Vágnerová 1996:

86). Dítě je stále silně závislé na matce, začínají se projevovat první výraznější známky vzdoru. Pozvolně si dítě v rodině vytváří svou roli „*tj. jedná podle očekávání druhých a samo očekává určité odpovědi na své požadavky a projevy*“ (Langeimer, Krejčířová 2006: 82).

Předškolní období je zakončeno významným mezníkem, nástupem do školy. Tato fáze není, na rozdíl od předchozích, určena fyzickým věkem, ale sociálně. Dítě se v tomto období učí především účelové, regulované aktivitě, která sama o sobě může být i cílem. V rámci většího kolektivu se dítě snaží prosadit, a osvojit si normy chování, aby nebyly brány v úvahu potřeby jediného subjektu. Orientace dětí je v tomto věku zaměřena na poznávání řádu světa, který by byl obecně platný. (Vágnerová 1996: 107)

Problémem v tomto období může být srovnávání dětí bez ohledu na individuální vývojové potřeby. Výrazně se vyvíjí a zdokonaluje schopnost řeči, která má významnou roli v procesech sociální integrace do skupiny, i znalostí a představ o světě. V tomto období je pro dítě nezbytné mít stabilní zázemí, od kterého by se mohlo odpoutávat a zkoumat svět kolem sebe. Pokud vnímá zázemí jako nejisté, naopak dochází k tomu, že se nezajímá tolik o dění kolem sebe, ale nejistě se fixuje na své zázemí. Další významné potřeby patří: „*potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity, seberealizace*“ (Šulová 2005: 71). „*Dítě stále zřetelněji vyrůstá z rámce rodiny – domov mu už nestačí, nachází nové vztahy k dějům odehrávajícím se mimo důvěrně známé rodinné prostředí*“ (Langeimer, Krejčířová 2006: 89-90).

V tomto období dochází k socializačnímu tlaku společnosti, dítě na základě podmětů rodiny, blízkého okolí a nově i vrstevníků začíná přijímat sociální kontroly a role (viz kapitola Socializace). Učení normám dětem poskytuje snadnější orientaci v prostředí, především sociálním. Dle četných pokusů zaměřujících se na vývoj sociálních kontrol (Sears, Rau, Alpert 1965 cit. v Langeimer, Krejčířová 2006: 95), je dítě předškolního věku schopno odolávat pokušení, a dokáže se samo trestat pocitem viny (předtím bylo odměňováno a trestáno především rodiči). Normy chování se zvnitřňují, dítě se s nimi identifikuje a hlídá samo sebe v dodržování, i bez přítomnosti vnější autority. „*Pokusy také ukázaly, že vývoj vnitřních sociálních kontrol – neboli svědomí – je závislý na řadě podmínek, především na vztahu dítěte k rodičům. (...) Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je tedy hlavním předpokladem pevného svědomí – k jeho vývoji přispívá matka, která má vřelý vztah k dítěti, a otec, který dítě pozitivně akceptuje*“ (Langeimer, Krejčířová 2006: 96). Způsob, jakým dítě normy přijímá a respektuje, tvoří základ jeho pozdější identity, a výrazně ovlivňuje, jak bude hodnoceno ostatními lidmi i

sebou samým. Dětské sebehodnocení je v tomto období reflexí hodnocení jiných osob, které jsou pro dítě významné. Od hlavní autority, rodičů, dítě nekriticky a stereotypně přijímá názory a hodnocení, které pomáhají při potvrzování vlastních osobních kvalit (Vágnerová 1996: 111-112). V tomto období začíná být dítě schopné navazovat vztahy se svými vrstevníky, symetrické a nejisté vztahy, které závisejí na zralosti dětských osobností. Sebeprosazení v této fázi je možné pouze ve vrstevnické skupině, rozvoj sociálních dovedností, hlavní soupeření a spolupráce, závisí na dostatečném kontaktu s vrstevníky. (tamtéž, s. 122-123)

Nástup do školy bývá rodinou pojímán jako významný sociální mezník v životě dítěte, to získává novou roli, roli školáka. Nástup nového životního období je časově přesně určen a ritualizován. Dítě prochází rituály zápisu a prvního školního dne. Nástup do školy lze vnímat jako určité potvrzení úrovně vývoje dítěte, a předpoklad pro přijímání prvních odpovědností. Představu o roli školáka má dítě již v předškolním věku, na základě informací ostatních a vlastního pozorování. Školáctví představují především typické materiální znaky, jako je školní taška nebo učebnice, které jsou s rolí spojeny. Odlišné vnější symboly dítě chápe jako změnu identity. Pojetí představy role školáka je často závislé na pojetí rodičů, často na základě jejich zkušeností. Škola má pro každé dítě jiný význam a jinak může formovat jeho osobnost, především je škola *místem učení a výkonu a místem socializace*, i místem konfrontace odlišného hodnotového systému. (Vágnerová 1996: 145-148)

Raný školní věk vymezuje Vágnerová (1996: 163) jako období prvních dvou let po nástupu do školy, kdy se dítě adaptuje na nový systém. Po tomto období následuje **střední školní věk**, kdy u dítěte dochází k řadě biologických (příprava na období dospívání) i sociálních změn, a končí nástupem puberty. Fáze staršího školního věku je obdobím puberty, z hlediska školní docházky toto období odpovídá druhému stupni základní školy. Dítě školního věku zastává dvě hlavní role v socializačním prostředí školy, jedná se o roli žáka – formální a společensky určené, a roli spolužáka, kamaráda, vrstevníka (Vágnerová 1996: 175-176). Společně s rolí žáka vzrůstá sociální prestiž dítěte, zároveň přináší řadu zátěžových situací a povinností. V kolektivu vrstevníků musí dítě ustoupit od egocentrismu, který je typický pro předškolní děti, a stát se součástí kolektivu a zároveň přijmout formální autoritu učitele. Pro dítě je také podstatnou změnou, že je autoritou, tedy osobou učitele, akceptován především ve vztahu k plnění požadavků a norem. Dítě v tomto období ztrácí některé jistoty, rodina jej vždy přijímá bez většího úsilí, přijetí ze strany učitele a spolužáků je na základě jeho vlastního úsilí. Další z nejistot je přijímání odpovědnosti za své jednání a schopnost přijímat jeho následky, právě učitel je v tomto období autoritou s velikým subjektivním vlivem pro dítě (tamtéž, s. 179-180).

„Dítě potřebuje dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno i oceňováno. (...) už nestačí zdání výlučné pozice. Potřebuje vědět, že si ji skutečně zasloužilo“ (Vágnerová 1996: 182).

1.2.1. Ego

Jedním ze základních pojmů psychologie osobnosti je ego – „já“, označující různé aspekty jáství, vědomí o sobě jako nezávislé osobnosti. Tento koncept slouží k vysvětlení lidského duševního života, obecně fungujícího lidského egocentrismu – „tj. *egovztažný obraz světa a egovztažnou motivaci jako základ psychické činnosti každého jedince, osou této egovztažnosti je obraz sebe sama (sebepojetí a sebehodnocení a její podstatou je ego vztažná významnost věcí, dějí, osob, idejí a v rovině chování egovztažnost situací (...)) motivů a způsobů jednání*“ (Nakonečný 2009: 321). Ego napomáhá k vytvoření jednotného obrazu světa ve vztahu k sobě samému, s individuálními významy, napomáhá k vytváření a udržování vnitřní psychické rovnováhy udržováním a posilováním vědomí vlastní hodnoty. Ve vnitřním směru ego napomáhá k udržení vnitřní jednoty a postojů chování, ve směru vnějším k udržení souladu mezi jeho sebehodnocení a postoji a chování v sociálním prostoru v průběhu sociálních interakcí. Sebepojetí jedince je založena na jeho sebereflexi a sebepoznání, zdrojem je okolní svět, a to především sociální svět. Skutečný i idealizovaný obraz vlastního já je založen na úsudku o sobě a sebehodnocení, a to na základě vlastních kritérií a individuálním systému hodnot. Ten se vytváří v dětství na základě příkazů, zákazů, vzorů, norem rodičů, porovnávání se s ostatními a reflexí reakcí ostatních. Obraz sebe sama se v průběhu celého života vyvíjí, a odráží se v něm zásadní životní události a kritické situace, mění a vyvíjí se reálné i idealizované ego. Vlastní obraz a sebeoceňování se neustále mění na základě vlivu prostředí i vlastního jednání a vlastnostem a skutečností, kterým přisuzuje význam. (Nakonečný 2009: 321-327)

1.2.1.1. Sebeobránné mechanismy ega

Vnitřní rovnováha jedince může být narušena negativními zážitky (emocemi s nimi spojenými) jako reakcemi na selhání, neúspěch a ve všech situacích frustrace. V nichž je silně narušeno jedincovo sebehodnocení, v očích sebe sama i ostatních. Zdroje těchto narušení mohou být jak z vnější, tak z jeho vlastní psychiky (ty vycházejí z toho, že učinil něco v rozporu s osobními normami, nebo naopak neučinil něco, co měl). Vnitřní obranné mechanismy slouží jedinci k ochraně pocitu vlastní hodnoty a sebeúcty před úzkostí. Sebeobránné mechanismy se nejruzněji projevují na venek v sociálním prostoru, T. V. Costello a S. S. Zalkind (1963) vytvořili

přehled těchto sebeobránných mechanismů (které se více či méně odráží v jedincově chování a jednání):

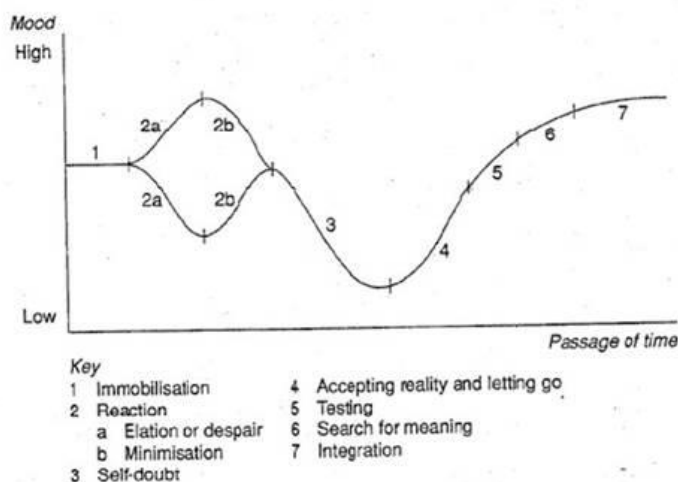
kompenzace; přemístění; útek do fantazie; identifikace; projekce; záminková reakce (chování, které je záminkou); racionalizace, regrese (potlačení); fixace; útek; rezignace, apatie; agrese; sebeobviňování

(Nakonečný 2009: 405-409)

1.2.2. Životní změny, adaptace na nové prostředí

Život přináší neustálou řadu změn, které přicházejí přirozeně s psychickým a fyziologickým vývojem jedince (nástup puberty, dospělost), a změn, které souvisí s jedincovým sociálním životem (změna bydliště, zaměstnání). Proces adaptace provází řada obtíží, které jsou více či méně zřejmé. Jedinci na změny reagují různě, na základě svých individuálních zkušeností, i v různých okamžicích života může na podobné změny reagovat různě. A rozdílně se s nimi vypořádávají. Změny, které jsou neočekávané nebo řada více důležitých životních změn komplikují proces adaptace na novou situaci. To lze vyzorovat u změn pozitivních i negativních, pozitivní změny mohou přinášet neočekávané emoční stavy, které jedince dezorientují, a ztěžují adaptaci. (Culley, Bond 2008: 204)

Na základě řady výzkumů Hopson (1981) sestavil model adaptačního procesu. Jednotlivé okamžiky vyznačené v grafu lze spíše považovat za fáze procesu adaptace, graf je pouhým ideálním modelem. Ve skutečnosti se fáze mohou prolínat, probíhat současně nebo se opakovat.



(Human Growth of Development)

Jednotlivé fáze grafu se vyznačují:

1. *Nedůvěra* – změna se zdá neuvěřitelná, převažuje prožitek šoku
 2. *Emoční reakce* – pocity, které narůstají, nastává období radosti nebo naopak zoufalstvím (bod 2b), následně jsou pocity utlumeny a nahrazeny svým protějškem (bod 2b), např. pocity neúspěchu jsou zmírněny uvědoměním si konce stresové situace
 3. *Pochybnosti* – prosazují se reálné možnosti toho, co je zdrojem jedincových pochyb a nejistot; v této fázi jsou časté pocity úzkosti, hněvu, apatie a rychlé změny nálad
 4. *Vznikající pocit nové skutečnosti* – jedinec mění své zaměření z minulosti, od které se odpoutává, na budoucnost, v této fázi je podstatné, aby se oprostil od pocitů ztráty nebo křivdy, a získal nový úhel pohledu, tato fáze je prvním krokem k adaptaci na novou situaci
 5. *Zkoumání nové situace* – v této fázi jedinec zkoumá a testuje nové možnosti, soustředí se na nové cíle a plány
 6. *Hledání smyslu* – jedinec se se změnami vyrovnává tím, že u změn a jejich příčin hledá smysl, a nová pozitiva z nich plynoucí
 7. *Integrace* – tato fáze je přijetím a smířením se s novou situací, je to konečná fáze změny
- (Culley, Bond 2008: 204-206)

1.3. Psychické potřeby dětí

Psychické potřeby dítěte a jejich naplnění jsou klíčové pro zdravý tělesný i duševní vývoj jedince, teorie vychází z předpokladu aktivního jedince, který má neustálé potřeby styku s prostředím a činnorodé aktivity, která mu umožňuje zdravý psychický vývoj. Podmínky vnějšího prostředí, které napomáhají ke zdravému psychickému vývoji jedince, definovali Langmeier a Matějček (2011: 277-284; Matějček 1994: 25-26):

- *Potřeba určité úrovně celkové vnější stimulace* – potřeba neustálé interakce s okolím na různých úrovních, které napomáhají seznámení se s okolním světem i s poznáním a vymezením sebe samého
- *Potřeba vnější struktury* – svět musí být uspořádán ve strukturách, ve kterých by se jedinec dokázal orientovat, má-li dosáhnout smysluplné interakce s prostředím

- *Potřeba specifického sociálního kontaktu, ke kterému se váže specifickým, tělesným, stabilním poutem, potřeba životní jistoty* – v prvních fázích života to bývá především matka, otec a později také další členové rodiny, a následně skupiny vrstevníků
- *Vlastní společenské hodnoty* – potřeba vlastní identity a potřeby nezávislosti, sebenaplnění a zajištění osobní integrity
- *Potřeba otevřené budoucnosti* – životní perspektivy, možnost žít v čase, těšit se a snažit do budoucna

Dle britské New Economic Foundation jsou dětské potřeby dynamickým procesem a v průběhu času se mění, a mění se i významné vlivy z vnější. Rodiče a škola ovlivňují schopnost komunikace, reagovat na nejrůznější situace, ale zároveň myslet na vlastní potřeby a umět se vypořádat s životními stresory. Výzkumy ukázaly, že děti vyrůstající mimo biologickou rodinu si následkem souboru psychické zátěže vedou hůře v plnění školních požadavků, jedním z nejčastějších příčin je nedostatečný rozvoj řečových schopností jako následek zanedbání péče v raném věku. (Mainwaring 2015: 91-92).

1.4. Rodina jako prostředí socializace

Rodinu je podle definice sociologického slovníku „*obecně původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje. (...) Rodina vytváří optimální podmínky pro to, aby jednotlivci i společnost zachovali svou biologickou kontinuitu, aby se reprodukovali. Z tohoto hlediska je tedy hlavní úlohou rodiny je zajišťovat rození dětí a péči o ně v období jejich nesoběstačnosti, a to pomocí obecně sdílených vzorů chování*“ (Petrušek a kol. 1996:940).

Rodina se sociální skupinou, jejíž formy vnitřních i vnějších vztahů jsou založeny a úzce vázány s biologickými procesy, jejichž mezníky jsou zrození, dospělost a smrt, což lze označit za *rodinný cyklus*, zachovávání kontinuity – biologické i společenské. V tomto chápání lze na rodiny chápat jako zajištění rození dětí, péče o ně v období nesoběstačnosti, pomocí obecně sdílených vzorů chování. (Petrušek a kol. 1996: 940)

Nejzákladnější funkce rodiny lze definovat jako: *biologicko-reprodukční; sociálně ekonomická; ochranná* (zaopatřovací, pečovatelská); *socializačně výchovná; emocionální*. Rodina by plnit určité základní funkce, aby byl zajištěn správný vývoj jedince. Z hlediska

plnění či neplnění základních funkcí rodiny rozlišuje Dunovský (1986: 28, cit. v Kraus 2014: 137) čtyři typy rodin: *funkční rodina* (zajišťuje správný vývoj jedince); *problémová rodina* (vyskytují se problémy některých funkcí, rodina je schopna je řešit nebo kompenzovat); *dysfunkční rodina* (závažné poruchy funkcí rodiny, ohrožují rodinu jako celek i jednotlivé členy); *afunkční rodina* (neplní své základní funkce, dítěti škodí). Především u typů dysfunkčních a afunkčních rodin existuje riziko nesprávného vývoje dítěte, a může docházet ke zbavení rodiče jeho rodičovských práv, odebrání dítěte z rodiny.

Rodina je pro dítě a jeho vývoj klíčová, zprvu dítě rodinné prostředí vnímá jen jako pravidelnost či stabilitu systému, postupně začíná předpokládat, že obdobnou stabilitu mu poskytne i obklopující celek. Rozvoj mezilidských vztahů v rodině má klíčový dopad na vnímání a vytváření schémat mezilidských vztahů obecně, a na jeho začleňování do širších sociálních vztahů. Vztah jedince k sobě samému tedy přímo souvisí s tím, jak jsou formovány vztahy s nejbližším okolím v jeho raném dětství, hlavně s rodiči a sourozenci. Rodinné prostředí je pro dítě místem, kde jeho pokroky jsou náležitě oslavovány a jeho chyby jsou odpouštěny bez odčinění. Rodina dítěti umožní učit se a korigovat vlastní chování a projevy v nejrůznějších situacích, zdokonalovat se ve verbálních i neverbálních projevech, což v žádné jiné sociální skupině již neumožní. Permanentní zpětná vazba všech členů rodiny napomáhá formování jedincovy identity a obrazu sebe sama a postoji k sobě. (Šulová 2005: 127-129)

Rodinné prostředí je pro dítě jedním z nejdůležitějších činitelů z oblastí vývoje a socializace. Pro jedince představuje rodina nejdůležitější sociální skupinu, ve které by měly být uspokojovány jeho základní životní potřeby. Pokud rodina tyto funkce nenaplní, jedinec hledá možnosti naplnění mimo rodinné prostředí, nejčastěji v okruhu vrstevníků, který na něj může mít nejrůznější vliv. Rozdíly mezi rodinným prostředím a problémy s naplněním některé ze základních funkcí rodiny nebo problematickými vztahy mezi jednotlivými členy, mohou mít negativní dopad a vést k deviantnímu chování některého člena rodiny. Kromě poruch některé z funkcí rodiny lze obecně zařadit další faktory, nejčastěji je to rodič, který se sám chová deviantně, nedostatek pozornosti vůči dítěti, nebo naopak naprostá lhostejnost, rozvod rodičů či absence jednoho z rodičů, způsob řešení konfliktů v rodině, a také ekonomické postavení rodiny. Původní předpoklady, že deviantní jedinci pocházejí především z rodin s nízkým společensko-ekonomickým statutem, disfunkčních či neúplných se pomalu vyvrací, naopak lze vysledovat zvyšující se podíl jedinců s deviantním chováním pocházejících ze stabilního rodinného prostředí. (Kraus 2014: 139-146)

1.5. Škola jako prostředí socializace

„Obecně vzato, škola není budova, ale může vzniknout na jakémkoli místě, kde se utvoří společenství vzájemně integrujících jedinců, kteří se víceméně pravidelně scházejí po vymezený čas za účelem výchovy a vzdělávání. Veškeré osobnosti, které se setkávají ve škole, jsou přitom provázány mnoha osobními, ale i společenskými, historickými a složitě zprostředkovanými vztahy. Škola jako celek představuje sociální organismus, který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití“ (Havlík, Kořa 2002: 119).

Škola je velmi specifickým sociálním prostředím, má tradiční složení a hierarchické rozložení rolí. Zatímco role učitelů, jako autorit, a žáků jsou pevně dané, vztah mezi spolužáky je formálně rovnocenný. Třída je poměrně pevnou skupinou, jednotlivé členy nelze vybírat, ani jednotlivci ji nemohou libovolně opouštět či měnit. Každý člen třídy zastává roli spolužáka, který musí usilovat o přijetí kolektivem. Což je velkým rozdílem oproti prostředí doma, kde jsou děti a jejich individualita akceptována (Vágnerová 1997: 186). Dítě začátkem povinné školní docházky ztrácí své původní postavení v rodině, a musí se přizpůsobit určitému, novému rytmu nuceného vstávání, vymezených vyučovacích hodin a přestávek. Stává se členem širšího kolektivu, a je po dítěti požadováno, aby bylo ukázněné a příliš nevybočovalo a bylo spíš „jako ostatní děti“ (Matoušek, Matoušková 2011: 74).

Na počátku školní docházky je pro dítě nejdůležitější osoba učitele, kterého v hodnocení důležitosti postupně nahrazuje kolektiv třídy. Role žáka je poměrně pevně daná a neumožňuje výraznější variabilitu, je institucionálně ohraničena školním řádem. Určitá očekávání spjatá s rolí žáka má dítě, učitel i společnost, jsou utvořena komplexními představami o žádoucích vlastnostech i projevech chování. Je vyžadováno, aby dítě tato očekávání naplnilo, dle plnění požadavků na roli žáka je dítě hodnoceno a je tím ovlivněna jeho sociální prestiž. *„Role žáka přispívá k určité nivelizaci, eliminaci individuálně typických znaků, které z tohoto hlediska nejsou příliš žádoucí. Děje se tak posilováním určitých osobnostních vlastností a způsobů chování, za něž je dítě pozitivně hodnoceno, a vyhasínáním těch, které mu nic příjemného nepřinášejí“ (Vágnerová 2001: 232).* Škola je tedy významným činitelem v rozvoji dětské osobnosti, dítě jednající v souladu s požadavky má určité výhody.

1.5.1. Poruchy adaptace ve školním prostředí

U dětí ve školním prostředí lze vysledovat několik čtyři základní typy dětí v závislosti na jejich adaptabilitě na sociální prostředí školy:

- **Děti vyrovnané** – takovýmto dětem nedělá větší problémy zvykat si na nové prostředí, nové lidi a denní rytmus
- **Děti nedůvěřivé** – mají problém zvyknout si na nové prostředí, neumějí formulovat svá přání a často se uzavírají do sebe, v pro ně nových situacích, kdy nemají na blízku někoho známého, mohou přehnaně citově reagovat
- **Děti s přehnanými reakcemi** – živé děti, které nevěnují ničemu dlouhou dobu pozornost, bývají často nedůtklivé s nedůvěrou vůči novým lidem a prostředí, často (neprávem) označovány jako hyperaktivní
- **Děti pasivní** – děti, které se do činností kolektivu zapojují postupně, pozorují ostatní děti a mapují si situaci v kolektivu
(Deiner 2010, cit. v Michalová 2012: 96)

Dítě, které se špatně adaptuje do sociálního prostředí, může mít také jiné subjektivní problémy. Častý výskyt nedostatečné adaptace se vyskytuje ve spojitosti s opakovaně prožívanými stresujícími životními událostmi. Subjektivně nepříjemné stavy se mohou vyskytovat právě v situacích jako nástup do školy, stěhování a změna třídy a kolektivu (Michalová 2012: 97).

1.5.2. Problematický žák

Termín problematický je jako pojem negativně zatížen, plně si uvědomuji, že s tímto pojmem (a souvisejícími odvozeninami) jsou spojovány negativa. V tomto případě tento pojem budu nadále používat, protože s ním respondenti dost operují, má poměrně široký význam. To je na jednu stranu nevýhoda, zároveň se potom lze doptávat na podrobnosti jako: čím se problémovost projevuje? Tento pojem zároveň často vyvolává dojem, že je potřeba najít řešení, a tím problém odstranit.

Dítě, které jeho okolí považuje za problémové, není jen předmětem, který se má přizpůsobit požadavkům společnosti a svého okolí. Je to především samostatnou individuální bytostí, která jedná, myslí a prožívá určitým způsobem, a různé věcem a situace pro něho mají různý smysl. Požadavky kladené rodinou, učiteli i společností se mohou jevit jako zbytečné či nesmyslné. Současně kritika okolí nemusí být v souladu s postoji dítěte z nejrůznějších důvodů, ale vzepřít se by znamenalo odporovat i obecně přijatému školnímu řádu. Dítě, které by projevovalo svůj nesouhlas s kritikou svého jednání nebo výsledky svého konání by spíše bylo označováno jako více problematické, nepřijímající kritický postoj okolí. Dítě by mělo

především uznat kritiku svých nedostatků a pokusit se o nápravu. Skutečného sebehodnocení je schopno dítě až kolem 9-10 roku života, do té doby je sebehodnocení přejímáno z názorů dospělých nebo ze srovnávání s referenční skupinou – nejčastěji ostatními dětmi ze třídy či blízkého okolí. Obranné reakce dítěte jsou často vnímány jako další potvrzení jeho problematičnosti, většinou se snaží kompenzovat své neúspěchy v jiné oblasti a prosazovat se nad ostatní žáky, nebo naopak rezignuje a hledá únik. (Vágnerová 2005: 24-25)

1.5.3. Inkluzivní vzdělávání a speciální vzdělávací potřeby

Inkluzivní vzdělávání je definováno jako „vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci“ (Hájková, Strnadová 2010: 13), „pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k „rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno“ (tamtéž, s. 16). Škola řídicí se inkluzivními strategiemi přistupuje k žákům stejně, bez ohledu jejich odlišnost, naopak různorodost žáků je vnímána jako přínos kolektivu. Přístup se zakládá jednak na umožnění rovného přístupu znevýhodněného dítěte do běžného školního kolektivu, a zároveň na přizpůsobení školy dítěti. (inkluzce.cz 2012)

Ačkoliv je problémem určit normu, existují určité předpoklady, které definují, co by dítě určitého věku mělo zvládat v oblastech motoriky, komunikace či sociálních dovedností. Poměrování probíhá prostřednictvím vývojových škál. Dle § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. odst. 1 je za žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami považováno dítě se: zdravotním postižením; zdravotním znevýhodněním; sociálním znevýhodněním.

Společnost je různorodá, heterogenní, antropologickou skutečností i sociálním fenoménem. Žáci v jednotlivých třídách jsou odrazem heterogenní společnosti, jsou rozdílní v pohlaví, temperamentu, rodném jazyce, náboženství, národnosti, výkonu, věku a dalších faktorech, které jsou součástí jejich jedinečné osobnosti. Vzdělávání je standardizované a předpokládá určitou úroveň výkonu všech žáků, a odchylka je současně odchylkou od požadovaných norem. Jedinec, jehož školní výkon nezapadá do osnovami stanoveného měřítka, je pro školu problémem, který je třeba vyřešit. Adekvátně jednat v souladu s problematickou situací, a heterogenita je jedním z těchto problémů a řešením jsou inkluzivní vyučovací strategie. (Hájková, Strnadová 2010: 42-43)

Postoje dětí k osobám, které lze do inkluze zahrnout se mění s věkem, předškolní děti ještě plně nerozumí odlišnostem, a nemají vůči nim předsudky. Negativní reakce se objevují až během mladšího školního věku a výrazně se prohlubují v období nástupu puberty, opětovný

ústup negativních postojů nastává v období dospělosti. Na vysvětlení vztahů mezi postoji a chováním se zaměřuje teorie odůvodněného jednání Fishbeina a Aizena, skrze niž lze vysvětlit utváření postojů žáků vůči spolužákům se specifickými potřebami. Dle této teorie je *zamýšlené chování funkcí osobní a sociální složky* (označovanou i jako „subjektivní normu“ chování pro jedince důležitých osob). Největší vliv při utváření postojů dětí vůči spolužákům se specifickými vzdělávacími potřebami mají rodiče a učitelé. (Hájková, Strnadová 2010: 70-71)

1.6. Náhradní rodinná péče

Ve vyspělých zemích, včetně České republiky je zhruba jedno procento dětí, které z nejrůznějších příčin nemohou vyrůstat ve své biologické rodině. Jen minimální počet – jedno, dvě děti ze sta jsou skuteční sirotci v pravém slova smyslu, ostatní patří k „*sirotkům sociálním*“ (Gabriel, Novák 2008: 8).

Jedním z mnoha problémů ústavní výchovy je možné zařazení svěřených dětí do jiných forem náhradní rodinné péče. O některé děti není mezi osvojiteli a pěstouny zájem, nebo to neumožňují jejich právní poměry. Zásadním problémem při osvojování jsou požadavky potencionálních osvojitelů k charakteristikám volných dětí. „*Osvojitelský ideál je holčička co nejmenší, naprosto zdravá, alespoň průměrně inteligentní, světlé pigmentace, nejlépe taková, aby se podobala náhradním rodičům. Biologičtí rodiče by měli být vcelku normální, ne „nějací narkomané a úchylové“ ... Zeptáte se, z čeho by osvojitelé v zásadě slevili. Oni se usmějí a řeknou: „No, chlapeček to být samozřejmě může““ (Gabriel, Novák 2008: 8).*

1.6.1. Formy náhradní rodinné péče v České republice

1.6.1.1. Osvojení

Nejvyšším možnou formou náhradní rodinné péče je osvojení neboli adopce. Osvojit si dítě znamená jej formálně přijmout za vlastní, ve stejném poměru, jaký je mezi vlastními rodiči a dětmi. Dle zákona v České republice umožněno pouze manželskému páru, s určitým poměrem věku, v poměru dítěti – odpovídající možnému věku vlastního potomka. Pěstoun může svěřené dítě také osvojit, pokud pěstounská péče trvala alespoň tři měsíce. Osvojit je možné pouze dítě, které je tzv. právně volné (Středisko náhradní rodinné péče), tato podmínka je splněna pokud: rodiče dali k osvojení souhlas; byli zbaveni rodičovské odpovědnosti; soudem byl stanoven nezájem rodičů; rodiče nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu; rodiče dítěte zemřeli. Společně s osvojením dítěte zanikají vazby spojující dítě s jeho

„biologickou rodinou, a vznikají příbuzenské vztahy s rodinou osvojitelskou“ (Středisko náhradní rodinné péče).

1.6.1.2. Pěstounská péče

Pěstounská péče je institutem náhradní rodinné výchovy, děti, které z nejrůznějších důvodů nemohou být vychovávány ve své vlastní rodině, nebo se vyskytuje nějaká překážka při možnostech jejich osvojení. Takto uměle vytvořená náhradní rodina jako přirozené prostředí „pro sociální integraci dětí osiřelých, opuštěných, zanedbávaných, nemocných, etnicky odlišných, starších či se závadovým onemocněním“ (Veselá ed. 2005: 203). Pěstounská péče umožňuje dětem vyrůstat v přirozeném prostředí rodiny, rozdílem je zachování práv biologických rodičů, kteří mají stále právo rozhodovat o závažných otázkách v životě dítěte a mohou je navštěvovat. Pěstouni mají při péči o dítě jen přiměřená práva a povinnosti rodičů, nemají však k dítěti povinnost vyživovací a právo zastupovat dítě a spravovat jeho záležitosti mohou jen v běžných záležitostech ([Magistrát hlavního města Prahy](#)), při vyřizování mimořádných záležitostí je nezbytný souhlas zákonného zástupce dítěte (Matějček 2002: 16).

„Pěstounská péče je státem garantovaná a kontrolovaná forma náhradní rodinné péče, která zajišťuje dostatečné hmotné zabezpečení dítěte i přiměřenou odměnu těm, kteří se ho ujal. (...) Jediným rozhodujícím činitelem z hlediska právního je tu zájem dítěte. Svazek pěstounů s dítětem je podstatně volnější, než je tomu při osvojení“ (Matějček 2002: 16). Formální doba trvání pěstounské péče začíná rozhodnutím soudu o umístění dítěte a končí jeho zletilostí (Ministerstvo práce a sociálních věcí 2013a). Formální doba trvání pěstounské péče začíná rozhodnutím soudu o umístění dítěte a končí jeho zletilostí (Ministerstvo práce a sociálních věcí 2013a).

Pátá část novelizovaného zákona o sociálně-právní ochraně dětí § 47e vymezuje okruh dávek pěstounské péče:

- příspěvek na úhradu potřeb dítěte
- odměna pěstouna
- příspěvek při převzetí dítěte
- příspěvek na zakoupení osobního motorového vozidla
- příspěvek při ukončení pěstounské péče

Práva a povinnosti osoby pečující a osoby v evidenci (§ 47a)

- *právo na poskytnutí trvalé nebo dočasné pomoci při zajištění osobní péče o svěřené dítě, tato pomoc spočívá zejména v zajištění krátkodobé péče*
- *právo na zprostředkování psychologické, terapeutické nebo jiné odborné pomoci alespoň jednou za 6 měsíců*
- *právo na zprostředkování nebo zajištění bezplatné možnosti zvyšovat si znalosti a dovednosti*
- *právo na pomoc při plnění povinností, včetně pomoci při zajištění místa pro uskutečňování styku oprávněných osob s dítětem a při zajištění asistence při tomto styku*
- *povinnost zvyšovat si znalosti a dovednosti v oblasti výchovy a péče o dítě v rozsahu 24 hodin v době 12 kalendářních měsíců po sobě jdoucích*
- *povinnost umožnit sledování naplňování dohody o výkonu pěstounské péče a spolupracovat se zaměstnancem pověřeným sledovat vývoj dětí*
- *v souladu s individuálním plánem ochrany dítěte povinnost udržovat, rozvíjet a prohlubovat sounáležitost dítěte s osobami dítěti blízkými, zejména s rodiči a umožnit styk rodičů s dítětem v pěstounské péči, pokud soud rozhodnutím nestanoví jinak*

Průběžné sledování vývoje dětí svěřených do jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte a výchovu v pěstounské péči zodpovídá obecní úřad s rozšířenou působností. Jehož „zaměstnanci jsou povinni navštěvovat rodinu, kde dítě žije, popřípadě jiné prostředí, kde se dítě zdržuje, nejméně jednou za 3 měsíce v období prvních 6 měsíců péče nahrazující péči rodičů a předpěstounské péče, a poté v souladu se zájmy dítěte podle potřeby, nejméně však jednou za 6 měsíců“ (§ 19 359/1999).

1.6.1.3. Pěstounská péče na přechodnou dobu

Pěstounská péče na přechodnou dobu (někdy též označována jako *profesionální pěstounská péče*) byla v roce 2006 zavedena novelou zákona 359/99 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí. Tato forma náhradní rodinné péče se využívá v situacích, kdy biologičtí rodiče se o dítě nemohou postarat po přechodnou dobu, nebo se pro dítě zajišťují dlouhodobé možnosti klasické pěstounské péče nebo osvojení. Dítě je do pěstounské péče umístěno pravomocným

rozhodnutím soudu se souhlasem biologických rodičů, a zachovává se možnost návratu do jeho biologické rodiny. (Gabriel, Novák 2008: 54)

1.6.1.4. Poručenství a opatrovnictví

Institut poručenství je dle § 928 Občanského zákoníku ustanoven soudem, „*není-li tu žádný z rodičů, který má a vůči svému dítěti vykonává rodičovskou odpovědnost v plném rozsahu, soud jmenuje dítěti poručníka. (...) Poručník má vůči dítěti zásadně všechny povinnosti a práva jako rodič, ale nemá k dítěti vyživovací povinnost*“ (Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník).

1.6.1.5. Svěření do péče jiné osoby, než rodiče

§ 953 Občanského zákoníku ustanovuje, že soud „*může svěřit dítě do osobní péče jiného člověka,*“ přičemž toto rozhodnutí „*musí být v souladu se zájmy dítěte.*“ § 954 dodává, že pečující osoba „*musí skýtat záruky řádné péče*“ a „*ujala-li se osobní péče o dítě osoba příbuzná nebo dítěti blízká, dá jí soud přednost před jinou osobou, ledaže to není v souladu se zájmy dítěte*“ (Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník).

1.7. Sociálně-právní ochrana dětí

Dle konkrétního vymezení Ministerstva práce a sociálních věcí je charakterizováno jako „*Sociálně-právní ochrana dítěte představuje zajištění práva dítěte na život, jeho příznivý vývoj, na rodičovskou péči a život v rodině, na identitu dítěte, svobodu myšlení, svědomí a náboženství, na vzdělání, zaměstnání, zahrnuje také ochranu dítěte před jakýmkoliv tělesným či duševním násilím, zanedbáváním, zneužíváním nebo vykořisťováním*“ ([Ministerstvo práce a sociálních věcí](#)).

„*Moderní sociálně-právní ochranu dětí můžeme charakterizovat jako centrálně garantovanou, ale lokálně provozovanou. Tato charakteristika znamená, že ochrana dětí je ve všech moderních systémech již od počátku 20. století garantována státem prostřednictvím státní správy, ale přímo realizovaná konkrétními sociálními pracovníky na místní úrovni (přenesená působnost státní správy na samosprávu). Centralizace řízení ochrany dětí zajišťuje rovný přístup všem dětem v nouzi, je zárukou, že hodnocení situace dítěte (rodiny) i následná intervence bude realizována standardně, objektivně a transparentně a umožňuje externí analýzu a kontrolu zvolených postupů i přenos příkladů dobré praxe, případně modifikaci legislativy na základě praxe. Zároveň je však nezbytné, aby konkrétní výkon ochrany dětí probíhal na lokální úrovni,*

se znalostí dítěte, rodiny, komunity i širších sociálních souvislostí daného regionu, s možností pravidelného a intenzivního kontaktu s klienty a návaznými sociálními službami“ (Pemová, Ptáček 2012: 27)“.

Podle § 5 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí „Předním hlediskem sociálně-právní ochrany je zájem a blaho dítěte, ochrana rodičovství a rodiny a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Přitom se přihlíží i k širšímu sociálnímu prostředí dítěte.“ ([Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí](#))

V úvodu Úmluvy o právech dítěte přijatou roku 1989 stojí, že *„dětství má nárok na zvláštní péči a pomoc, přesvědčeny, že rodina, jako základní jednotka společnosti a přirozené prostředí pro růst a blaho všech svých členů a zejména dětí, musí mít nárok na potřebnou ochranu a takovou pomoc, aby mohla beze zbytku plnit svou úlohu ve společnosti, uznávajíc, že v zájmu plného a harmonického rozvoje osobnosti musí děti vyrůstat v rodinném prostředí, v atmosféře štěstí, lásky a porozumění, majíc na zřeteli, že dítě musí být plně připraveno žít ve společnosti vlastním životem a vychováno v duchu ideálů prohlášených v Chartě Spojených národů, a to zejména v duchu míru, důstojnosti, snášlivosti, svobody, rovnosti a solidarity, majíc na mysli, že potřeba zabezpečit dítěti zvláštní péči“ (OSN 1989). Jedním z hlavních a nejčastěji zmiňovaných formulací, uvedených v tomto dokumentu je *nejlepší zájem dítěte*, právě zde je možné narazit na otázky jako: Co vlastně tím nejlepším zájmem je – kdo to může určit? Co přesně jsou práva dítěte? Obdobně jako všeobecná lidská práva vychází zájmy a práva dítěte ze základních lidských potřeb *„práva jsou reflektované základní potřeby – jak biologické, tak psychické, popř. sociální. Potřeby, které si uvědomujeme a které současně uznáváme a respektujeme u svých bližních. Z nich se odvíjejí naše nároky a požadavky, které jsou – v případě základních, vitálních potřeb – rozpoznávány jako práva“ (Kovařík ed. 2004: 101).**

Konkrétní vymezení sociálně právní ochrany dětí upravuje zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí ve znění pozdějších předpisů. V § 5 stojí, že *„předním hlediskem sociálně-právní ochrany je zájem a blaho dítěte, ochrana rodičovství a rodiny a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Přitom se přihlíží i k širšímu sociálnímu prostředí dítěte.“*

Rozhodovací proces osvojení dítěte nebo jeho svěření do pěstounské péče zajišťují orgány sociálně-právní ochrany dětí a soudy. Řídící se zákonem o sociálně-právní ochraně dětí, podle něhož jsou posuzovány osoby žádající o osvojení dítěte nebo jeho svěření do pěstounské péče,

případně zařazení do evidence pro pěstounskou péči na přechodnou dobu. Dále upravuje postup orgánů sociálně-právní ochrany dětí při výběru vhodných osvojitelů a pěstounů. § 19 vymezuje proces zprostředkování, který má několik fází, spočívá v:

- *ve vyhledávání dětí, kterým je třeba zajistit péči v náhradním rodinném prostředí formou pěstounské péče nebo osvojení,*
- *ve vyhledávání fyzických osob vhodných stát se osvojiteli nebo pěstouny,*
- *v odborné přípravě fyzických osob vhodných stát se osvojiteli nebo pěstouny k přijetí dítěte do rodiny*
- *ve výběru určité fyzické osoby vhodné stát se osvojitelem nebo pěstounem určitého dítěte, jemuž se osvojení nebo pěstounská péče zprostředkovává a v zajištění osobního seznámení se dítěte s touto osobou.*
(Ministerstvo práce a sociálních věcí 2013b)

Tento proces probíhá výhradně skrze orgány sociálně-právní ochrany dětí dle § 4 zákona o sociálně-právní ochraně dětí, a to pouze na základě žádosti fyzické osoby se zájmem o osvojení nebo pěstounskou péči. Tyto žádosti jsou podávány u obecního úřadu s rozšířenou působností, dle místa trvalého pobytu žadatelů. Vnitrostátní žádosti zprostředkovávají krajské úřady, osvojení mimo Českou republiku zprostředkovává Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí v Brně. (Ministerstvo práce a sociálních věcí 2013b)

Dle § 47a novelizovaného zákona o sociálně-právní ochraně dětí spočívá postup obecního úřadu s rozšířenou působností při zprostředkování osvojení a pěstounské péče ve:

- *vyhledávání dětí, kterým je třeba zajistit péči v náhradním rodinném prostředí formou pěstounské péče nebo osvojení*
- *založení spisové dokumentace o dítěti pro zprostředkování náhradní rodinné péče na základě vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny a na základě individuálního plánu ochrany dítěte*
- *vyhledávání fyzických osob vhodných stát se osvojiteli nebo pěstouny*
- *žadatelům o osvojení nebo pěstounskou péči zprostředkovat seznámení s dítětem*
- *žadatel má 30 dnů na podání žádosti o svěřeni dítěte do péče budoucích osvojitelů nebo budoucích pěstounů od doručení písemného oznámení krajského úřadu*

1.8. Dítě v náhradní rodinné péči

Mezilidské vztahy v rodině a nejbližším okolí jsou určujícím faktorem ovlivňujícím další život jedince. Ten se v těchto prvních vztazích učí sociální komunikaci, nejrůznější praktické věci, základní vazby s nejbližšími, rodiči, které mají zásadní vliv na jeho důvěru k ostatním lidem i sobě samému. Přípravují ho na vstup do samostatného života. *„Kromě určitých genetických dispozic disponuje jedinec behaviorálními systémy, které jsou aktivovány skrze podmínky. Tyto podněty dítě dostává již v prenatálním období, kdy je schopno dát najevo základní hédonistické pocity libosti a nelibosti“* (Cimrmannová a kol. 2013: 151). V případech patologického chování v okolí hledá dítě oporu právě u svých nejbližších, v rodině. V zázemí, kterému důvěřuje a pomáhá mu řešit krizové a nepříjemné situace. Při dobrém rodinném zázemí má sice dítě negativní zážitek, zároveň získává jistotu, že má zázemí, o které se může opřít. (Cimrmannová a kol. 2013: 150-151)

Děti rodinu potřebují, jako prostředí, ve kterém budou vyrůstat obklopeni svými blízkými, v domově, který jim poskytne zázemí pro bezpečný a spokojený život. Rodiče, a nejen oni, poskytují dětem vzory pro učení a nápodobu, názory, se kterými se děti identifikují. *„V prostředí rodiny a při denním neformálním samozřejmém soužití si děti podle vzoru svých vychovatelů tvoří postoje ke zdraví, k přírodě, k věcem denní potřeby, ale také k hodnotám vyšším a ideálním, jako jsou přátelství, statečnost, věrnost, obětavost, solidarita a jiné věci“* (Matějček 1994: 36).

Významný český psycholog Zdeněk Matějček v řadě svých prací zabývajících se náhradní rodinnou péčí vyjadřuje k často přehlíženému trendu současné doby, a to přehlížení důležitosti *stálého prostředí* pro zdravý vývoj dítěte. *„Staronová psychologická moudrost totiž praví, že má-li dítě vyrůstat v osobnost zdravou a zdatnou (což by si zajisté měli přát jak jeho rodiče, tak celá společnost), má vyrůstat v prostředí citově vřelém (vstřícném, přijímajícím) a stálém! Přijetí dítěte je základnou pro budování jeho životní jistoty – naopak nestálost prostředí jeho životní jistotu podlamuje. Společným problémem všech krátkodobých (dočasných) forem náhradní péče je, že dětem nemůže být uspokojena jedna ze základních psychických potřeb, tj. potřeba otevřené budoucnosti“* (Matějček 2004 cit. v Sobotková 2015: 362).

V jedné ze svých úvah přebírá profesor Zdeněk Matějček (2014) pojem *resilience*, který označuje skutečnost, že jedinci vyrůstající v nepříznivých podmínkách nejsou vždy do budoucnosti negativně ovlivněni. I na základě negativní životních zkušeností si dokáží kompenzovat negativní vlivy a obrátit je k pozitivním výsledkům. Při čemž poukazuje na J. S.

Machara, který vyzoroval, že dva chlapci ve věku 12 a 13 let vyrůstající v dětském domově, kteří pocházeli ze z vysoce negativního prostředí, vykazují různou reakci na „zdravé“ prostředí. Mladší bratr byl považován za problémové dítě, starší bratr se dobře adaptoval do prostředí i kolektivu, vynikal ve školních i mimoškolních aktivitách. Otázka, které faktory v nezdravém rodinném prostředí chrání děti před následováním negativních vzorů. Pozorování probíhající v padesátých a šedesátých letech v ústavních zařízeních ukázalo, že zhruba polovinu dětí označili jako „relativně dobře přizpůsobený“, „nepůsobily zvláštní výchovné obtíže – z chudé nabídky podmětů dovedly vytežit poměrně hodně a svému citově ochuzenému prostředí se přizpůsobily přiměřeným snížením svých nároků“ (Matějček 2014: 284-285).

„Resilience je dynamický proces, který se vztahuje k účinnému zvládnutí a adaptaci tváří tvář závažnému ohrožení nebo nepřízni“ (Yablon 2015: 394 překlad vlastní).¹

Na základě zkušeností a poznatků o „úspěšných případech“ Matějček (2014: 284) definoval několik základních pomocných činitelů, které dětem napomáhají při nápravě psychické deprivace:

- *Uplatnění intelektových schopností dítěte ve školní práci* – nejčastěji u dětí kolem 10 let, které začíná vyučování bavit, osoba učitele může mít významný vliv
- *Uplatnění některých individuálních schopností a dovedností dítěte ve společnosti druhých dětí* – zapojení do vrstevnické skupiny, a snaha o uplatnění a prosazení se
- *Uplatnění tělesné zdatnosti, síly a obratnosti* – společensky daná hodnota zdatnosti a síly, může se stát součástí osobní identity jedince
- *Sexuální dozrávání, erotické prožitky, zamilování* – pozitivní zkušenost může výrazně pozitivně ovlivnit a zmírnit následky deprivace

*„Patrně nejdůležitějším resilientním činitelem na vývojové dráze dítěte je toto dítě samo. Totiž jeho osobnost. Jak se chová, co dělá a co nedělá, jak ono samo vstupuje v interakci se svým sociálním prostředím“ (Matějček 2014: 287). Pojem, který zahrnuje soubor vlastností, které jsou pro začlenění dle profesora Matějčka klíčové, je *vstřícnost*. „Tyto děti prostě chtějí (!) přijmout nové rodiče (nebo kohokoliv, kdo se jim rodičovsky blíží. (...)) Avšak ty, které nechťejí, nebo to neumějí či nejsou k tomu disponovány – ztratí se“ (Matějček 2014: 288). Děti, které tuto vlastnost mají se obecně, dokáží ve svém okolí dobře prosazovat a vzbuzovat*

¹ Resilience is a dynamic process and relates to effective coping and adaptation in the face of significant threat or severe adversity.

pozitivní reakce. Nevadí jim žádat o pomoc ostatní a spoléhat se na ně při řešení obtížných situací a úkolů, ale přesto většinou hledají řešení nejprve sami v sobě. Sami se dokáží vyrovnávat s různými životními obtížemi, i pomoci ostatním. Ve svém konání nejsou osobami pasivními. Naopak vlastní cílenou aktivitou, uvědomělou a upřímnou vůči okolí, které je tak lépe přijímá. (Matějček 2014: 288)

Různá rodinná prostředí jsou rozdílné podmínky pro vytvoření sebevědomí dítěte, vnitřní jistota poskytovaná rodinou, vzájemná opora a vztahy mezi jednotlivými členy, to vše se významně promítá do vývoje dítěte. Do jeho postojů k sobě samému i světu. Současné partnerské vztahy založené na romantické lásce, zalíbení a přitažlivosti jsou mnohem křehčí, než partnerství uzavíraná z rozumu v dobách minulých, vztahy mezi partnery se tak mohou odrážet a negativně ovlivňovat jejich potomky, kteří potřebují citově stálé prostředí pro svůj zdravý vývoj. Pro dítě nejsou rodiči jen biologičtí, ale přijímá ty, kteří se k němu mateřsky a otcovsky chovají, ti kdo jsou „jeho“ lidé a on je považuje za svou rodinu. Nejen rodiče, prarodiče a další dospělí, ale už dítě v osmi letech pociťuje specificky lidské chování, které ho poutá k péči o malé dítě, a díky citlivému vnímání dokáže na signály dítěte reagovat. Kulturní vývoj skrze zákony pojistil přijetí cizího dítěte do rodiny jako společensky významnou věc. Dítě přežije a stane se důležitým členem společnosti. Pěstounská péče je volnější svazek než osvojení. Pěstouni oficiálně přebírají odpovědnost za výchovu dítěte a jeho přípravu na život. Pěstouni přebírají role rodičů, nahrazují je neustále, pro děti jsou přítomni pořád, na rozdíl od vychovatelů v ústavech, kteří mají určenou pracovní dobu. (Matějček 1994: 16-17, 21, 40)

Děti vyrůstající v pěstounské péči se mohou také dostat do specifického konfliktu (obdobný dítěti vyrůstající jen s jedním biologickým rodičem), konfliktu tzv. dvojí loajality. Dítě lpí na svém vlastním rodiči, který může být pro něj vzdálený, ne příliš dobře známý a někdy idealizovaný, a rodiči nevlastnímu, který je pro dítě přítomný, známý, milý, náročný, odměňující i trestající (Matějček 1994: 67). Vztahy mezi sourozenci (vlastními i biologickými dětmi pěstounů) označuje Matějček (2014: 287) jako významný ukazatel úspěšných absolventů pěstounské péče, dle šetření byli právě sourozenci označeni jako nejdůležitější osoby, hned za matkou-pěstounkou.

1.8.1. Dítě v pěstounské péči ve školním prostředí

Děti žijící v pěstounské péči mohou mít ztížený nástup do školního prostředí a zařazení se do skupiny mezi své vrstevníky. Zezulová (2012) považuje za problém při socializaci, že děti vyrůstající v pěstounské rodině nejsou považovány za děti se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy s potřebou zvýšené pozornosti ze strany učitele.

Vágnerová (2012: 118) upozorňuje na sníženou toleranci vrstevnické skupiny, která citlivěji reaguje na neobvyklé projevy, než dospělí, a vytváří větší tlak na konformitu svých členů. Hlavními překážkami bývají nedostatečná schopnost vcítění, menší ohleduplnost a tendence prosazovat především vlastní zájmy za každou cenu. Děti z pěstounských rodin často nemají potřebné sociální dovednosti, které se nemohli v biologické rodině naučit, a získat je jim obvykle trvá delší dobu. Školní kolektiv citlivý na odchylky, může skutečnost, že dítě žije mimo vlastní rodinu vnímat negativně, a vysvětlovat si tím další odlišnosti a negativa, nebo na je přisuzovat (Vágnerová 2012 118-119).

Psycholog V. Hrabal (1989) vymezil dva hlavní faktory, které mají vliv na postavení dítěte ve třídě:

- Míra sympatie a oblíbenosti – sympatií je myšleno chování, díky němuž dítě snadno navazuje kontakty, důležité vlastnosti jsou přátelskost, otevřenost, schopnosti vcítění a solidarity, opora, smysl pro humor, oblíbené děti působí na ostatní příjemně
- Míra vlivu – kterou dítě získá, je závislá na jeho schopnost, dovednostech, a někdy také na jeho individuálních vlastnostech, pro kolektiv je imponující odvaha a sebedůvěra (Vágnerová 2012: 120)

2. Empirická část

Dětem vyrůstající v náhradní rodinné péči je v současné době věnována řada odborných prací, a byla provedena řada výzkumů zabývajících se nejrůznějšími aspekty tohoto fenoménu. Děti jako individuální bytosti mají celou řadu nejrůznějších problémů a nesou si různou zátěž ze svých biologických rodin. Případy jsou natolik individuální, že by bylo obtížné získat data k vytvoření všeobecné teorie problematiky dětí v pěstounské péči, jejich socializace do rodin a školních kolektivů.

Tématem výzkumu je proces socializace dětí vyrůstajících v pěstounských rodinách. Cílem výzkumu je především zmapovat proces socializace do pěstounských rodin a školního kolektivu

zmíněných dětí středního školního věku, překážek, kterým tyto děti museli čelit. Projevy a způsob adaptace na nové prostředí je pravděpodobně výrazně ovlivněn předchozími životními zkušenostmi, osobností jedince, sociálním prostředím a celou řadou dalších faktorů.

Pěstounská rodina je první skupinou, do které se dítě musí úspěšně začlenit, proces je provázen řadou změn. Řada dětí mění své životní prostředí, často si musí zvykat žít v odlišném prostředí a stýkat se s novými lidmi. Adaptace na nové prostředí probíhá u každého jedince jinak, na různé aspekty změn reaguje každý rozdílně. Pěstounská rodina a školní kolektiv jsou pro dítě takto měnící prostředí dvě zásadní místa, do kterých se musí úspěšně adaptovat. Některé děti si lehce zvykají na nové prostředí i kolektiv, jiné změny těžce nesou, a to z nejrůznějších důvodů, nejčastěji bývají příčiny v typu jejich osobnosti, špatnými zkušenostmi v interakci s vrstevníky nebo dospělými (nebo v interakci obecně), mimo jiné má významný vliv nové prostředí a kolektiv, do kterého se dítě adaptuje.

Otázky, které se pokusím zodpovědět:

Jak vnímají jednotliví aktéři proces adaptace dítěte na nové prostředí?

Jaký je rozdíl v jejich adaptaci do pěstounské rodiny a do kolektivu školní třídy?

Je možné neúspěšnou socializaci dítěte vysvětlit „nálepkou“ dítěte z pěstounské rodiny?

Jak respondenti chápou úspěšnou a neúspěšnou socializaci?

Projevují se děti z pěstounské péče odlišně od svých spolužáků?

2.1. Metodologie výzkumu

Pro výzkum k bakalářské práci jsem zvolila kvalitativní metody, hlavní metodou výzkumů jsou polostrukturované rozhovory s aktéry. Tento způsob dotazování jsem upřednostnila z důvodu, že mi umožní hlubší vhled do problematiky z perspektivy jednotlivých respondentů. Nevýhodou kvalitativních metod je, že neumožňují zobecnění. Kromě hlavního zaměření – socializace dítěte do školního kolektivu, jsem se dotazovala i na otázky ohledně pěstounské péče, a adaptace dětí do pěstounských rodin. Celkem bylo uskutečněno osm rozhovorů, čtyři pěstouni, dvě děti v pěstounské péči a jejich třídní učitelé. Vzhledem k malému rozsahu výzkumu není cílem práce vyvození obecných závěrů, ale popis a porovnání dvou případů.

2.2. Případová studie

Bakalářskou práci jsem pojala jako případovou studii, ačkoliv je socializace celoživotním procesem, právě období dětství a mládí patří mezi ty nejdůležitější v životě jedince. Socializaci do školního kolektivu pojmám jako proces, kdy se dítě do nového kolektivu začleňuje. Vycházím z toho, že děti, kterých se konkrétně týká můj výzkum, se začleňovali do školních kolektivů, které byly ve stejném složení ve škole již pár let. Výzkum probíhal s dětmi, u kterých se již dá považovat začlenění do kolektivu jako ukončené, už nejsou ve třídě vnímáni jako „ti noví“, ani se tak sami nevidí. Úspěšná adaptace dětí, a to jak do pěstounských rodin, tak do vrstevnického třídního kolektivu, je pro dítě důležitá, k naplňování základních dětských psychických potřeb a minimalizaci deprivacních rizik. V rámci výzkumu se snažím popsat problematiku procesu socializace, a poukázat na nejzásadnější překážky při začleňování dětí z pěstounských rodin do – pro ně nových – školních kolektivů.

Případové „studie se zaměřují na určitou událost (...), zahrnují např. analýzu interakce učitele a žáka, konfliktu rolí, stereotypů a adaptace“ (Hendl 2005: 105). Dva základní přístupy případových studií navrhli Robert E. Stake (1995) a Robert K. Yin (1994), kteří vycházejí z konstruktivismu. Podobně Kenneth S. Bordens a Bruce B. Abbott (2014: 240-241) označují případy, kdy je nutné vést studii do hloubky v jednom nebo několika málo případech jako metodu *The case history*.

Ve strategii případových studií jsou upřednostňovány otázky „jak“ a „proč“, kdy výzkumník lehce kontroluje směr a zaměření rozhovoru v určitém kontextu. Na základě výzkumu se snaží o porozumění kompletnímu sociálnímu fenoménu, který odráží komplexní charakteristiky životních událostí – životní cykly, dospívání, a mnoho dalších, pro individuum zásadních, událostí (Yin 2003: 1-2). „Případová studie je empirickým šetřením, které zkoumá současný fenomén v rámci jeho reálného kontextu, zvláště pokud hranice mezi fenoménem a kontextem nejsou zřejmé“ (Yin 2003: 13, vlastní překlad)². Případová studie napomáhá porozumět důležitým aspektům problémových oblasti výzkumu, především u komplexních situací sociálního života. Yin dále předkládá případovou studii jako výzkumný design, který se

² A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.

snaží prozkoumat výzkumný problém jako rozšíření stávajících poznatků, a zároveň základ pro navázání dalších výzkumů (2003: 14).

Ve výzkumu vycházím z předpokladu přejatého od profesora Matějčka, který poukazuje, že zhruba polovina dětí vyrůstající v některé z forem náhradní péče má velmi dobré předpoklady adaptace, i přes negativní zátěž z biologické rodiny (viz kapitola Dítě v náhradní rodinné péči). Do procesu socializace dítěte do kolektivu třídy vstupuje více prvků a aktérů, a významně je ovlivněn individuálními vlastnosti dítěte. K lepšímu pochopení problémů se socializací dětí do kolektivu je nezbytné zjistit, jaké příčiny podle aktérů způsobují problém se socializací. A jak naopak chápou úspěšnou socializaci dítěte.

2.3. Strategie výzkumu

Ve svém kvalitativní výzkumu vycházím z interpretativního paradigmatu, ze kterého při pojetí případových studií vychází Stake. Interpretativní paradigma zdůrazňuje subjektivitu významů a interpretací sociálního světa, všechna tvrzení jsou nutně relativní k ostatním tvrzením. A význam, který aktéři přikládají tématům, které považují za klíčové. (Hendl 2005: 389, Loučková 2013: 354)

V kvalitativním výzkumu výzkumník hledá a analyzuje informace poskytnuté respondenty, které by mu mohli napomoci s pochopením jejich chápání sociálního světa, ze kterých vytváří komplexní obraz zkoumaného fenoménu sociální reality. A odkrýt význam, který respondenti přikládají sdělovaným informacím. Postup kvalitativního výzkumu je induktivní, pátrá po strukturách a pravidelnostech, které existují v datech. V kvalitativním výzkumu se mohou formulovat předběžné závěry, výstupy mohou být i novými hypotézami či teorií. (Hendl 2005: 50-53, Disman a kol. 2011: 285, 287)

2.4. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek respondentů jsem vybírala metodou nepravděpodobnostního výběru, metodou sněhové koule. Jak navrhuje Hendl (2005: 147) pro zlepšení kvality výzkumu je lepší použít různorodé zdroje informací, tzv. triangulaci dat. V triangulaci se používají dva různé postupy: „*různými metodami je zkoumán stejný sociální jev nebo jeho daný aspekt*“; „*různými metodami se zkoumají různé aspekty jevu nebo dokonce různé jevy*“ (Hendl 2005: 149).

V tomto případě se jedná o zapojení více respondentů při zkoumání jednoho případu.

Výzkum je pojat jako porovnání dvou případů socializace, kdy v jednom případě dle subjektivního hodnocení aktérů proběhl tento proces úspěšně a v druhém nikoli. Do výzkumu byly vybráni vždy 3 respondenti k jednomu případu – pěstoun, třídní učitel či učitelka dítěte, a dítě žijící v pěstounské péči, a doplňující rozhovory se dvěma dalšími pěstouny. Kritérium výběru bylo dítě v pěstounské péči ve středním školním věku, které žije u pěstounské rodiny (a tedy i v kolektivu školy) alespoň po dobu jednoho roku, a možnost získat informovaný souhlas od biologických rodičů dítěte. Obě pěstounské rodiny žijí na území hlavního města Prahy, svěřené děti přišly z jiných měst.

Pro označení pěstounů využívám označení pěstounka-matka a pěstoun-otec, které přejímám od Matějčka (2014: 287).

2.5. Metoda sběru dat

Výzkum probíhal během jarních měsíců na území Prahy. Použitou metodou sběru dat byly polo-strukturované rozhovory, dle určité osnovy se lze tematicky držet okruhů zájmu výzkumu, a zároveň se přizpůsobovat konkrétním situacím a tématům v rozhovorech, rozhovory jsem začínala obecnými otázkami. Rozhovor s pěstouny a dětmi jsem vedla v jednom případě u nich doma, v druhém případě v bytě pěstounky (rozhovor s ní není zahrnut, nespadá do cílové kategorie) která se s jednou z pěstunek-matek dlouhodobě přátelí a často se navštěvují, lze to proto také považovat za přirozené prostředí. Jednotlivé rozhovory se mezi sebou lišily, nejobtížnější pro mne bylo hovořit s dětmi, které si držely odstup, a nechtěly se příliš rozpovídat, což se v případě chlapce po prvotní nejistotě povedlo, jakmile získal pocit pevné *půdy pod nohama*, neměl problém hovořit. S děvčetem to bylo složitější, dle pěstounky je celkově málo komunikativní. Rozhovory s učiteli probíhaly v kavárnách v blízkosti jejich zaměstnání.

Tematické okruhy rozhovoru se lišili podle jednotlivých kategorií respondentů:

- Pěstoun:
 - Motivace k pěstounství, obavy z možných komplikací, seznámení s dítětem, začlenění do rodiny, vztahy s pěstouny a s ostatními členy rodiny
 - nástup do školy, začlenění do kolektivu, problémy při začlenění do kolektivu, respekt vůči autoritám, snahy učitelů napomoci novému žákovi zapojit se, opatření školy pro zapojení nového žáka, požadavky na školní prospěch
 - přátelé a zájmy mimo školu

- vztah s biologickou rodinou dítěte
- Dítě:
 - vnímání pěstounů, vztah s pěstouny (a jejich vlastními potomky), vztah s ostatními členy pěstounské rodiny, stěhování do nového města
 - škola, přechod do nového kolektivu, začleňování do nového kolektivu, spolužáci, učitelé, snahy o větší zapojení, učení se
 - přátelé mimo školu
- Učitel:
 - Nové dítě ve třídě, začlenění nového dítěte do kolektivu, přátelství v kolektivu, respekt vůči učiteli jako autoritě, prospěch, „problematičnost“ (vyrušování v hodinách, zvládání probírané látky)

2.6. Etika výzkumu

Výzkum jsem uskutečnila v souladu s etickými zásadami společenskovedních výzkumů. Respondenti byli předem informováni o svých právech souvisejících s výzkumem, a o záznamu rozhovoru. Informovaný souhlas podepsali všichni dotazovaní respondenti, v případě dětí v pěstounské péči byl souhlas získán od biologických rodičů. Rovněž jim bylo nastíněno téma celkové práce a využití prepisů. Všichni respondenti si přáli zůstat v anonymitě, veškerá jména byla již při prepisech změněna, v práci nebyly použity žádné části rozhovorů, které by mohly vést k identifikaci respondenta, jeho bydliště (vymezeno pouze na město Praha) nebo jiné osobní údaje, vyjma zaměstnání respondentů – pedagogů.

2.7. Výsledky

Případová studie k bakalářské práci se zabývá procesem socializace a adaptace dětí žijících v pěstounských rodinách do rodin pěstounů a školních kolektivů. Jedná se o srovnání dvou případů, které byly aktéry subjektivně hodnoceny jako *úspěšné* a *neúspěšné* zařazení do nových sociálních prostředí. Celkem byly uskutečněny rozhovory s osmi respondenty, z nichž v práci používám data se sedmi.

Všem aktérům jsem nastínila výzkumný problém. V případě dětí nastal menší problém s pojmy (pojmy socializace nebo adaptace jsem považovala za příliš obtížné), nejpříhodnější výrazy podle mne byly: *zapadnout*, *začlenit se do třídy*.

2.7.1. Případ první – Lukáš

2.7.1.1. Pěstoun

Rozhovor s Lukášovou pěstounkou-matkou byl prvním z klíčových rozhovorů, které jsem vedla. Probíhal v domácnosti jiné pěstounky, která předtím měla v krátkodobé péči batole (rozhovor s ní jsem vedla o něco dříve, považuji ho za doplňkový, díky ní jsem získala kontakt na druhou pěstounku, která odpovídala zkoumanému vzorku), ženy jsou dlouhodobými přítelkyněmi.

Rozhovor jsem začínala otázkou „*Vybavujete si první okamžik, kdy Vás napadlo, že si můžete vzít dítě do pěstounské péče?*“ Čímž jsem zároveň získala i odpověď ohledně motivace vzít si dítě do pěstounské péče. Rodina má vlastní, o rok starší, dceru, mít druhé dítě se jim nepodařilo. Převzetí dítěte do pěstounské péče iniciovala matka. Nechtěla se starat o příliš malé dítě „*sem si pak připadala trochu stará na to mít malý dítě*“, i ze strachu z dceřiny reakce (jak by reagovala na ztrátu pozornosti ze strany rodičů, kteří by se věnovali menšímu dítěti). Proto upřednostňovali dítě v podobném věku.

Z negativních stránek pěstounské péče se nejvíce obávali, aby svěřené dítě nebylo problematické, aby s ním dobře vycházeli, nejvýrazněji se obavy projevovaly před prvním zprostředkovaným setkáním. Stejně obavy sdíleli také rodiče pěstounů. Reakce okolí byla popsána spíše jako zvědavost „*byli zvědaví, dost se ptali jaký to je najednou mít doma tak velký cizí dítě. A jak na to reaguje naše Šárka*“.

Při začlenění chlapce do rodiny se pěstouni nejvíce obávali právě reakce dcery, „*dcera ona není tak společenská a najednou se s ní pořád chtěl Lukáš bavit, hrát si, byl pro ní prostě ještě malý děčko, co jí otravuje (...)*ted' jsou spíš proti nám než jeden proti druhému“. Jejich vztah je tedy po určité době spíše na pomezí sourozenecko-přátelského, to že chodí společně ráno do školy, vnímali jako možnost utužení jejich vztahu. Ohledně vztahů s náhradními prarodiči pěstounka-matka zmiňuje, že rodiče obou náhradních rodičů s vnoučaty (vlastním i nevlastním) tráví volný čas. O samotném procesu adaptace do rodiny tato pěstounka výrazněji nehovořila, z její strany to bylo popsáno jako, že „*chvíli trvalo přestat vnímat, jakoby tady Lukáš byl jen na návštěvě*“. Co se týče oslovování, zmiňuje, že chlapec jim říká křestním jménem, ona sama to vnímá tak, že on svou „*mámu má, tak nás normálně oslovuje křestním*“, nestaví se přímo do role rodiče. Což také zmínila v otázce, jak se řeší jejich vzájemné konflikty, „*ze začátku sem někdy, jako když sem mu něco vyčetla, jsem měla pocit že, já nevím, že si říká,*

že nejsem jeho máma“. Skutečnost, že se jim chlapec příliš nesvěřuje se svými starostmi a trápeními přičítá pěstounka-matka skutečnosti, že chlapci bude brzy začínat období adolescence. V občasných stycích s biologickou matkou se ho pěstouni snaží podporovat.

Chlapcova adaptace do školního prostředí proběhla podle pěstounky-matky, byla podle ní bezproblémová, což je podle jejího názoru hlavně Lukášovou povahou, kterou popsala jako společenskou, kamarádkou, má podle ní hodně přátel (ve srovnání s její dcerou) podle pěstounky do kolektivu velmi dobře zapadl především díky svým osobnostním kvalitám. Podle ní také nemá výraznější problém vycházet s autoritami. *„Ve škole si zatím nestěžovali, ne že by neměl nějakou tu poznámku, ale klukoviny, nikdy jsme neřešili něco vážnýho.“* Na podporu se mu snažili poskytnout co nejlepší zázemí – *„Já myslím, že, on je prostě takový, nebo já doufám, že sme taky pomohli aby, měl takovou tu pohodu doma“*. Pěstounka vnímala, že učitel se nějakým způsobem snažil pomoci a usnadnit chlapci vstup do kolektivu, kde se děti znaly z dřívějšíka *„myslím, že první dny se ho určitě snažil víc zapojovat, ale Lukáš ani tu pomoc moc asi ani nepotřeboval“*. Učitele tato matka-pěstounka považuje za osobnost, která s dětmi vychází, ale zároveň jej respektují jako autoritu. Podle pěstounky-matky chlapce, při zapojování do kolektivu výrazně neovlivňuje, že nežije u své biologické rodiny. Pěstounka zmínila okrajově, že se zúčastnili pár terapeutických sezení a setkání se školní psycholožkou, ale více to nerozváděla. *„Já myslím, že, on je prostě takový, nebo já doufám, že sme taky pomohli aby, měl takovou tu pohodu doma.“*

2.7.1.2. Třídní učitel

Rozhovor s třídním učitelem probíhal po vyučování v blízkosti školy. Je poměrně mladý a v této škole působí osmým rokem, proto jsem se nejdříve chtěla dozvědět, jestli už má nějaké zkušenosti s dětmi v náhradní rodinné péči. Ukázalo se, že se u něho projevíly obavy a nejistota, pramenící z nové neznámé zkušenosti. *„Ne, zatím sem žádné takové dítě neučil, a když mě o tom informovali, tak sem, zpočátku jsem se bál, nevěděl jsem, co mám od něj čekat. S paní Novou (pěstounkou-matkou) jsme měli krátkou schůzku před začátkem roku, snažila se mě uklidnit, že s ním problémy nebudou. – A označil byste ho za problémového? – Rozhodně ne, oproti některým jiným.“* Pěstouni-rodíče projevují obdobný zájem jako ostatní rodiče.

Další otázky směřovali na reakci třídy na nového spolužáka, učitel zmínil, že se rozhodl nechat na Lukášovi, jestli spolužákům řekne, že žije v pěstounské rodině. Chlapce označil jako *sebevědomě vystupujícího při představení třídy*, kdy mu nedělalo problém krátce něco o sobě říct, a výrazněji se v jeho projevu neodrážela nejistota, když mluvil o tom, že žije u pěstounů

„řikal to jako něco úplně normálního“. Z odpovědí třídního učitele vyplývalo, že podstatné bylo vnímání života v pěstounské rodině jako něčeho, co nebylo *normální*, běžné, co by nebyla jen další možnost rodinného soužití. Z dalších odpovědí vyplývá, že chlapci nedělalo problém se začlenit do skupiny, protože vystupuje sebevědomě a přátelsky zároveň.

Jako jediný učitel zmínil Lukášův školní prospěch, který patří do třídního nadprůměru „ze začátku roku měl mezery, chyběly mu všeobecné znalosti, ale rychle to dohnal (...) nemá problém se rychle zorientovat v látce“. Lukáš se ve třídě projevuje jako všestranně nadaný žák, který nemá problém zvládat probíranou látku. Co se týče chlapcových přátel, učitel poznamenal, že se poměrně rychle stal členem party tří kluků, kteří byli vždy považováni za třídní uličníky, kteří sami nemají tak dobrý školní prospěch, jeho školní výsledky tím ale ovlivněny nebyly. Do kolektivu a hromadných činností se chlapec aktivně zapojuje, vyzoroval, že o přestávkách se projevuje poměrně hlučně a přitahuje na sebe pozornost „a taky je dost soutěživý“. Mimo jiné, je Lukášův třídní kolektiv, vzhledem k ostatním na škole i těm, co dosud učil, podle něho relativně bezproblémový. „V béčku teď řešili šikanu, ono je to i takový aktuální téma, ale u ta naše třída našťěstí nic, tak snad ani nic nebude. (...) Ne, že by vycházel úplně se všema, ale spíš se od něj drží dál ty klidnější děti.“

Učitel svůj přístup k Lukášovi popsal jako obdobný s ostatními dětmi „snažím se k němu přistupovat stejně jako k ostatním, on se neprojevuje nějak jinak, každý to dítě je jiný, ale že by nějak hodně vybočoval bych neřekl“.

2.7.1.3. Lukáš

Rozhovor s Lukášem probíhal ve stejném prostředí jako s jeho matkou-pěstounkou, kde už dřív několikrát byl. Z rozhovoru bylo patrné, že si není úplně jistý, co vlastně chci vědět.

Na otázku ohledně stěhování k pěstounské rodině popisoval hlavně problém s vytržením z prostředí „seš doma a najednou ne, odvezou tě do jinýho města, pryč od kámošů a má to být nověj domov“. Při popisování změn prostředí chlapec zdůrazňoval negativní stránku změny, negativní pocity, což se změnilo při popisech „nového domova“. „Jsou dobrý, a s Šári ta je fajn. To první setkání to bylo divný, víš, tak na mě koukali, sem si myslel, že mě pozorujou, jestli nejsem divnej. A pak se mě začali ptát na různý věci, blbosti, jestli mám rád zmrzlinu, jestli hraju fotbal nebo něco. No a pak to bylo dobrý, no, ale nevěděl sem, jestli jim to stačí. (...) A tady, jako v Praze, to bylo všechno jiný, a oni se pořád ptali, jako jestli něco nechci. Sem nevěděl, jestli na něco čekaj, jestli něco udělám.“ Z Lukášových slov vyplynulo, že to, že se

k němu pěstounská rodina chová výrazně jinak, ho trochu zaskočilo. Popsal, že jejich život přijal, než začala škola, což mi pěstounka-matka potvrdila, podle ní byla chlapcova adaptace do rodiny záležitostí přibližně měsíce. Některé zvyky rodiny pro něho byly nové, ale postupně se přizpůsobil, „a taky se mi moc líbí, jak si spolu povídáme, každé večer“. I když ne vše vnímal kladně „*normálně musím být doma už v osm a říkat kam du*“.

Z odpovědi chlapce vyplývala jeho počáteční nejistota z nového kolektivu, „*bál sem se, aby se na mě nedívali divně*“, následně popsali, že obavy byly neoprávněné, během prvních dní se s některými spolužáky začal bavit. Jako potvrzení, že ho přijali mezi sebe a začátek přátelství, bylo rozřazování při hodině tělocviku do družstev „*hlavně sem nechtěl zůstat poslední*“, kdy si ho hned vybrali ty, se kterými se bavil jako první. Dalším potvrzením přátelství pro něj bylo, že společně tráví některá odpoledne *venku* nebo *u někoho*. O svém školním prospěchu nebo vyučování se Lukáš nijak nezmiňoval (ohledně učitele se odpověď omezila na „*jo, ten je v pohodě*“). Při popisu školního kolektivu spíše mluvil o svých kamarádech, zbytek třídy výrazně nezmiňoval, když tak používal výraz *celá třída*.

Na dotaz, jestli si myslí, že má nějaký na jeho zapadnutí do třídy vliv skutečnost, že žije u pěstounské rodiny, odpověděl, že spíše ne. Zároveň popsali, že se v kolektivu cítí *normálně*, nemá problém se bavit s kýmkoliv, i když společnost všech ze třídy nevyhledává (poukázal na dva spolužáky, kteří se kolektivu spíše straní).

2.7.2. Případ druhý – Tereza

2.7.2.1. Pěstoun

Rozhovory s touto pěstounkou a svěřenou dívkou probíhaly u nich doma, a to krátce po sobě. Tato pěstounská rodina má dvě vlastní děti v pubertálním věku, které již chodí na střední školu. Motivace vzít si dítě do pěstounské péče byla podobná jako u první rodiny, přáli si další dítě, pěstounka uvedla, že děti už s ní nechtějí trávit tolik volného času, a ona ho chtěla zaplnit péčí o další dítě, a zároveň nějakému dítěti pomoci vytvořit domov.

První problém, který tato pěstounka uvedla, byl s jejími vlastními dětmi, které ze začátku protestovali proti přivedení dalšího dítěte do rodiny. „*Hráli na city, prý, že už mi nestačí, že chci nový a lepší dítě, nezajímalo je, že se cítím osaměle. Měli hodně výhrad, že je to podezřelý, něco nemůže být v pořádku, když jde dítě z rodiny, mrzelo mě to, ale nenechala sem se odradit, nechtěla sem, a manžel stál za mnou. Nakonec se nechali přesvědčit a na druhou návštěvu už jeli s námi. No a Péťa pak obrátil, jak je hrozný, že nemůže být, že nemá prostě*

normální domov. (...) Mojí mámě to taky přišlo jako dobrý nápad, ale táta ... tomu vyložené vadí výchova cizího dítěte, že přesně nevíme z jaký rodiny je, podle něj má něco v genech.“ Na první setkání pěstounka vzpomínala trošku smutně, podle ní byla dívka až apatická, což podle ní vysvětluje předchozí zkušenost z rodiny, kdy byla dívka převážně v péči starých prarodičů, a matku a jejího partnera příliš nezajímala, kontakt udržují jen v malém měřítku. Nové sociální prostředí dívka prožívala poměrně intenzivně, jelikož původně žila v opravdu malém městečku, Praha ji překvapila – množstvím obyvatel i velikostí, a také to, že ji do školy vozí pěstounka-matka autem. *„Upozorňovali nás, že to bude těžké, ona prostě moc nereaguje, spíš se uzavírá do sebe. Ale když sme ji poprvé vezli k nám tak se začala ptát – co je ten velký dům, proč je tady tolik semaforů, když u nich nebyl ani jeden a tak. U nás doma taky, ptala se na všechno možný, a říkali sme si, že to nakonec bude dobrý, ale pak to zase opadlo. Spíš sedí u sebe, čte si, ven nejde, nevím, že by měla kamarádky.“* Z pěstounčina popisu vyplývá, že jakmile neměla Tereza dost nových podnětů, začala ztrácet zájem o okolí a opět se začala uzavírat do sebe. I když pěstounka popsala, že je střídavé, a někdy nastanou chvíle, kdy se s nimi chce bavit. Z přímého kontaktu podle ní nevyplývá, ale že je přijala jako svou rodinu, pro ni potvrzuje, že je začala oslovovat „mami a tati“.

Podle pěstounky problém ve škole nastal již na začátku, Tereza je dost plachá a uzavřená, a podle pěstounky se na začátku dostala do několika nepříjemných situací, kdy po ní např. chtěli, aby se představila, a ostatní děti prý udivilo, že pochází z pěstounské péče. Kromě toho jsou její zájmy odlišné ostatních dětí. Byla od mala zvyklá se zabavit sama, a tak začala utíkat do světa knih, což její spolužáci nesdílejí, pěstounka uvedla, že další mimoškolní zájmy dívka nemá, odmítá chodit do kroužků. Konflikty s učiteli jako autoritami se podle pěstounky nevyskytly, naopak je až přehnaně konformní.

2.7.2.2. Třídní učitel

Rozhovor s Terezinou školní učitelkou byl kratší, a také proběhl po vyučování. Pro učitelku není Tereza první dítě z náhradní rodiny, ale předchozí případ se prý projevoval výrazně jinak. Učitelka hned na začátku rozhovoru připustila, že to s Terezou není lehké. *„Ona se ani nesnaží zapojit. Sedí v lavici i o přestávkách a čte si nebo maluje nebo si dělá úkoly. Ostatní děti ze začátku se jí snažily zapojit, ale když ona o ně moc zájem neprojeví, na otázky odpovídá, ale nezajímá se. (...) O češtině, to je hodně aktivní, je vidět, že čte, v tom je spíš výjimka. Celkově se učí hodně dobře.“* Podle učitelky se přímo nedá říct, že by Tereza měla ve třídě přátele, ale pravidelně sedí v jídelně s jinou dívkou ze třídy, kterou označila jako

introvertní (s Terezou pojem introvert nikdy přímo nespojila). *„Nedá se říct, že by jí šikanovali, ale krátce po tom co přišla do třídy, jsem si všimla, že se vůči ní chovají jinak. Trvalo, než si na ni zvykli, snažili se jí různě pošťuchovat, asi si říkali, že jí to nedá a vrátím jim to. Ted' už se s ní nesnaží bavit, ale nechávají ji na pokoji.“*

2.7.2.3. Tereza

Rozhovor s Terezou byl pro mne nejtěžší, který jsem absolvovala, bylo nutné jí přesněji formulovat otázky, odpovědi příliš nerozváděla. Z předchozího rozhovoru jsem měla informace, že byla fascinována novým prostředím, takže jsem se pokusila ji tímto způsobem rozpovídat. Při popisu nového prostředí ho stále srovnávala s původním bydlištěm. Výrazným prvkem popisů bylo vnímání velikosti Prahy a množství obyvatel oproti malému městu, kde žila předtím, *„doma sem všechny znala (...) tady se nikdo s nikým nebaví“*. Nakonec vyplynulo, že je moc ráda, že ji pěstouni dávají dostatek prostoru, aby si s volným časem mohla nakládat podle svého. Nové prostředí se jí líbí, navíc je poblíž knihovna, kam pravidelně chodí. Nakonec konstatovala, že je moc ráda, že je s nimi, z rodiny se zmiňovala hlavně o matce-pěstounce, která se jí na jednu stranu snaží více zapojovat, ale na druhou ji podporuje v tom, aby byla svá, *„říká, ať hlavně nedělám, co nechci“*. Zmínila také, že na pěstounské rodině se jí nejvíce líbí jejich vzájemné vztahy, *„vědí, že se mají rádi, i když si to neřeknou“*.

V druhé části rozhovoru jsem pokládala otázky ohledně školy, kolektivu a spolužáků. Z jejich odpovědí vyplynulo, že ji škola, jako takové baví, jak se dalo očekávat, připustila trápení se spolužáky. Ohledně otázky, jestli si myslí, že ji spolužáci vnímají odlišně *„oni se mě ptali, proč mě naši nechťejí, co sem měla říct“*, byla odpověď spíše pozitivní. To, že nežije se svou biologickou rodinou je vnímáno spolužáky jako výjimka. Jelikož jim to nevysvětlila adekvátně sama, stala se jednoduše viníkem „nechtěnou“, který se navíc nebrání.

2.7.3. Příklad třetí – Štěpán

V třetím případě se mi nepodařilo kontaktovat učitele, ani získat souhlas biologického rodiče. Proto jej uvádím pouze z pohledu pěstounky. Tato pěstounka má tři vlastní dcery, v poměrně velkém věkovém rozpětí, nejstarší dvě s nimi již nežijí, nejmladší půjde od září na střední školu. O pořízení dalšího dítěte v tomto případě nejvíce stál její manžel, který chtěl mít alespoň jednoho syna. Ze všech případů tento chlapec žije s pěstounskou rodinou nejdéle. Nejmladší dcera k němu přistupuje, jako k mladšímu bráškoví. *„Ujala se ho, přebírá za něj“*

odpovědnost, a když něco vyvede, tak ho omlouvá.“ Pěstounka uváděla, že měli s chlapcem občasné problémy, *„projevoval se dost živě, dožadoval se pozornosti, někdy dost nevhodně, pořád má problém komunikovat, když není po jeho tak někdy dost hlasitě řve, jako kdyby to, že bude nejvíc slyšet, mu mělo zajistit nejvíc pozornosti. A někdy jen čeká, jestli nějak zareagujiem“*. Štěpán byl nejspíše před umístěním do pěstounské péče silně deprivován. Biologičtí rodiče projevují dle pěstounky zájem nepravidelně,

Štěpán se podle pěstounky příliš nekrotí ani ve škole, kde si na něj více vyučujících stěžuje, vykřikuje v hodinách. Neposlouchá jejich pokyny a vše si dělá podle sebe, a následně se nad tím rozčiluje. Problém je podle ní především v přístupu pedagogů. *„Vždy mi to vyčítají, že je nevychovaný, jako by to byla jen moje vina, a nebyl žádný problém, na který by měli být připraveni. (...) Podle mě je problém i v tom, že ho pořád srovnávají, předhazují mu, jak je horší než ostatní.“* Naopak, když má dojem, že udělal něco správně, tak se podle pěstounky dožaduje až extrémních pochval. Celkově se podle pěstounky lehce zklidnil, když ho přihlásili na karate, ve které mu podle všeho jde dost dobře. Ve škole má podle pěstounky dva dobré kamarády, ale jinak o žádných dalších přátelích neví. *„Bráníme ho, neříkám, že to je vždycky jednoduché, ale doma mu vycházíme vstříc jak to jde. Měl to těžké, tak mu to musíme usnadnit.“* Pěstounka-matka také popisuje, že Štěpán má nevyrovnané výsledky ve škole, v předmětech, které ho zajímají patří do nadprůměru třídy, v ostatních naopak patří k nejslabším, na vysvědčení měl jedničky i čtyřku. Respondentka zmínila, že chodí do pedagogicko-psychologické poradny, ale více tuto informaci nerozváděla.

2.8. Diskuze možných úskalí použitého výzkumu

Jedním z největších nedostatků výzkumu je počet srovnávaných případů, z pouhých dvou případů nelze vyvozovat závěry, které by šlo vztáhnout na celou skupinu dětí s odpovídajícími charakteristikami, a vytvořit tak relevantní teorii.

Pro zvýšení kvality výzkumu a podrobnější vzhled do situace by bylo dobré použít více metod zkoumání. V tomto případě bych zvolila metody pozorování, z vedeného terénního deníku by bylo možné částečně odvodit další informace o zkoumaných skupinách, především jak se skutečně v kolektivu chovají, a jestli z něj výrazněji vybočují. Pro rozšíření výzkumu by bylo také možné použít metodu sociometrie, která by doplnila výzkum, a přinesla vzhled do vztahů ve skupinách – v rodině a třídním kolektivu. Tato metoda je používána k identifikaci a měření interpersonálních vztahů v kolektivech – často školních nebo pracovních (Bordens Abbot 2014: 239).

Dalším omezením je, že při dotazování jsem nedozvěděla příliš informací týkajících se biologické rodiny a předchozí život dítěte, každá zkušenost by mohla mít nepopíratelně výrazný vliv na jeho projev, vnitřní a vnější procesy. Některé informace z rozhovorů jsou nevyrovnané, a ne ve všech případech je lze relevantně porovnat.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat proces socializace dětí z pěstounských rodin, popsat a charakterizovat tento proces a jeho specifika u této skupiny dětí. Pěstounská péče umožňuje dětem, které nemohou žít ve vlastní biologické rodině, vyrůstat v rodinném prostředí, které dají dítěti lepší podmínky pro zdravý duševní a fyzický vývoj.

Z výzkumu vyplynulo, že ve zkoumaných případech probíhala socializace jinak. Socializace do pěstounské rodiny proběhla u dětí úspěšně, respondenty nebyl popisován. Mvýraznější problém se začleněním (dle hodnocení pěstounů), v jejich socializace do školní třídy probíhala výrazně odlišně. Všechny děti do rodin přišli po určité době základní školní docházky, takže za sebou mají určitou zkušenost ze začleňováním do vrstevnických skupin, a mají navyklý určitý řád spojený s pravidelnou školní docházkou. Při přijímání do školy nebyly u dětí výrazněji zohledňovány speciální vzdělávací potřeby, a možné problémy s přizpůsobováním se nové vrstevnické skupině.

Výsledky jsou v několika aspektech v souladu s teorií profesora Matějčka o resilienci, některé děti jsou odolné vůči ovlivnění negativních okolností a mají určité předpoklady pro vyrovnávání se s nepříznivými okolnostmi. Konkrétně z rozhovorů vyplynulo, že to nejlépe splňuje Lukáš, ten projevil schopnost se velmi dobře přizpůsobit novému prostředí, především výrazněji je to znát při jeho začlenění do nového kolektivu třídy.

Po psychické stránce také dětem pomáhají některé činnosti, u Terezy je to četba, která ale ji více izoluje od okolí. U Štěpána je zaměření na sport, ve kterém našel uplatnění, a může si v něm kompenzovat své nedostatečné sociální schopnosti, projevující se v kolektivu třídy.

Z výsledků výzkumu lze vyvodit několik společných rysů, v socializaci do rodin i do kolektivu třídy. Děti za sebou mají různou minulost, ale jejich životy v pěstounských rodinách se podobají. Jejich reakce naznačují citovou deprivaci v raném dětství, na kterou každý jedinec reaguje odlišně. Společné měli všechny případy úspěšnou socializaci do pěstounské rodiny,

kteřá je přijala a oni ji. Výsledky naznačují pozitivní vliv pěstounských rodin a jejich prostředí. Naopak v rámci školního kolektivu každé dítě reagovalo jinak, Lukáš se Štěpánem mají větší tendence se projevovat, až strhávat na sebe pozornost, přestože na to okolí nereaguje vždy kladně. Tereza se naopak uzavírá do sebe, do svého světa před okolím. Kromě Lukáše lze oba v některém aspektu označit jako deviantní – normám kolektivu se vymykají. Jako hlavní faktor, který ovlivňuje jejich začlenění do kolektivu, byly na prvním místě uváděny jejich osobnostní rysy, a to v kombinaci s kolektivem třídy, podmínky ve stávajících rodinách jsou relativně podobné, na rozdíl od zkušeností z biologických rodin.

Jako hlavní motivace pro pěstounskou péči uváděli respondenti, především, že by rádi vytvořili domov pro dítě, které to potřebuje a touhu po dalším dítěti.

Z rozhovorů s pěstouny také nepřímo vyplynulo, že je možné, že mají vůči dítěti lehce vyšší toleranci při projevech, než by měli vůči vlastnímu potomkovi. A že důležité pro ně bylo vytvořit dítěti co nejlepší prostředí a *nový domov*.

Summary

The aim of my thesis was to describe the process of socialization of children in foster families, examine and characterize the process and its specificity in this group of children. Foster care enables to children, who can not live in their own biological family, to growing up in a family environment which have the better conditions for healthy mental and physical development.

The research showed that in the cases examined the process of socialization is different. Children's socialization to a foster families was successful, there were not described significant problems with integration (as assessed by foster parents) by the respondents, their socialization into the classroom proceeded was different. All children came to their families after a period of primary schooling, so they have some experience of integration into peer groups, and are accustomed to a system and regular school attendance. The school did not taken account with special educational needs, and possible problems with adapting to a new peer group.

The results are in many attributes similar to the results of Professor Matějček, and his theory of resilience. Some children are resilient influence of negative circumstances and have certain prerequisites for coping with adverse circumstances. Some hobbies help to the children and their

mental health, Tereza reads a lot, and Štěpán is focus on sport. it could be compensation for their lack of social skills, manifested in a class.

The results of the research suggest several common features to socialization in families and to collective class.children have a different past, and their behavior suggests emotional deprivation in early childhood. Common cases were all successful socialization in a foster family. The results suggest a positive impact of foster families and their environment.

Each child behaves differently in the school community. Lukáš a Štěpán have a greater tendency to express themselves, even though it not always react positively surroundings. Tereza closed into herself from the enviroment.

As the main factor that affects their integration into the team were given by their personal traits, in a combination with a collective class, the conditions in the existing families are relatively similar, unlike the experience of biological families.

Create a home for a child who needs it and the desire for another child were the main motivation for foster parents to take a child into one's own family.

Seznam použitých zdrojů

ABRAMS, Dominic, HOGG, Michael A., MARQUES, José M. *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. New York: Psychology Press, 2005. ISBN 0-203-49617-5.

BECKER, Howard S.. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press, 1991. ISBN 0-684-83-635-1.

BORDENS, Kenneth S., ABBOT, Bruce B.. *Research Design and Methods: a Proces Approach*. Ninth edition. New York: McGraw-Hill Education, 2014. ISBN 978-0-07-8035456.

CIMRMANNOVÁ, T; et al. *Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu : aplikace v kontextu rodinného násilí*. Vydání první. Charles University in Prague: Karolinum Press, 2013. ISBN: 9788024622057.

CULLEY, Sue, BOND, Tim. *Integrarivní přístup v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-452-6.

DISMAN, Miroslav; ORT, Jiří; ŠMÍDOVÁ, Olga. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Vydání první. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

GABRIEL, Zbyněk, NOVÁK, Tomáš. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada. 2008. 144s. ISBN978-80-247-1788-3.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vydání první, aktualizované a rozšířené. Praha: Argo. 2013. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.

GOFFMAN, Erving. *Stigma. Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: SLON, 2003. 167 s. 80-86429-21-0.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada. 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOPSON. *Human Growth and Development* [online]. [cit. 9.5.2016]. Dostupný na WWW: <http://www.genecold.free-online.co.uk/book-sandra/images/pic003.jpg>

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. 2007. 288s. ISBN 978-80-7367-269-0.

JESENSKÝ, Ján. *Integrace – znamení doby*. In: Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů. Praha: Karolinum. 1998. 214s. ISBN 80-7184-691-0.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Páté vydání. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-39-3.

Co je inkluzivní vzdělávání. *Inkluze.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-05-04]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>

[KOVAŘÍK, Jiří, a kol.](#) *Náhradní rodinná péče v praxi*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče a Portál, 2004. 168 s. ISBN 80-7178-957-7.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2014. 158 s. ISBN 978-80-7435-411-3.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Druhé aktualizované vydání. Praha: Grada. 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

LOUČKOVÁ, Ivana. WHAT IS THE STANDARD OF INTEGRATED RESEARCH? By: *Proceedings of the Conference on Qualitative Approach & Methods in Human Sciences*. 2013, p351-358. 8p. Language: Czech.

Magistrát hlavního města Prahy. *Formy náhradní rodinné péče*. Praha: Magistrát hlavního města Prahy [online]. [cit. 2016-11-5]. Dostupné z: http://socialni.praha.eu/jnp/cz/rodina/nahradni_rodinna_pece/formy_nahradni_rodinne_pece/index.html?mode=list.

MAINWARING, Debra J.. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, v25 spec iss 1 p87-103 Jun 2015. (EJ1072304), Databáze: ERIC

MATĚJČEK, Zdeněk. RESILIENCE ANEB CO NÁS CHRÁNÍ PŘED ZLÝM OSUDEM. *Ceskoslovenska Psychologie* [online]. 2014, 58(5), 282-289 [cit. 2016-05-01]. ISSN 0009062X. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=99674436&scope=site>

MATĚJČEK, Zdeněk. LANGMEIER, Josef, et al. *Psychická deprivace v dětství*. Vydání čtvrté. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN: 9788024619835.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002, 155 s. ISBN 80-7178-637-3.

MATOUŠEK, Oldřich, MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2011. aktualizované. 344 s. ISBN 978-80-73-67-825-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním. Projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. 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>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Formy náhradní rodinné péče*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. [cit. 2016-01-5]. 2013a. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/14501>.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Proces zprostředkování*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2016-01-5]. 2013b. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/14502>.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Rodina a ochrana práv dětí*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2016-28-4]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/4>.

[Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Zákony pro lidi*. Zlín: AION. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359)

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vydání druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Academia. 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

OSN. 1989. Úmluva o právech dítěte. [online]. [cit. 2016-27-4]. New York. OSN. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

PEMOVÁ, Terezie, PTÁČEK, Radek. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada, 2012. 187 s. ISBN 978-80-247-4317-2.

PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena, MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

Středisko náhradní rodinné péče. *Formy náhradní rodinné péče*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče [online]. [cit. 2016-11-5]. Dostupné z: http://www.nahradnirodina.cz/formy_nahradni_rodinne_pece.

SOBOTKOVÁ, Irena. Pěstounská péče na přechodnou dobu: psychologické aspekty. *Czecho-Slovak Pediatrics / Cesko-Slovenska Pediatrie* [online]. 2015, 70(6), 361-367 [cit. 2016-04-27]. ISSN 00692328. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=112125885&scope=site>

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. 247 s. ISBN: 80-246-0877-4.

YABLON, Yaacov B. Positive school climate as a resilience factor in armed conflict zones. *Psychology of Violence* [online]. 2015, 5(4), 393-401 [cit. 2016-05-01]. DOI: 10.1037/a0039600. ISBN 1433821850. ISSN 21520828.

YIN, Robert K.. *Case study research. Design and Methods*. London: Thousand Oak. 2003. Third edition. 181 s. ISBN 0-76192553-8.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. 2008. 128 s. ISBN 978-80-73-67-386-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. 80- 7184-317-2.

VESELÁ, Renata, a kol. *Rodina a rodinné právo. Historie, současnost a perspektivy*. Druhé vydání. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005. 285 s. ISBN 80-86432-93-9.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. [In: Zákony pro lidi. Zlín: AION. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359)

ZEZULOVÁ, Dagmar. *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál. 2012. 197 s. ISBN 978-80-262-0065-9.