



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Sekce pedagogických a psychologických programů

Diplomová práce

Specifika výchovy a vzdělávání dětí v náhradní
rodinné péči

Vypracovala: Ludmila Kršková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Specifika výchovy a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. července 2022

Ludmila Kršková

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Zuzaně Štefánkové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, porozumění a cenné rady, které mi při zpracování této diplomové práce poskytla.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu nejen při vypracovávání této práce, ale i při mém studiu. Velké poděkování patří také respondentům, kteří se mnou byli ochotní vést v rámci výzkumné části rozhovor.

ABSTRAKT

Ústředním tématem diplomové práce je výchova a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá druhy náhradní rodinné péče v České republice, ústavní péčí, riziky ve vývoji dětí v náhradní rodinné péči, následky chybějící rodičovské péče, a také spoluprací náhradní rodiny se školou. Praktická část je zaměřena na důležité činitele, podpůrné faktory a náročné situace, které náhradní rodiče a učitelé při výchově a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči vnímají. Dále se zaměřuje na spolupráci náhradních rodičů s učitelem a připravenost učitelů na edukaci dětí v náhradní rodinné péči. Pro výzkumné šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu a šetření bylo provedeno pomocí rozhovorů s náhradními rodiči a učiteli. Součástí praktické části jsou tři případové studie, které se zabývají především oblastí příchodu dítěte do rodiny, výchovou v rodině a vzděláváním dítěte ve škole. Dále byly provedeny rozhovory s učiteli, kteří mají zkušenost s edukací dětí v náhradní rodinné péči. Jako obtížnou záležitost učitelé uváděli: téma náhradní rodinné péče, výchovou v rodině a úroveň vzdělání. Stěžejní pro učitele byly informace poskytnuté náhradními rodiči. Náhradní rodiče považovali za důležitou oblast především pochopení a ochotu učitelů.

KLÍČOVÁ SLOVA

náhradní rodinná péče; osvojení; pěstounské péče; attachment; specifika vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči

ABSTRACT

The main focus of the thesis is upbringing and education of the children in the substitute family care. This thesis is divided into theoretical part and practical part. The theoretical part is describing types of the substitute family care in the Czech Republic, institutional care, perils of the development of the children in the substitute family care, consequences of the missing family care and cooperation of the substitute family with school. The practical part is focused on the important factors, supporting factors and difficult situations, which may be sensed by parents and teachers during upbringing and education of the children in the substitute family care. Then it is focused on the cooperation of the substitute families with teachers and readiness of the teachers to educate the children in the substitute family care. A qualitative research method was used in the research. The data were examined through the dialogues with the substitute families and teachers. There are three case studies engaged to the practical part. Mainly, they are dealing with the process of coming of child to family, upbringing and operating of the child in school. Then, there were dialogues undertaken with the teachers, who have the experience with educating of the children in the substitute family care. As the most difficult factors, there were mentioned: the topic of the substitute family care, upbringing in the family and the level of education. As the most important information for teachers were those given by the substitute families. Substitute families considered understanding and wiliness of teachers to be the most important factor.

KEY WORDS

substitute family care; adoption; foster care; attachment; specifics of education of children in substitute family care

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. RODINA A JEJÍ ROLE	10
2. NÁHRADNÍ RODINNÁ PÉČE	12
2.1. OPATROVNICTVÍ	13
2.2. SVĚŘENÍ DO PÉČE JINÉ OSOBY	13
2.3. OSVOJENÍ	13
2.3.1. Podmínky pro osvojení:	14
2.3.2. Péče před osvojením	15
2.4. PĚSTOUNSKÁ PÉČE.....	16
2.4.1. Podmínky pro svěření dítěte do pěstounské péče	17
2.4.2. Druhy pěstounské péče	17
2.5. PORUČENSTVÍ	18
2.6. HOSTITELSKÁ PÉČE.....	18
2.7. SOUČASNÁ STATISTIKA NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE V ČESKÉ REPUBLICE	19
3. ÚSTAVNÍ (INSTITUCIONÁLNÍ) PÉČE	20
3.1. ÚSTAVNÍ ZAŘÍZENÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	20
4. RIZIKA VE VÝVOJI DĚTÍ V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI.....	23
4.1. GENETICKÉ PŘEDPOKLADY	23
4.2. ČASNÝ SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE.....	24
4.2.1. Teorie citové vazby (attachmentu)	25
4.2.2. Výchovné styly.....	29
4.3. VÝVOJ MOZKU.....	31
4.3.1. Paměťový systém.....	32
5. NÁSLEDKY CHYBĚJÍCÍ RODIČOVSKÉ PÉČE	34
5.1. PSYCHICKÁ DEPRIVACE.....	34
5.2. CITOVÁ SUBDEPRIVACE	35
5.3. MOŽNÉ ODLIŠNOSTI SOCIÁLNÍHO VÝVOJE U DĚTÍ SE ZKUŠENOSTÍ S CHYBĚJÍCÍ RODIČOVSKOU PÉČÍ.....	35
6. POSILOVÁNÍ PSYCHICKÉ ODOLNOSTI	38
7. DÍTĚ V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI A ŠKOLA.....	40
7.1. SPOLUPRÁCE NÁHRADNÍ RODINY A ŠKOLY	40

7.2.	MOŽNÉ PROJEVY DÍTĚTE TYPICKÉ PRO ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	41
7.3.	PŘÍSTUP UČITELŮ K DĚTEM V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI	42
7.4.	ÚSPĚŠNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ	44
PRAKTICKÁ ČÁST		45
8.	CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
8.1.	CÍL PRÁCE	45
8.2.	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
9.	METODY PRÁCE	47
9.1.	PRŮBĚH ŠETŘENÍ	48
9.1.1.	<i>Kazuistiky</i>	48
9.1.2.	<i>Rozhovory s učiteli</i>	48
10.	VÝSLEDKY	50
10.1.	KAZUISTIKY	50
10.1.1.	<i>Kazuistika č. 1 – Markéta</i>	50
10.1.2.	<i>Kazuistika č. 2 – Ema</i>	55
10.1.3.	<i>Kazuistika č. 3 – Jakub</i>	60
10.1.4.	<i>Shrnutí</i>	63
10.2.	ROZHOVORY S UČITELI	66
10.2.1.	<i>Shrnutí</i>	71
11.	DISKUZE	73
ZÁVĚR		77
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		79
SEZNAM PŘÍLOH		83

ÚVOD

Již od dětství jsem měla možnost pozorovat proces náhradní rodinné péče a vidět spoustu jejích aspektů. Když mi bylo deset let, rozhodli jsme se společně s mými rodiči a mladší sestrou do rodiny přijmout dalšího člena, roční sestřičku. Začlenění proběhlo výborně, ale výchova dala rodičům zabrat. Byla jednoznačně jiná než u mě a mé biologické sestry. Tehdy jsem se chování mé malé sestřičky divila, ale teď už vím, že jistou roli mohl hrát roční pobyt v institucionální péči hned po narození. Citová vazba s matkou nebo alespoň primárním pečovatelem hned po narození je nezbytně nutná pro sociální fungování a psychiku jedince. Ne každému se po příchodu na svět napojení na matku nebo primárního pečovatele dostane, a to může v některých případech zanechat významné následky. Této problematice a celkově teorii attachmentu bude věnována část mé diplomové práce.

Je zřejmé, že je třeba na výchovu dětí, které strávily nějakou dobu v institucionální péči, nahlížet jinak a respektovat jejich speciální potřeby. V životě takového jedince hraje velkou roli chování nových rodičů, příbuzných, známých, ale také učitelů v mateřské škole či ve škole základní. Ne každý pedagog si je vědom speciálních potřeb těchto dětí, a přitom má velkou moc celý proces výchovy ovlivnit. Z toho důvodu jsem se rozhodla poskytnout ve své diplomové práci vhled do této problematiky a přiblížit potřeby těchto dětí. Chtěla bych poukázat na důležitost chování učitelů. Učitel prvního stupně hraje nemalou roli v životě každého jedince a zejména u dětí se složitým životním zázemím. K těmto dětem by měl být učitel ve školním prostředí senzitivnější. Učitel má možnost přispět ke zmírnění nepříznivých následků z minulosti a podílet se na vytvoření vlídného, přátelského a chápavého prostředí.

Diplomová práce se skládá celkem z jedenácti kapitol a je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části poskytuji vymezení ústředních pojmů dané problematiky. Popisuji aktuální přehled druhů a podmínek náhradní rodinné péče v České republice včetně současné statistiky. Krátce se věnuji péči institucionální a možným psychickým následkům pobytu dětí v těchto zařízeních v raném období života. Také je zde rozebrána problematika absence citové vazby těsně po narození dítěte, psychická deprivace a subdeprivace, možná rizika vývoje dětí v náhradní rodinné péči a obecně specifika a potřeby dětí, které určitou část života strávily bez péče rodiče či

primárního pečovatele. Jedna kapitola pojednává o posilování psychické odolnosti u dětí. Závěr teoretické části je věnován spolupráci školy s osvojiteli či pěstouny a doporučené chování učitelů k dětem v náhradní rodinné péči.

Praktická část bude realizována kvalitativním výzkumem prostřednictvím rozhovorů s osvojiteli, pěstouny a učiteli. Ráda bych popsala důležité činitele ve výchově a vzdělávání u dětí v náhradní rodinné péči a roli pedagogů v tomto procesu. Budu zjišťovat, jaké náročné situace vnímají náhradní rodiče a učitelé ve výchově a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči, do jaké míry mohou učitelé s výchovou dětí pomoci a jak probíhala spolupráce náhradní rodiny dítěte s učitelem.

Teoretická část

1. RODINA A JEJÍ ROLE

Lze říci, že rodina je důležitá naprosto pro každého. Zejména pak pro malé děti. Je zřejmé, že čím lépe rodina své úkoly plní, tím je vývoj jedince po psychické i fyzické stránce harmoničtější. Jestliže je rodina neúplná, nefunkční, nebo v životě dítěte v určitém období úplně chybí, může to s sebou nést podstatné následky projevující se během celého života.

Dle Vagnerové (2000) má rodina na dítě primární vliv jak po narození a v době předškolního věku, tak po nástupu do školy. V předškolním věku dokáží děti díky jistotě rodinných vazeb navazovat kontakty s jinými osobami. I když se díky působení vrstevníků lehce uvolňuje jejich vazba na rodinu a dospělé, stále rodinu upřednostňují a vnímají ji jako hlavní zdroj jistoty.

Jinak tomu není ani v období mladšího školního věku. Po nástupu do školy žáci sice vzhlíží ke svému učiteli, ke kterému si často vybudují hlubší vazbu a cítí se díky ní bezpečněji, ale většinu potřeb uspokojuje stále rodina. Rodiče považují za vzor způsobu chování a zdroj bezpečí. Zpravidla se děti v tomto věku identifikují s rodičem stejného pohlaví, který představuje určitý model pro jejich budoucnost. (Vágnerová, 2000)

Stejnou důležitost rodině připisuje Fontana (2014), který tvrdí, že by rodina měla být první sociální skupinou, ve které se dítě ocitne.

Teprve ve středním školním věku je význam vrstevníků o něco výraznější. Vrstevníci mohou být pro dítě velkou oporou v mnoha oblastech. Potřeba bezpečí, učení, a hlavně seberealizace začíná být uspokojována zejména jimi. Identifikace s vrstevnickou skupinou je pro ně důležitým mezníkem socializace. Vliv vrstevníků však může být i negativní a v tomto období může docházet k šikaně. Právě proto je pro děti důležité mít podporu své rodiny v jakémkoli věku a za jakékoli situace. (Vágnerová, 2000)

Dle Střelce, Morádové, Marhounové a Řehulky (1992) rozlišujeme rodinu úplnou, tj. soužití otce a matky, a neúplnou, kde jeden z rodičů chybí. Dále se můžeme setkat například s pojmem rodina základní, která zahrnuje otce, matku a jejich děti, a rodina

rozšířená, zahrnující i další příbuzné. Rodina zastává určité funkce jak vůči sobě samé, tak vůči společnosti.

Velice důležité úkoly rodiny, a to především rodičů vůči dětem, popisuje Zákon o rodině. Rodiče by měli být hlavně vzorem pro své děti. Jsou zodpovědní za harmonický rozvoj dítěte a mají na starost jejich výchovu, vyživování a chování ke svému okolí. (Střelec et al., 1992)

2. NÁHRADNÍ RODINNÁ PÉČE

Oba rodiče mají právo a povinnost vychovávat své děti a pečovat o ně. Někteří rodiče se však o své děti starat z různých důvodů nechtějí nebo nemohou. Mezi nejčastější důvody dle Stárka (2020) patří: nemoc, lhostejnost, psychické problémy nebo osobní nestabilita.

V případě, že dojde k narušení některé z funkcí rodiny, aplikuje se zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. V zájmu tohoto zákona je, aby byly případné narušené funkce rodiny obnoveny. Klade důraz nejen na příznivý vývoj jedince, jeho řádnou výchovu, ale také na ochranu jeho jmění. Dále se zabývá umožněním **náhradní rodinné péče** pro dítě, které z různých důvodů nemůže vyrůstat trvale nebo dočasně ve své původní rodině. *(Legislativa a systém sociálně-právní ochrany)*

Pro zásah sociálně-právní ochrany dětí jsou typické tyto situace:

- Rodiče dětí jsou zesnulí.
- Rodiče dětí neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti.
- Děti jsou rodiči nebo pečovateli ohrožovány násilím.
- Děti jsou pečovateli psychicky nebo fyzicky týrány.
- Děti užívají drogy nebo alkohol, zanedbávají školní docházku nebo opakovaně páchají přestupky.
- Dítě opakovaně utíká z domova.

(Legislativa a systém sociálně-právní ochrany)

Níže jsou uvedeny současné formy náhradní rodinné péče v České republice, pojmy související s náhradní rodinnou péčí a současná statistika náhradní rodinné péče v České republice.

Klimeš (2002) uvádí, že „*Náhradní rodinná péče je souhrnné označení pro všechny druhy nekolektivní péče o děti, o které se z nejrůznějších důvodů nemohou starat biologičtí rodiče*“ (s. 4).

Bubleová et al. (2018a) popisuje, že „*Náhradní rodinná péče je forma péče o dítě, které je vychováváno jinými než biologickými rodiči v prostředí, jež se nejvíce podobá životu v přirozené rodině*“ (s. 6).

2.1. Opatrovnictví

Během zprostředkovávání náhradní rodinné péče je v některých případech dítěti přidělen opatrovník. Jedná se zejména o případy, kdy zákonný zástupce nehájí právní zájmy dítěte. Funkci opatrovnictví mají na starost orgány sociálně-právní ochrany dětí. Jejich úkolem je, aby jednali v souladu se zájmy dítěte a usilovali o to, aby životní situace dítěte byla vyřešena co nejlépe a nejrychleji. („Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník“, 2012)

2.2. Svěření do péče jiné osoby

Pokud pro dítě nastane těžká životní situace, je možné ho svěřit do péče jiné fyzické osoby, než je jeho rodič. Tato skutečnost může nastat pouze v případě, že dítě se svěřením souhlasí a osoba výchovu zvládne zajistit. Většinou se jedná o příbuzné osoby dítěte. Osoba je povinna zajistit dítěti péči a jednat za něj v běžných záležitostech. Její konkrétní práva a povinnosti jsou vymezena soudem. Pokud tak soud neučiní, rodičovská odpovědnost stále zůstává rodičům. (*Formy náhradní rodinné péče*, c2008–2011)

2.3. Osvojení

Osvojení je jednou z forem náhradní rodinné péče. Týká se především dětí, kterých se rodiče vzdali hned po narození. Zezulová (2012) uvádí, že se jedná o děti tzv. právně volné. Po vypršení doby kvalifikovaného nezájmu rodičů může dojít k nabídce osvojení schváleným žadatelům. Po soudním jednání jsou vymazáni biologičtí rodiče z rodného listu dítěte, které získává nový rodný list, kde jsou uvedeni noví (adoptivní) rodiče a dítě se tak stává jejich vlastním dítětem. Dále Zezulová (2012) zmiňuje, že je tento druh náhradní rodinné péče typický spíše pro děti v kojeneckém věku.

Pro dítě, o které je v procesu osvojování požádáno, se používá termín „osvojenec“ a pro žadatele „osvojitel“. Při osvojení tedy dochází k vytvoření právního (umělého) vztahu mezi osvojencem a osvojitelem, který bývá zpravidla mezi biologickým rodičem a dítětem. Osvojitel tedy nabývá rodičovskou odpovědnost v plném rozsahu a s ní i další závazky a povinnosti, které z tohoto statusu plynou, jako je například vyživovací povinnost. (Nožířová, 2012)

Dále vznikají vztahy příbuzenské mezi osvojencem a příbuznými osvojitele. Osvojení připadá automaticky příjmení osvojitele. Také zanikají vztahy, které mělo dítě k biologické rodině. Toto je jedna z charakteristik, kterou se osvojení liší od pěstounské péče. (*Formy náhradní rodinné péče*, 2019)

Pro pojem osvojení se v praxi používá také termín „adopce“. Nožířová (2012) se domnívá, že je vhodnější používat slovo osvojení, protože pojem „adopce“ se používá i v případech, kdy k osvojení doopravdy nedošlo, jako například adopce dětí na dálku či adopce zvířete, které je po celou dobu umístěno v zoologické zahradě.

2.3.1. Podmínky pro osvojení:

Osvojitelem může být jeden z manželů či oba. V takovém případě podávají návrh společně jako společní osvojitelé. Osvojitelem může být pouze osoba, která je zletilá a svéprávná a také se musí zaručit, že bude pro dítě dobrým rodičem. Osvojitel či osvojitelé dále musí být v takovém zdravotním stavu, aby péči o osvojené dítě zvládali. (*“Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník”*, 2012)

Podle občanského zákoníku je podmínkou pro osvojení přiměřený věkový rozdíl mezi osvojencem a osvojitelem. Rozdíl by měl být větší než šestnáct let. Mezi osobami, které jsou spolu příbuzné v přímé linii, není osvojení dovoleno. Výjimkou je pouze náhradní mateřství.

Pokud se jedná o dítě, které je starší dvanácti let, je zapotřebí jeho souhlas s osvojením. Jestliže se jedná o dítě mladší, souhlas s osvojením dává jeho opatrovník, kterým může být orgán sociálně-správní ochrany dětí. Opatrovník by si však měl stále ověřovat, že celý proces probíhá v zájmu dítěte. Někdy soud vyslechne i mladší dítě dvanácti let a přihlíží k jeho vyjádření. Osvojenec má právo na odvolání až do chvíle, kdy je o osvojení rozhodnuto. O osvojení dítěte rozhodne soud na návrh žadatele. Osvojitel, případně osvojitelé jsou zapsáni do matriky jako rodiče osvojeného dítěte. Při této formě náhradní rodinné péče nedostává osvojitel ani osvojenec od státu žádný finanční příspěvek. Pokud má osvojitel vlastní děti, musí být zjištěno, zda s osvojením také souhlasí. (*“Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník”*, 2012)

Další podmínkou pro osvojení je dle občanského zákoníku souhlas biologických rodičů dítěte, které je osvojováno. Souhlasit s osvojením může matka osvojovaného dítěte až

po uplynutí šesti týdnů po jeho narození. Otec dítěte souhlas může vyslovit už dříve, a to hned po narození osvojovaného dítěte. K souhlasu, který byl daný již dříve, se nepřihlíží.

V první řadě jsou vyslýcháni příbuzní a blízcí, kteří by mohli ovlivnit rozhodnutí o osvojení. Zjišťuje se, zda by rodina či osoba, v jejíž péči se osvojované dítě nyní nachází, měla zájem o dané dítě pečovat. Vše by ale muselo proběhnout v souladu se zájmem dítěte a pověřená osoba musí být schopná o dítě pečovat. (“Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník”, 2012)

Od rodičů, kteří o osvojované dítě neprojeví zájem, není nutný souhlas. Je to vykládáno tak, že neplní povinnosti rodiče. Neprojevením zájmu o dítě se oficiálně rozumí to, že se rodič o dítě nezajímá tři měsíce a více. Tím, zda je potřeba souhlas či není, se zvlášť zabývá soud. Pokud není třeba souhlasu biologického rodiče, musí udělit souhlas opatrovník. (“Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník”, 2012)

Je umožněno dokonce i osvojení zletilého jedince, které může ovlivnit jeho příjmení. Osvojení zletilého jedince dále ovlivní právní následky dětí osvojence, pokud se narodily až po osvojení. Také to může mít vliv na dříve narozené potomky, jestliže k osvojení dali souhlas. Osvojenci připadá právo dědit po osvojiteli v první zákonné třídě dědiců. (“Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník”, 2012)

2.3.2. Péče před osvojením

Dle občanského zákoníku mohou rodiče osvojovaného dítěte, které vysloví souhlas, předat dítě do péče budoucím osvojitelům, jakmile to zdravotní stav dítěte dovolí. Rodiče dítěte však musí o této skutečnosti informovat orgán sociálně-právní ochrany dětí. V tomto případě se o dítě musí osvojitel postarat na vlastní náklady. Pro ostatní osoby se tímto pozastavuje vyživovací povinnost.

Jakmile k osvojení dojde, osvojenec získává příjmení osvojitele. Pokud se změnou osvojenec nesouhlasí, může soud rozhodnout, že příjmení osvojitelů bude pouze připojovat k tomu svému.

Další povinností osvojitele je, aby dítěti sdělil skutečnost o osvojení. Pro oznámení může čekat na vhodnou příležitost, nicméně k tomu musí dojít ještě před tím, než osvojenec začne chodit do školy.

Osvojenec i osvojitel může požádat soud o to, aby byly okolnosti osvojení utajeny před biologickými rodiči a původní rodinou dítěte. K odtajnění může dojít jen ve výjimečných případech, kdy je osvojenec ohrožen. S informacemi ohledně osvojení se osvojenec může seznámit, jakmile dosáhne svéprávnosti. Má možnost nahlédnout do spisů, které se této skutečnosti týkají. („Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník“, 2012)

2.4. Pěstounská péče

Pěstounská péče je další formou náhradní rodinné péče, při které pěstoun na dítě dohlíží, vychovává ho a pečuje o něj. Pěstounem se tedy rozumí člověk, kterému je dítě do pěstounské péče svěřeno. Na rozdíl od osvojení nevzniká mezi pěstounem a dítětem takový právní poměr, jako je poměr dítě – rodič. Velkou roli zde stále hraje biologický rodič, který má vůči dítěti práva a povinnosti týkající se rodičovské odpovědnosti. Pouze omezené množství povinností a práv je svěřeno i pěstounovi. Dalším rozdílem je, že se na pěstouna nevztahuje vyživovací povinnost. O tuto záležitost se stará stát, který hmotně zabezpečuje dítě a přiděluje odměnu pěstounům formou finančních dávek. (Bubleová et al., 2018b)

Pěstounská péče je dále definována podle Matouška (2003) jako: „*Forma náhradní rodinné péče, kterou v ČR garantuje a financuje stát. (z.94/1963). Rozhodnutí o svěřeni dítěte do pěstounské péče přísluší soudu. Soud dítě svěří do pěstounské péče, pokud to zájem dítěte vyžaduje a pokud osoba pěstouna poskytuje záruky řádné výchovy dítěte*“ (s. 143).

Dítě, které je svěřeno do pěstounské péče, svého biologického rodiče většinou zná. Není výjimkou, že se dítě se svým rodičem pravidelně stýká. Soud má pravomoc vymezit péči o dítě na dobu neurčitou, ale také na dobu určitou. Z tohoto důvodu můžeme pěstounskou péči zařadit spíše mezi péči dočasnou. Povinností pěstouna je, aby dítěti zpřístupnil kontakt s jeho příbuznými. Dokonce by měl mít za úkol jejich vztahy trvale udržovat a prohlubovat. Jestliže rodič začne jevit o dítě větší zájem a přijde s návrhem, že by si dítě chtěl vzít k sobě do péče, může mu to být umožněno. Musí však souhlasit dítě, které je do pěstounské péče svěřené. (Bubleová et al., 2018b)

2.4.1. Podmínky pro svěření dítěte do pěstounské péče

Pěstounská péče by měla být upřednostněna před péčí ústavní. Osoba, která se o svěření dítěte uchází musí mít trvalé bydliště v České republice. Dále musí se svěřením souhlasit a zaručit se, že bude o dítě dobře pečovat. Při rozhodování o svěření dítěte mají přednost osoby, které jsou s dítětem příbuzné nebo si jsou s dítětem blízké. Pěstouny se mohou stát jednotlivci, ale i manželé. Stejně tomu tak je u poručenství. Při procesu je přihlíženo na názor dítěte. Pěstouni uzavřou s pověřenou osobou či s úřadem tzv. Dohodu o výkonu pěstounské péče. (Bubleová et al., 2018b)

2.4.2. Druhy pěstounské péče

2.4.2.1. Pěstounská péče

Před rokem 2000 byly do pěstounské péče svěřovány pouze děti, jejichž rodiče se o ně nemohli starat dlouhodobě. Nyní nezáleží na tom, zda se jedná o péči dlouhodobou či krátkodobou. Po celou dobu pěstounské péče má biologická rodina právo na pravidelné setkávání s dítětem. (Bubleová et al., 2018b)

2.4.2.2. Pěstounské péče na přechodnou dobu

Pěstounská péče na přechodnou dobu je poskytována především proto, aby se ohroženým dětem dostalo pomoci co nejdříve. Hledá se pro ně náhradní rodinné prostředí, ve kterém dítě pobývá do doby, než je pro něj nalezeno trvalejší řešení. Děti se tak vyhnou ústavním zařízením a mají možnost žít v přirozenějším prostředí. Jedná se tedy především o krizovou a krátkodobou záležitost. Často tímto biologičtí rodiče získávají čas na to, aby si dali životní situaci do pořádku a připravili vhodné prostředí pro dítě. (Bubleová et al., 2018b)

Podle Bubleové et al. (2018b) pěstouni, kterým je svěřeno dítě do pěstounské péče na přechodnou dobu, musí být řádně proškoleni. Soud přezkoumává životní situaci dítěte alespoň jednou za tři měsíce a tato forma pěstounské péče může trvat maximálně jeden rok. Déle trvá jen v případě, že si pěstoun vzal do péče sourozence dítěte o něco později.

Osoby, které mohou pěstounskou péči na přechodnou dobu poskytnout, jsou evidovány na krajském úřadě a musí být připravené dítě kdykoli přijmout. Za tuto skutečnost je jim vyplácena pravidelná finanční odměna. (Bubleová et al., 2018b)

2.5. Poručenství

Jestliže nastane situace, kdy není k dispozici žádný z rodičů, je dítěti soudem přidělen tzv. poručník. Jedná se zejména o případy, kdy rodiče dítěte již nejsou naživu, nebo jsou zbaveni svéprávnosti či rodičovské zodpovědnosti. V takovém případě poručník zastává funkci zákonného zástupce. (“Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník”, 2012)

Může nastat situace, kdy je dítě (poručenec) svěřen přímo do péče poručníka. V takovém případě se jedná o pěstounskou péči a poručník získává nárok na finanční příspěvek od státu. Jestliže se jedná o situaci, kdy dítě do péče poručníka svěřeno není, nemá poručník vůči dítěti vyživovací povinnost a zastává pouze funkci zákonného zástupce dítěte. Poručník má povinnost předkládat soudu zprávy o dítěti a jeho výkon je soudem pravidelně kontrolován. Pokud nastane situace, kdy se poručníkem nemůže stát fyzická osoba, stává se jím orgán sociálně-právní ochrany dětí. (“Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník”, 2012)

2.6. Hostitelská péče

Je třeba zmínit, že hostitelství nespadá pod institut náhradní rodinné péče. Jedná se pouze o pomoc dětem, které dlouhodobě pobývají v ústavech. Probíhá to tak, že si dobrovolník bere dítě domů například na víkendy, svátky či prázdniny. Je zapotřebí souhlasu opatrovníka, rodiče či zákonného zástupce. Veškeré náklady na pobyt jsou na rozdíl od pěstounské péče hrazeny hostiteli. Je nutné, aby zájemci byli řádně proškoleni a prochází si téměř stejným procesem jako při žádosti o pěstounskou péči. Hostitelská péče může být poskytnuta i v případě, že je zapotřebí navázat kontakt mezi dítětem a zájemci, kteří si dítě chtějí například osvojit. (*Hostitelská péče*, c2021)

Hostitelská péče je převážně pro děti, které nemají takovou šanci se do běžných rodin dostat. Dále je poskytována spíše starším dětem, protože jsou schopni pochopit, že se jedná pouze o krátkodobý pobyt s nutností návratu do ústavního zařízení. (*Jaký je rozdíl mezi pěstounskou a hostitelskou péčí, jak probíhá prověřování hostitelů a pro koho je tato péče vhodná?*, [2015])

2.7. Současná statistika náhradní rodinné péče v České republice

Ministerstvo práce a sociálních věcí uvádí v Ročním výkazu o výkonu činnosti sociálně-právní ochrany dětí za rok 2020, že k datu 31.12. 2020 je svěřeno celkem 12 024 dětí do pěstounské péče, 504 dětí do pěstounské péče na přechodnou dobu, 3 307 dětí do poručenství s osobní péčí a do péče jiné osoby je svěřeno celkem 4 575 dětí.

V následující tabulce můžeme vidět konkrétní počet rozhodnutí o daném druhu náhradní rodinné péče v posledních letech. Z uvedených dat vyplývá, že svěřeni do pěstounské péče je přibližně třikrát častější než svěřeni do pěstounské péče na přechodnou dobu. Počet dětí, které jsou osvojovány je nyní pětkrát nižší než počet dětí, které jsou svěřovány do klasické pěstounské péče.

Tabulka 1: Přehled počtu rozhodnutí o dané náhradní rodinné péči ve sledovaném roce

Rok	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Osvojení	300	302	377	393	396	341	312
Svěření do péče jiné osoby	1245	1254	1297	1375	1282	1449	1 235
Pěstounská péče	2218	1941	1892	1935	1767	1722	1 564
Pěstounská péče na přechodnou dobu	450	614	692	730	671	703	616

(Statistiky, 2021)

3. ÚSTAVNÍ (INSTITUCIONÁLNÍ) PÉČE

Jestliže z nejrůznějších důvodů rodiče nemohou dítěti zajistit péči a jeho výchova je silně ohrožena, je nutné umístění dítěte do ústavní péče. Děti jsou však svěřovány do ústavní péče pouze v případě, že pro ně není možné zajistit náhradní rodinnou péči. Náhradní rodinná péče by tedy měla mít vždy přednost před péčí ústavní. Vždy se přezkoumává, zda se o dítě může postarat rodina biologická nebo blízká dítěti. Pokud tomu tak není, hledá se vhodná náhradní rodina, která je zprostředkována úředně. Možnost ústavní péče je až na posledním místě. O ústavní výchově rozhoduje soud a jde především o výchovné opatření. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)*

Dalším stanoviskem je, že by ústavní výchova měla trvat co nejkratší dobu. Je možné ji nařídit nejdéle na tři roky. Je-li to nutné, nařízení se prodlužuje opět nejvíce o tři roky. Soud pravidelně přezkoumává, zda důvody pro nařízení trvají. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)*

3.1. Ústavní zařízení v České republice

Děti do jednoho roku života jsou umisťovány do kojeneckých ústavů. Česká republika je jednou z posledních vyspělých zemí, kde je umožněno umisťování takto malých dětí do kojeneckého ústavu. Tato skutečnost má od roku 2025 změnit a mělo by postupně dojít ke zrušení těchto zařízení. Novela, která byla schválena v září roku 2021, zakazuje od roku 2025 výchovu dětí do věku tří let v institucionální péči. Chce tak napomoci k přirozenějšímu vývoji dítěte. S tím se pojí i nutnost vyššího počtu pěstounů a lepší finanční ohodnocení. *(Novela zákona o sociálně-právní ochraně a odměny pro pěstouny, 2021)*

Dalšími zařízeními jsou dětské domovy pro děti do tří let. Zde je dětem zařízen individuální denní a stravovací režim. V těchto domovech je umožněn pobyt těhotným ženám, pokud by mohlo být kvůli jejich životní situaci ohroženo zdraví jejich či dítěte. Dětská centra jsou alternativou, která poskytuje například i ambulantní péči o ohrožené děti. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)*

Dětské domovy, dětské domovy se školou, dětské diagnostické a výchovné ústavy jsou určeny pro děti od tří let. Všechna zařízení se snaží, aby denní režim, který děti zažívají, byl co nejbližší režimu rodiny. Dobrý vliv na to má například přítomnost stálých

vychovatelů v podobě žen i mužů. Výchova probíhá v menších skupinkách složených dětmi různého věku. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)*

Dětský domov je určen pro děti od tří do osmnácti let. V případě, že chtějí pokračovat se studováním, mohou zde pobývat i déle. V dětských domovech mohou být děti, které nemají závažné problémy s chováním. Vzdělání se dětem dostává skrz školy, které pod dětský domov nespádají. Další možností dětského domova je ubytování nezletilých matek s dětmi. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)*

Dětský domov se školou je zařízení, které má výchovně léčebnou funkci a je zřízeno pro děti s poruchami chování. Bývá tedy pravidlem, že je škola součástí dětského domova. Jsou v něm děti od šesti let do konce povinné školní docházky. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)*

Důvodem pro umístění do Dětského diagnostického ústavu bývá komplexní vyšetření dítěte. Dítě je zde sledováno přibližně osm týdnů. Následně se rozhodne na základě zdravotního stavu a celkového vyšetření, jestli bude umístěno do dětského domova, či do ústavu výchovného. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)*

Do dětského výchovného ústavu jsou svěřeny děti starší patnácti let, u kterých bylo rozhodnuto o ústavní péči či jim byla uložena ochranná výchova. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)* Ochrannou výchovou se rozumí opatření rozhodnuté soudem, které má vést ke kladnému ovlivnění mravního a duševního vývoje mladého jedince a zároveň chrání společnost před nepřijatelným chováním. *(Ochranná výchova)* Výjimečně může jít i o mladší děti, a to v případě, že mají uloženou ochrannou výchovu a jejich poruchy chování jsou výrazné. Pokud tomu tak je, nemohou být svěřeny do dětských domovů se školou, ale do výchovného ústavu. Většinou se ale nejedná o děti mladší dvanácti let. *(Institucionální (ústavní) péče o dítě)*

Další variantou ústavní péče je i umístění do domovů pro osoby (děti) se zdravotním postižením. Do takových domovů jsou umísťovány zdravotně postižené osoby, u kterých je nutná péče odborníků a jejich stav nedovoluje domácí péči. Další možností je zařízení pro děti vyžadující okamžitou péči (ZDVOP). Je určené pro děti postrádající přiměřenou péči. Jde především o děti, které si prošly nelehkým obdobím života, o děti zanedbávané,

zneužívané či týrané. V tomto zařízení mohou děti strávit maximálně dvanáct měsíců.
(*Institucionální (ústavní) péče o dítě*)

4. RIZIKA VE VÝVOJI DĚTÍ V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI

V této kapitole je popsán vývoj dítěte a s ním spjatá rizika, která se mohou v souvislosti s pobytem v nefunkčních rodinách či v ústavních zařízeních u dětí v náhradní rodinné péči objevit.

Na problematiku vývoje existuje řada pohledů. V této oblasti propojují dva proudy, které spolu značně souvisí. Jedním je Teorie citové vazby, se kterou je spojován hlavně známý psychiatr John Bowlby. Další proud vychází především z poznatků B. Perryho, neurovědce a psychiatra, který se podrobněji zabývá vývojem mozku v raném období života.

4.1. Genetické předpoklady

Genetické předpoklady jsou dle Vágnerové (2012) důležitým faktorem, který ovlivňuje psychický vývoj jedince. I v případě, že biologické rodiče známe, je dědičnost psychických vlastností velice komplikovaná a nelze ji jednoznačně definovat. Lze říci, že to, jaké geny potomek od rodičů zdědí, je do jisté míry náhodná záležitost. Navíc nová kombinace genů od matky a otce může vést k vytvoření naprosto odlišné struktury dispozic. Každý má v sobě zakódovaný jakýsi program rozvoje, který se mimo jiné projevuje rozdílnou citlivostí vůči okolním vlivům, zejména těch, co způsobují stres.

Geny určují, do jaké míry se u potomka rozvine nějaká vlastnost. Na úroveň vlastnosti má vliv i prostředí a výchova pečovatелů. Nicméně i když je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, i výchova z pohledu pečovatелů dokonalá, existuje dle Vágnerové (2012) určitá hranice možností. Je důležité tyto možnosti dítěte respektovat a smířit se s nimi.

Byla uskutečněna studie, která zkoumala vzdělání, pracovní výsledky, úspěšnost v manželství a celkovou osobnost u osvojených a biologických dětí. Děti, které byly k jednotlivé rodině biologicky příbuzné, si byly ve svých životních výsledcích podobné, oproti nepříbuzným členům rodiny. Z toho jednoznačně vyplývá, že geny v tomto ohledu hrají důležitou roli. Zároveň životní výsledky biologicky nepříbuzných členů byly o něco horší. Pokud rodiče nedokáží plnit tak důležitý úkol, jako je starat se o své dítě, znamená to, že mohou mít méně výhodné genetické dispozice, které se mohou projevit právě i u jejich dítěte. (Loehlin, Horn & Ernst, 2007)

4.2. Časný sociální vývoj dítěte

První sociální vztah dítě po narození navazuje jednoznačně s matkou, případně s primární pečující osobou, která je její náhradou. Dítě rozlišuje matky hlas, poté obličej a také specifický způsob zacházení s ním samotným. Tento vztah je pro dítě velice výjimečný, důležitý a těsný. Má vliv na socializaci a prožívání jedince po celý život. Tomuto sociálnímu sepjetí je věnována spousta výzkumů a nazýváme ho **připoutáním**. (Fontana, 2014)

René Spitz (1887–1974), vlivný vědec, byl jeden z prvních, který poukázal na důležitost přítomnosti matky po narození a této problematice se věnoval ve studii Péče řádových sester a matek ve vězení. Došel k závěru, že se lépe vedlo dětem, o které se staraly biologické matky umístěné ve vězení než dětem, které byly separovány a byla jim poskytnuta pouze péče v kojeneckém ústavu od řádových sester. René Spitz tedy tvrdil, že dětem umístěným do ústavu chybělo jakési „lidské partnerství“. (Winnette, 2020b)

Dle Fontana (2014) může dojít k připoutání jak k matce, tak k otci. K otci se však dítě připoutává pomaleji. Občas se děti silně připoutají i k rodičům, kteří jsou zdrojem úzkosti. Děje se to, protože mohou v tu chvíli rodiče představovat jedinou jistotu v ohrožujícím světě. Děti tedy v raném věku mívají silnou citovou vazbu i k rodičům, které je zanedbávají a zachází s nimi krutě. Fontana (2014) uvádí, že vše nasvědčuje tomu, že je kojeneček naprogramován tak, aby se připoutal k osobě, která o něj pečuje, a to i v případě, že je péče nevyhovující. Autor dále tvrdí, že pro připoutání není jedinou možností pokrevní vztah. Může dojít k silnému připoutání i k adoptivním rodičům. Problém může nastat ve chvíli, kdy se dítěti nenaskytne možnost k pečovateli plně a dlouhodobě připoutat.

Pokud toto zmíněné připoutání je v prvních dvou letech zanedbáváno, nebo úplně chybí, může dojít k narušení schopnosti jedince v životě vytvářet s lidmi úspěšné vztahy. Tato skutečnost lidem značně ztěžuje schopnost pečovat o druhé a milovat je. (Fontana, 2014)

Pokud se dítě dostane do institucionální péče, je z výše uvedených důvodů nezbytné pobyt v těchto zařízeních minimalizovat. Na první pohled se může zdát, že je o děti řádně postaráno. Dostávají včas a pravidelně najíst, myjí se, přebalují, dostává se jim lékařské

péče, poznávají svět hrou a vychovatelky se k nim chovají mile. Jedná se však především o fyzickou péči, nikoli psychickou. Winnette (2020b) upozorňuje, že synchronie (připoutání) mezi dítětem a pečovatelem není tím pádem v tak početné skupině možná. Pobyt dětem neumožňuje plně se učit v sociální oblasti a je téměř nemožné, aby v ústavu zažily jistý attachmentový vztah, který je pro vývoj velice důležitý. Pobyt může mít negativní dopad i po přemístění dětí do náhradní rodinné péče. Prožitky z raného dětství totiž bývají silně zakořeněné. (Winette, 2020b)

Dále se v literatuře kromě **připoutání** můžeme setkat s termínem **citová vazba, citové pouto, citové přilnutí** nebo také **attachment**.

4.2.1. Teorie citové vazby (attachmentu)

Teorie citové vazby poukazuje na důležitost přítomnosti stabilní osoby po narození každého jedince. S teorií přišel John Bowlby, psychiatr z Velké Británie. Další osobou, která je s teorií spojována, je Mary Ainsworthová, která s Johnem Bowlbym spolupracovala a jako první dlouhodobě pozorovala vzájemný vztah matek a dětí, což bylo pro zkoumání této problematiky velice přínosné.

John Bowlby roku 1969 definoval citovou vazbu jako *„trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu“* (Kulísek, 2000, s. 406).

Bowlby dospěl k názoru, že je citová vazba v životě jedince stěžejní hlavně pro duševní zdraví. Buduje se prostřednictvím trvalého, citlivého a vřelého vztahu k matce či primárnímu pečovateli. Je důležité, aby matka usilovala o poskytnutí dítěti jeho vývojových potřeb. Citová vazba osobnost jedince ovlivní na celý život. Rozhoduje o jeho chování k ostatním lidem a postoji k světu. Ovlivňuje dokonce i tělesné zdraví, studijní úspěšnost a ekonomický statut. (Kulísek, 2000)

Perry (c2021) dodává, že schopnost navazovat a udržovat vztahy s lidmi patří mezi nejdůležitější vlastnosti lidstva. Právě naše první vztahy, které zažijeme, ovlivňují, jakým způsobem budeme navazovat vztahy během celého života a jak pevné budou.

Bowlby se při svém zkoumání opíral o metodu etologickou, tedy metodu přímého pozorování. Považoval ji za nejefektivnější. Měl možnost zkoumat chování malých dětí v

přítomnosti matky i bez ní. Prostřednictvím dlouhodobého a přímého pozorování se snažil porozumět osobnostnímu vývoji jedince. (Kulíšek, 2000)

Snahou Bowlbyho bylo zaznamenat určité vzorce chování u dětí těsně po narození a zjistit, jak je možné tyto vzorce pozorovat v pozdějším působení jedince. (Bowlby, 2010)

4.2.1.1. Vazebný systém

Dle Bowlbyho se vazebný systém nastartuje hned po narození a souvisí s otázkou přežití. Spočívá v tom, že každý novorozenec má geneticky ukotvený motivační systém, který probíhá mezi ním a matkou. Velkou roli zde hraje hormon oxytocin, který má po porodu vliv na matku i na dítě. Díky tomuto hormonu mají oba potřebu vzájemné blízkosti a mimo jiné u nich způsobuje pocit uvolnění a bezpečí. Oxytocin se začíná v těle matky tvořit již během těhotenství a podílí se na důležitých procesech spojených se samotným porodem. Také zodpovídá za tzv. bonding, což je citové připoutání matky k plodu během těhotenství a následně k narozenému dítěti. Vylučování tohoto hormonu probíhá například i v situaci, kdy matka s novorozencem pohupuje ve své náruči. (Brisch, 2011)

Blízkost stabilní osoby představuje pro dítě bezpečí a jistotu. Vyhledává ji především v situacích, kdy pociťuje strach. Strach pro něj může představovat neznámé prostředí či pocit odloučení se od matky. Kojenec se dokonce může cítit ohrožen v přítomnosti neznámých lidí a na matku se obrací samozřejmě i s tělesnými potřebami. Při pocitech strachu matku vyhledává skrz oční kontakt, snaží se ji následovat a touží po tělesném kontaktu s ní. (Brisch, 2011)

Dále Brisch (2011) zmiňuje, že Bowlby považuje budování jisté citové vazby mezi dítětem a primárním pečovatelem za nesmírně důležité. Matka či primární pečující osoba by se proto měla k novorozenci chovat citlivě. Pokud chceme, aby si kojeneček vytvořil jistou citovou vazbu, je potřeba zaznamenat signály, které nám dítě vysílá. Dalším krokem je správné rozpoznání potřeby, následná reakce na potřebu a její uspokojení. Jestliže se tak nestane, zažívá dítě frustraci. Čím častěji a intenzivněji frustraci zažívá, tím vyšší je pravděpodobnost výskytu nejisté citové vazby.

Jestliže se kojenci dostane jisté citové vazby a matka pro něj představuje citovou základnu, může si dovolit bezpečně prozkoumávat okolní svět. Je důležité, aby ho matka po návratu bezpečně přijala. Zároveň by matka měla dát dítěti v rámci možností

dostatečný prostor na objevování. Dítě samo uzná za vhodné, jak daleko se od matky odváží být. (Brisch, 2011)

Kojenec si v průběhu prvního roku vytváří „vnitřní pracovní modely“, které se týkají chování jeho samotného a reakcí matky. Dítě například ví, že když se bojí, začne hlasitě plakat a tím přivolá primární pečující osobu, aby se o něj postarala. Díky těmto modelům je chování kojence a vztahové osoby předvídatelné. V raném období života jsou ještě tyto modely flexibilní a formují se. Později se však stávají ukotvenými a vyúsťují v tzv. „reprezentaci vztahové vazby“, která podmiňuje psychickou stabilitu jedince. Tato reprezentace má dopad i na období adolescence. (Brisch, 2011)

4.2.1.2. Styly attachmentu

Autorkou nejpoužívanější metody pro zjištění kvality citové vazby je Mary Aintworthová. Představila jeden z nejznámějších testů, tzv. Strange Situation Test (SST). (Kulísek, 2000)

Winnette (2020a) dnes považuje tento test pouze za omezenou možnost, jak nahlédnout do attachmentového vztahu mezi matkou a dítětem. Test je určen dětem mladším než dva a půl roku. Provádí se tak, že jsou novorozenci sledováni v laboratorním prostředí a jsou jim vytvářeny podmínky, které je mají znejistit. Po celou dobu je sledováno jejich chování k matkám. Za „styly attachmentu“ Aintwortová označila rozdílné chování dětí ve chvíli, kdy byly vystaveny znejišťující situaci. Attachmentové styly Aintwortová pojmenovala takto: **jistý**, **rozporuplný** a **vyhýbavý**. Mary Main a Judith Solomon ke zmíněným stylům přidaly ještě styl **dezorganizovaný**. (Winette, 2020a)

U **jisté** vazby by dítě mělo mít s primární osobou blízký a senzitivní vztah obohacený vzájemnou radostí. Primární pečovatel pro dítě představuje bezpečnou základnu. Je schopen rozeznat signály, které od dítěte dostává, řádně zareagovat a dané potřeby uspokojit. Jistá vazba se také projevuje v tom, jak dítě vnímá samo sebe. Cítí, že má ve společnosti určitou hodnotu a ostatním důvěřuje. Okolní svět mu nezpůsobuje stres, protože věří, že je bezpečný a zvládnutelný. To je pro něj hnací silou pro zkoumání nových věcí. Tento stav představuje jakousi ochranu před zátěžemi vstupujícími do života. (*Attachment*, c2013)

U **vyhýbavého** attachmentu je chování pečovatele sice trvalé a předvídatelné, ale buď v oblasti fyzické, nebo emocionální nedostatečné. To je důvodem, proč se nemůže

v emoční a vztahové stránce plně rozvíjet. Dítě má problém rozpoznat vlastní potřeby a hůře chápe své emoce. Někdy obtížněji chápe i jednání ostatních lidí v citové oblasti. Ve společnosti se chová samostatně a nezávisle. Má tendence spoléhat samo na sebe. U dítěte s vyhýbavým attachmentem je poměrně obtížné rozpoznat, že ho něco trápí. K situacím, které mu způsobují strach nebo bolest, se raději staví lhostejností. Dále například potlačuje negativní emoce tím, že se snaží zaměstnat nějakou prací, která jeho pozornost od problémů odpoutá. (*Attachment*, c2013)

V případě **rozporuplného** attachmentu dítě vnímá, že se na pečující osobu nemůže plně spolehnout. Dítě se tedy necítí bezpečně a často se zabývá otázkou, zda je dost dobré na to, aby mohlo být ostatními milováno. Pochybuje o sobě a občas bývá nazlobené samo na sebe, ale i na jiné osoby. Kvůli tomuto pocitu zažívá frustraci. Na situaci se snaží strategicky reagovat s cílem upoutání pozornosti. Projevuje se to například přehnanou pozorností, přeháněním pocitů a upovídání. Dítě rozhodí i drobné problémy, kdy potřebuje slyšet, že je vše v pořádku. Dítě s takovými tendencemi nemá zájem prozkoumávat nové věci a okolní svět. Spíše svou energii soustředí na hledání bezpečí a blízkosti primárního pečovatele. (*Attachment*, c2013)

U **dezorganizovaného** attachmentu se jedná o velice vážné případy, které mohou být doprovázeny násilím, zneužíváním či těžkým zanedbáním dítěte. Nejen, že pečující osoba není schopna dítě před případnými nástrahami a strachem uchránit, ale často sama bývá zdrojem strachu. (*Attachment*, c2013)

Taková situace dokáže dítě zmást. I když má z pečující osoby strach, instinktivně se u ní snaží najít bezpečí. Na základě vypjatého vztahu se bohužel rozvíjí psychické problémy a poruchy chování. Dítě nemá dobré mínění ani samo o sobě. Myslí si, že není dost dobré na to, aby si zasloužilo lásku. Svět je pro něj děsivý a stresující. To ho nutí být stále ve střehu. Může se bránit i agresivním chováním. Jeho hlavním úkolem je ve společnosti přežít. Téměř vůbec se nezajímá o nové poznatky. (*Attachment*, c2013)

Kovařovicová (2019) uvádí, že dezorganizovaný attachment se může rozvinout i u dětí, které musely čelit dlouhodobější hospitalizaci provázenou nepříjemnými zákroky ze strany doktorů. Byly tak stavěny do pozice, kdy je rodiče od bolesti nemohli ochránit. Tato autorka dále tvrdí, že se jedná o situace, kdy dítě nezažívalo stálejší zázemí. Muselo

například často střídat pobyt v různých rodinách, kde nepoznalo trvalejší vztah s primární osobou a muselo se se svým zahlcujícím strachem a bolestí vyrovnávat samo.

4.2.1.3. Poruchy attachmentu

Tzv. Reaktivní poruchu attachmentu (RAD) stanovuje pouze lékař a jedná se o psychiatrickou diagnózu. Velice často se týká dětí, u kterých se do věku pěti let střídalo mnoho pečovatелů, nebo dětí, které v raném dětství prožívaly podobná traumata. Chování dětí s touto poruchou bývá specifické. Buď je těžké s nimi navázat jakýkoli bližší vztah, nebo bývají až moc přilnavé i k osobám, které důvěrně neznají. (Winnette, [2020c])

Winnette ([2020c]) upozorňuje, že tento termín bývá nesprávně vykládán jako nejistý, vyhýbavý nebo rozporuplný styl. Také zmiňuje, že je pojem „porucha attachmentu“ nadužíván, protože je poměrně jednoduché si právě takovýto závěr udělat. Přímo tato porucha se objevuje spíše vzácně. Autorka dále zdůrazňuje, že rodičům, osvojitelům či pěstounům bývá sděleno, že chování dětí, především ve školním věku, je spjato s poruchou attachmentu. Tyto děti bývají často posílány na „terapii attachmentu“. Vědci se shodli, že ve většině případech je problém zakořeněn v mnoha různých faktorech. Jistou roli hraje dědičnost, průběh vývoje dítěte v břiše matky a samotný porod. Dalším vlivem je samozřejmě průběh celého dětství, styl výchovy a mnoho dalších faktorů, které na dítě během dětství působí. Autorka varuje, že skutečné problémy mohou být tímto předčasným vyhodnocením přehlíženy.

4.2.2. Výchovné styly

Na sociální vývoj dítěte a jeho osobnost má vliv i výchovný styl. Dítě například mohlo trávit čas v rodině, kde byl výchovný styl nevyhovující, což nese určité následky. Na druhou stranu se může objevit i obtíž s nastavením výchovného stylu po příchodu do nové rodiny. Z výše uvedeného vyplývá, že je pro dítě nejdůležitější pozitivní vazba na primárního pečovatele a vřelý vztah. Pro zdravý rozvoj jedince je ale důležité nekončit pouze u vřelého vztahu a zahrnout do výchovy i přiměřené nároky, jak uvádí Fontana (2014) u níže popsaného **autoritativního stylu** výchovy. Dítě nutně potřebuje od dospělých lásku a vřelost, ale také nasměrování a určení hranic.

Gillernová (2004) shrnuje, že „*způsob či styl výchovy vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi (v rodině matky a otce a dětí, ve škole učitelů a žáků)*“ (s. 1)

Rodiče při výchově dětí volí výchovné prostředky (včetně odměn a trestů), které značně ovlivňují prožívání a chování jedince. (Gillernová, 2004)

V literatuře se můžeme setkat s několika děleními výchovných stylů. Často citovaný Model čtyř stylů výchovy od Maccobyové a Martina z roku 1983 kombinuje projevy **emocí** s mírou **požadavků a nároků** na dítě. Model pracuje s tím, zda jsou rodiče odmítající či akceptující a zda mají na dítě nároky, které kontrolují, či nikoli. Zmíněný model dělí výchovné styly na **autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající**. (Gillernová, 2004)

Autoritativní styl se jeví jako nejvhodnější. Dítě má díky rodičům možnost zdravě rozvíjet své schopnosti a dosahovat výkonů. Nároky rodičů odpovídají jeho věku a k dítěti chovají vřelý vztah. Všechna jejich rozhodnutí jsou odůvodněna. Rodičům záleží na názoru dítěte. Tento výchovný styl směřuje k dobré spolupráci s autoritou, ke kamarádskému vztahu s vrstevníky a k přirozené nezávislosti. (Fontana, 2014)

Autoritářský styl prosazuje jednostrannou komunikaci. Jedná se o přehnanou moc ze strany rodičů a vztah k dítěti postrádá vřelost. Rodiče stanovují vysoké nároky, ze kterých nepolevují. Rodiče se snaží dítě ovládat a vyžadují kázeň. U dětí se tento výchovný styl může projevit závislostí na autoritě, konflikty s vrstevníky, a také mohou předem vzdávat snahu o úspěch. (Fontana, 2014)

Pro shovívavý styl je typická vysoká orientace na dítě. K dítěti rodiče chovají láskyplný a přijímající vztah. Dítě je natolik zahrnováno láskou, že jsou nároky na něj minimální. I když je vše prováděno s dobrým úmyslem, u takového dítěte může nastat problém s ovládním svých emocí, nezralostí a neschopností spolehnout se sám na sebe. Dále není dítě zvyklé přebírat společenskou odpovědnost. (Fontana, 2014)

Rodiče se zanedbávajícím stylem výchovy se nezajímají o city a názory dítěte. Často jsou sami zaneprázdnění svými záležitostmi, že se na dítě a výchovu tolik nezaměřují. Takové děti často nejeví zájem o výuku a mohou mít sklony k záškoláctví či užívání návykových

látek. Dalším projevem může být náladovost, špatné soustředění a špatná regulace emocí. (Fontana, 2014)

Výchovné styly se mohou v čase měnit. Stejně, jako rodič ovlivňuje dítě, tak dítě ovlivňuje rodiče. (Fontana, 2014)

4.3. Vývoj mozku

Známý psychiatr a neurovědec Bruce Perry informuje, že *„události, které prožijeme jako malé děti, formují samotnou neurobiologii mozku a předurčují, jakým způsobem budeme prožívat svět, přemýšlet o něm, jak se budeme chovat“* (Třešňák, 2021, s. 50).

Na základě genetické výbavy mozek očekává určité prostředí, aby se mohla optimálně vyvíjet mozková kůra. Profesor William Greenough poukazuje na souvislost mezi vrozeným genetickým plánem a zkušenostmi z raného dětství. Tvrdí, že právě tyto zkušenosti mají značný vliv na vývoj mozku. Jestliže se očekávání organismu nenaplní, vývoj mozku je jiný. (Winnette, 2019) Mezi očekávanou zkušenost patří i již zmíněná synchronie mezi matkou či primárním pečovatelem a dítětem. (Winette, 2020b)

Bruce Perry hovoří v tomto kontextu o genetickém předurčení potenciálu, který se naplní jen v případě, že jedinec dostane správné podněty ve vhodnou chvíli. Podněty k němu z okolního světa přicházejí především prostřednictvím smyslů. (Třešňák, 2021)

Mozek se vyvíjí po etapách, které na sebe navazují. Jakmile se mozek věnuje určité etapě, je třeba, abychom jeho očekávání naplnili, protože později už to nebude plně možné. Zvláště důležitou etapou je tzv. citlivé období. Znalosti a zkušenosti z této oblasti se v mozku pevně ukotví a později je z nich čerpáno. (Winette, 2019)

Perry (c2021) dále uvádí, že lidský mozek je navržen tak, aby podporoval rozvoj vztahů. Určité jeho části reagují na výraz obličeje, vůni či dotek. Pokud jsou tyto podněty pozitivní, dostaví se radost z lidských interakcí. Jestliže jsou děti schopné získat potěšení od jiných lidí, snáze se učí potěšení také dávat. V takovém případě malým dětem záleží například i na potěšení oblíbeného učitele. Dále Perry (c2021) uvádí, že dítě mnohem raději potěší člověka, který je mu blízký. Tento fakt nahrává rodičům i učitelům k budování prosociálního chování dítěte. Pro dítě, které mělo na začátku života málo pozitivních vztahů nebo čelilo problémům s primárním pečovatelem, je těžké přitahovat normální lidské interakce. Takové dítě nepocítí například velké potěšení z učitelova

úsměvu nebo pochvaly. Naopak nepocítí ani hněv z rozzlobení rodiče či učitele. Toto chování bývá pro jeho vychovatele matoucí a frustrující.

4.3.1. Paměťový systém

Winnette (2019) poukazuje také na paměťový systém, který též postupuje po etapách. Ať už jedinci v raném období života zažívají příjemné nebo negativní zkušenosti, ukládají se jim automaticky do dlouhodobé paměti. Mozek si je uchovává, aby je případně mohl v budoucnu využít. Čím výraznější zkušenosti jsou, tím spíše se do mozku uloží.

Lidé disponují dvěma paměťovými systémy: explicitním a implicitním. Explicitní je aktivován až po čtvrtém roce života a souvisí se zapamatováním událostí, osob, místa či časové linie. Oproti tomu implicitní funguje hned po narození a uchovává v paměti dlouhodobě emoce a podmíněné chování. To je důvodem, proč pozitivní či zlé zkušenosti dětí v raném období ovlivňují jejich prožívání po celý život. Uchované negativní vzpomínky mohou dokonce během života vyvolávat stres. (Winette, 2019)

Dále autorka zmiňuje, že v případě, že se lidskému mozku nedostaví to, co přirozeně očekává, dochází k působení toxického stresu. Může jít o situace, kdy je pečující osoba sama stresorem a zdrojem násilí či citového trápení, ale také o případy, kdy primární pečovatel výchovu zanedbává nebo dítěti není po narození k dispozici vůbec.

Dlouhodobý stres zažívaný v dětství se nemusí na jedinci podepsat hned. Často se projeví až během života. U těchto lidí s nelehkým dětstvím může být obecně narušené zdraví. V dospělosti mohou mít například problémy se zvládnutím stresu či v oblasti duševní. V těžších případech můžeme dokonce pozorovat i sklon k depresím, úzkosti či užívání drog. (Winnette, 2019)

4.3.1.1. Traumatizující události

Traumatizující událost je dalším rizikem, se kterým se mohlo dítě před umístěním do náhradní rodinné péče potýkat. Traumatizující události mohou být různé. Kromě týrání a zneužívání může být dle Winnette (2019) traumatickou událostí i emocionální zanedbávání, které je zejména u dětí vyrůstajících bez primárního pečovatele výrazné.

Je zapotřebí dávat si pozor na případné události připomínající zažitá trauma. Jelikož si mozek ukládá kognitivní, emocionální a motorické informace, může opětovné vystavení podmínkám spojených s traumatem, jako jsou pachy, zvuky nebo pohledy, vyvolat

příznaky posttraumatické stresové poruchy. Při vzpomínce se jim může zvýšit krevní tlak, zrychlit srdeční frekvence. Může to na dlouho narušit fungování dítěte. Fyziologický a emoční stres, který přetrvává, je pro traumatizované dítě velice vyčerpávající a emocionálně bolestivý. Snaží se tedy vyhnout jakémukoli připomenutí traumatu a často se uzavírají do sebe. (Perry, 2003)

Perry (2003) dále zmiňuje, že se tyto vzpomínky ukládají do nižších vrstev mozku a nejsou závislé jen na kognitivní paměti. Dokazuje to případ, kdy byl chlapec svým otcem zneužíván a odebrán z rodiny. O dva roky později došlo k závažnému zranění a několik měsíců byl v kómatu. Jakmile však ucítil vůni košile jeho otce a slyšel jeho audionahrávku, automaticky se mu zrychlil tep a začal dokonce křičet.

Děti, které se jistou část života potýkaly s různými traumaty či pocitem opuštění, řadí Winnette (2019) mezi děti s tzv. adverzními zkušenostmi (ACE – Adverse Childhood Experience). Jedná se obecně o děti, které se v dětství z různých důvodů potýkaly s vysokou mírou stresu.

V letech 1995–1997 byla provedena dvěma lékaři: Vincentem Felittim a Robertem Andou ACE studie. Studie se zúčastnilo kolem 17 000 běžných lidí, kteří měli většinou vysokoškolské vzdělání a celkově dobrou životní úroveň. Zkoumal se i aktuální zdravotní stav a podstoupili fyzické vyšetření. Účastníci odpovídali, zda zažili nějakou z deseti popsaných adverzních zkušeností. Mimo týrání nebo užívání drog v rodině bylo v dotazníku uvedeno i emocionální zanedbávání či rozvod rodičů. Například emocionální zanedbávání se potvrdilo u 15 % účastníků. (Winnette, 2019) Dále se zjistilo, že čím větší počet adverzních zkušeností lidé v dětství zažili, tím vyšší je riziko následků. Zkušenosti se během neurobiologického vývoje ukládají a postupně se sčítají. To může ústit v různé poruchy chování a problémy se zdravím, jako nemoc jater nebo srdeční choroba. Také se lidé s vyšším počtem adverzních zkušeností častěji potýkají s alkoholismem, zneužíváním drog, kouřením, častým střídáním partnerů, depresiemi nebo zhoršenými studijními výsledky. (*Adverse Childhood Experiences (ACE's)*)

5. NÁSLEDKY CHYBĚJÍCÍ RODIČOVSKÉ PÉČE

Jestliže dítě neodstává v určitém období svého života adekvátní rodičovskou péčí, mohou se v některých případech dostavit negativní následky. Protože těmto dětem chybí vhodné podněty a v určitých oblastech strádají, mohou nastat jisté odlišnosti v jejich uvažování a chování. (Vágnerová, 2012)

5.1. Psychická deprivace

Langmeier a Matějček (2011) hovoří v souvislosti s těmito dětmi o tzv. psychické deprivaci. Pojem definují takto: „*Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu*“ (s. 26).

Langmeier a Matějček (2011) dále uvádí možné podmínky, za kterých může psychická deprivace vznikat. Situace jsou velmi složité a rozmanité a není možné je přesně utřídit. I přesto jsou uvedeny nejčastější společenské situace, při kterých se u dětí objevuje psychické strádání. Jednou z těchto situací je umístění dítěte do ústavního zařízení. M. Damborská se zabývala pozorováním dětí z ústavu a dětí z běžných z rodin. Zjistilo se, že se ústavní děti v emoční oblasti projevovaly značně rozdílně. Mnohem častěji se u nich během testů vyskytoval pláč, mračení a vyšší hladina strachu z neznámé situace či předmětu. Autorka výsledky vyšetřování přisuzuje mimo jiné tomu, že jsou děti z funkčních rodin více zvyklé na změny a jejich prostředí je variabilnější.

Pobyt v ústavu Langmeier a Matějček (2011) řadí mezi možné vnější podmínky psychické deprivace. S tím souhlasí i Gunnar a Reid (2019), kteří tvrdí, že existují jasné důkazy, že deprivace ve formě rané ústavní péče ovlivňuje jedince i dlouho po skončení pobytu v ústavním zařízení, a to i v závislosti na délce pobytu v ústavní péči. Vágnerová (2012) označuje za kritické období věk šesti měsíců a zmiňuje studii, která dospěla k tomu, že pokud se dítě do náhradní rodiny dostane dříve, než dosáhne zmíněných šesti měsíců, výrazně se snižují riziko objevu závažnějších psychických potíží.

Existuje však řada dalších individuálních činitelů, které mají na dítě různý vliv. Ty pak určují stupeň a závažnost poškození dítěte. Záleží například v jakém věku dítě deprivaci situaci zažívá. Nemalou roli ve vnímání situací hraje dědičnost a případné patologické rozdíly týkající se organického či mentálního defektu. (Langmeier & Matějček, 2011)

5.2. Citová subdeprivace

Pojmem subdeprivace se označuje mírnější forma deprivace. Subdeprivace se objevuje mnohem častěji než deprivace a jelikož jsou příznaky mírnější, hůře se u jedinců odhaluje. Může se vyskytovat u dětí vychovávaných v ústavní péči, ale například i u dětí žijících v rodinách, které jsou do určité míry dysfunkční. U takových rodin se může zdát, že je o dítě dobře postaráno, protože je materiálně zabezpečeno. V citové oblasti může dojít ke strádání, což nemusí být na první pohled vidět. Důsledky mohou být podobné, jako u deprivace, ale v tomto případě jsou méně závažné. (Matějček, Kovařík & Bubleová, 1997)

5.3. Možné odlišnosti sociálního vývoje u dětí se zkušeností s chybějící rodičovskou péčí

Dle Winnette (2020b) existuje několik situací, které mohou nastat v případě, že se dítě potýkalo s nepřítomností chybějícího primárního pečovatele v určitém a především raném období života. Je pravděpodobnější, že se s těmito problémy budou potýkat spíše děti v náhradní rodinné péči než děti z běžných rodin. Neznamená to však, že je toto chování u dětí v náhradní péči pravidlem. Je důležité zmínit, že existuje mnoho případů, kdy začlenění do nových pěstounských či adoptivních rodin proběhne bez níže popsaných příznaků. A i když se nějaké následky objeví, nemusí být tak těžké a dají se později vhodnou péčí do určité míry zmírnit.

Projevem chybějící rodičovské péče může být již zmíněná porucha attachmentu (RAD) a celkově desorganizované attachmentové vztahy. (Winnette, 2020b)

Dále se u těchto dětí častěji objevuje porucha pozornosti, často spojená s hyperaktivitou. Tímto problémem se zabývali Roy, Rutter a Pickles (2000), kteří zkoumali chování dětí jak ve škole, tak v rodinném prostředí. Porovnával děti, které do dvanácti měsíců života vyrůstaly v ústavu a děti, které již po narození měly na blízku primárního pečovatele. Dle výzkumu došel k závěru, že u dětí z ústavní péče se mnohem častěji a ve vyšší míře objevovala hyperaktivita. Dle Vágnerové (2012) souvisí hyperaktivita s problematickým vytvářením vazby k náhradnímu pečovateli a s celkovou změnou prostředí, ve kterém se dítě v náhradní rodině nově ocitá. Jelikož na dítě působí

tolik nových vnějších podnětů, nedokáže je bezpečně vstřebávat, a to může vést k roztěkanému chování.

Mezi další možné příznaky řadí Winnette (2020b) agresivní chování, horší empatii, častější drzost a vulgární chování. Někdy mohou mít tendence fyzicky napadat druhé. Podle Vágnerové (2012) problémy v chování vznikají z toho důvodu, že jim jsou pravidla v určité části života určována osobami, které pro ně nejsou významné, a tudíž pro ně případné ocenění a pochvala nemá takovou cenu. Dítě se v tomto případě řídí spíše tím, co má pro něj osobní význam. Výraznější problémy v chování mají dle autorky děti, které byly do náhradní rodiny umístěny po druhém roce života.

Také se mohou děti potýkat s problémy v oblasti emoční. Může snadno docházet k přehnaným reakcím, jako jsou emoční výbuchy nebo přílišná úzkostlivost. (Vágnerová, 2012)

Občas nastává dle Vágnerové (2012) celkové vývojové opoždění, jakožto důsledek psychické deprivace. Další důsledek deprivace se týká rozumových schopností. I když nemusí být nějak narušeny, stává se, že tyto schopnosti nezvládnou plně využít. Důvodem může být chybějící pozitivní hodnocení a motivace od blízkého člověka v určité etapě jejich života.

Dále podle autorky pro děti může být náročné orientovat se v chování ostatních lidí. Mohou mít potíže pochopit, že ostatní zastávají například jiné názory nebo pocity. To souvisí s neschopností vcítit se do jiných osob. Zároveň se občas nedokáží vyznat ani ve vlastních pocitech, protože jim ze začátku života chyběl pečovatelský, který by jim neustále poskytoval zpětnou vazbu.

Někdy mají problém s vnímáním určité hranice únosného chování, které se může jevit jako společensky neobvyklé. Projevuje se to například přehnanou náklonností i k cizím lidem, které oslovují, dotýkají se jich apod. Po takovémto chování dokonce od lidí většinou nečekají ani reakci. A pokud nějaká nastane, nedokáží na ni přiměřeně reagovat. Je nutné zmínit, že odezvy od okolí jsou na takovéto chování většinou odmítavé, čímž se akorát prohlubují negativní zkušenosti a šanci na pozitivní přijetí postupně vzdávají. Toto většinou platí u dětí, které se do náhradní rodinné péče nedostanou včas. (Vágnerová, 2012)

Je třeba se k těmto dětem chovat citlivěji, protože mohou mít vyšší sklony k úzkostem a stresu. Některé se už nenaučí přirozeně spoléhat na primárního pečovatele, protože v období, když byly bez něj, mohlo dojít k předčasnému propojení amygdaly s přední mozkovou kůrou, což je donutilo stát se předčasně nezávislými. (Winnette, 2020b)

6. POSILOVÁNÍ PSYCHICKÉ ODOLNOSTI

Ne všechny děti, které zažily v dětství nějakou adverzní zkušenost, si nesou následky do života. I přesto, že dítě v dětství po boku nemělo primárního pečovatele, potýkalo se s pocitem opuštění apod., může u něj fungování v životě a navazování vztahů proběhnout zcela bez potíží. Tato skutečnost souvisí s pojmem psychické odolnosti. Někteří jedinci jsou dostatečnou psychickou odolností vybaveni přirozeně, u jiných je naopak třeba ji posilovat, což by mělo být dle Novákové (2014a) největším úkolem rodičů, prarodičů, pečovatelů a učitelů. Tuto podporu potřebují všechny děti, zejména pak děti v náhradní rodinné péči.

Nováková (2014a) popisuje psychickou odolnost jako „*schopnost zvládnání zátěže a překonávání překážek a problémů*“. Člověk, který je označován jako psychicky odolný, by měl lépe překonávat vyskytující se krize a měl by být k zátěži tolerantnější. Odolnost souvisí s tím, že si člověk stojí za svým názorem, zvládne odhadnout své schopnosti a stanovit si cíle, které jsou dosažitelné. Psychická odolnost by měla vést k větší životní spokojenosti.

K tomu, aby se dítě mohlo mít v životě co nejlépe, potřebuje provázení a podporu. Měli bychom směřovat k vybavení dítěte kvalitami, díky kterým si bude moci řídit život dle svých přání a představ a zvládne překonávat překážky s co největší lehkostí. Cílem by tedy mělo být zdravé sebevědomí dítěte, jeho víra ve vlastní schopnosti, zdravá motivace a psychická odolnost. (Nováková, 2014a)

Psychická odolnost dítěte souvisí s jeho sebepojetím. Sebepojetí odráží smýšlení autority. To, co se o sobě dítě dozvídá skrz ostatní, si zvnitřňuje a vytváří si tak obraz o sobě samém. Je důležité, aby autorita volila vhodná slova a nedošlo tak ke špatným představám dítěte ohledně toho, zda je dobré nebo špatné a zda je šikovné či nikoli. (Nováková, 2014a)

Nováková (2014b) uvádí možné principy, jak můžeme dítě k psychické odolnosti dovést. Měli bychom přijmout dítě takové, jaké je. Také bychom měli dítěti dávat najevo, že se na nás může kdykoli obrátit. Důležitá je bezpečná citová vazba. Dítě potřebuje být povzbuzováno, mít možnost zkoušet nové věci a rozhodovat v určitých věcech samo. Dítě by nemělo být přetěžováno nepřiměřenými nároky, mělo by zažívat úspěch a

v případě neúspěchu adekvátní podporu. Pro dítě je dále důležité konzistentní chování dospělých. Dospělý by měl být vždy příkladem a v případě chybování chybu nezapírat.

7. DÍTĚ V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI A ŠKOLA

Tato kapitola nahlíží na problematiku z hlediska školního prostředí. Je zcela běžné, že se ve škole učitelé setkávají s žáky, kteří jsou v náhradní rodinné péči. Někdy to ani nepocítí, ale mohou nastat i situace, se kterými si vždy nemusí vědět rady. Proto je v této kapitole zmíněno několik informací, které učitelům či vychovatelům při výchovně-vzdělávacím procesu mohou pomoci.

Stav citové vazby v rodině má dle Doležalové (2013) vliv na úspěšnost ve škole. Rozhoduje o tom, do jaké míry je dítě schopno se na školu adaptovat a jak zvládá sociální situace. S tím souhlasí Stárek (2020), který dodává, že specifické zkušenosti, které děti před umístěním do náhradní rodinné péče mohly zažívat, jim brání v navazování úspěšných vztahů se spolužáky a mohou mít problémy s respektováním určitých pravidel.

7.1. Spolupráce náhradní rodiny a školy

Dle Grohové, Bubleové, Vávrové a Frantíkové (2011) se může pedagogům stávat, že mají ve třídě osvojené žáky, aniž by o tom věděli. Je totiž zcela na osvojitelích, komu informaci sdělí. Pokud se však rozhodnou s námi informaci sdílet, je zapotřebí s ní nakládat citlivě.

V případě pěstounské péče mívají původní rodiče k dítěti všechna práva a povinnosti. Nicméně za výchovu jsou odpovědní především pěstouni a škola veškeré záležitosti ohledně žáka konzultuje s nimi. Je zásadní, aby spolupráce pedagogů a pěstounů probíhala dobře. Vzhledem k tomu, že se do pěstounské péče dostávají děti vyššího věku, než je tomu u osvojení, je důležité, aby se pěstounům dostávalo pomoci, podpory a pochopení i ze strany učitelů. Začlenění dítěte mezi nové spolužáky nemusí být vždy snadné.

Dále Grohová et al. (2011) zmiňují, že je důležité tyto žáky ve škole pozorovat. Občas se žáci vídají s původní biologickou rodinou, což na ně může mít negativní dopad projevující se výkyvem nálad apod. Je důležité o této skutečnosti pěstouny informovat. Biologičtí rodiče se mohou do školy přijít zeptat na úspěšnost a chování žáka ve škole. Na tyto informace mají právo. Vyzvedávat dítě ze školy ale nemohou.

Jinak tomu je v případě poručenství, kdy ale původní rodiče nemají právo na informace o dítěti, protože byli rodičovské zodpovědnosti zbaveny. Vyžadují-li informace, může je škola informovat skrz sociální pracovníci.

Grohová et al. (2011) zdůrazňují, že by se měli rodiče s pedagogem shodnout na tom, že by mělo být veškeré úsilí obou stran ze začátku věnováno budování úzkého a bezpečného vztahu s novou rodinou. Není nutné po žákovi hned vyžadovat dobré známky. Školní úspěšnost se přirozeně dostaví až poté. Základem je navázání dobrého vztahu s náhradní rodinou. Účinné je, když náhradní rodiče učiteli sdělí minulost dítěte, aby se společně mohli podílet na úspěšném začlenění žáka. S tím souhlasí i Vágnerová (2012), která varuje, že se učitel může setkat s tím, že toho rodiče po dítěti budou chtít příliš a jejich nároky nebudou odpovídat jeho možnostem. Je třeba se nežádoucímú nátlaku vyhýbat a případně na jeho negativní dopad upozornit rodiče.

7.2. Možné projevy dítěte typické pro školní prostředí

Jak je již výše zmíněno, dítě v náhradní rodinné péči může do školního prostředí mnohdy zapadnout, aniž by učitel nebo spolužáci pocítli nějaké odlišnosti. Pokud se ale nějaké odlišnosti či problémy objeví, nejčastěji se dle Winnette (2020b) jedná právě o tyto: porucha pozornosti, často spojená s hyperaktivitou; agresivní či vulgární chování; drzost vůči autoritě; horší soustředění.

Grohová et al. (2011) zmiňují další typické projevy těchto dětí ve školním prostředí. Upozorňují, že jejich chování ve školním prostředí je často neadekvátní k situaci, což se může podepsat na vztazích se spolužáky. To souvisí s možností výskytu úzkostných reakcí, nebo naopak silných emočních výbuchů. (Vágnerová, 2012)

Dle Vágnerové (2012) se může objevovat časté rozptýlení a horší schopnost pracovat samostatně či systematicky.

Dále mohou mít například tendence ovládat spolužáky nebo je provokovat. Jejich sebevědomí bývá obecně nižší. Další odlišnost může být u fyzického kontaktu, kdy se chovají neobvykle přilnavě, nebo v opačném případě jakýkoli dotyk nesnesou. (Grohová et al., 2011)

Dle Kovařovicové (2019) se u těchto dětí může vyskytovat i nižší sebehodnocení související s vlastními pocity „špatného já“. Vágnerová (2012) však upozorňuje, že je

možné se setkat i s opakem, a to s přehnaným vytahováním, které souvisí s určitou obranou.

Děti mohou trpět různými poruchami řeči a mohou mít i problémy s výslovností. (Grohová et al., 2011)

7.3. Přístup učitelů k dětem v náhradní rodinné péči

Je důležité si uvědomit, že děti v náhradní rodinné péči mohou mít za sebou nelehkou minulost. Z tohoto důvodu je nutné k dětem přistupovat opatrně a citlivěji. Můžeme se setkat s dětmi, které byly v kritickém období přirozeně odolnější vůči negativním vlivům, nebo se do náhradní rodiny dostaly včas a zažívají emocionálně uspokojivý život již od malička. Ale také se může jednat o děti, o které už se v životě staralo více vychovatelů a nezažily správný pocit bezpečí a jistoty. Často mohou mít problém například v komunikaci a zaostávají za vrstevníky. Stejně tak může jít o případy, kdy se podobné projevy mohou dít u dětí z běžných rodin. Příčinou může být například chladný přístup rodičů nebo dlouhodobá hospitalizace. (Grohová et al., 2011)

Zezulová (2012) upozorňuje, že může nastat problém v případě, že učitel na dítě nahlíží díky dobrému začlenění do kolektivu jako na „běžné“ a nerespektuje jeho individuální potřeby.

Grohová et al. (2011, s. 16-17) zmiňují několik doporučení, jak se k dětem v náhradní rodinné péči chovat:

- V první řadě bychom měli být empatičtí a dát žákům najevo, že se na nás s jakýmkoliv problémem mohou obrátit.
- Jelikož se žáci dostávají do nového prostředí, jsou nuceni si zvykat na mnoho okolností. To vyžaduje ze strany pedagogů trpělivost, která pomáhá dítěti kritické období překonat.
- Laskavost, důslednost a spravedlivost jsou dalšími vlastnostmi, které jsou u učitele důležité snad pro každého žáka. Platí to dvojnásob u dětí, které se prozatím v novém kolektivu necítí zcela bezpečně. Děti by měly být postupně seznámeny s pravidly, které pro třídu platí.
- Přistupujme obzvláště k těmto dětem individuálně. Jestliže mají problém s vyjadřováním, je důležité dát jim dostatek času a zbytečně na ně netlačit.

Můžeme jim například nabídnout jiný způsob vyjádření pomocí tance, hudby nebo malování.

- Nešetřeme pochvalou. Díky tomu u dítěte posílíme potřebné sebevědomí. Dítě se tak může zbavit případných pochybností a k učení přistupuje s větším nadšením.
- Jestliže známe možné spouštěče stresu u dětí, vyhněme se jim. Východiskem z problémové situace by nikdy nemělo být ponížení před ostatními. Problémy je lepší vždy řešit v soukromí.
- Jestliže známe příběh dítěte v náhradní rodinné péči, je vhodné se ve výuce vyhnout citlivým tématům, jako je narození nebo dětství, která by se žáka mohla dotknout.

S posledním bodem souvisí i povinnost osvojitelů o skutečnosti osvojení před nástupem do školy dítě informovat. S nástupem do školy už by tedy dítě mělo být s okolnostmi seznámeno. Dle Vágnerové (2012) je myšlení mladších školáků realistické a to znamená, že přijímají skutečnost takovou, jaké je. Nepočítají, že by se něco mohlo měnit a díky tomu v tomto období nemají pochybnosti a necítí se tak zranitelně, jako by tomu mohlo být ve starším věku. I přesto je to ale jistá odlišnost, se kterou se učitel musí naučit pracovat citlivě a je-li to žádoucí, úplně by se tomuto tématu měl vyhnout.

Kovařovicová (2019) upozorňuje v souvislosti s nejistým attachmentem na důležitost signálů bezpečí. Neverbální oblast by měla zahrnovat příjemný tón hlasu, úsměv a přátelský postoj těla. Při slovním vyjadřování je zapotřebí se vyhnout vyvolávání pocitu hanby. Je důležité dítěti stále nabízet empatii a ujišťovat ho o přijetí. Když je například nutné zvýšit hlas kvůli chování celé třídy, je na místě, aby dítěti bylo vysvětleno například asistentem, proč se takto učitel zachoval a ujištěno, že to není kvůli němu.

Pro dítě je také důležitá předvídatelnost učitele, ale i událostí. Mělo by se tedy opatrněji s dítětem zacházet i v této oblasti. Pokud vidíme, že je to žádoucí, zdárně ho na změny připravíme. (Kovařovicová 2019)

Pedagog má také možnost poradit se o přístupu k dítěti v náhradní rodinné péči se školním psychologem či školním speciálním pedagogem v rámci školního poradenského pracoviště, které poskytuje oporu nejen dětem a rodičům, ale také pedagogům. (*Školní poradenská pracoviště (ŠPP)*, c2011–2022)

7.4. Úspěšnost ve vzdělávání

Bylo zjištěno, že děti, které strávily nějakou dobu v ústavním zařízení, mají mezery v sociálním chování a strádají v oblasti řeči. To má dopad na školní zralost, která je z hlediska vývojové psychologie přisuzována šestému roku života. (Langmeier & Matějček, 2011) Jde o stav, kdy je dítě emocionálně vyrovnanější, je schopno odolávat vyšší zátěži a přizpůsobit se školnímu režimu. (Vágnerová, 2000) Existují studie, které potvrzují, že děti z ústavních zařízení tohoto stavu dosahují ve většině případů později. (Langmeier & Matějček, 2011) Zároveň Vágnerová (2012) zmiňuje, že lepších schopností ve školním prostředí dosahují děti, které byly do náhradní rodinné péče umístěny před věkem šesti měsíců než ty, které se do rodin dostali až po dovršení dvou let.

Je známo, že tyto děti mají obecně horší prospěch, který neodráží jejich pravé nadání. Důvodem je například neschopnost pracovat samostatně a větší sklon k rozptýlení. (Vágnerová, 2012)

S charakteristikou vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči souvisí i výzkum, kterým se zabývali Myšková et al. (2014). Cílem studie bylo zjistit, jakého nejvyššího stupně vzdělání dosahují lidé, kteří v životě zažili náhradní rodinnou péči. Výsledky se porovnávaly s podobně početnou kontrolní skupinou lidí, kteří vyrůstali v běžných rodinách. Ukázalo se, že lidé se zkušeností s náhradní rodinnou péčí dosahují nižšího vzdělání než lidé z běžných rodin. Také se ukázalo, že je pro ně průběh školy více problematický a nedostává se jim takové podpory v oblasti učení. Mnohem častěji se u nich objevovalo opakování ročníku, což může být způsobeno i častějším střídáním škol.

Skupina autorů upozorňuje, že by jistým východiskem mohl být lepší individuální přístup ke školní přípravě ze strany vychovatelů. Ponechání iniciativy na dětech v tomto ohledu k ničemu nepřispívá.

Podobných výsledků dosahuje již výše zmíněná studie, kterou se zabývali Loehlin et al. (2007). Ta se mimo zkoumání osobnosti a záležitosti manželství zabývala i pracovní úspěšností a vzděláváním. Opět se mezi sebou porovnávaly výsledky osob, které byly v dětství svěřené do náhradní péče a děti, které byly v dané rodině biologicky vlastními. Přestože byly výsledky obou skupin pozitivní, biologicky příbuzné osoby dosahovaly o něco lepších výsledků.

Praktická část

8. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

8.1. Cíl práce

Jak je popsáno v teoretické části, děti vyrůstající v náhradní rodinné péči se mohou potýkat s různými obtížemi v oblasti výchovy a vzdělávání. Cílem praktické části je tedy popsat náročná témata a obtíže v oblasti výchovy a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči a faktory, které v obtížných oblastech pomáhaly. Dále přiblížit problematiku soužití náhradní rodiny s dítětem, spolupráci rodiny se školou a roli pedagogů v tomto procesu. Téma je zpracováno z pohledu náhradních rodičů, konkrétně náhradních matek, a učitelů prvního stupně základní školy.

Dalším cílem je přispět k informovanosti. Poznatky mohou být přínosné nejen pro učitele, vychovatele a náhradní rodiče, ale také pro žadatele o osvojení či pěstounskou péči a zajímající se veřejnost.

8.2. Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní takto:

Jaké jsou náročné situace a podpůrné faktory ve výchově a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči z pohledu náhradních rodičů a učitelů?

Na základě cíle práce byly stanoveny tyto dílčí výzkumné otázky, které rozvíjí hlavní výzkumnou otázku:

V. o. 1: Jaké náročné situace a obtíže vnímají náhradní rodiče ve výchově a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči?

V. o. 2: Jaké podpůrné faktory vnímají náhradní rodiče při překonávání obtíží v rámci výchovy a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči?

V. o. 3: Jaké náročné situace a obtíže vnímají učitelé ve výchově a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči?

V. o. 4: Co považují učitelé za důležité ve svém přístupu k žákům v náhradní rodinné péči?

V. o. 5: Jak probíhá spolupráce mezi náhradními rodiči a učitelem?

V. o. 6: Jak vnímají učitelé svou připravenost na práci se žáky v náhradní rodinné péči?

9. METODY PRÁCE

Jelikož jsem chtěla proniknout hlouběji do uvedené problematiky, zvolila jsem pro šetření kvalitativní výzkum. Pro získání informací jsem použila individuální hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Podle Švaříčka a Šedové (2007) se jedná o nejčastěji používanou metodu sběru dat při kvalitativním výzkumu. Hloubkový rozhovor zmínění autoři definují jako: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (s. 159). Polostrukturovaný rozhovor pak vychází z témat či otázek, které jsou předem připraveny. (Švaříček & Šedová, 2007)

Pro výzkum jsem si tedy připravila osnovu orientačních otevřených otázek, které se týkaly toho, co jsem potřebovala zachytit. Otázky jsou uvedeny v přílohách. Dále jsem se dle potřeby doptávala rozvíjejícími otázkami na další informace.

Pro zachování anonymity, což je i předpokladem tohoto výzkumu, jsem dotazovaným osobám přidělila písmena (např. paní M.). Stejně tak jsem změnila jména dětí, která v rozhovorech zaznívala. O dotazovaných osobách jsem uvedla pouze základní informace, které s výzkumem souvisí. S jejich uvedením byly dotazované osoby seznámeny.

Pomocí rozhovoru s náhradními matkami a třídními učitelkami jsem vytvořila tři případové studie (kazuistiky). Kazuistiky jsem do této práce zařadila z toho důvodu, že se od sebe příběhy dětí vyrůstající v náhradní rodinné péči liší a na tomto zvoleném designu můžeme dobře popsat jednotlivé významné faktory. Jedná se o jednu ze základních výzkumných strategií, jejímž smyslem je dle Švaříčka a Šedové (2007) zkoumat co nejpodrobněji jen několik málo případů a snažit se jim porozumět. Všechna výzkumná data by se měla vztahovat pouze k objektu výzkumu. Tato strategie se volí především při zkoumání specifických sociálních jevů. Výhodou je, že může výsledkům snadněji porozumět širší veřejnost. Dále nám poskytují podrobnější vhled do určité problematiky. Výsledky této strategie ovšem nemůžeme zobecňovat.

Kazuistiky popisují příběh dítěte vyrůstajícího v náhradní rodinné péči. Je zde popsáno, z jaké péče dítě do náhradní rodiny přišlo a jak příchod probíhal. Dále problémy, které

ve výchově a vzdělávání dětí náhradní rodiče a učitelé vnímají, přístupy k těmto dětem, fungování dítěte ve škole, ale také okolnosti a příchod dítěte do rodiny.

Protože jsem chtěla více prozkoumat náhradní rodinnou péči v souvislosti se školním prostředím, vyhledala jsem další učitele, kteří mají s edukací těchto dětí zkušenost. S nimi jsem vedla rozhovor ohledně výchovy a vzdělávání žáků v náhradní rodinné péči více obecně. Rozhovor byl opět polostrukturovaný a zajímala jsem se o jejich zkušenosti, přístup, postoje, obavy, vyskytující se problémy a jejich řešení a také o jejich informovanost v této záležitosti.

9.1. Průběh šetření

9.1.1. Kazuistiky

Z počátku jsem se obávala, zda získám dostatek respondentů, protože může být pro někoho téma náhradní rodinné péče citlivé. Respondenty jsem hledala v rámci celé České republiky. Podařilo se mi získat informace ke třem kazuistikám na základě rozhovorů s jejich náhradními matkami a učitelkami, které tyto děti učí nebo učily.

Rozhovor s náhradními matkami probíhal 30-40 minut. Rozhovor s třídními učitelkami pak 12-20 minut.

Celkem tedy proběhly ke kazuistikám tři rozhovory ze strany náhradních rodičů a tři rozhovory se třídními učitelkami jejich dětí.

9.1.1.1. Zpracování dat

Všechny respondentky souhlasily s nahráváním rozhovorů. Nahrané rozhovory byly následně zpracovány do kazuistik dle jednotlivých oblastí (okolnosti příchodu do rodiny, výchova a škola). Některé výpovědi byly doslovně přepisovány a jiné zas pro stručnost shrnuty. Do jednotlivých oblastí jsem pak zakomponovala i výpovědi učitelů, které na problematiku nahlíží z jiného úhlu.

9.1.2. Rozhovory s učiteli

Kritériem pro realizaci rozhovoru bylo:

- Učitel základní školy s praxí minimálně dva roky
- Zkušenost s edukací dětí v náhradní rodinné péči

Rozhovor byl realizován celkem s šesti respondentkami. Jednalo se pouze o učitelky prvního stupně základní školy s praxí 12-35 let. Rozhovory trvaly přibližně 15 minut.

9.1.2.1. Zpracování dat

Respondentky opět souhlasily s nahráváním. Protože se jednalo o učitele z celé České republiky, některé rozhovory proběhly i telefonicky. Rozhovory byly následně přepisovány do protokolů dle otázek (viz. ukázka – příloha č. 4). Jedná se pouze o selektivní protokol, kde jsou doslovně přepsané jen ty pasáže rozhovoru, které se týkají výzkumu.

Následovalo kódování. Dle Strausse a Corbinové (1999) jde o „*operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby*“ (s. 39).

Pro lepší přehlednost jsem si protokoly s výpověďmi vytiskla a provedla jsem otevřené kódování. Dle Švaříčka a Šedové (2007) je nutné nejprve analyzovaný text rozčlenit na jednotky dle významu a každé takové jednotce přidělit označení (kód) podle toho, jaké téma (jev) daná jednotka reprezentuje. Švaříček a Šedová uvádí, že „*Jde o to vytvořit „nálepku“, která by co nejlépe odpovídala povaze našeho datového fragmentu ve vztahu ke zvolené výzkumné otázce*“ (2007, s. 214).

Několikrát jsme si text přečetla a následně si vepisovala do textu kódy. Současně jsem si vedla seznam těchto kódů. Kódy se v datech opakovaly a já jsem je mohla dle podobnosti roztřídit, abych zjistila, jaká témata se v datech objevují. Na základě otevřeného kódování jsem zachytila celkem sedm témat (kategorií):

- Zkušenost učitelů s náhradní rodinnou péčí
- Výchova v rodině
- Téma náhradní rodinné péče ve třídě
- Přístup k dětem v náhradní rodinné péči
- Informovanost učitelů
- Úroveň vzdělání
- Problémy a obavy

Podrobnější popis těchto kategorií je uveden v následující kapitole, kde je na konci popsáno i shrnutí poznatků vyplývajících z těchto dat.

10. VÝSLEDKY

V této kapitole jsou uvedeny kazuistiky a jejich shrnutí. Jak je výše uvedeno, každá kazuistika je rozdělena do tří oblastí. První se týká okolností příchodu dítěte do rodiny a začlenění. Druhá oblast popisuje především, jak probíhala výchova v nové rodině a jaké případné obtíže náhradní rodiče vnímali. Poslední oblast je věnována působení dítěte ve škole a spolupráci náhradních rodičů s učiteli.

Dále jsou v této kapitole zaznamenány výpovědi učitelů, které jsou členěny dle témat rozhovoru a opět shrnutí důležitých poznatků vyplývajících z těchto rozhovorů.

10.1. Kazuistiky

10.1.1. Kazuistika č. 1 – Markéta

10.1.1.1. *Okolnosti příchodu do rodiny*

Markéta byla umístěna do kojeneckého ústavu krátce po narození. Důvodem byla předpokládaná neschopnost matky se o dítě kvůli nemoci starat. Přestože matka o dítě zájem měla, muselo jí být ihned odebráno. Nyní Markéta vyrůstá v pěstounské rodině, do které byla umístěna ve věku jedenácti měsíců. Pěstouni měli v úmyslu osvojení, ale to vzhledem k situaci a povinnosti umožnit dítěti s matkou pravidelný kontakt nebylo možné. Zdravotní stav dítěte je dle pěstounky v pořádku.

Markéta vyrůstala v rodině se dvěma staršími nebiologickými sestrami, dcerami pěstounů, které jí jsou dodnes oporou. „*Když byly naše dvě dcery malé, bylo nám řečeno, že si máme zažádat o mladší dítě, než jsou naše holky. Prý ho pak pozitivně vedou, a to můžu potvrdit. Markéta holky opravdu napodobuje a chce být jako ony,*“ konstatuje pěstounka, paní M. Motivací pěstounů byla touha pomoci dítěti v nesnázi a obohatit rodinu o další radost. „*Vždycky jsem chtěla někomu pomoci. Nedokázala jsem si jako malá představit být bez maminky,*“ jsou slova paní M. Podle ní proběhlo začlenění do rodiny naprosto bez problémů. Od začátku si široká rodina Markétu oblíbila. Pěstounka, paní M., si při návštěvě Markéty v kojeneckém ústavu všimla, že strádala v oblasti jídla. „*V ústavu jim byly přiděleny porce jídla i pití bez možnosti přidání a po příchodu do rodiny Markéta opravdu hodně jedla. Od první chvíle si užívala pozornosti všech členů rodiny, kterou v ústavu neměla.*“

Markéta byla od malička o skutečnosti náhradní rodinné péče informována. *„Oni nám poradili, abychom jí vyprávěli příběh o tom, jak jsme si ji přivezli a jak jsme se na ní těšili. A to ještě před tím, než by tomu mohla rozumět. Potom si o příběh sama říkala a ráda to poslouchala,“* zmiňuje paní M. Kolem třetího roku života si Markéta nechtěla připustit, že nevyrostala „v bříšku“ paní M., ale za krátkou chvíli se s tím prý smířila.

Krátce poté, co Markéta nastoupila do školy, její biologická matka zemřela. Protože se Markéta s biologickou matkou občas stýkala, bylo to pro Markétu i pěstouny celkem náročné období. Díky pomoci odborníků bylo jednodušší tuto smutnou událost vstřebat. V tento moment se pěstouni obrátili na psycholožku, která jim poradila, jak informaci malé Markétě sdělit. Paní M. jí musela ujistit, že ji bude objímat ona a společně si pak vyjmenovaly členy širší rodiny, které Markéta má. *„Určitě bylo znát, že jí to nějakou dobu trápilo. Ještě několik dní se na biologickou mámu vyptávala, a dokonce i na tátu,“* dodává paní M.

Markétu paní M. popisuje jako je cílevědomou, empatickou a pečovatelskou. *„Má touhu být samostatná. Někdy mi přijde, že chce být středem pozornosti. Ale je kamarádká a přátelství jí vydrží dlouho,“* uvádí paní M. Nemá problém s učením a je hudebně nadaná. Pěstouni i sestry mají s Markétou důvěrný vztah. Se zásadními věcmi se jim svěřuje.

Paní učitelka o Markétě mluví jako o pěkné šikovné dívce, která je všestranně nadaná. Dále tvrdí, že byla hodně upovídaná a v kolektivu oblíbená. Za celou dobu prvního stupně zmiňuje jen jeden konflikt, který byl však po konzultaci s rodiči rychle vyřešen. Jednalo se o poštvávání spolužaček proti sobě. Protože byla dle paní učitelky spolupráce s rodiči skvělá, problém se utnul včas.

10.1.1.2. Výchova

Během výchovy se pěstounům dostávala největší podpora od doprovázející organizace. Měli možnost si o situacích povídat i s jinými pěstouny či osvojiteli. Povzbuzovalo je, že se s problémy nepotýkají sami. Dále během výchovy kontaktovali psycholožku, která jim byla doporučena.

S prvními problémy se pěstouni potýkali v období, kdy Markéta začala navštěvovat mateřskou školu. Špatně snášela jakékoliv změny týkající se pouhého přechodu z domova do školky a naopak, což se projevovalo hlasitým pláčem a někdy až vztekem.

„Bylo to hrozný období. Chviléma jsem z toho byla zoufalá. Vadila jí jakákoli změna a často kvůli tomu dělala scény. Vadilo jí třeba i nové oblečení, takže když už si konečně na nějaké zvykla, běžela jsem to do obchodu koupit víckrát,“ vypovídá paní M.

Paní M. se setkala s obavami ohledně přísnější výchovy. Jako důvod uvedla soucit, ale také pohled ostatních lidí, kteří o skutečnosti věděli. Paní M. si netroufla na veřejnosti reagovat přísně, což Markéta vycítila a lehce toho využívala. Velkou pomocí a oporou pro paní M. byla paní ředitelka mateřské školy, která Markétu hned od začátku sama od sebe umístila do speciální třídy, kde bylo méně dětí. Od začátku se chovala chápavě. *„Paní ředitelka si kdysi sama osvojila dítě, takže si uvědomovala, jak to všechno může probíhat. Nejvíc se mi ulevilo, když jsem od ní cítila, že mi věří,“* zmínila paní M.

Markéta většinou odpoledne plakala především proto, že se nechtěla oblékat a nechtěla domů. *„Paní ředitelku napadlo, že při dalším bouřlivém odpoledním vzdoru prostě odejdu a Markétu tam nechám. Vrátila jsem se až před zavírací dobou. Díky tomu se na mě Markéta více těšila a najednou byl klid. Bylo to neuvěřitelný. Po roce a půl domů moje holka ze školky odcházela s úsměvem.“*

Po této zkušenosti si pěstouni uvědomili důležitost přístupu učitele a žádali vedení základní školy, aby Markétu přidělil do třídy k empatické paní učitelce, kterou si předem vyhlédli a škola jim vyšla vstříc. Jsou přesvědčeni, že to pro celý proces bylo velice důležité.

10.1.1.3. Škola

Třídní učitelku si Markéta rychle oblíbila. Celou dobu k ní vzhlížela. Před nástupem si s paní učitelkou pěstouni domluvili schůzku. Paní učitelka se pěstounům svěřila, že nemá s těmito dětmi žádné zkušenosti a že bude ráda za jakékoliv informace. Obě strany považovali schůzku za velmi důležitou. Pěstouni paní učitelku informovali především o vyskytujících se adaptačních problémech a o podmínkách přijetí dítěte do rodiny. Také o pojmech jako je psychická deprivace apod. Dále o tom, že je o skutečnosti Markéta informována a že paní M. oslovuje matkou a pana M. otcem. Reakce třídní učitelky byla pozitivní. *„Určitě jsme od začátku cítili ze strany paní učitelky podporu. Ujala se toho perfektně.“*

Paní M. tvrdí, že to v kolektivu Markétka měla o něco složitější. Dokonce se ve škole setkala s posměchem od spolužáků ohledně úmrtí matky, kdy se spolužákům sama svěřila. *„Už si moc nevzpomínám, ale asi jsme o smrti matky učitelce ani neříkali. Nepřišlo nám to nějak důležité. Když jsem se o tom nedávno s Markétou bavila, prý ji paní učitelka utěšovala, že to není pravda a že si pro ni maminka odpoledne přijde. Musela z toho být chudák zmatená.“* Pěstouni toto zpětně považují za chybu a myslí si, že by učitele, především na prvním stupni, měli i o těchto událostech informovat. Paní učitelka by tak měla možnost lépe reagovat.

Do školy Markéta nastoupila standardně bez odkladu. Školu navštěvovala od počátku ráda. Ráno potřebovala pouze povzbuzení a pocit opory. *„Trochu jsme se báli, že jí to třeba ve škole nepůjde, ale zjistili jsme, že obavy byly zbytečné, protože je fakt šikovná a všestranně nadaná.“* Příprava do školy pro rodinu nebyla problematická. Markéta si splnila po příchodu domů úkoly a měla spoustu času na hraní.

Paní M. si pro Markétu představuje střední školu s maturitou a myslí si, že by mohla zvládnout i vyšší či vysokou školu. Prý by se hodila na práci s dětmi. Sama Markéta by chtěla být učitelkou nebo psychologkou.

„Myslím si, že by učitelé měli k těmto dětem být pozorní a všímat si různých situací. Měli by mu dodat sebevědomí, důvěru, ale taky projevit lásku. Bylo by dobré, kdyby se takhle chovali ke všem dětem, ale obecně si myslím, že v našem případě je to ještě důležitější,“ jsou slova paní M. ohledně přístupu učitele.

Za nedostatek ze strany školy považují nízkou informovanost učitelů ohledně náhradní rodinné péče. Sama paní učitelka přiznává, že ze začátku o náhradní rodinné péči byla málo informována. *„Byla jsem zvědavá, jak tahle péče vůbec funguje, jak to chodí, jak to vypadá,“* konstatovala paní učitelka. Veškeré informace, které o péči doteď má, vyplývají pouze z dosavadních zkušeností a informovanosti ze strany pěstounů. Při první konzultaci se ptala pěstounů, jaké problémy může případně čekat a na co si má dát pozor. Dále paní učitelka pátrala po tom, do jaké míry může téma náhradní rodinné péče ve třídě otevřít, aby to dítěti neublížilo a uvedla: *„To byla myslím první nebo druhá třída, tak si myslím, že jsme tam někdy v prvouce narazili na otázku neúplné rodiny. Že se tam rozbřečela. Myslím si, že to byl spíš stesk, nic hlubšího to nebylo. Přišly jí slzičky na kraj a*

šlo to ven.“ Podařilo se jí prý rychle utěšit. Následně však Markéta před spolužáky téma náhradní rodinné péče otevřeně několikrát v rámci hodin diskutovala.

10.1.2. Kazuistika č. 2 – Ema

10.1.2.1. Okolnosti příchodu do rodiny

Ema byla umístěna do kojeneckého ústavu ihned po narození. Do adoptivní rodiny se dostala dva měsíce poté. Biologická matka od počátku o dítě nejevila zájem. Osvojitelé se na příchod Emy těšili a cítili se na něj připraveni. „*Pro nás to bylo i obohacení toho vztahu, že nás to jako sblížilo víc. Postavili jsme si dům a už tu chyběl jen ten dětský skřítek,*“ vypovídá paní E. Ema nyní v rodině žije s mladším bratrem.

Na prostředí nového domova se Ema ihned adaptovala. Po příchodu do rodiny jí byl nepříjemný fyzický kontakt. „*Nechtěla pusinku, nechtěla objímat, nechtěla ten kontakt, to se uhýbala. Zase ale spala u naší postele a když měla v noci nějaké křiky, tak jsme jí hned pohladili a bylo to dobré.*“ Paní E. dodává, že pokud nebyla včas utišena, vyústilo to v silný pláč až záchvat. Kolem čtyř let se ale Ema k rodičům chodila ráda mazlit. Dokonce sama Ema dle paní E. pojmenovala svůj stav, že je „*nedomazlená*“.

Ema byla od začátku o skutečnosti náhradní rodinné péče informována formou pohádky tak, jak to bylo osvojitelům doporučeno. Časem si přišla sama na to, že vyprávěný příběh je o ní. Ema byla občas zmatená z toho, že nebyla „*v bříšku*“ paní E. Několikrát se na to s odstupem času vyptávala.

Ema má dle paní E. několik zálib. „*Ema není tahoun. Ona se vždycky přizpůsobuje tomu druhému. Když jde Filip malovat, jde také malovat, ale aby jí to samotnou napadlo, to ne.*“ Dle paní E. mluví o tom, že by si Ema jednou také chtěla vzít miminko z dětského domova a že by si přála mít pečující práci. Osvojitelé mají s Emou důvěrný vztah. Ema má láskyplný vztah i s mladším bratrem. „*I když teď začíná trochu nastupovat ta puberta, takže tam nebude moc toho mazlení a už tam někdy přijde i ta rána, ale obecně spolu vztah mají opravdu pěkný. Ema teď Filipovi hodně pomáhá s domácími úkoly. Nemá ráda učitelky, ale paradoxně si na ni hraje. To si ale hrála celou dobu. Ona své úkoly nechtěla psát, ale pak si šla hrát na učitelku. To jsme s manželem vůbec nechápali.*“ dodává paní E.

Po nástupu do školy jí byly diagnostikovány specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie. Krátce poté jí byla psychologem diagnostikována porucha attachmentu.

„Nebyla jsem si vědoma, že by přeskočila nějakou fází vývoje. Šlo to tam všechno tak postupně. Ale postupem času, když jsme procházeli těmi psychologickými testy na základě té žádosti o další dítě, tak jsme zjistili, že nějakou fází přeskočila. A už jsme to nedokázali zpětně určit. Projevuje se to opravdu špatnou socializací. Ale opravdu špatnou,“ svěřila se paní E.

10.1.2.2. Výchova

Do tří let probíhala výchova téměř bez problémů. První problémy s výchovou nastaly až s příchodem prvních povinností spojených s docházením do mateřské školy. V tomto období začala být Ema velice vzdorovitá v momentě, kdy po ní někdo něco požadoval, zejména pak v situacích, které v daný den nebyly původně naplánované. Vzdor se projevoval silným vztekem a pláčem. *„To už mi říkaly i učitelky ve školce, že by to nevydržely a že už by jí daly na zadek. To byla klidně hodina pláče, vztekala se. Ale já jsem ji nechala. Rozhodně jsem ze svých požadavků neustoupila,“* zmiňuje paní E.

Od tří let u Emy trvá problém s přijímáním pestré stravy. *„Do tří let jedla normálně, jedla i maso. Pak nevíme, co se stalo. Úplně se to v ní otočilo a začala si dávat suchý knedlíky, suchou rýží a nechutnala nic. To jsme řešili s doktorkou. Ta říkala, ať si normálně dáváme jídlo, jak jsme zvyklý, ať je to barevné. Takže my máme bohatý talíř a ona má hromádku brambor. Okurku a jablko sní, někdy jahodu.“*

Během navštěvování mateřské školy se potýkala i s adaptačními problémy. Po příchodu do mateřské školy Ema plakala. *„Nejhorší je vždycky ta změna. Nesnese změny. Toho se bojí.“* Paní E. dodává, že jakmile si na prostředí zvykla, nechtělo se jí naopak odpoledne domů. *„Co jí pomáhalo, tak to byl pevný řád. Že to bude ve stejnou hodinu, že musí mít připravené oblečení. Musela vždycky dopředu vědět ten plán,“* konstatuje paní E.

Během výchovy vyhledali osvojitelé pomoc psychologů, kteří jim poskytli rady ohledně výchovy v těžkých situacích. *„Jedna paní psycholožka nás upozornila na to, že Ema vycítila, jak moc ji máme rádi a že jsme s trestáním opatrnější. Prý toho Ema začala využívat a lehce s námi manipulovat. Dále upozornila, že je u Emy opravdu důležitý pevný řád ve všech oblastech.“* Dále si paní E. postěžovala, že Ema bohužel odmítá přímý kontakt s kterýmkoli psychologem. Paní E. si myslí si, že by jí pravidelné setkávání s psychologem mohlo ulehčit spoustu životních situací.

Osvojitelé navštívili s Emou i pedagogicko-psychologickou poradnu. V těžkých chvílích osvojitelům byly oporou lidé s podobnými zkušenostmi. Podělit se s ostatními o problémy v rámci doprovázející organizace pro ně bylo ulevující.

10.1.2.3. Škola

Adaptační problémy ji trápily i během prvních dvou let navštěvování základní školy. Do školy se těšila, ale po prvním dni ji nadšení opustilo. Paní E. si pro Emu přála odklad, ale ten jí doporučen nebyl. Problematické byly zejména příchody do školy. Paní E. ji vodila až do druhé třídy přímo do třídy, na čemž spolu byly domluvené. To se ale ve škole nesetkalo s plným porozuměním ze strany vedení. *„Ale já jsem věděla, proč to dělám. Protože utíkala. Měla ještě větší stresy. Když jsem jí dovedla k těm dveřím, tak ona tak nevyváděla. Nezáviděla jsem jí to. Ten stres, úplně se klepala. Pro ni ale ten pláč byl taková obrana i před ostatníma.“*, popisuje paní E.

Spolužáci jsou o skutečnosti náhradní rodinné péče informováni. Reagují na to dobře. Paní E. si myslí, že je to především proto, že dnes je plno neúplných a rozvedených rodin. *„Když jsem vyrůstala já, byly adoptované děti středem pozornosti a bylo na ně nahlíženo jinak. Měly to složitější. Dnes je to bráno více jako běžné, takže nikoho nenapadne se pozastavit nad naší rodinou.“* S posměchem se Ema nikdy nesetkala.

Před nastoupením do školy rodiče kontaktovali třídní učitelku a sdělili jí podstatné informace. Sdělení považovali za důležité především kvůli probírání témat, jako je narození a rodokmen. Také chtěli, aby byla paní učitelka připravena reagovat v případě posměchu ze strany dětí, kterého se obávali.

Složení celé třídy bylo podle paní E. velice problematické. Jednalo se především o problémy v chování. Prozatím ke třídě nebyl přidělen asistent. Situace ve škole byla napjatá. Když paní učitelka na třídu zakřičela, Ema se jí bála. Nevnímal paní učitelku jako oporu a jistotu. Ema si křik paní učitelky vztahovala na sebe, a to ji velice často rozplakalo.

Paní E. vzpomíná na incident: *„Ema má děs z toho být zavřená za dveřmi. U ní to vyvolá až záchvat. A to udělala učitelka, a to se úplně vyděsila. Chtěla jí domluvit za dveřmi, ať nepláče, že se jí děti budou smát. Ema se chytla židle, úplně vyvalila oči a začala panikařit.“*

Musela jsem jí to po telefonu vysvětlovat, že má takové děsy. Protože jiný dítě, když vyhnala za dveře, tak to respektovalo, ale Ema se bála,“ uvedla paní E.

V této době vyhledali kvůli podobným problémům, které nastávaly, pomoc psychologa. Přes realizaci doporučení byla situace ve škole stále komplikovaná, zejména také v důsledku složitějšího třídního kolektivu. Následně se učitelé v jejich třídě střídali, a proto navázat vztah a efektivní spolupráci s rodinou nebylo úplně možné.

Paní E. vidí tuto situaci vůči Emě jako velmi nevhodnou. *„Ten její start, co se týká školní docházky, není dobrý a vidím, že se to potáhne celý život.“*

Na celé situaci bylo pozitivní, že u sebe měla Ema po celou dobu pevný bod v podobě její dobré kamarádky, se kterou tráví čas už od školky a vždy se mohla spolehnout na to, že tam pro ni je. *„Ema od začátku sedí v první lavici. Cítí tam asi bezpečí,*“ sděluje paní E.

Situace byla pro rodiče i dítě vyčerpávající a ustálila se až ve třetí třídě. Dostali třídní učitelku, která u dětí byla až do páté třídy. O náhradní rodinné péči byla ze strany osvojitelů informována také. V tomto období už problémy ze strany Emy postupně ustupovaly. Také jim byl přidělen kvůli problematickému složení třídy asistent, který celou situaci zjednodušil.

Začala nicméně distanční výuka, která podle paní E. na Emu neměla příznivý vliv. Systém výuky se dle paní E. úplně nedařil a nastal chaos v režimu online vzdělávání. Na tuto situaci reagovala Ema tak, že přestala paní učitelku respektovat.

Tato paní učitelka na Emu vzpomíná jako na krásné, hodné a šikovné děvče s průměrnými známkami. Nevzpomíná si na žádný problém v oblasti náhradní rodinné péče, ani na výraznější problémy během výuky. Je vidět, že od třetí třídy Ema byla o dost vyrovnanější. Paní učitelka zmiňuje pouze výrazné upnutí se na jedné své spolužačce. Dále si vzpomíná na moment, kdy Emě vadil hlas paní učitelky, která jí doučovala. Ema se jí nebála, ale měla pocit, že mluví velice nahlas. Přitom paní učitelka nijak hlas nezvyšovala. Poté, co na problém byla upozorněna, se snažila být tišší, ale měla pocit, že Emě spíše nesesedla její barva a tón hlasu. Dále si paní učitelka myslí, že některé problémy s Emou mohou být způsobené tím, že se paní E. bojí Emu potrestat a zvýšit na ni hlas z toho důvodu, že je její nevlastní matkou.

Při domácích přípravách na školu Ema vzdorovala. „*To, co jsme měli dělat třeba dvacet minut, tak jsem to dělali čtyři hodiny,*“ konstatuje paní E. V současné době je Ema samostatná a celou přípravu zvládá sama.

10.1.3. Kazuistika č. 3 – Jakub

10.1.3.1. Okolnosti příchodu do rodiny

Jakub byl ihned po narození umístěn do pěstounské péče na přechodnou dobu. Biologická matka o něj od počátku nejevila zájem. K osvojitelům, u kterých nyní vyrůstá, se dostal po půl roce. V této rodině žije se starší sestrou Petrou, kterou si náhradní rodiče osvojili několik let předtím.

Nejprve se osvojitelé chodili s Jakubem do pěstounské rodiny seznamovat. Zkušenosti s pěstounstvím na přechodnou dobu ještě neměli. Protože se jednalo o krásné zdravé dítě, měli budoucí osvojitelé obavy, že si ho pěstounská rodina bude chtít nechat. *„Stakovými obavami jsme tam šli. Ale ty pěstouni nás hned ujistili, že je náš.“* Pěstounská rodina umožňovala budoucím osvojitelům vřelý a pravidelný kontakt. Bylo jim doporučeno, aby na návštěvy nejprve jezdili sami bez osvojené dcery Petry. Po určité době na návštěvy za Jakubem začala jezdit i Petra. Paní J., osvojitelka, popisuje zamilovaný pohled, který si vzájemně věnovali. Petra se na příchod Jakuba velice těšila.

Paní J. komentuje pěstounskou péči na přechodnou dobu: *„Vnímám neskutečný rozdíl v této záležitosti oproti Petře, která musela trávit čas v kojeneckém ústavu. Je vidět, že měl Kuba jedny ruce jen pro sebe.“* Paní J. systém náhradní rodiny na přechodnou dobu chválí.

Po příchodu do rodiny se nevyskytly žádné potíže s častým pláčem a spánkem. Od počátku byl v nové společnosti velice spokojený a klidný. Nebyly diagnostikovány žádné zdravotní problémy a jeho vývoj probíhal také dobře.

Jakub je všestranný a cílevědomý. Má několik zálib. *„Baví ho malovat, číst, hrát deskové, vědomostní a logické hry. Má rád kolektivní sport. V kolektivu je sice stydlivější, ale nakonec se odhodlá a překoná to.“* Paní J. dále zmiňuje, že je také velice netrpělivý a vše by chtěl umět hned. *„Hodně vidí vzor v tatkově. Chtěl by jednou dělat práci jako on. Mluví o tom, jak si s tatkou práci rozdělí. Ale je to hodně proměnlivé. Taky mluvil o policajtově a tak. Já v tom vidím ten zdravý vývoj, že si tím prochází. Že to nemá jen striktně dané. Taky je takový chtivý. On dokonce domlouvá sestře, aby si udělala úkoly a měla to hotový.“* Vztah má Jakub s celou rodinou důvěrný a láskyplný.

Navštěvování mateřské školy probíhalo poměrně dobře. Paní J. uvádí pouze drobné adaptační problémy. Pomáhala mu dohoda a jistota ze strany paní J., že přijde v určité době a její dodržení. Paní J. uvedla, že ve školce inklinoval spíše ke zlobivějším dětem, ale to se na základní škole otočilo.

Jakub je o skutečnosti náhradní rodinné péče informován od malička. Ví o tom, že vyrůstal v pěstounské rodině. *„Tam už to přišlo tak jako přirozeně, že je vlastně od pěstounů. Když jedeme přes jejich město, tak na ně vždycky myslí. I se tím tak jako chlubí, že je od pěstounů. S pěstouny se teda nevidáme, ale jen si dopisujeme,“* uvádí paní J. Na biologickou matku se nevyptává. *„On to bere tak, že když se na mě vykašlala, tak co. Vůbec to nějak neřeší. Bere, jak to život přináší,“* uvádí paní J.

10.1.3.2. Výchova

V oblasti výchovy paní J. nezaznamenala žádné potíže. Osvojitelé tedy neměli potřebu se za celou dobu obrátit na odborníky. Obrátili se pouze v případě odkladu na pedagogicko-psychologickou poradnu.

10.1.3.3. Škola

Kvůli velké hravosti a drobnějšímu růstu bylo rozhodnuto o odkladu, za což je paní J. ráda. Po nástupu občas Jakub plakal i ve škole, ale pláč se s prvním zvoněním dne zastavil a byl schopen celý den normálně fungovat. Pomáhá mu sestra, která ho vždy ráno vodí do třídy. Dále paní J. zmiňuje: *„Pomáhalo dodržet ten čas, na kterém jsme se domluvili, že ho vyzvednu. Prostě ho nezradit.“*

Osvojitelé třídni učitelku o skutečnosti náhradní rodinné péče před nástupem informovali. Celkový přístup paní učitelky je poněkud přísnější ve všech ohledech, ale tím, že se Jakub nepotýká s většími potížemi, ničemu to nevadí. *„Ona je na ně tvrdá, ale jsem za to ráda. Ten tvrdý přístup na něj platí. Naopak k paní učitelce vzhlíží, vnímá v ní pocit bezpečí a respektuje všechna její rozhodnutí,“* uvádí paní J.

Spolupráce s třídni učitelkou probíhá dobře. Paní J. chválí i celkový přístup třídni učitelky. *„Jednou nepřinesl domácí úkol a ona to respektovala. Domluvili se spolu na druhé šanci a on všechno dodržel.“* jsou slova paní J. Během docházky s třídni učitelkou konzultovala pouze ranní pláč, který už zmizel. Dle paní J. pomáhá, že má paní učitelka nastavený

pevný řád. Vše, co řekne, dodrží. Její důslednost je pro Jakuba zásadní a učitelku díky tomu vnímá jako pevný bod.

Paní učitelka Jakuba popisuje takto: „*Nemá žádné problémy. Trošku bych řekla, že matematika mu jde hůře. Je trošku pomalejší, ale to bych řekla, že odpovídá celkově jeho konstituci. Je takový drobný, často nemocný. Takže pořád dohání, což pro něj může být i stresující, že se to snaží rychle udělat a ono mu to zrovna nejde.*“ V hodinách je hodný. Paní učitelka také považuje komunikaci s rodiči za bezproblémovou. Nejčastěji spolu konzultují dohánění zameškaného učiva. Paní učitelka mu musí všechna cvičení osobně zakroužkovat a Jakub má pak větší motivaci úkoly splnit.

„*Jakub se mi úplně nesvěřuje, ale zvykl si na mě. O hodině se na mě usmívá, takže vnímám, že má ke mně kladný postoj,*“ sdělila paní učitelka. K Jakobovi přistupuje úplně stejně jako k ostatním dětem a nevnímá žádný důvod k Jakobovi přistupovat jinak.

Dle paní učitelky má Jakub se spolužáky dobrý vztah a je ve třídě oblíbený. Spíše ustoupí, než aby rozpoutal konflikt.

Paní učitelka si nevzpomíná na žádné větší problémy, které by s Jakubem nastaly, přestože nějaké problémy původně čekala. Byla překvapena, že se po měsíci s pláčem srovnal. K rannímu pláči se paní učitelka vyjadřuje takto: „*Já jsem si ho nevšímalá. Dělal jsem jako že nic. On přišel, sednul si, vyndal si věci a furt jako popotahoval. Několikrát jsem se ho zeptala a on začal víc, tak jsme ho nechala být, aby si do zazvonění poplakal. Bylo mi ho líto, ale řekla jsem si, že se nedá nic dělat. Nebylo to úplně drastické. Že by dělal nějaké scény. Pak začala hodina a on už se zklidnil a byl hodný. Ted' už si z něj někdy dělám legraci a ptám se ho, jestli dneska budeme plakat. A on se jen usměje.*“

Dle paní J. bere Jakub školu spíše jako povinnost, kterou přijímá. Nikdy nebyl na školu úplně natěšený. Příprava do školy probíhá poměrně samostatně. Potřeboval pomoc hlavně na začátku a nyní už je schopen si některé úkoly vyplnit sám.

Paní J. i třídní učitelka Jakuba tvrdí, že spolužáci o náhradní rodinné péči informování nejsou. Na druhou stranu paní J. konstatuje: „*Dneska už jsou ty rodiny tak namíchaný, že to nikoho nepřekvapí.* Paní učitelka dodává: „*Nemám v plánu to se třídou ani nějak rozebírat. Nemyslím si, že je to v mých kompetencích. Asi by to ani nikoho samotného nenapadlo.*“

10.1.4. Shrnutí

Zde jsou shrnuty poznatky, které vycházejí z kazuistik. Informace jsou strukturovány dle výzkumných otázek, na které v rámci tohoto výzkumu bylo možné odpovědět.

Tyto tři kazuistiky zahrnují naprosto odlišné podmínky příchodu dětí do rodiny. Děti byly do rodin přiděleny z různých forem péče a v různém věku. Na uvedených kazuistikách je patrné, že děti, které strávily různou dobu v kojeneckém ústavu, se potýkaly s výraznějšími problémy oproti dítěti, které hned po porodu bylo svěřeno do pěstounské péče na přechodnou dobu. Samozřejmě zde mohou hrát roli i další faktory, jako jsou geny, osobnost, temperament, výchovný styl atd., které se v rámci těchto tří kazuistik přesně nedají podchytit. Náhradní rodiče však sami zmiňují, že pobyt v ústavním zařízení nemá na vývoj dítěte příznivý vliv a v kazuistikách v kontextu s tím hovoří například o nadměrném jedení po příchodu do rodiny, nočních můrách nebo odmítání fyzického kontaktu.

V. o. 1: Jaké náročné situace a obtíže vnímají náhradní rodiče ve výchově a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči?

Náhradní rodiče zmínili ve všech třech případech, že jejich děti byly citlivější na adaptaci v novém prostředí. Týkalo se to změn spojených s příchody a odchody do mateřské školy a v jednom případě i přechodu na distanční výuku. Ve všech případech pomáhal v adaptaci předem stanovený řád ze strany učitelů i náhradních rodičů a jeho dodržení. Pozitivem pro děti byl opěrný bod v podobě stálého učitele nebo spolužáka.

Dalšími zaznamenanými problémy ve výchově dětí, které náhradní rodiče vnímají, jsou: zvýšená vzdorovitost, vztek, plačtivost, noční děsy, horší socializace a vycítění slabosti náhradních rodičů, což souvisí i s obavou trestat dítě na veřejnosti, kterou uvedla jedna pěstounka. Zmíněná byla i obava ohledně posměchu od ostatních dětí, což se naplnilo jen v jednom případě. Zde se jednalo o posměch spolužáků kvůli úmrtí biologické matky dítěte. O úmrtí třídní učitelka informována nebyla a nemohla na to tedy vhodně reagovat.

Ostatní děti se s posměchem nepotýkaly. Tím, že se dnes setkáváme s neúplnými rodinami, rozvodovostí a dalšími různými situacemi v rodinách, není už vnímána

z pohledu dvou respondentek náhradní rodinná péče jako něco výjimečného a ostatní se nad skutečností tolik nepozastavují.

V jednom specifickém případě se dítě potýkalo se strachem z učitele. Mělo strach ze zvýšení hlasu učitele a křičení. Vztahovalo si tyto projevy na sebe. Jednalo se o dítě, u kterého byla diagnostikována porucha attachmentu a specifické poruchy učení.

V. o. 2: Jaké podpůrné faktory vnímají náhradní rodiče při překonávání obtíží v rámci výchovy a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči?

Z kazuistik je patrné, jak moc důležitý je postoj učitele k celé situaci. V jednom případě si rodiče záměrně vybrali učitelku, o které věděli, že k dětem zachovává citlivý přístup. Pro náhradní rodiče bylo tedy důležité učiteli důvěřovat i z důvodu jejich obav ohledně fungování dítěte ve škole.

Také přístup učitelky, která s náhradní rodinnou péčí měla osobní zkušenost, byl citlivější.

Pro dítě s potřebou podpory a bezpečí se neosvědčila třída s problematickým kolektivem potýkajícím se s problémy v chování. Naopak v dalším případě se v mateřské škole osvědčila třída speciální s menším počtem dětí.

Oporou ve výchově dětí byla především doprovázející organizace a zkušenosti lidí ve stejné oblasti. V závažnějších situacích se náhradní rodiče obraceli na odborníky.

V jednom případě byl pro výchovu stěžejní vzor starších sourozenců, který do velké míry výchovu formoval.

V. o. 3: Jaké náročné situace a obtíže vnímají učitelé ve výchově a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči?

Jako obtížnou záležitost v rámci těchto rozhovorů učitelky zmiňovaly: citlivá témata, plačtivost a jednou i méně přísnou výchovu ze strany rodičů. Jedna paní učitelka zmiňovala za jistou nevýhodu její neznalost v oblasti náhradní rodinné péče.

V. o. 5: Jak probíhá spolupráce mezi náhradními rodiči a učitelem?

Ve dvou případech byla spolupráce bez komplikací a v jednom případě to bylo horší, zejména kvůli střídajícím se učitelům v jedné třídě. Příznivý dopad dobré spolupráce je v těchto případech jednoznačný.

Všichni učitelé měli zájem si příběh rodiny vyslechnout a zajímali se o možné problémy, které mohou nastat. Bylo podstatné problematické situace, které se vyskytly, řešit společně. Náhradní rodiče proto považují jako důležitou oblast celkovou ochotu učitelů.

V. o. 6: Jak vnímají učitelé svou připravenost na práci se žáky v náhradní rodinné péči?

Náhradní rodiče uvádějí, že informovanost učitelů o problematice nebyla vysoká, což i jedna z učitelek přiznává. Náhradní rodiče museli například vysvětlovat, jak péče funguje a jaké problémy by se v souvislosti s tím mohly vyskytnout, aby zajistili porozumění situaci. V uvedených případech měl nicméně větší vliv přístup učitele k celé situaci než míra informovanosti o náhradní rodinné péči.

10.2. Rozhovory s učiteli

Jak je výše zmíněno, tyto rozhovory byly vedeny s šesti učiteli a na základě opakujících se témat bylo vytvořeno sedm kategorií, jejichž podrobnější popis je uveden zde.

Míra zkušeností učitelů s náhradní rodinnou péčí

Míra zkušeností byla u učitelů různá. Bylo dvakrát uvedeno, že se s náhradní rodinnou péčí setkali jen jednou, ve dvou případech dvakrát, v jednom případě celkem třikrát a jedna paní učitelka uvedla, že si vzpomíná dokonce na pět případů.

Zde jsou uvedeny některé výpovědi:

„Z mého pohledu se jedná o výjimky a každá výjimka je naprosto jiná. Za dobu, co učím vím o třech případech.“ (paní L.)

„S náhradní rodinnou péčí jsem se setkala jen jednou.“ (paní J.)

„Docela často se s tím setkávám. Stále tady někoho mám. Ani ne tak ta adopce, ale spíš ta pěstounská péče. Za tu dobu, co učím, tak třeba čtyři, pět dětí jsem tu měla. Adopce byla myslím jen jednou.“ (paní B.)

Výchova v rodině

Celkem pětkrát bylo v rozhovorech zmíněné téma výchovy v rodině. Tu často respondentky považovaly za slabší a málo přísnou a vnímaly tuto skutečnost jako jistý problém záležitosti náhradní rodinné péče. Dle respondentek jsou právě rodiče dětí v náhradní rodinné péči k nějakým požadavkům a zásahům benevolentnější.

„Ten problém je u těchto osvojených dětí, že ty rodiče se na děti bojí zvýšit hlas. Myslím si, že někdy by si tyto děti zasloužily trest. Myslím si, že kdyby byly vlastní, přistupovali by k nim rodiče přísněji, což by někdy bylo na místě. Myslím si, že tyto lidi, co si osvojí dítě, to mají s výchovou mnohem horší, protože okolí, když to ví, tak je více sleduje. Zatímco u vlastního dítěte to nikdo neřeší. Všechno musí řešit kladně.“ (paní J.)

„Trochu vidím úskalí ve výchově. Maminka jí koupí všechno a za nic ji netrestá.“ (paní O.)

Další dvě respondentky zmiňují problém ve výchově, který se týká hlavně případů, kdy dítě vychovávají prarodiče či starší lidé.

„Tam byl docela velký problém v tom, že ta babička to nezvládala. Byli už starší. Taky tam byl problém finanční, že nenesl peníze. Prarodiče hodně kouří, takže jsem občas i za něj doplácela. Babička moc nechce spolupracovat. Prý je zahrnuta těmi školeními o pěstounství a že toho má moc.

Potom jsem tu měla žákyni, tam byl úplně zase jiný specifický problém. Tam prostě babička, opět babička, se starala o čtyři děti a dětem se nesmí nic říct. Vůbec nic. Brala je jako chudáčky, že je máma nechce, tak měli strašně volnosti. Žádné hranice, žádné meze. Ani ve škole jsme si na ně nemohli nic dovolit. To byly neustálé stížnosti na učitele. Šikana, diskriminace.

Když se nad tím zamyslím, tak ty prarodiče už nemají tu sílu. Tam vnímám velký problém. Oni asi nevědí, do čeho jdou. To už je dávno za nimi. Vždyť už mají třeba třicetileté děti a pak přebírají další. Taky vnímám jako riziko zdravotní komplikace těch prarodičů.“ (paní B.)

Další respondentka, paní U., uvádí: *„Jednou jsem se setkala s problémem, kdy výchovu měla na starost starší paní. Ona to nebyla biologická babička, ale kluk jí tak oslovoval. Byl u ní v pěstounské péči a vzala si ho z dětského domova. Tam ten žák byl v učivu trochu slabší a babička mu to doma nedokázala vysvětlit. Ta mě pořád prosila o pomoc. Že to nezvládala, že nerozuměla tomu učivu.“*

Téma náhradní rodinné péče ve třídě

Respondentky často uváděly, že si nevěděly rady, jak s tématem náhradní rodinné péče pracovat v hodině a jestli vůbec.

Nevěděla jsem například, jakým způsobem mohu ve třídě otevřít téma náhradní rodinné péče. To jsem od rodičů zjišťovala.“ (paní L.)

“Začlenění proběhlo bez speciálního programu. V začátcích jsem se o tom třeba s dětmi bavila v rámci třídnických hodin, když dívka nebyla ve škole, ale pak už to nebylo třeba nějak víc řešit. Taky jim bylo sděleno, že je dívka osvojená, ale teď už se k tomu vůbec nevracíme.“ Paní O.

V jednom případě si paní učitelka nebyla jistá, jestli je dítě o skutečnosti informované: *„Jediné co, tak nevím vůbec dodneška, jestli ta holčička to ví. Už jsem na to téma začala narážet v rámci prvouky. Počítám s tím, že s náhradní maminkou dám řeč a zeptám se jí*

na to. Ani to nechci prozrazovat vůči tomu kolektivu, aby neměla nějaké problémy. Nevím, jak by na to spolužáci reagovali.“ (paní T.)

„Co mám třeba takhle v okolí tu adopci, tak tam mi i kolikrát přijde, že jsou ty děti rodičům podobné. Že by to normálně ani nikoho nenapadlo.“ (paní U.)

Jedna respondentka, paní J., je přesvědčena, že by téma náhradní rodinné péče před třídou rozebírat určitě neměla: *„Do tématu náhradní rodinné péče bych se vůbec před třídou nepouštěla. Vůbec bych to nerozebírala, protože si myslím, že tohle je věc rodičů.“*

Přístup k dětem v náhradní rodinné péči

Všechny respondentky se shodly na tom, že k dětem v náhradní rodinné péči přistupují naprosto běžně. Jedna respondentka uvádí, že je důležité tyto děti neprivilegovat: *„Pokud bych ji privilegovala, jsem si jistá, že by si toho ostatní všimli a mohlo by to být zdrojem nějakého problému. Lepší je, když se to prostě neřeší.“* (paní O.)

„Za zásadní považuji chovat se k těmto dětem úplně běžně jako k ostatním dětem. Aby si mysleli, že jsou jako ostatní děti. Že žijí normální život, akorát že mají jiné rodiče.“ (paní L.) Ostatní výpovědi jsou dosti podobné a respondentky se snaží na skutečnost ve třídě neupozorňovat. Jedna respondentka uvedla, že dokonce trochu upravuje učivo: *„Přizpůsobuji pouze ten vzdělávací program. Vždycky musím do tématu rodiny zahrnout i neúplnou rodinu. Když jsme se třeba učili v první třídě písničku, vždycky jsem tam musela nějak zakomponovat ty prarodiče. Třeba ve druhé sloce.“* (paní B.)

Informovanost učitelů

Nejčastěji se k učitelům dostávaly informace ohledně náhradní rodinné péče skrz náhradní rodiče. Obecně učitelé uváděli, že informací tolik nemají. *„Přiznám se, že člověk má asi pořád málo informací. Ptala jsem se rodičů, jak ta péče vůbec vypadá. Jaký je rozdíl mezi adoptí a pěstounskou péčí. Člověk v tom byl absolutně neznalý. Asi bych znovu hledala, člověk by byl rád za jakýkoliv přísun informací. V dnešní době by mohly být dělané webináře, nebo cokoli, co by upevnilo určitou sílu a moc v tom, co mohou dělat učitelé i lidé okolo. Veškeré informace mám bohužel jen ze zkušenosti a od rodičů.“* (paní L.)

Z dalších výpovědí respondentek vyplývá, že informace od rodičů považují za dostačující.

„Mě to nepřekvapuje, protože mám vystudovanou speciální pedagogiku. Vůbec to jako neřeším. Mě vůbec nenapadne, že dítě nemá pravé rodiče. Je fajn, že takovéto rodiny jsou a že děti mají šanci vyrůstat v normální rodině, a ne třeba v dětském domově, kde to prostředí není úplně ideální.“ (paní J.)

„Myslím si, že víc o tom vědět nepotřebuji. Snažím se zaměřit na to dítě, a to je důležité,“

„Rodiče se mi otevřeně o všem svěřili. Popsali mi minulost, příchod do rodiny a situaci v rodině. Kdo dívku teď vychovává a podobně. Takže jsem měla informace o péči hlavně od nich. Jsem ráda, že mi vše řekli a já byla na situaci lépe připravená.“ (paní O.) Tato respondentka se cítí dokonce zahlcena různými školeními a zmínila, že by na vzdělávání v této oblasti již neměla kapacitu.

Úroveň vzdělání

Dvě respondentky považovaly za problém i nižší úroveň vzdělání. V jednom případě to respondentka přisuzuje pobytu v dětském domově: *„Jelikož dívka přišla z dětského domova do rodiny až ve druhé třídě, počítávala jsem u ní slabší vzdělání, což přisuzuji pobytu v dětském domově. Učení s dívkou dělalo problém i paní osvojitelce. Dívka má od začátku speciální péči a mám ve třídě i asistentku. Bylo jí poskytnuto doučování, takže se hodně zlepšila. Vidím to třeba na čtení. Obávala jsem se, že učení nikdy nedožene. Byla opravdu pozadu.“ (paní O.)*

Další případ se týká už i výše zmíněné výpovědi, kdy se starší pěstounka chodila do školy za učitelkou radit ohledně učiva. *„Tam ten žák byl v učivu trochu slabší a babička mu to doma nedokázala vysvětlit. Ta mě pořád prosila o pomoc. Že to nezvládala, že nerozuměla tomu učivu.“ (paní U.)*

Problémy a obavy

Zde jsou popsány problémy, které v souvislosti s náhradní rodinnou péčí v rozhovorech kromě výše popsaných zazněly. Je nutné zmínit, že se často jednalo o bezproblémové děti.

„S adopcí mám tedy jen jednu zkušenost a tam jsem nezaregistrovala žádný problém. Rodiče mi sdělili všechno, co bylo třeba, tak jsem věděla, jak s dítětem mohu pracovat. To byli prostě rodiče v produktivním věku, kteří nemohli mít děti a tam to všechno fungovalo.“ (paní B.)

„Čekala jsem, že by se mohly vyskytnout nějaké problémy a mile mě překvapilo, že například adaptace proběhla dobře.“ (paní J.)

„U mě je to úplně bez problémů, protože ta náhradní maminka funguje naprosto perfektně. Asi by ani nikdo nepoznal, že dívka není vlastní dcerou.“ (paní T.)

Kromě bezproblémového fungování dítěte ve škole byly zmíněné i některé problémy, které respondentky zaregistrovaly. Jako problém byl například zmíněn začlenění romské žákyně do nové třídy, zanedbávání, ADHD a kázeňské problémy. Zde uvádím některá vyjádření respondentek k vyskytujícím se problémům:

„Dalším problémem bylo trochu začlenění dívky do třídy. Je temperamentní a na začátku hodně provokovala kluky. Taky je trochu lakomá. Myslím si, že tuto zvyklost si nese z dětského domova.“ (paní O.) Dle slov paní O. byla dívka ve třídě oporou kamarádka, se kterou se dívka znala už dříve.

„Byl to nešťastný případ, kdy dítě bylo přeloženo pěstouny na jinou školu, a nakonec včetně dvou sourozenců muselo být z pěstounské rodiny odebráno. Informace o rodině už bych si po této zkušenosti zjišťovala i u bezproblémového dítěte, abych zjistila, jak to v té rodině funguje a jaký mají k dítěti vztah. Jestli to nedělají jen pro ty peníze.“ (paní L.)

„Zrovna teď tu řešíme na škole jeden takový případ, kdy jsme jako škola museli ohlásit týrání. To je hrozné. Oni se docela často stěhovali, protože vždycky to někde učitelky zaregistrovali a když to dítě chtěli poslat na psychologický vyšetření, tak ten otec dostal strach a raději se přestěhovali. Ještě to nevědí, ale bylo už konečně rozhodnuto o odebrání.“ (Paní U.)

„Další případ se zase týkal výchovy babičky. Tam matka toho kluka brala drogy, až na to zemřela. Brala je i v těhotenství, takže tam si myslím, že bude i nějaké chemické poškození mozku. Na druhou stranu on má neskutečné IQ. Tam bylo samozřejmě ADHD, a to ta babička vůbec nezvládala.“ (paní B.)

„Řešili jsme problém s kradením. Kradl nějaké hračky a pak dokonce chtěl i po dětech peníze. Babička je nějak psychicky špatná z toho. S tou to moc řešit nešlo. Tam jsem hodně spolupracovala s bratrem otce. S prarodiči moc dobrá komunikace nebyla.“ (paní U.)

10.2.1. Shrnutí

Zde jsou shrnuty poznatky, které z rozhovorů s učitelkami vyplývají. Odpovědi jsou opět strukturovány na základě výzkumných otázek, na které je možné díky rozhovorům s učitelkami odpovědět.

Čtyři učitelky se s náhradní rodinnou péčí setkaly pouze jednou či dvakrát, další dvě mají zkušeností více. Jedna se s náhradní rodinnou péčí setkala třikrát a druhá dokonce pětkrát. Respondentky se setkávají jak s pěstounskou péčí, tak s adoptí. V případě pěstounské péče šlo většinou o to, že se o děti staral příslušník rodiny, jako je například teta nebo prarodiče.

V. o. 3: Jaké náročné situace a obtíže vnímají učitelé ve výchově a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči?

Bylo čtyřikrát zmíněno, že výchova dětí probíhala naprosto bez problémů. Respondentky ale uváděly i případy, kdy to tak hladce nešlo.

Velkým tématem rozhovorů byla výchova za strany náhradní rodiny. Jako problém ve výchově rodiny z pohledu učitelů byla uvedena méně přísná výchova. Jednalo se o to, že náhradní pečovatelé byli ve výchově benevolentnější. Dle respondentek se pečovatelé báli na dítě zvýšit hlas, měli rozmazlující tendence nebo zaujíмали ochranitelský postoj, a dokonce si v jednom případě prarodiče chodili stěžovat do školy na učitele.

Z rozhovorů vyplynulo, že v případech, kdy se o dítě stará prarodič, nebo starší člověk, je výchova komplikovanější a už na výchovu nemá tolik síly. V takových situacích respondentky zmiňovaly výchovu bez hranic, horší komunikaci, zdravotní problémy a nezvládání domácí přípravy. V jednom případě se babička chodila do školy radit s učitelkou o učivu.

V jednom případě byl problém pro babičku dítěte financovat některé školní záležitosti a paní učitelka dokonce za dítě doplácela.

Byly uvedeny ale i závažnější problémy, jako je zanedbávání a týrání, na jejichž řešení se školy také spolupodílejí.

Jedna respondentka zmínila i výskyt ADHD u žáka v náhradní rodinné péči a připisuje to tomu, že matka dítěte před i během těhotenství užívala návykové látky.

Dále učitelky vnímají jako obtížnou záležitost probírání témat týkajících se rodiny. Nejsou si jisté, do jaké míry téma mohou ve třídě řešit, aby žákovi nějakým způsobem neublížily. V této záležitosti jim pomáhá především přístup rodičů a informovanost z jejich strany. Někteří učitelé s tématem náhradní rodinné péče ve třídě pracují, ale spíše formou sdělení bez speciálního programu. Ostatní se naopak do tématu vůbec nechtějí pouštět. Dále byla zmíněná obava z reakce spolužáků na skutečnost náhradní rodinné péče.

Některé respondentky se s výraznými obavami neselekaly a jako důvod uvádí dostatečné seznámení s rodinou a seznámení se situací. Dvakrát bylo řečeno, že díky dlouholeté praxi už jsou připravené na různé případy. Dokonce zmínily, že se setkaly s daleko horšími případy, takže je náhradní rodinná péče nijak nerozhodí.

V. o. 4: Co považují učitelé za důležité ve svém přístupu k žákům v náhradní rodinné péči?

Učitelky se shodly na tom, že přístup k dětem v náhradní rodinné péči by neměl být nijak odlišný. Mělo by se k nim chovat naprosto přirozeně bez jakýchkoli úlev a privilegování. Jednou dokonce bylo uvedeno, že by privilegování mohlo být na škodu, protože by to ostatní žáci vycítili a mohl by nastat problém.

V. o. 6: Jak vnímají učitelé svou připravenost na práci se žáky v náhradní rodinné péči?

Učitelky většinou pracovali jen s informacemi, které se jim dostaly od náhradních rodičů, kterých se ptali například na to, jaký je rozdíl mezi pěstounskou péčí a osvojením. Učitelky se ale setkaly s naprostou otevřeností ze strany rodičů a byli s okolnostmi seznámeny. Jednou bylo řečeno, že by v současné době ocenily nějaké webináře, které by jim problematiku přiblížily. Ve zbylých případech z výpovědí vyplynulo, že učitelům informace od rodičů stačí a na práci s dětmi se cítí být připraveny. Také byl zmíněn názor, že jsou učitelé zahlceni různými školeními a že už by na tuto záležitost neměly kapacitu.

11. DISKUZE

V rámci praktické části jsem měla možnost vyslechnout několik příběhů a zkušeností náhradních rodičů a učitelů s výchovou dětí v náhradní rodinné péči.

Ráda bych uvedla, že si uvědomuji limity provedeného výzkumu. Jelikož se jednalo o kvalitativní výzkum a velice specifické případy, získaná data nelze zobecnit. Data byla usměrňována například i volbou otázek. Výzkum mohl být ovlivněn i výběrem respondentů. Rozhovory probíhaly s ochotnými respondenty. V opačném případě by mohla být zaznamenána jiná data.

Setkala jsem se s příběhy, které se týkaly osvojených dětí i dětí v pěstounské péči. Předtím, než popíši obtíže, se kterými se náhradní rodiče a učitelé potýkají, ráda bych poznamenala, že jsem si vyslechla i příběhy, kdy vše proběhlo hladce. V případě kazuistik příchod dítěte celou rodinu obohatil, a i přes obtíže, kterými si náhradní rodiče a učitelé museli projít, se o záležitosti vyjadřovali kladně a radostně.

Respondentky mi popisovaly problémy, které ve výchově a vzdělávání těchto dětí zaznamenávají. V mnoha případech nelze úplně posoudit, zda se uvedené problémy vyskytly z důvodu skutečnosti náhradní rodinné péče, raných adverzních zkušeností, nebo na základě jiných faktorů.

Podle Roye et al. (2000) se u těchto dětí častěji vyskytuje ADHD. V rámci výzkumu jsem ADHD zaznamenala jen jednou a důvodem bylo nejspíše užívání návykových látek matkou v těhotenství.

Winnette (2020b) zase zmínila riziko výskytu poruchy attachmentu, a to se v jednom případě potvrdilo i v mém výzkumu. Porucha attachmentu byla psychologem diagnostikována dívce, která pobývala v kojeneckém ústavu dva měsíce.

Ve dvou případech jsem zaznamenala zvýšenou úzkostlivost a pláč, což je možným následkem chybějící rodičovské péče, který uvádí Vágnerová (2012).

Celkem třikrát byly uvedeny adaptační problémy spojené s pláčem. Jednalo se o případy tří dětí popsané v kazuistikách. Týkalo se to především odchodů a příchodů do mateřské či základní školy. Zde byl opět velký prostor pro učitele rodině pomoci. V jednom případě

došlo k častému střídání učitelů na prvním stupni základní školy, což na žáka s adaptačními problémy nemělo dobrý vliv.

V dalším případě si sami rodiče vybrali, do jaké třídy dítě dají a k jaké paní učitelce. Myslím si, že podporující a citlivé prostředí může potíže zmírnit. Z rozhovorů vyplynulo, že důvěra v učitele je důležitá nejen pro dítě, ale i pro náhradní rodiče. Celková podpora a posilování psychické odolnosti by měl být dle Novákové (2014) jeden z hlavních úkolů učitelů.

Náhradní rodiče ve dvou případech zmínili obtíž týkající se výchovy. Sami přiznali, že děti vycítily určitou slabost náhradních rodičů týkající se přísnosti a dle jejich slov toho děti využívaly. V jednom případě to bylo dokonce potvrzeno psycholožkou. Myslím si, že je mnohem těžší nastavit hranice dítěti v náhradní rodinné péči než vlastnímu dítěti. Přece jen se náhradní rodiče mohou cítit sledování okolím, nebo mohou být k dítěti soucitní a bojí se ho trestat, což mimochodem zmínila i jedna náhradní matka.

Téma výchovy v rodině bylo diskutováno téměř se všemi učitelkami. Samy to považovaly za obtížnou záležitost. Často uváděly, že volnější výchova má spíše negativní dopad. Tuto skutečnost potvrzuje i Fontana (2014), který jmenuje možná rizika shovívavého stylu výchovy.

Respondentky zmiňovaly i případy, kdy musela škola zasáhnout ve věci zanedbávání dětí a týrání. Do této problematiky jsem neměla možnost nahlédnout hlouběji.

V rámci výzkumu ke kazuistikám jsem zaznamenala, že se dítě v případě, kdy vyrůstalo v institucionální péči, potýkalo s více problémy než dítě, které bylo umístěné hned po narození do pěstounské péče na přechodnou dobu. Pobyt v ústavní péči souvisí i s rizikem, které uvádí Gunnar a Reid (2019). Tito autoři tvrdí, že pobyt v ústavní péči ovlivní jedince i v závislosti na tom, jak dlouho v ní tráví čas. Vágnerová (2012) označuje za kritické období věk šesti měsíců. Pokud se dítě dostane do náhradní péče dříve, snižuje se riziko objevu psychických potíží. Toto se ale ve specifických případech mého výzkumu zcela nepotvrdilo. Zaznamenala jsem, že dítě, které bylo z kojeneckého ústavu umístěno do náhradní rodinné péče v jedenácti měsících, mělo značně méně potíží než dítě, které se do rodiny dostalo již ve dvou měsících. Opět je nutné zmínit, že je to i záležitost genetiky, temperamentu, výchovy apod.

Winette (2020b), Vágnerová (2012) a Roy et al. (2000) tedy popisují možné odlišnosti sociálního vývoje u dětí se zkušeností s chybějící rodičovskou péčí, které se mohou objevit za určitých podmínek, ale neznamená to, že musí. Výskyt je dle mého názoru pravděpodobnější než u dětí z běžných rodin, ale určitě není pravidlem. Tři uvedené kazuistiky ukazují, že je možné díky vhodné podpoře vychovatelů případné překážky překonat.

Nebylo jednoduché najít pedagogy, kteří mají s náhradní rodinnou péčí zkušenost. Překvapilo mě, že se učitelé s náhradní rodinnou péčí zas tak často neseťkávají. Může to být tím, že náhradní rodiče v případě osvojení dle Grohové et al. (2011), nemají povinnost skutečnost učiteli sdělovat. Dalším důvodem může být, že skutečnosti nepřipisují takovou váhu. Učitelé například nikoho v náhradní rodinné péči ve svém okolí nemají a neznají, a tím pádem nekladou takový důraz na rizika, která se mohou objevit. Naopak v jednom případě paní ředitelka mateřské školy dokonce sama od sebe dítě přiřadila do speciální třídy s nižším počtem dětí, aniž by ji o to někdo žádal. Sama osvojení podstoupila, takže si uvědomovala, jak je speciální péče pro dítě důležitá.

Toto souvisí i s otázkou přístupu učitelů v náhradní rodinné péči, kterou jsem do rozhovorů zařadila. Všechny učitelky uvedly, že by k dětem měly přistupovat naprosto běžně. Zezulová (2012) záležitost vidí opačně než zmínění učitelé. Tvrdí, že může nastat problém v případě, že učitel na dítě nahlíží kvůli dobrému začlenění do kolektivu jako na „běžné“ a nerespektuje jeho individuální potřeby.

Informace učitelé získávali především od rodičů a případně z internetu. Jedna paní učitelka přiznala, že neznala rozdíl mezi osvojením a pěstounskou péčí. Nemyslím si, že je nutné všechny učitele zahrnovat školeními o náhradní rodinné péči, jak dvě učitelky zmiňovaly, ale přijde mi škoda, že se učitelům do ruky nedostanou ani stručně shrnuté příručky, určené přímo pro ně, alespoň v případě, kdy jsou jim do třídy děti v náhradní rodinné péči přiděleny. Mohu zmínit například příručku *Dítě v náhradní rodině potřebuje i vaši pomoc!* (Grohová et al., 2011), ze které jsem při psaní diplomové práce také čerpala. Bylo by vhodné, kdyby alespoň náhradní rodiče tuto příručku učitelům poskytli. Kromě možných rizik a přístupů je zde uveden i program pro začlenění nového žáka do třídy.

Na druhou stranu je z výzkumu patrné, že mnohem důležitější než informovanost je skutečnost, jestli je učitel vnímavý k žákovi i náhradním rodičům a jestli dokáže ochotně řešit situace.

I když literatura (Langmeier & Matějček, 2011; Vágnerová, 2012) uvádí, že se u dětí, které strávily nějakou dobu v ústavním zařízení, může vyskytnout problém se slabším vzděláním, v mém výzkumu jsem ho zaznamenala pouze jednou. Týkalo se to dívky, která přišla z dětského domova do druhé třídy.

Mohu shrnout, že v celé záležitosti nejvíce pomohla informovanost, dobrá komunikace a otevřenost ze strany náhradních rodičů. Dále empatie, důvěra a pochopení ze strany učitelů. Vliv na dítě měl i třídní kolektiv, jak bylo zmíněno v kazuistikách.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou náhradní rodinné péče. Hlavním cílem bylo zjistit, jaká specifika výchovy a vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči náhradní rodiče a učitelé vnímají, co při výchově považují za důležité, obtížné a jaká je mezi náhradními rodiči a učiteli spolupráce.

V teoretické části jsem popsala druhy náhradní rodinné péče v České republice. Dále jsem se věnovala systému ústavní péče, protože i zde mohlo dítě před příchodem do náhradní rodiny nějakou dobu pobývat. Popsala jsem také rizika ve vývoji dětí s komplikovanějším začátkem života. Vycházela jsem hlavně z poznatků týkajících se teorie attachmentu a také z poznatků týkajících se neurovědy a sociálního vývoje mozku, který začíná již v prenatálním období.

Dále je v teoretické části popsána psychická deprivace a citová subdeprivace jakožto možný následek pobytu v nefungující rodině či ústavním zařízení a možné odlišnosti sociálního vývoje u dětí bez rodičovské péče. Do jaké míry je dítě okolnostmi ovlivněno souvisí i s psychickou odolností, které je věnována poslední kapitola teoretické části včetně doporučení jejího posilování.

Praktická část byla realizována pomocí kvalitativního výzkumu a polostrukturovaných rozhovorů s náhradními matkami a učitelkami.

V rámci šesti rozhovorů jsem vytvořila tři kazuistiky, které vznikaly pomocí rozhovoru s náhradní matkou a třídní učitelkou, která dítě na prvním stupni učila nebo učí. Jednalo se o případové studie tří dětí. Respondentky mi sdělily obtíže, které ve výchově a vzdělávání dětí vnímají, úroveň komunikace, ale i pozitivní stránku celého procesu.

Dále jsem realizovala celkem šest rozhovorů s dalšími učitelkami, které mají zkušenost s náhradní rodinnou péčí. Zjišťovala jsem, co považují za důležité, jak k dětem v náhradní rodinné péči přistupují a jejich informovanost v této záležitosti.

Jednalo se o kvalitativní výzkum, takže informace nemohu zobecňovat. Nicméně bych ráda shrnula ty informace, které byly ve výzkumu často uváděny.

Komunikace mezi učiteli a náhradními rodiči ve většině případů probíhá dobře. Velkou pomocí je otevřenost a informace ze strany náhradních rodičů. Náhradní rodiče považují

za důležité: postoj učitele k celé situaci, citlivý přístup, dodržovaný řád, opora v podobě kamaráda nebo stálého učitele a složení třídy. Problém byl dle náhradních matek především v adaptaci dětí na nové změny a nové prostředí mateřské školy či základní školy.

Učitelé viděli úskalí ve shovívavé výchově dětí ze strany náhradních rodičů. V případě pěstounské péče také málo sil ze strany prarodičů. Dále obtíž v probírání témat týkajících se rodiny ve škole. Informace učitelé získávali především od náhradních rodičů. Za zásadní v přístupu k dětem v náhradní rodinné péči učitelé uváděli, že by na skutečnost neměli nijak upozorňovat a k dětem přistupovat naprosto běžně.

Jsem ráda, že jsem díky diplomové práci mohla hlouběji nahlédnout do problematiky náhradní rodinné péče. Myslím si, že jsem obohacena o nové poznatky, které budu moci při výchově a vzdělávání žáků ve škole uplatnit, a to nejen v případech náhradní rodinné péče, ale i v případech výchovy dětí s komplikovanějším zázemím. Zároveň bych byla ráda, kdyby tato práce přispěla k informovanosti učitelů, kteří se s touto problematikou potýkají. Je nutné ke každému přistupovat individuálně a uvědomovat si rizika, která se mohou objevit. Je důležité pozorovat žáky a mít na vědomí, že i my učitelé můžeme ovlivnit vývoj dítěte a být mu oporou. Mnohdy dokonce v životech dětí můžeme představovat jediný opěrný bod.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Adverse Childhood Experiences (ACE's). Knowsley Safeguarding Children Partnership. Retrieved November 16, 2021, from <https://www.knowsleyscp.org.uk/professionals/aces-adverse-childhood-experiences/>

Attachment. (c2013). Právo na dětství. Retrieved November 2, 2021, from <http://www.pravonadetstvi.cz/odbornici/attachment/>

Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem* (přeložil Ivo MÜLLER). Portál.

Brisch, K. H. (2011). Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii. Portál.

Bubleová, V., Vávrová, A., Frantíková, A., Pokorná, P., Landová, T., & Fišerová, V. (2018a). *Základní informace k osvojení (adopci)* (4. vydání). Středisko náhradní rodinné péče.

Bubleová, V., Frantíková, J., Vyskočil, F., Vávrová, A., Pokorná, P., Landová, T., & Fišerová, V. (2018b). *Základní informace pěstounské péči a péči poručníka* (4. vydání). Středisko náhradní rodinné péče.

Doležalová, P. (2013). *Co by měli učitelé vědět o attachmentu*. Metodický portál RVP. Retrieved from <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17903/CO-BY-MELI-UCITELE-VEDET-O-ATTACHMENTU.html/>

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 4, přeložil Karel BALCAR). Portál.

Formy náhradní rodinné péče. (c2008–2011). Portál pro sociální oblast města Prahy. Retrieved September 14, 2021, from https://socialni.praha.eu/jnp/cz/rodina/nahradni_rodinna_pece/formy_nahradni_rodinne_pece/index.xhtml

Formy náhradní rodinné péče. (2019). Ministerstvo práce a sociálních věcí. Retrieved September 14, 2021, from <https://www.mpsv.cz/formy-nahradni-rodinne-pece>

Gillernová, I. (2004). *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek: Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. UK FF Praha, katedra psychologie.

Grohová, J., Bubleová, V., Vávrová, A., & Frantíková, J. (2011). *Dítě v náhradní rodině potřebuje i vaši pomoc!: informace a pracovní listy pro pedagogy*. Středisko náhradní rodinné péče.

Gunnar, M. R., & Reid, B. M. (2019). *Early Deprivation Revisited: Contemporary Studies of the Impact on Young Children of Institutional Care: Annual Review of Developmental Psychology*. Institute of Child Development.

Hostitelská péče. (c2021). Adopce.com. Retrieved September 19, 2021, from <https://www.adopce.com/pestounska-pece/hostitelska-pece/>

Institucionální (ústavní) péče o dítě. Knihovnanrp.cz. Retrieved September 20, 2021, from <http://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodinna-pece/system-nahradni-rodinne-pece-v-cr/institucionalni-ustavni-pece-o-dite/>

Jaký je rozdíl mezi pěstounskou a hostitelskou péčí, jak probíhá prověřování hostitelů a pro koho je tato péče vhodná?. ([2015]). Hledáme rodiče. Retrieved September 19, 2021, from <https://hledamerodice.cz/2015/10/27/jaky-je-rozdil-mezi-pestounskou-a-hostitelskou-peci-jak-probiha-proverovani-hostitelu-a-pro-koho-je-tato-pece-vhodna/>

Klimeš, J. (2002). *Reakce na ambivalentní objekt*. Praha: Univerzita Karlova.

Kovařovicová, J. (2019). *Dítě s poruchou attachmentu ve škole: 12 strategií podpory dítěte při vyučování*. ATTA.

Kulísek, P. (2000). Problémy teorie raného citového přilnutí (Attachment). *Československá psychologie*, 44(5), 405-408.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Karolinum.

Legislativa a systém sociálně-právní ochrany. Ministerstvo práce a sociálních věcí. Retrieved February 7, 2022, from <https://www.mpsv.cz/legislativa-a-system-socialne-pravni-ochrany#3>

Loehlin, J. C., Horn, J. M., & Ernst, J. L. (2007). *Genetic and Environmental Influences on Adult Life Outcomes: Evidence from the Texas Adoption Project*. Behavior Genetics. 37: 463-476.

Matějček, Z., Kovařík, J., & Bubleová, V. (1997). Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. Psychiatrické centrum.

Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Portál.

Myšková, L., Smetáčková, I., Novotná, H., Onder, J., Kuželová, H., & Ptáček, R. (2014). *Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství* [Studie]. Univerzita Karlova v Praze.

Nováková, M. (2014a). Co je psychická odolnost. Šance dětem. Retrieved May 19, 2022, from <https://sancedetem.cz/co-je-psychicka-odolnost>

Nováková, M. (2014b). *Základní principy výchovy k psychické odolnosti*. Šance dětem. Retrieved May 19, 2022, from <https://sancedetem.cz/zakladni-principy-vychovy-k-psychicke-odolnosti>

Novela zákona o sociálně-právní ochraně a odměny pro pěstouny. (2021). Stansenahradnimrodicem.cz. Retrieved October 14, 2021, from <http://stansenahradnimrodicem.cz/2021/09/01/novela-zakona-o-socialne-pravni-ochrane-a-odmeny-pro-pestouny/>

Nožířová, J. (2012). *Náhradní rodinná péče*. Linde Praha.

Ochranná výchova. Výchovný ústav Velké Meziříčí. Retrieved September 21, 2021, from <https://www.vuvm.cz/poradna/slovnicek-pojmu/ochranna-vychova>

Perry, B. (c2021). Attachment: *The First Core Strength*. Scholastic. Retrieved December 9, 2021, from <http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/attachment.htm>

Perry, B. (2003). *Effect of traumatic events n children*. The Child Trauma Academy.

Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2000). *Institutional Care: Risk from Family Background or Pattern of Rearing?*. Cambridge University.

Statistiky. (2021). Ministerstvo práce a sociálních věcí. Retrieved September 19, 2021, from <https://www.mpsv.cz/statistiky-1>

- Stárek, L. (2020). *Definition of Substitute Family Care and Issues of the School Environment*. Redfame Publishing.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu* (přeložil Stanislav JEŽEK). Sdružení Podané ruce.
- Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., & Řehulka, E. (1992). *Kapitoly z rodinné výchovy: učebnice pro střední školy*. Fortuna.
- Školní poradenská pracoviště (ŠPP). (c2011–2022). Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved February 6, 2022, from <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Třešňák, P. (2021). *Naděje je nejlepší terapie: S americkým vědcem Brucem Perrym o dětském traumatu, biologii traumatu a léčivé síle hip ropu*. Respekt, 31(44), 50-53.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. Středisko náhradní rodinné péče.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Winnette, P. (2020a). *Attachment, poruchy attachmentu, diagnostika a terapie s otazníky*. Natama.
- Winnette, P. (2019). *Co to je ACE?: Adverzní dětské zkušenosti (Adverse Childhood Experiences) a jejich vliv na sociální chování, psychické a celkové zdraví během života*. Natama.
- Winnette, P. (2020b). *Jaké jsou následky chybějícího primárního pečovatele v kojeneckém období?*. Natama.
- Winnette, P. ([2020c]). *Slyšeli jste o attachmentu? Co určitě potřebujete vědět*. Natama.
- Zákon č. 89/2012 Sb.: Občanský zákoník (2012).
- Zeulová, D. (2012). *Pěstounská péče a adopce*. Portál.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Otázky pro rozhovor s náhradními rodiči ke kazuistikám

Příloha č. 2: Otázky pro rozhovor s učiteli ke kazuistikám

Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru s učiteli

Příloha č. 4: Ukázka záznamu rozhovoru s učitelem

Příloha č. 1: Otázky pro rozhovor s náhradními rodiči ke kazuistikám

Obecné informace o rodině, přijetí dítěte do rodiny a výchově:

Jaký je současný věk dítěte?

Má dítě v rodině další biologické či nebiologické sourozence?

Jaké jsou silné stránky Vašeho dítěte a v čem se mu daří?

Jaká byla Vaše motivace stát se pěstounem/osvojitelem?

Jak probíhal příchod dítěte do rodiny? Vyskytly se nějaké problémy? Čím Vás obohatil příchod dítěte do rodiny?

V jakém věku dítě přišlo do rodiny? Z jaké péče/jakých péčí dítě přišlo do rodiny a jak dlouho v ní/nich pobývalo?

Z jakého důvodu dítě nebylo vychováváno v biologické rodině?

Jaký je zdravotní stav dítěte?

Jak se dítě vyvíjelo?

Jak probíhala výchova dítěte? Vyskytly se při výchově dítěte nějaké problémy? Jaké? Co Vám pomáhalo?

Jaký máte s dítětem vztah?

Jaký má dítě vztah se svými sourozenci (biologickými/nebiologickými)?

Informovali jste dítě o skutečnosti náhradní rodinné péče a o průběhu příchodu do rodiny? Jak dítě skutečnost přijalo? Jak s tématem pracujete? Jak se tato skutečnost projevuje ve škole, s kamarády nebo na kroužkách? Je to pro dítě složitější?

Jaký má dítě vztah s dalšími dětmi? (kamarády, spolužáky, dětmi z kroužku...)

Jak probíhala docházka do mateřské školy? Vyskytly se nějaké potíže a co případně pomáhalo?

Spolupráce rodiny se školou, působení dítěte ve škole:

Jakou školu dítě navštěvuje?

Informovali jste školu (učitele) o skutečnosti náhradní rodinné péče? Co všechno bylo důležité mu říci?

Jaká byla reakce školy (učitele) na skutečnost ohledně náhradní rodinné péče?

Bylo třeba v průběhu nějaké informace doplnit? Proč a kdy?

Jak vnímáte efektivitu sdělení informací učiteli?

Jaká je vaše spolupráce s učitelem?

Jaký vztah má dítě s učitelem?

Informoval Vás učitel během školní docházky o nějakém vyskytující se problému ohledně skutečnosti náhradní rodinné péče? Pokud ano, o jaký se jednalo a jak jste ho řešili?

Co myslíte, že dítěti ze strany učitele pomohlo?

Co funguje v přístupu školy k Vám a v čem by se mohlo fungování školy změnit?

Jak probíhal nástup do školy? Chodilo dítě do školy od počátku rádo?

Čeho jste se při nástupu do školy obávali?

Objevily se nějaké potíže v průběhu školní docházky? Jaké?

Jak se dítěti ve škole daří?

Jakou školní/profesionální dráhu si pro dítě představujete?

Jakým způsobem probíhá/probíhala příprava do školy? Kolik dítě v této oblasti potřebovalo pomoci?

Kdo Vás během výchovy podporoval? Na koho jste se obraceli?

Vyhledali jste někdy konzultaci v pedagogicko-psychologické poradně nebo s jiným psychologem či poradcem? Pokud ano, o jaký problém se jednalo? Co pomohlo? Jaké bylo řešení?

Příloha č. 2: Otázky pro rozhovor s učiteli ke kazuistikám

Jak charakterizujete dítě? Jak se s ním pracuje? Jaké jsou jeho silné a slabé stránky?

Jak funguje spolupráce s rodiči? Co spolu nejčastěji konzultujete?

Jaký máte vztah s dítětem?

Jaký má dítě vztah se spolužáky?

Vnímáte, že to má dítě v kolektivu složitější? V čem?

Přístupujete k danému dítěti jinak než k ostatním dětem? Případně jak a v čem?

Vyskytly se během školní docházky nějaké důležité momenty, které Vás překvapily?

Vnímáte náhradní rodinnou péči jako téma, se kterým v hodině pracujete? Ví o té skutečnosti žáci? Jakým způsobem jste jim to podala?

Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru s učiteli

Jak často se setkáváte s žáky v náhradní rodinné péči?

Jaké problémy ve výchově a vzdělávání těchto dětí vnímáte? Co může nastat? Co nastalo? Jak případné problémy řešíte?

Měl by být přístup k dětem v náhradní rodinné péči jiný než k ostatním? V čem? Co považujete za zásadní v přístupu k těmto dětem? Co se osvědčilo?

Setkala jste se s nějakými obavami a pochybnostmi ohledně výchovy a vzdělávání těchto dětí? S jakými?

Jak se na práci s těmito dětmi cítíte připravená? Máte pocit, že máte o náhradní rodinné péči dostatek informací? Jaké informace máte a odkud? Potřebovala byste informací více?

Příloha č. 4: Ukázka záznamu rozhovoru s učitelem

Paní O.:

Jak často se setkáváte s žáky v náhradní rodinné péči?

„Jen málo. Momentálně mám ve třídě jedno osvojené dítě a předtím jsem také jedno měla, ale to už je dávno.“

Jaké problémy ve výchově a vzdělávání těchto dětí vnímáte? Co může nastat? Co nastalo? Jak případné problémy řešíte?

„Jelikož dívka přišla z dětského domova do rodiny až ve druhé třídě, pocítovala jsem u ní slabší vzdělání, což přisuzuji pobytu v dětském domově. Učení s dívkou dělalo problém a paní osvojitelce. Dívka má od začátku speciální péči a mám ve třídě i asistentku. Bylo jí poskytnuto doučování, takže se hodně zlepšila. Vidím to třeba na čtení.“

Dalším problémem bylo trochu začlenění dívky do třídy. Je temperamentní a na začátku hodně provokovala kluky. Taky je trochu lakomá. Myslím si, že tuto zvyklost si nese z dětského domova.

Trochu vidím úskalí ve výchově. Maminka jí koupí všechno a za nic ji netrestá.

Velkou oporou jí byla kamarádka ve třídě. Ony se nějak znaly ještě před nástupem a z toho důvodu dívku rodiče dali na naši školu.“

Měl by být přístup k dětem v náhradní rodinné péči jiný než k ostatním? V čem? Co považujete za zásadní v přístupu k těmto dětem? Co se osvědčilo?

„Myslím, že bychom k těmto dětem měli přistupovat přirozeně. Příliš nezdůrazňovat jakoukoli odlišnost a zároveň nepřivilegovat. Pokud bych ji privilegovala, jsem si jistá, že by si toho ostatní všimli a mohlo by to být zdrojem nějakého problému. Lepší je, když se to prostě neřeší.“

Setkala jste se s nějakými obavami a pochybnostmi ohledně výchovy a vzdělávání těchto dětí? S jakými?

„Měla jsem strach ze začlenění romské dívky do zjetého kolektivu. Byla nová a vzhledově odlišná. Nakonec si našťěstí spolužáky získala. Musím říct, že je hodně srdečná.“

Začlenění proběhlo bez speciálního programu. V začátcích jsem se o tom třeba s dětmi bavila v rámci třídnických hodin, když dívka nebyla ve škole, ale pak už to nebylo třeba nějak víc řešit. Taky jim bylo sděleno, že je dívka osvojená, ale teď už se k tomu vůbec nevracíme.

Obávala jsem se, že učení nikdy nedožene. Byla opravdu pozadu.

Protože už jsem v praxi dlouho, zas tak velké obavy jsem neměla. Myslím si, že jsou daleko horší případy.“

Jak se na práci s těmito dětmi cítíte připravená? Máte pocit, že máte o náhradní rodinné péči dostatek informací? Jaké informace máte a odkud? Potřebovala byste informací více?

„Rodiče se mi otevřeně o všem svěřili. Popsali mi minulost, příchod do rodiny a situaci v rodině. Kdo dívku teď vychovává a podobně. Takže jsem měla informace o péči hlavně od nich. Jsem ráda, že mi vše řekli a já byla na situaci lépe připravená.“

„Co se týče legislativy, moc informací nemám. Pro mě je prioritní dítě a to, aby se cítilo dobře. Momentálně po covidu jsme zahlceni různými školeními a už bychom na to neměli kapacitu.“