



**PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE
V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI**

Marie M. Vágnerová

PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI

Věnováno mému učiteli prof. PhDr. Zdeňkovi Matějčkovi, CSc.

Marie M. Vágnerová

Tato publikace byla vydána v rámci projektu „Náhradní rodina + dítě + odborník jako partneři“ (Metodické centrum pro NRP), který byl podpořen Nadací Sirius z grantového řízení programu: preventivní programy a systematická řešení. Více informací o projektu a dalších publikacích naleznete na www.nahradnirodina.cz

Marie M. Vágnerová

PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI

© Prof. PhDr. et RNDr. Marie M. Vágnerová, CSc., 2012

© Středisko náhradní rodinné péče, o. s.

ISBN 978-80-87455-14-2

Obsah

I. Vliv rodičů – vlastních i náhradních – na psychický vývoj dítěte	5
1. Motivace k rodičovství, biologickému i náhradnímu	6
1.1 Příchod dítěte do vlastní a náhradní rodiny.....	11
2. Psychický vývoj dítěte a jeho závislost na dědičnosti a vlivech prostředí	16
2.1 Význam dědičných dispozic a jejich vliv na vývoj dětské osobnosti.....	16
2.2 Význam vlivu vlastní i náhradní rodiny na vývoj dětské osobnosti	18
2.3 Absence adekvátní rodičovské péče má negativní vliv na vývoj dětské osobnosti	24
2.3.1 Důsledky citového strádání v době dospělosti.....	33
II. Vývoj dítěte a jeho závislost na vnějších vlivech	35
1. Význam rodičů pro počáteční vývoj dítěte	36
1.1 Vývoj dítěte v prvním roce života a jeho závislost na chování matky.....	36
1.1.1 Chování matky napomáhá rozvoji poznávacích i pohybových schopností dítěte.....	39
1.1.2 Matka napomáhá rozvoji sluchového vnímání a řeči.....	42
1.1.3 Matka ovlivňuje emoční vývoj i míru uspokojení potřeby citové jistoty a bezpečí.....	45
1.1.4 Vliv působení rodiny na socializaci malého dítěte	46
1.1.5 Specifičnost vývoje vztahu matky a dítěte	48
1.1.6 Nápadnosti v chování dětí, které přišly do náhradní rodiny v kojeneckém věku	50
2. Batolecí věk – druhý a třetí rok života	53
2.1 Význam pohybu pro rozvoj dětské osobnosti	53
2.2 Vliv rozvoje poznávacích procesů na vztah k okolnímu světu	53
2.3 Vývoj řeči je významným aspektem poznávání i socializace.....	57
2.4 Emoční vývoj jako důležitý aspekt celkového rozvoje	59
2.5 Rozvoj socializace a jeho závislost na rodině	61
2.5.1 Vliv rodiny na osvojování pravidel chování.....	65
2.6 Nápadnosti v chování dětí batolecího věku v náhradní rodinné péči.....	67
3. Předškolní věk.....	70
3.1 Vliv vývoje poznávacích procesů na vztah předškolního dítěte ke světu.....	70
3.1.1 Kresba, hra a pohádky odrážejí typický způsob dětského uvažování.....	74
3.1.2 Paměť předškolního dítěte a její význam pro pochopení vlastní minulosti	76
3.2 Emoční vývoj a jeho závislost na kvalitě rodinného zázemí.....	77
3.3 Socializační vývoj závisí na prostředí, v němž dítě vyrůstá	80
3.3.1 Rodina: vztahy s rodiči a sourozenci.....	81
3.3.2 Mateřská škola a adaptace na nové prostředí	84

3.3.3	Vztahy s vrstevníky	84
3.3.4	Vývoj prosociálních projevů a vztahu k platným normám chování	86
3.4	Vývoj osobnosti předškolního dítěte a jeho sebepojetí	88
3.5	Nápadnosti v prožívání a chování předškolních dětí v náhradní rodinné péči	90
4.	Školní věk	94
4.1	Nástup do školy	94
4.2	Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů	99
4.3	Předpoklady školní úspěšnosti v počítání, čtení a psaní	102
4.4	Vývoj emočního prožívání a sebeovládání	104
4.5	Socializace	108
4.5.1	Vztahy s rodiči	109
4.5.2	Vztahy se sourozenci – vlastními i nevlastními	113
4.5.3	Škola	115
4.5.4	Vztahy s vrstevníky a vliv dětské skupiny	118
4.5.5	Vztahy k normám chování a rozvoj morálního uvažování	120
5.	Příčiny školní neúspěšnosti	123
5.1	Příčinou školní neúspěšnosti je nedostatečné nadání	124
5.2	Příčinou školní neúspěšnosti je nerovnoměrné nadání	127
5.3	Příčinou školní neúspěšnosti může být nezjištěná smyslová vada	130
5.4	Příčinou školní neúspěšnosti je hyperaktivita a porucha pozornosti	132
5.5	Příčinou školní neúspěšnosti jsou problémy v oblasti citového prožívání	133
6.	Období dospívání	136
6.1	Dospívání je spojeno se zráním mozku	138
6.2	Tělesná proměna a její význam	139
6.3	Vývoj myšlení a přístupu k poznávání	142
6.3.1	Vliv změny uvažování na vztahy s lidmi	144
6.4	Emoční vývoj	145
6.5	Socializace	147
6.5.1	Změna vztahů v rodinách dospívajících	148
6.5.2	Vztahy dospívajících se sourozenci – vlastními i nevlastními	152
6.5.3	Odpoutání od rodiny na konci dospívání	153
6.5.4	Škola	154
6.5.5	Vztahy dospívajících k učitelům	156
6.5.6	Vrstevnická skupina	157
6.5.7	Rozvoj názorů na jiné lidi a komunikačních dovedností	162
6.5.8	Vztah k povinností, morální prožívání a uvažování	164
6.6	Vývoj osobnosti a vlastní identity	168
6.6.1	Důležitou součástí identity dospívajících jsou vztahy s lidmi i vlastní výkon	171
6.6.2	Proces rozvoje individuální identity	172
	Seznam použité literatury	176

I.
**Vliv rodičů – vlastních i náhradních –
na psychický vývoj dítěte**

Pro dítě jsou rodiče nejdůležitějšími lidmi na světě. Na jejich chování ve značné míře závisí i to, jakého člověka z něho vychovávají a jak se dokáže vyrovnat s vlastním životem. Pro dospělého člověka je rodičovství jednou z nejvýznamnějších součástí jeho sebevymezení. Vztahy vyplývající ze základní generační posloupnosti jsou podstatné po celý život, i když v různém věku mají trochu jiný význam. Představují vazbu k rodu a tím i pevné zakotvení jedince. Pokud by něco takového nebylo možné, působí rodová nezakotvenost jako celoživotní zdroj nejistoty. Nemusí být ani rozhodující, zda jde o rodinu biologickou, nebo náhradní.

1. Motivace k rodičovství – biologickému i náhradnímu

Není pochyb o tom, že citově angažovaní a adekvátně reagující rodiče jsou pro psychický vývoj dítěte velmi významní. Ovlivňují je v mnoha směrech a činí tak v souladu se svými možnostmi, schopnostmi i potřebami. Být rodičem je jednou z nejvýznamnějších rolí dospělého věku, která přináší mnoho nových zkušeností, prožitků a poznatků. Je to role, která je společensky vysoce ceněná, zvyšuje prestiž jejího nositele a stává se součástí jeho identity¹. Je mnoho důvodů, proč lidé děti chtějí, ale bezvýznamné nejsou ani důvody, proč někteří jedinci rodičovství oddalují, nebo se ho dokonce zcela vzdávají.

Motivaci k rodičovství ovlivňují různé faktory. Pudová potřeba mít potomstvo a pečovat o ně je vrozená, ale její intenzita není u všech lidí stejná. Někteří jedinci mají malou potřebu mít potomstvo, zatímco jiní touží mít hodně dětí. Tato potřeba je, stejně tak jako jiné pudové tendence, ve značné míře modifikována psychosociálně. To znamená, že ji ovlivňují i další potřeby, např. potřeba osobního rozvoje a úspěšnosti. Působí na ni i různé společenské faktory, především hodnoty a normy, které daná společnost aktuálně uznává.

Děti rodičům mohou přinášet různá uspokojení, ale jejich výchova zároveň vyžaduje, aby se leccého vzdali, to znamená, že je mohou i zatěžovat (Vágnerová, 2005; Konečná et al., 2009).

1. Nikdo nepochybuje o tom, že děti jsou zdrojem mnoha nových podnětů, přinášejí rodičům **nové zážitky a zkušenosti**, které je mohou obohacovat, ale zároveň je může stereotypní péče o potomstvo i omezovat a zatěžovat. (Lze se setkat s názorem, že „*děti jsou moc fajn, pořád je něco napadá a pořád se s nimi něco děje*“, ale i s názory zcela opačnými: „*Mně děti nic neříkají, nepřipadají mi roztomilé...*“; „... *komunikovat s nimi nebo si s nimi hrát mě stojí hodně přemáhání...*“; „... *neumím si představit, že vlítnu do takového kolotoče a zastavím se až za 15–20 let*“.) Potřebu nových zážitků a zkušeností mohou samozřejmě uspokojovat i děti, které nejsou biologickými potomky potenciálních rodičů.
2. Děti jsou vděčným **zdrojem citové odevzy**, přijímají lásku svých rodičů a oplácejí ji. Vztah s dítětem je spolehlivý a jistý, přinejmenším po dobu jeho dětství. (Avšak dítě může být chápáno jako překážka naplnění jiných vztahů – ať už partnerských

¹ Identita znamená sebepojetí, vědomí vlastních osobnostních charakteristik, včetně vědomí své jedinečnosti a odlišnosti od jiných lidí. Odpovídá na otázku: „Kdo jsem?“.

či přátelských. Může lidi spojovat – „*je to něco, co máme společné, co nás spojuje*“, ale i rozdělovat – „*už na sebe nemáme tolik času ani energie*“.) Ani v tomto případě nemusí být podstatné, že nejde o vlastního potomka, citový vztah lze navázat i s přijatým dítětem.

3. Dítě může uspokojovat **potřebu seberealizace**. Schopnost mít potomstvo potvrzuje normalitu dospělého člověka na biologické i psychosociální úrovni. Ploditelská kompetence má velký význam zejména v některých sociálních skupinách. Ten, kdo děti nemá, nebývá hodnocen tak pozitivně, je považován za méněcenného či sobeckého. Rodičovství může být chápáno i jako výzva zvládnout úkol, který je dlouhodobý a někdy může být dost obtížný. Někteří lidé chápou rodičovství jako jeden z možných způsobů vyrovnání se vlastním rodičům („*abych dokázala, že roli matky zvládnu lépe než moje máma*“). Náhradní rodičovství může být projevem seberealizace a naplněním určité představy, ale může tuto potřebu saturovat i trochu jinak. Přijetím opuštěného dítěte prokazuje člověk svůj altruismus. Jeho seberealizace spočívá v tomto případě v péči, kterou je ochoten věnovat dítěti, o něž se vlastní rodiče nemohou nebo nechtějí starat. I to je pozice společensky ceněná, přestože na ni určitá část populace nahlíží ambivalentně: s kombinací obdivu a údivu.
4. Dítě se může stát **smyslem existence** svých rodičů. Může přispívat k pocitu naplnění jejich života a potvrzení vlastní hodnoty. Vychovat dítě je dílem nezpochybnitelného významu. Dětské pokroky a úspěchy rodičům umožňují, aby se jimi chlubili a jejich prostřednictvím soupeřili se svými vrstevníky. Rodičovství naplňuje jejich život někdy dokonce v takové míře, že po odchodu dospělých potomků z domova cítí prázdnotu a mají obtíže s hledáním nového smyslu, jenž by měl rovnocennou hodnotu. Uspokojení ze svého díla mohou prožívat i náhradní rodiče, jak říká jedna pěstounka: „*Děti jsou dar a starat se o dítě je to nejkrásnější, co jsem zažila*.“ Leckdy může mít jejich úspěch ještě větší hodnotu, protože splnili nelehký úkol – přijaté dítě může být nějak znevýhodněné, může mít různé negativní zkušenosti, které vždycky nelze tak snadno odstranit atd. Jejich spokojenost s výsledkem bude tím větší, čím budou jejich představy a cíle realističtější.
5. Dítě je **pokračováním života svých rodičů**, funguje jako potvrzení jeho kontinuity. V potomstvu přežívají jejich vlastnosti, tělesná podoba, tradice, hodnoty i zvyklosti, které mohou být předávány dalším generacím. V dětech je na genetické i psychosociální úrovni zakódováno zachování existence rodu a jeho typických znaků. Avšak ani v této oblasti nemusí být náhradní rodiče neuspokojeni. Oni sice dítěti předávají jen své názory, hodnoty a postoje, ale i tak jde o důležité pokračování jejich symbolické existence. Dítě je někým, „*kdo může dědit naše zkušenosti*“.²

² Lidé, kteří děti nechtějí, resp. zatím nechtějí, jsou schopni mnohem lépe zdůvodnit svůj postoj než ti, kteří s dětmi počítají a vůbec neuvažují o tom, že by je neměli. Důvodem může být menší společenská přijatelnost vlastního rozhodnutí o bezdětnosti (ta je i v současnosti považována za něco nestandardního, event. až odsouzeníhodného), která je nutí formulovat důvody svého rozhodnutí pečlivěji, tak, aby se zdály nezpochybnitelné. Kdo se chová standardně, nic takového řešit nemusí.

Hodnota dítěte může být chápána různým způsobem, který závisí na věku, resp. na tom, zda člověk již děti má, nebo ještě ne, na jeho zkušenostech a celkovém přístupu ke světu i k životu. Potvrdilo se, že lidé kladou největší důraz na citovou vazbu s dítětem, ale i na podněty, které děti dospělým poskytují. Významnou pozici má i aspekt seberealizace, uspokojení z rodičovské role i vlastního významu, který rodič pro děti má. S přibývajícím věkem narůstá hodnota dobře zvládnutého rodičovství a bezpečného zázemí domova, jehož součástí jsou i děti. 83 % 30–44letých lidí souhlasilo s tvrzením, že „*když je člověk dobrým otcem nebo matkou, může být se svým životem plně spokojen*“ a 66 % bylo přesvědčeno, že „*domov s dětmi je jediným místem, kde se člověk může cítit úplně šťastný a uvolněný*“ (Rabušic, 2000). Naprostá většina žen-matek, ale i mnozí otcové, uvádějí jako **nekrásnější zážitek** svého života narození dětí a tento názor přetrvává až do pozdního věku. V případě náhradních rodičů může být takovým zážitkem **získání dítěte** a jeho příchod do rodiny. I když se tak nestane narozením, ale na základě úředního rozhodnutí, může jít o citově významnou zkušenost a důležitý mezník v životě rodiče, třeba jen náhradního. Jak říká jedna maminka: „*Je to velká radost, tím, že jsme si vzali dvě děti, tak můžeme žít normální život, jako jiné rodiny.*“

Většina lidí děti chce a stará se o ně, ale vždycky tomu tak být nemusí. V populaci jsou lidé, kteří nejsou dobrými rodiči a svoje děti opouštějí nebo jsou jim z důvodů špatné péče odebrány. Jsou zde ale i ti, kteří by děti chtěli, ale mít je nemohou. (V současné době má minimálně 15 % párů problémy s počtem dítěte /Konečná, 2003; Matěju et al., 2005/. Podobné hodnoty se objevují i v zahraniční literatuře – 17 % /Daniluková a Hurtig-Mitchell, 2003/.) **Nedobrovolná bezdětnost může být značnou životní zátěží**, spojenou se symbolickou ztrátou hodnoty, kterou představuje vlastní dítě, i všech zážitků a zkušeností, jež by jim mohlo přinést.

Neschopnost zplodit dítě **nepředstavuje pro ženy stejnou zátěž** jako pro muže. Ztráta plodnosti ženu znehodnocuje v její potenciální mateřské roli a znemožňuje jí dosáhnout uspokojení pudově podmíněné pečovatelské a citové potřeby. Jak říká jedna z těchto žen: „*Cítila jsem se méněcenná a můj život mi připadal prázdný a nenaplněný. Závíděla jsem kamarádkám, které měly děti, cítila jsem to jako nespravedlnost, proč je všechny mají a já nemám nic. Aby se mě pořád neptaly, kdy si už taky něco pořídíme, radši jsem se jim vyhýbala... Ani s manželem nám to už neklapalo jako dřív. Zdálo se mi, že je mu to jedno, že to pro něj není tak důležitý jako pro mě. Vadilo mi, že o dítě nebojuje, že to prostě vzdal a hotovo. Já jsem byla připravená udělat všechno, co by nám dalo aspoň nějakou naději.*“ (V tomto případě šlo o nepřesnou interpretaci postoje partnera, kterou zklamaná žena hodnotila jako lhostejnost, i když tomu tak nebylo.) U mužů je dominantní pocit selhání v ploditelské roli, která je chápána jako jeden ze základních znaků mužství. I v tomto případě může jít o silný stres, s nímž je leckdy těžké se vyrovnat. Popírání této skutečnosti a zdánlivá lhostejnost patří mezi dost obvyklé obrany.

Potřeba mít dítě může být tak silná, že po prožití mnoha cyklů naděje a následného zklamání vede k **rozhodnutí nějaké adoptovat** či přijmout do pěstounské péče. Lidé, kteří se chtějí stát náhradními rodiči, protože nemohou mít vlastní děti, jsou tímto faktem ovlivněni a jejich postoj k přijatému dítěti je jiný než v případě pěstounů, kteří již nějaké potomky mají. Nejde jen o rodičovské zkušenosti, ale i o míru naplnění

vlastních potřeb, které s rodičovskou rolí souvisejí. Dlouhé čekání na příchod dítěte může vést k navození větších iluzí, k idealizaci představy o tom, jaký bude takový život, a tudíž i k nárůstu rozporu mezi skutečností a očekáváním. Výsledkem může být zklamání, že život s dítětem není tak krásný, jak si představovali, ale že je nutné řešit i různé problémy. Postoj náhradních rodičů je ovlivňován i převažujícími názory dané společnosti, především nejbližších lidí, jejich postojem k přijetí cizího dítěte a s tím související nejistotou a obavami. Navzdory čím dál větší toleranci společnosti k doplnění rodiny novým partnerem a skupinou dětí, které mají různé biologické rodiče, patří rodiny s adoptovaným dítětem stále mezi ty stigmatizované (Wegar, 2000).

Skutečnost, že **osvojitelé chtějí získat dítě, které by zaujalo postavení jejich vlastního potomka**, může být spojena s určitými riziky. Tito lidé potřebují především uspokojit své rodičovské touhy, i když samozřejmě chtějí být i dobrými rodiči, ale pomoc opuštěnému dítěti nemusí být jejich prioritním cílem. S rodičovstvím většinou nemají žádné zkušenosti a ani jejich představy nemusí být vždycky zcela realistické. Přesto se s nároky nové role dovedou vyrovnat a dokáží se o přijaté dítě starat stejně, jako kdyby bylo jejich vlastní, leckdy ještě pečlivěji a úzkostněji. Tito lidé mívají pocit velké zodpovědnosti, který posiluje zdlouhavý proces odborného posuzování jejich potenciálních rodičovských kompetencí a osobnostní přijatelnosti pro získání dítěte. Dlouhodobě nenaplněná potřeba rodičovství se může projevit nadměrnou péčí, výlučným zaměřením na dítě i **nepřiměřenými požadavky a očekáváním**. (Nároky adoptivních rodičů mohou být pro dítě natolik stresující, že se proti nim bude bránit a bude to činit tak, jak umí, způsobem odpovídajícím jeho věku i dosažené vývojové úrovni. Určité riziko spočívá v tom, že rodiče nepochopí příčinu takového chování a budou si je interpretovat jinak, což nepovede k úspěšnému vyřešení problému.)

Pro ilustraci lze uvést příběh neúspěšné adopce osmiletého chlapce, který popsal Z. Matějček (1986). Šlo o dítě vyrůstající v dětském domově, které si vybrali bezdětní vzdělaní rodiče s velmi dobrým sociálně-ekonomickým zázemím. Zdálo se, že dítě má nakonec štěstí, protože se dostane do kvalitní rodiny. Vychovatelky chlapci nové rodiče přály a ostatní děti mu je záviděly. Jenomže nakonec všechno dopadlo trochu jinak, než si všichni představovali. Když profesor Matějček přijel do dětského domova po roce znovu, chlapec byl zase zpátky. Nepovedené osvojení svému psychologovi vysvětlil jasně a výstižně: „*Oni se se mnou chtěli mazlit a já jsem nechtěl.*“ Představa osvojitelů se zcela míjela s možnostmi dítěte a oni nechtěli počkat, až si na něj chlapec zvykne. Nejspíš je ani nenapadlo, že by něco takového měli udělat. Popravdě řečeno, možná by se nechtěl mazlit ani pak, protože na to nebyl zvyklý a také už byl dost velký, ale svou přízeň by jim projevil jiným způsobem.

Náhradní rodiče mohou mít **problémy s naplněním rodičovské identity**, pro niž je charakteristické, že tito lidé vlastní děti mít nemohou a osvojené dítě není jejich biologickým potomkem. Dost často je v jejich chování zřejmá touha popřít tento fakt, prezentovat se tak, jako by vlastními rodiči byli, a zatajit svému okolí i dítěti samotnému, že je adoptované. Rodiče-osvojitelé musí zvládnout mnoho úkolů, které pro ně mohou být dost těžké, a tak rozhodně neplatí, že by rozhodnutím o adopci a příchodem dítěte do rodiny byly veškeré jejich potíže vyřešeny, spíš je to naopak.

V případě pěstounů je situace odlišná, z hlediska vymezení jejich identity je mnohem jednodušší.³ Tito lidé již vlastní potomstvo mají a důvody, proč se rozhodli vzít si navíc ještě cizí dítě, jsou trochu jiné než u osvojitelů. Může jít o projev potřeby přijmout do rodiny další dítě, k těm vlastním, které už doma mají. Jak říká jedna pěstounka: „*Chtěli jsme ještě kluka, připadalo nám, že nám doma ještě někdo chybí...*“ Někdy je chtějí proto, aby jejich děti (ať už vlastní, nebo svěřené) měly sourozence přibližně stejného věku (jejich biologické potomstvo bývá podstatně starší) a mohly prožít i sourozenecký vztah. To bylo důvodem rozhodnutí další rodiny: „*Tak F. jsme si brali jako druhý dítě [...] chtěli jsme další děti, které by mezi sebou mohly mít sourozenecký vztah..., tak jsme se hodně orientovali na tu myšlenku sourozeneckého vztahu.*“ Dost často je hlavním motivem **potřeba pomoci dítěti**, které nemá žádné rodinné zázemí. Potřeba pomoci bývá nejprve obecná a posléze se konkretizuje ve vztahu ke konkrétnímu dítěti, které je pěstounům nabídnuto. Takto zdůvodňovala své rozhodnutí jedna pěstounka: „*Já jsem hrozně toužila pomoci nějakému dítěti, a pak, když jsem věděla o něm, tak pomoci jemu.*“ Jde zde hlavně o to, dát šanci dítěti, které se jim zdá znevýhodněné a jeho osud nespravedlivý. Podobnou motivaci měla další pěstounská dvojice, která se rozhodla přijmout „*jednu hrozně opuštěnou holčičku... která byla hodně nepřijemný dítě, protivný, vzteklý, vysloveně nemilovaný a mně to přišlo hodně nespravedlivý. Chtěla jsem jí dát stejnou šanci, jakou dostala T^c.*“

Samozřejmě, že i pěstouni mohou mít, zejména na počátku, **iluze, které se nemohou naplnit**, ale později svůj názor změní. Podobně jako tato náhradní maminka: „*Člověk byl mladej, možná i plnej vlastních ideálů, jak to dítě, který je zanedbávaný v děčáku, se najednou dostane do rodiny a teď se začínou dívat obrovský věci a to dítě se zlepší.*“ Není sama, podobný názor měla i další: „*My jsme byli strašně naivní, takový ty představy, že zachráním dítě z dětského domova, bude mi vděčný až do konce života, do té doby nic neumí, přijde k nám a najednou se všechno naučí...*“ Jenomže realita je leckdy jiná, každé zlepšení stojí mnoho úsilí a něčeho nelze dosáhnout ani při nejlepší vůli.

Představy pěstounů bývají reálnější, protože už mají dost rodičovských zkušeností s vlastními potomky, a leckdy i proto, že nejde o první přijaté dítě. Pěstouni obvykle dítě berou takové, jaké je, nemívají na ně nadměrné nároky a nepřiměřená očekávání. Mimo jiné i proto, že si nepotřebují nic dokazovat a nestylizují se do role vlastních rodičů. Tento postoj shrnuje zkušená pěstounka následujícím způsobem: „*Já si myslím, že stejně i u těch dětí v té náhradce si můžu dávat jen takový cíle, který já můžu splnit. Můj cíl je, aby prožily hezký dětství... a aby zakotvily správným způsobem v životě.*“ Na druhé straně jde často o děti, které jsou nějak znevýhodněné a tudíž je i jejich výchovné vedení náročnější. To znamená, že občasnou radu a pomoc budou potřebovat i tito lidé.

³ V jiné situaci jsou rodiče, kteří měli původně zažádáno o adopci, ale byli ochotni akceptovat i dítě do pěstounské péče, obvykle na doporučení úředníků (nejčastěji je důvodem vyšší věk). Jejich přístup k dané situaci i k přijatému dítěti se ovšem nezměnil a oni nejsou vždycky připraveni na problémy, které mohou nastat.

1.1 Příchod dítěte do vlastní a náhradní rodiny

Adaptace na tak zásadní změnu života, jako je příchod dítěte, zejména toho prvního, **je náročná i pro biologické rodiče.** Představuje sice přirozenou, ale přesto občas stresující životní situaci, kterou lze chápat i jako zkoušku pevnosti partnerského vztahu. Aby byla konečná bilance kladná nebo alespoň přijatelná, je třeba, aby předpokládaný přínos dítěte převažoval. V první polovině těhotenství se dítě neprezentuje žádnou konkrétní aktivitou, jeho existence je jen tušená a pro budoucí rodiče je objektem vhodným nanejvýš k projekci vlastních představ a přání. Teprve postupně se jejich vztah k očekávanému potomkovi mění. Tato proměna je výraznější u matky, protože plod je součástí jí samotné, jejího těla, a to se samozřejmě musí nějak projevit. Proces adaptace na novou roli neprobíhá automaticky a každá budoucí matka musí tak zásadní proměnu své osobnosti nějak zpracovat. Její pocity nemusí být po celou dobu vždycky jen pozitivní, a to ani tehdy, když se na dítě těší.

Narození dítěte považuje většina žen za jeden z nejvýznamnějších životních zážitků, i když je porod spojen s bolestí a nepříjemnými pocity, s nejistotou a strachem. Po porodu jsou matky vyčerpané, ale zároveň cítí úlevu a štěstí. Mnohé ženy mohou být v poporodním období přecitlivělé, podrážděné a úzkostné (což souvisí s hormonálními výkyvy). Každodenní péče o malé dítě může být unavující, zejména pokud matka nemá potřebné zkušenosti, neumí si práci zorganizovat a jeho projevům příliš nerozumí. Dispozice k mateřskému chování je vrozená, ale leccos se musí novopečená maminka teprve učit. Každá žena potřebuje ke své adaptaci na mateřství určitý čas a podporu nejbližších lidí.

Adaptace náhradní matky, resp. rodičů, na život s přijatým dítětem může být ještě náročnější. Náhradní rodiče procházejí relativně dlouhodobým a pro ně vyčerpávajícím procesem, který nemohou nijak ovlivnit a který může vyvolávat pocity beznaděje a bezmocnosti. Nemají možnost, aby se na příchod dítěte připravili společným prožíváním těhotenství a navíc k nim většinou nepřichází tak malé miminko. Oznámení o existenci dítěte, které bude od nynějška jejich, přichází náhle a oni nemají čas, aby se na novou situaci patřičným způsobem vyladili. Reakcí na tak náhlou změnu může být až šok, silná úzkost, somatizující reakce a pocit zhroucení a neschopnosti cokoli dělat. Náhradní rodiče se poté musí leckdy vyrovnávat i s problémy, které jsou dány nesouladem mezi realitou a leckdy idealizovaným očekáváním. Mnohdy nevědí, jak by se k dítěti měli chovat, mnoha jeho projevům nerozumějí a potřebovali by radu a někdy i pomoc či oporu.

Náhlá změna životního stylu rovněž přispívá k **nárůstu nejistoty** (tito lidé se musí přizpůsobit dítěti, které je obvykle mnohem mladší než děti jejich přátel, a tento fakt může působit jako další bariéra). Jedna matka-osvojitelka si vzpomíná, jak pro ni bylo obtížné zvládnout změnu, která byla s příchodem dítěte (které si oba rodiče velmi přáli) do rodiny spojena. Náročný byl náhlý odchod ze zaměstnání, kde nechala nedokončené projekty, na nichž jí záleželo, nevěděla, jak má s dítětem zacházet a byla natolik nejistá, že zpočátku musel péči o čtyřměsíčního chlapečka převzít manžel. Je samozřejmé, že na tak zásadní změnu svého života reaguje i dítě, zejména pokud je starší a uvědomuje si její význam. Jeho reakce budou záviset na aktuální vývojové úrovni, dosavadních zkušenostech, ale i citlivosti náhradních rodičů.

Pro **vývoj rodičovských postojů a vztahu k dítěti** je důležité, jakou pro ně má hodnotu, co jim přináší pozitivního a v čem je naopak omezuje. Rodiče, vlastní i náhradní, mohou mít různé představy, jejichž naplnění by uspokojilo jejich přání a potřeby, ale ty vždycky nemusí odpovídat možnostem dítěte. Jestliže jde o vlastní dítě, mohou vycházet ze znalostí sebe sama i dalších příbuzných, ale v případě dítěte přijatého jde jen o fantazijní konstrukce (které mohou mít charakter přání i obav). Náhradní rodiče nevědí, jaké dítě bude, resp. jaké by mohlo být, ale doufají, že bude všechno v pořádku a o případných komplikacích leckdy ani neuvažují.

Postoj náhradních rodičů může být ovlivněn dlouhodobou frustrací danou nemožností zplodit vlastní dítě. Vzhledem k tomu mohou mít tendenci investovat do svého, nově nabytého rodičovství až příliš mnoho. Mohou dítě zahlcovat mnoha podněty, ať už by šlo o emoční projevy, hračky či oblečení, chtějí mu vynahradiť dřívější strádání atd. Jejich první pocity mohou být smíšené, mají radost, jsou v povznesené náladě a zároveň mohou mít určité obavy. V důsledku nejistoty, dlouhého čekání, nestandardního průběhu přípravy na příchod dítěte i silného citového nabuzení nemusejí být schopni své vrozené rodičovské dispozice plně rozvinout a využívat. I oni potřebují určitý čas, aby dítě poznali a naučili se v rámci běžného rodinného života rozlišovat a chápat jeho projevy, které pro ně mohou být někdy obtížně srozumitelné (např. dítě se vzteká, pláče, špatně usíná, kývá se v koutě, je odtažitě a nechce se mazlit atd.).

I když je citlivé chování k malému dítěti v případě biologických matek posilováno hormonálně, jeho základ je obecnější a může se rozvíjet v rámci interakce s jakýmkoli dítětem, i nevlastním. Tzv. **intuitivní rodičovství**, tj. citlivost k různým projevům malého dítěte, se může rozvíjet i u náhradních rodičů, zejména pokud budou mít potřebné informace, budou trpěliví a otevření novým zkušenostem. Tento předpoklad se potvrdil: náhradní matky dokáží na dítě reagovat odpovídajícím způsobem (Dozier et al., 2001; Stovall-McClough a Dozier, 2004).

První reakce náhradních rodičů na dítě, které se má stát členem jejich rodiny, **mohou být různé**: radostné, ale i nejisté a rozpačité. Jedna z maminek tuto situaci popisuje velmi emotivně: *„Bylo to nejhezčí období, ty nejsilnější zážitky to byly s tím prvním dítětem... Když už bylo jasné, že to teda vyjde, tak já jsem byla vyloženě těhotná. I hormonálně, prostě mi narostla prsa, měla jsem nevolnosti jako úplně nevysvětlitelný jiným způsobem, a bylo to vysloveně vázaný na to, když se něco pohnulo, třeba když jsme dostali pozvánku na psychologický vyšetření.... P. byl rok, když jsme ho dostali, takže objektivně se člověk bojí, když je to dítě takhle malý, ale bylo to krásné, jako kdyby to byla nějaká droga, a já dodnes říkám, že mně to fakt nějak ten mozek nastavilo zase jinak... Ten moment jako přijít do toho kojeňáku a teď ten P. tam ležel, tohle je vaše dítě, a já jsem ho vzala a on se usmál a pak jsem si ho strčila do šátku...“* Podobné pocity měla i další náhradní matka: *„No mně to přišlo jako řízený seshora, jako nějaký osud, nebo nevím, jak bych to nazvala, ale ona se nám úplně přesně hodila do rodiny... ono to zní jako z nějakýho romantickýho filmu, zamilovali jsme si ji opravdu na první pohled. To vím, když jsme si ji poprvé s manželem pochovali... pak se to jasně potvrdilo, že to je přesně ono. Přesně table holčička nám chyběla.“*

Další matka popisuje svůj zážitek z prvního kontaktu s vybraným dítětem méně dramaticky: „Když jsme ho prvně viděli, tak to probíhalo tak, že jsme procházeli tím kojeňákem a on se postavil v tý své postýlce, tak jako náhodou, když jsme šli okolo, abysme se u něj mohli zastavit, kluci se na sebe, ten starší je taky kluk, tak kluci se na sebe začli dívat a komunikovat spolu. Tak to pro nás bylo takový radostný, že to jde tou cestou sourozenec-kýho vztahu.“

První reakce na dítě může být i ambivalentní, jak si vzpomíná jedna zkušená pěstounka: „Jezdili jsme tam za ní, tak to jsem se těšila, připravovala jsem to tady, vlastně víc, než když se měly narodit moje děti, člověk je nevidí a takhle už se to připravovalo konkrétně... Když jsem ji uviděla poprvé, tak jsem měla spíš indiferentní pocity. Já jsem nebyla, ani když se mi narodily děti, taková ta matka, co je blahem bez sebe a říká, že jsou nejkrásnější. U mě to vždycky chtělo aspoň pár dní... jenže ona působila nehezky, byla tlustá a nekomunikativní. Takže ten první pocit nebyl úplně dobrý, spíš takovej soucit. Ale potom, jak jsem za ní jezdila, tak jsme si na sebe zvykly a už to bylo dobré, a když s náma odjela, tak už to bylo navázaný...“ Podobné pocity měla i další žena: „Když jsem ji uviděla poprvé, ona samozřejmě byla taková... , úplně jiný dítě, byla taková až nehezka, oni jí dali gumičku do vlasů, takový ten účes neúčes... dali jí něco šedivýho... Nebylo to o tom, že by mě dostala, že je to krásný dítě, mně jí bylo jednoduše líto.“

Dítě si své náhradní rodiče může získat různým způsobem, což souvisí s jejich primární motivací k adopci, resp. k rozhodnutí přijmout dítě do pěstounské péče. Jedna pěstounka si vzpomíná, že když chlapce poprvé uviděla, „měl veliký ušiska, vypadal trochu jako opička, to mu byly čtyři měsíce, když mi ho ukázali, přinesli ho, dali mi ho na ruku a on jak měl ten obličejíček drobnější a veliký ušiska a usmál se, tak měl tu pusinku od jednoho ušiska ke druhému. Oni mi tehdy říkali, to je vděčný chlapeček, nebudete litovat, bylo vidět, že je opravdu takovej vstřícný, přívětivý, přátelský“.

Období nezbytné pro rozvoj mateřského, resp. rodičovského chování je v případě náhradních rodičů jiné než u rodičů biologických, protože získávají děti různého věku, které se projevují rozdílným způsobem. I oni se s ním musí nejprve sžívat, porozumět jim, vnímat signály, které jim poskytují a naučit se s nimi zacházet. Tato fáze může trvat různě dlouhou dobu, protože náhradní rodiče i přijaté dítě jsou rozdílnými osobnostmi s nestejnými dispozicemi, odlišnými způsoby prožívání a nakonec i rozdílnými potřebami. V každém případě by tyto lidé měli vědět, že žádné rodičovství se neobejde bez občasných potíží, nejistoty a stavů vyčerpanosti, a že něco takového nesvědčí o jejich selhání. Tabuizace pocitů nespokojenosti a nejistoty k pozitivnímu řešení nevede. Jde pouze o signál, že je třeba postupovat trochu jinak a možná i korigovat své původní představy.

Nezkušená náhradní rodiče mohou mít o výchově přijatého dítěte **nereálné představy**, leckdy si nepřipouštějí, že jim nová role nepřinese jenom radost a naplnění, ale i problémy, s nimiž si nemusí vždycky vědět rady. Jak říká jedna z maminek: „My jsme byli strašně optimisticky naladěný, strašně naivní... mysleli jsme si, že všechno půjde skvěle, všechno bude super, máme chuť, jsme mladý, máme nějaký představy, máme nějaký zkušenosti s dětmi. Prostě jsme si absolutně nepřipouštěli, že by nějaký problémy mohly nastat.“ A ony samozřejmě nastaly, což se zcela běžně děje i při výchově vlastních dětí,

jenže v tomto případě rodiče obvykle nereagují tak úzkostně a mají i větší šanci, že jim někdo z rodiny poradí a pomůže. Pocit, že jde o vlastní dítě, resp. vnouče, posiluje jejich pocit jistoty, že situaci nakonec zvládnou.

Pro náhradní matku může být **postupné poznávání přijatého dítěte** spojené s pochybnostmi o vlastní kompetentnosti, nemusí si být vždycky jistá, zda dělá všechno dobře. Určité pochybnosti měla i tato osvojitelka: *„Asi nejtěžší bylo to, jestli se o něho dobře starám... takový to pochybování sama o sobě, jestli jsem vůbec schopná se o něho postarat. Ale jinak jako žádný větší problémy nebyly.“* **Sžívání se s dítětem může být náročné** i pro zkušenou pěstounku, která nevychovává první dítě, protože se mohou objevit potíže, jež jsou pro ni nové a s nimiž se u předcházejících dětí nesetkala. Jak říká jedna pěstounka: *„Pro mě bylo nepřijemný překvapení, že jsem zjistila, že věci, který jsem u V. a L. snášela automaticky, že mi u M. vadily... Já jsem si myslela, že tím, že to je miminko, že bude úplně stejnej, ale nebyl. Bylo to rozčarování z toho, že nejsem tak úžasná, jak jsem si myslela, že jsem, nebo to prostě nebylo tak jednoduchý. A co bylo obtížný, no takovej mezník to byl, zhruba po dvou měsících jsem zjistila, že mi jde hrozně na nervy... a dost rychle jsem si uvědomila, že jsou jenom dvě možnosti: buď se to naučím snášet, nebo ho vrátím..., ono to prostě bylo nešťastně nakombinovaný, nešťastně nakumulovaná zátěž po určitou dobu,⁴ bylo to hrozně náročný tím, že mám tendenci nakládat si víc, než unesu...“* Po uplynutí určité doby, která byla nezbytná k adaptaci, novou situaci zvládla a nyní je přesvědčena, že *„kdyby se měla znovu rozhodovat, rozhodla by se stejně“*. O tom, že by se dítěte vzdala, už vůbec neuvažuje.

Adaptace na příchod malého dítěte do rodiny může probíhat bez problémů, zejména pokud jsou náhradní rodiče zkušenější, uvědomují si možné komplikace a dítě se nijak nápadněji neprojevuje. Tak tomu bylo v následující rodině: *„My jsme byli poměrně připraveny, pro F. byl zjednodušený příchod do rodiny tím, že to nebylo první dítě, protože je hodně náročný, když přijímáte první dítě do rodiny z kojeňáku, kde je deset pokojíčků a najednou se vlastně stane jedináčkem, ale tady měl svého nového bratra a mimo to okolí na něj bylo taky natěšeno... všichni ho přijali a pomáhali mu v tom začátku... Ze začátku, když člověk přijímá to dítě, tak je důležitý, aby se o něj starala jedna osoba, a tak to u nás bylo.“*

Narození, resp. přijetí prvního dítěte, se zcela zákonitě projeví i **změnou vztahu rodičovského páru**. Tato proměna nemusí být okamžitá, ani nemusí být od počátku zřejmá, ale pár projde skoro vždycky krizovým obdobím, kdy se alespoň jeden z partnerů cítí nejistý a nespokojený. Zejména pro ženy může být rodičovství, obvykle jen dočasně, důležitější než partnerství. Zátěž, která z takové změny postojů manželky vyplývá, může být pro muže stresující. Oni sice rozumově chápou, že malému dítěti je třeba věnovat značnou pozornost, obvykle také vědí proč, ale emočně je to pro ně těžko zvládnutelné. Mohou se cítit zbyteční a získat pocit, že jejich partnerka svou péčí o dítě přehání. Většina z nich neví, že i za standardních okolností dojde po narození dětí k mírnému poklesu spokojenosti v manželství. (Křivka vyjadřující proměnu

⁴ Situaci komplikovaly partnerské problémy.

subjektivně prožívané kvality manželství má tvar písmene U. Nejprve klesá a po určité době, nezbytně ke zvládnutí nové situace, začne zase stoupat.) To je důvodem, proč je třeba, aby s rozhodnutím vzít si dítě do náhradní rodinné péče souhlasili oba rodiče.

V souvislosti s rodičovstvím ubývá pozitivních partnerských zážitků, protože na ně není dost času, a vzrůstá napětí i počet konfliktů, které se týkají zvládnání nových úkolů (Vágnerová, 2007). Je samozřejmé, že **podobné potíže se budou objevovat i u náhradních rodičů**, kteří sice mohou být spokojeni díky dosažení vytouženého cíle, ale na druhé straně mohou být i zklamaní či stresovaní, protože si život s dítětem představovali jinak. Vzhledem k celkové náročnosti adaptační fáze je třeba věnovat pozornost i případným partnerským problémům.

Náhradní rodiče sice musí leckdy řešit mnohé problémy, ale i přesto je 90 % z nich se svým rozhodnutím spokojeno, většina z nich si myslí, že přijaté dítě má na jejich rodinu pozitivní vliv. Případný stres, který vyplývá z výchovy tohoto dítěte, nepovažují za tak velký, i když se čas od času nějaké potíže objeví. Rozdíl mezi skutečností a očekáváním také nebývá většinou velký, výchovu přijatého dítěte považuje většina z nich za tak obtížnou, jak očekávali. Dítě podle jejich názoru přispělo k pochopení skutečného smyslu života, k jeho naplnění a štěstí, k prohloubení soudržnosti a rodinných vazeb i k vyjasnění budoucích cílů. Uspokojivé zvládnutí náhradního rodičovství ovlivňuje především samo dítě, na jeho vlastnostech závisí ze 40 %, v menší míře rodina (15 %). Významnou zátěž představuje kumulace problémů a znevýhodnění, s nimiž dítě do rodiny přichází, a věk – starší děti se přizpůsobují hůře (McDonald et al., 2001; Howard et al., 2004).

2. Psychický vývoj dítěte a jeho závislost na dědičnosti a vlivech prostředí

Rodiče, vlastní i náhradní, by měli vědět, že psychický vývoj dítěte může ovlivňovat mnoho různých faktorů. Tyto faktory nemusí mít vždycky stejný význam, mohou se lišit v závislosti na vývojové fázi i různých dalších vlastnostech daného jedince. Rozvoj jednotlivých psychických funkcí i celé dětské osobnosti **je dán dispoziční složkou a komplexem vnějších vlivů**, které zvyšují pravděpodobnost získání určité zkušenosti.

Rodiče si velmi často kladou otázku, jaké má jejich dítě předpoklady a jak se tyto vlohy projeví v jeho dalším životě. Stejným způsobem uvažují i náhradní rodiče, i když ty zajímá spíš to, zda dítě po svých biologických rodičích nezdědilo nějaké nežádoucí dispozice. Leckdy chtějí informaci o jeho předpokladech ještě dřív, než dítě přijmou a neuvědomují si, že něco takového je jen těžko možné jednoznačně vymežit. Nezbytným základem pro podobný odhad je znalost jeho biologických rodičů (pokud je vůbec k dispozici), která může nějaké poznatky přinést, ale ani v tomto případě nelze náhradní rodinu plně uspokojit. Dědičnost psychických vlastností je totiž dost komplikovaná a způsob přenosu i možnost nejrůznějších kombinací dílčích vloh hodně ztěžuje dosažení přesnějšího závěru.

2.1 Význam dědičných dispozic a jejich vliv na vývoj dětské osobnosti

Genetické dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických i somatických vlastností. V genetickém aparátu je zakódován program individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, tj. připraveností k rozvoji jednotlivých funkcí, ale i **rozdílnou citlivostí k různým vnějším vlivům**, včetně těch stresujících. Jednotlivé genetické dispozice se mohou projevit až v době, kdy dané funkce obvykle dozrávají. Do té doby nelze zjistit, zda dítě příslušné předpoklady má, nebo nemá. To znamená, že není možné odpovědět na otázku rodičů, ať už biologických, či náhradních, jak se bude dítě v dané oblasti rozvíjet. Odpověď je možné zformulovat jen s určitou mírou pravděpodobnosti, že tomu tak bude, pokud budeme vycházet z předpokladu, že se děti podobají svým rodičům. (Takový odhad je ovšem možný jen když jsou oba rodiče známí, což v případech přijatých dětí není pravidlem.)

Souhrn dědičných předpokladů představuje kombinaci mnoha různých vloh, získaných z poloviny od otce a z poloviny od matky. Které geny předají biologičtí rodiče svému potomkovi je do určité míry náhoda a navíc jejich nová kombinace může vést k vytvoření jiné struktury dispozic, než jak tomu bylo v případě rodičů. Na rodičovské genetické předpoklady nelze usuzovat jen z vnějších projevů, které jsou pro tyto lidi typické, protože je mohly zásadnějším způsobem ovlivnit jejich životní podmínky. To znamená, že **není tak snadné**, a leckdy ani možné, **odpovědět na logickou otázku osvojitelů či pěstounů, jaké má přijaté dítě předpoklady**. Nelze vždycky s jistotou říci ani to, zda nebude v něčem handicapované.

Je jisté, že lidé, kteří selhávají v tak důležité roli, jako je rodičovství (a leckdy i v leccem jiném), mívají **méně výhodné genetické dispozice**, které mohou předat svým potomkům.

Z toho vyplývá fakt, že adoptivní děti mívají **více adaptačních problémů** než vlastní děti, i když vyrůstají v jedné rodině (Loehlin et al., 2007). Jejich potíže mohou vyplývat ze způsobu prožití raného dětství, a možná i období před narozením, které nemuselo být vždycky bezproblémové. Dědičné dispozice mohou ovlivnit i míru dopadu psychosociální deprivace, ukázalo se, že některé děti se s ní dokáží vyrovnat lépe než jiné.

Genetické dispozice určují míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti, ať už ji posuzujeme z hlediska její intenzity či kvality. Jejich úroveň je ovšem dost obtížné odhadnout, protože jejich rozvoj může ovlivnit i kvalita prostředí, v němž dítě žije, a rodiče, kteří je určitým způsobem vychovávají. **Podíl dědičnosti** na vzniku určité psychické vlastnosti **může být různý**, obvykle ji ovlivňuje přibližně z poloviny (resp. v rozmezí 40–60 %). Rozdílná může být i **míra vlivu prostředí**, v tomto případě hlavně rodiny. Může záviset na tom, jak je dítě z daného hlediska disponované (např. zda je dispozičně hodně nebo málo úzkostné, zda má nepatrný nebo značný sklon reagovat impulzivně nebo zda je či není dostatečně nadané). Jakákoli genetická dispozice má své vymezené limity, v nichž je schopna na podněty prostředí reagovat. To znamená, že **existuje určitá hranice**, kterou nelze ani sebelepší péčí překonat. Maximální možné úrovně lze dosáhnout jen tehdy, bude-li působení rodiny z hlediska dítěte optimální, ale přes ni se nedostane v žádném případě. Optimální výchovné vedení ovšem neznamená, jak si leckdy ke všemu odhodlaní rodiče myslí, co nejintenzivnější stimulaci (ať už by šlo o výchovné zásahy nebo o každodenní několikahodinové učení). Spíš jde o to, odhadnout, co je s ohledem na možnosti dítěte přiměřené a smířit se s tím, že nemůže dokázat víc.

Všechny dědičné předpoklady se neuplatňují stejným způsobem a některé z nich se dokonce **nesmí projevit** vůbec. Pokud nějaká vlastnost není pro život daného jedince potřebná, tak se nerozvíjí. Např. v rodině, která je na nízké sociokulturní úrovni a děti spíše zanedbává, se mnohé předpoklady neprojeví, ale mohou se uplatnit po přechodu do více stimulujícího prostředí, např. do náhradní rodiny. Mohou zůstat skryté do té doby, než se vytvoří takové podmínky, které by jejich rozvoj podpořily. Tento fakt může být příčinou zdánlivě nepochopitelné proměny chování některých dětí po nástupu do instituce či do náhradní rodiny. Avšak i zde je třeba opatrnosti, pokaždé nemusí dojít k viditelnému zlepšení, protože příčiny vývojového opoždění či nápadnosti v chování mohou být různé, a jen část z nich je dána výchovou.

Genetické předpoklady každého jedince, především jeho temperamentové dispozice, **se projevují již od počátku života** v jeho chování a způsobu reagování. Vzhledem k tomu působí děti s odlišnými dispozicemi na rodiče, resp. na jakékoli dospělé, rozdílně a vyvolávají u nich různé reakce. Tendence k určitému způsobu reagování, která je dána geneticky, může představovat i rizikový faktor. Např. impulzivní, neklidné a nezdrženlivé děti budou s větší pravděpodobností rodiče dráždit a vyčerpávat, a proto budou vyvolávat jinou odezvu než děti klidné, dobře laděné a přizpůsobivé. Tyto zákonitosti platí za všech okolností, bez ohledu na to, zda jde o biologické, či náhradní rodiče. Rozdíl může být jen v míře úzkostnosti, s níž náhradní rodiče přistupují k výchově nevlastních dětí, i když leckdy jde víc o subjektivní prožitek nejistoty než o reálnou neschopnost vcítit se do dětských projevů.

Účinnost vlivu prostředí může být **ovlivněna samotnou dědičnou informací**. Např. dítě, které je dobře laděné a emočně stabilní, bude mít tendenci k pozitivnímu hodnocení čehokoli, na rozdíl od toho, které je úzkostné a má sklon vnímat všechno jako ohrožující. To znamená, že pro rozvoj různě disponovaných dětí nemusí být určitý způsob výchovného vedení stejně přínosný. Např. v náročném a podnětném prostředí se může dobře rozvíjet citově vyrovnané a alespoň průměrně nadané dítě. Dráždivé, emočně labilní a sotva průměrné dítě by v takové rodině mohlo být přetěžováno a stresováno nadměrným přísunem podnětů i s tím souvisejícím očekáváním. Takové dítě by se lépe rozvíjelo v klidném a méně náročném prostředí. Vzhledem k pravděpodobnosti rozvoje určitých rodičovských postojů hrozí **riziko přetížení** spíše v osvojitelských rodinách, které do dlouho očekávaného dítěte vkládají všechny své naděje, než v péčovské péči, ale i tam je musíme vzít v úvahu.

Dědičné dispozice se mohou projevit tendencí daného dítěte preferovat nebo v souladu se svými předpoklady vytvářet určité situace (a přispívat tak k dalšímu rozvoji dané vlastnosti), např. vyhledávat fyzickou aktivitu a vzrušující hry, než sedět v klidu u četby. To se děje **ve větší míře až v období dospívání**, dítě nemá takové možnosti. Rodiče jeho přání často nevěnují větší pozornost, a pokud je považují za nežádoucí, nedovolí mu, aby něco takového dělalo. Leckdy se ovšem tatáž tendence objeví později. Např. méně nadaný pubescent bude odmítat jakékoli další vzdělávání, bude si vybírat přátele na stejné úrovni, s obdobnými názory a touhami, bude iniciovat aktivity, které nejsou intelektuálně náročné atd. **Změna preferencí a chování** může vyplývat z nově objevené možnosti dělat to, co mu více vyhovuje a k čemu má předpoklady. Takový posun vyvolává překvapení, a leckdy i zklamání, ať už jde o náhradní, nebo vlastní rodiče. Dítě může mít různé dispozice a mnohé z nich si může teprve v této době začít plně uvědomovat, a samozřejmě je pak bude chtít uplatnit. S tím je třeba počítat, protože ani u vlastního dítěte si nikdo nemůže být zcela jistý, jak se jeho zděděné předpoklady nakombinovaly.

Při hodnocení vlivu rodinného prostředí je třeba vzít v úvahu, že **běžná fungující rodina nabízí dítěti dostatek podnětů pro získání potřebných zkušeností**, které jejich potomek zužitkuje v souladu se svými genetickými dispozicemi. Působení rodiny se může projevit nápadněji, jen pokud by bylo nějak extrémní. Nestandardní či patologická rodina, která přijatelné podmínky nevytváří, může vývoj různých schopností i dětské osobnosti ztěžovat a deformovat. Její vliv se může zdát větší než působení standardního prostředí, ale i tak bude záviset na geneticky podmíněné vnímavosti jednotlivých dětí např. ke stresujícím zážitkům či nadměrné stimulaci. Je známé, že děti z jedné sourozenecké skupiny nebývají např. fyzickým týráním či zanedbáváním postiženy stejně. Některé z nich se s takovou zátěží dokáží vyrovnat lépe než jiné, což je dáno rozdíly v jejich genetickém vybavení.

2.2 Význam vlivu vlastní i náhradní rodiny na vývoj dětské osobnosti

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Nejde jen o přímé výchovné působení rodičů na dítě, ale i o jeho emoční akceptaci, hodnocení a celkový vztah, jaký k němu mají. Důležité je

i uspořádání rodiny a vztahy mezi jejími členy, kteří se vzájemně ovlivňují, i celková atmosféra domova. **Standardní rodina**, kde jsou oba rodiče, sourozenci a občas i prarodiče, představuje takové uspořádání, které **je pro rozvoj malého dítěte optimální**. Rodinné prostředí mu poskytuje základní poznatky a zkušenosti, které ovlivní způsob, jakým bude chápat svět, ostatní lidi i sebe sama, a jak na ně bude reagovat. Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi slouží jako model, který dítěti ukazuje, jak funguje lidské společenství. Dítě chování těchto lidí napodobuje, eventuálně se s nimi ztožňuje. Osvojí si zde určitý způsob interpretace různých sociálních signálů a takové vzorce chování, které se zde ukázaly jako účelné nebo jsou rodiči vyžadovány. Naučí se, jak projevat (nebo neprojevovat) svoje pocity a názory atd. Obdobným způsobem se bude chovat i jinde, přestože si tak způsobí mnohé problémy. Ale ono neumí reagovat jinak a ani neví, že by mělo, protože je to nikdo nenaučil.

Jestliže není rodina zcela standardní, může vývoj dětské osobnosti probíhat nežádoucím způsobem. Děti z různých dysfunkčních rodin mohou mít problémy v chování (např. potíže se sebekontrolou) či v prožívání (mohou být zvýšeně nejisté a úzkostné). Pokud by dítě přišlo z dysfunkční rodiny do náhradní, jeho **dřívější zkušenost se zde vždycky nějak projeví**, a obvykle ji nelze eliminovat tak snadno a rychle, jak by si pěstouni či osvojitelé přáli. S podobnými potížemi je třeba počítat, ale nelze očekávat, že to budou náhradní rodiče vědět. Je nutné je o takových možnostech informovat a naučit je, jak se s danými problémy vyrovnat.

Reakce dítěte na zanedbávání a citové strádání mohou být různé vzhledem k tomu, o jaké, resp. jak disponované, děti jde. Ukázalo se, že existují genetické dispozice, jež ovlivňují reakce dítěte na takovou zátěž a způsob jejího zpracování (Frigerio et al., 2009). Důsledkem takového strádání bývá jak narušení vývoje v různých oblastech psychiky, tak z nich vyplývající nápadnosti v chování a citovém prožívání dítěte (MacLean, 2003).

Z. Matějček (1986) rozlišil tři hlavní varianty, které vyplývají ze způsobu strádání (tj. zda dítěti potřebné podněty chybí, nebo je spíš zahlcováno těmi nepřijemnými a stresujícími). Jejich podstata a z ní vyplývající chování se mohou laikům zdát nesrozumitelné, ale jejich vysvětlení tak složité není. Prvním možným způsobem reagování na nedostatek potřebných podnětů je **apatie a pasivita**, kterou lze chápat jako přízpusobení nepodnětnosti prostředí. Takové děti vypadají, jako by neměly skoro o nic zájem, ale ony si zvykly takto reagovat, protože jim jejich okolí stejně nic zajímavého nenabízelo. Navíc nebývají tak dobře disponovány, aby si dokázaly získat potřebné podněty jinak. Pokud se dostanou do náhradní rodiny, je třeba postupovat pomalu, aby dítě nebylo zahlceno mnoha novými zkušenostmi, které nedokáže zpracovat.

Příkladem pasivně apatické formy je chování čtyřleté dívky, která se narodila jako nechtěná a nemanželská. Matka od rodiny odešla, děvče zůstalo s nevlastním otcem a čtyřmi nevlastními sourozenci. Chodí do mateřské školy, kde má určité problémy vyplývající z nepodnětnosti rodinného prostředí a s tím související odlišnosti dosavadního vývoje. Její řečový projev je výrazně opožděný, má minimální slovní zásobu a nedovede ji využívat ke komunikaci. Nápadný je její nezájem, resp. až odmítání kontaktu s ostatními lidmi, dětmi i dospělými. Nemá zájem o žádnou činnost, ani o dění kolem sebe, vydrží sedět na stejném místě bez jakékoli aktivity. Často je mrzutá, je nedůvěřivá, na pokus

o kontakt reaguje pláčem nebo hostilními projevy. Náhradním zdrojem uspokojení je pro ni jídlo, velice ráda jí, nevybírá si, chutná jí všechno. Osobně významným člověkem se pro ni postupně stala učitelka, k níž si vytvořila pevnější vazbu, než je obvyklé. Odmítá odcházet domů, její odchod je vždy spojen s pláčem. Z chování děvčete je zřejmé, že zde našla prostředí, které uspokojuje její potřeby ve větší míře než zbytek rodiny (Švecová, 2002).

Druhá forma adaptace se projevuje **zvýšeným úsilím o získání podnětů**, které dítě potřebuje, především vymáháním projevů přízně či jakékoli pozornosti. Jde o děti, které jsou lépe disponované, a proto dokáží vynaložit větší úsilí na získání toho, co potřebují. Problém je, že používají neúčinných prostředků. Provokují, vynucují si zájem dospělých a vůči svým vrstevníkům, kteří pro ně představují konkurenci, bývají leckdy až zlé. Uspokojující odezvou pro ně může být i pokárání či rozzlobená reakce rodičů, protože ji chápou jako důkaz zájmu. Navíc je možné, že takové děti neumějí mezi projevy přízně a nepřízně spolehlivě diferencovat. S podobným chováním se lze občas setkat i u dětí, které přicházejí do náhradní rodiny. Může jít o projev jejich potřeby opakovaně si potvrzovat, že o ně náhradní rodiče skutečně stojí a neopustí je. Dítě je provokuje, protože má strach, že je stejně nakonec odmítnou a chová se paradoxně tak nepříjemně, aby se jeho obavy konečně naplnily a nemuselo setrvávat v nejistotě. Pokud náhradní rodiče situaci zvládnou, obvykle dojde po určité době ke zklidnění.

Třetí variantou je **setrávání na úrovni povrchních kontaktů**. Jde o děti, které jsou stejně milé a přítulné ke komukoli, nedokáží rozlišit náhodnou interakci od hlubšího a vylučnějšího vztahu. **Nerozlišující přátelskost** je jedním z důsledků rané citové a psychosociální deprivace, bývá mnohdy spojena s tendencí k nadměrné a stejně neselektivní aktivitě (Roy et al., 2004). Obvykle je důvodem fakt, že citově uspokojivý a spolehlivý vztah nikdy neprožily, a tudíž neměly možnost takovou zkušenost získat. Jde o chování, které nepůsobí nepříjemně, a náhradní rodiče mohou mít pocit, že si k nim dítě snadno vytvoří citovou vazbu, ale tak tomu není. Problémem je v podobných případech klamnost vnějších projevů zakrývající neschopnost uvědomit si, v čem vlastně hluboký citový vztah spočívá a co je jeho podstatou.

Tak tomu bylo i u nyní sedmileté dívky, která byla svěřena do pěstounské péče. Její chování popisuje pěstounka: *„... ten rok je tak akorát, aby si upevnila představu o tom, kdo jsou její lidi a kdo jsou cizí lidi, protože to bylo iks měsíců, kdy někdo natáhl ruku, usmál se, a ona šla... Po tom prvním roce to jakžtakž naskočilo, ale dlouho trvalo, než pochopila, že jsme její lidi. Pak samozřejmě nastala ta druhá situace, že se dodneška bojí, když odchází do školy – maminko, určitě pro mě přijdeš –, nechávám ji na kroužku, a zase to je – maminko, určitě pro mě přijdeš –, takže tam nastoupil ten druhý efekt, že teda ta separační úzkost je naopak veliká.“* Podobnou zkušenost má i další náhradní matka: *„Například čemu jsme se hodně věnovali, co bylo pro nás hodně složité, ho vycvičit v tom, že nemůže odejít s každým cizím člověkem...“* **Strach z opuštění** je projevem opožděného prožívání citové vazby.

Leckdy se může dlouhodobé citové strádání projevit **přetrvávajícím strachem z cizích lidí**, který signalizuje, že nedošlo ke stabilizaci citové jistoty. Takto reagoval jeden tříletý chlapec na první setkání se svými budoucími pěstouny. Jeho chování

popisuje náhradní matka: „... bylo to jediný dítě, který na ty zabradě se k nám nebylo ochotný přiblížit, kterému jsme, on nám nedovolil se k němu přiblížit blíže než na tři metry. Sledoval nás, a když jsme překročili přibližně vzdálenost těch tří metrů, tak se prostě sebral a odešel zase o ten kousek dál, udržoval si ten odstup, dělal, že nás nevidí, ale tak jako pokukoval, ale vůbec nebyl ochotný navázat s náma jakýkoliv kontakt.“ Náhradní jistotou může být pro dítě stabilita prostředí, na které je fixováno, a když je z něho vytrženo, reaguje úzkostí, tak jako reagují jiné děti na náhlou separaci od matky. Podobnou reakci svěřeného dítěte popisuje jeho pěstounka: „Když jsme opustili čtvrt, kterou znal, tak začal hystericky ječet, že chce zpátky...“ Jistota a bezpečí může mít různou podobu, leckdy jde hlavně o to, jaká varianta je pro dítě dostupná.

Proces vytváření vztahu k náhradním rodičům, resp. Pěstounům, může probíhat různým způsobem a může trvat různě dlouho, než dosáhne přijatelně uspokojivé úrovně. Zatím není jasné, zda existuje nějaké senzitivní období, které předurčuje míru úspěšnosti jeho rozvoje, ale je jisté, že čím dříve získá dítě novou rodinu, tím je náprava problému snazší. Přímou úměrně době trvání deprivace roste i četnost, a možná i trvalost potíží. Vliv délky deprivace a oddálení možnosti navázat uspokojivý vztah se projevuje i atypickým separačním chováním. Dítě se může k náhradním rodičům silně citově připoutat, ale nebude schopné se od nich odpoutat, což bude limitovat jeho další osobnostní rozvoj. Dítě, které nemá dostatečné zkušenosti nebo má naopak zkušenosti převážně negativní, musí nejprve získat jistotu a zorientovat se v chování nových pečovateli. Ukázalo se, že existuje přímo úměrný vztah mezi délkou deprivací zkušenosti a odlišností ve vztahu k náhradním rodičům.

Děti, které žily delší dobu v deprivacích podmínkách, se **chovají k cizím i blízkým lidem skoro stejně**. Nejde zde jen o projev nejistoty, ale i o naučené chování vyplývající z jejich života v ne zcela standardních podmínkách. Děti, které žily v raném věku v nějakém ústavním zařízení nebo přecházely z jednoho prostředí do druhého, se jen těžko mohly naučit rozlišovat specifickou blízkého člověka, když o ně pečovali různí lidé. Lze předpokládat, že dětské chování bude rozdílné v závislosti na tom, zda šlo o celkové zanedbávání, výrazné výkyvy v chování matky nebo příliš častou změnu základního pečovatele či prostředí (resp. obou), nebo dokonce o týrání (O'Connor et al., 2003).

Rodina je pro dítě nejvýznamnějším prostředím, které by mělo sloužit nejenom jako **zdroj zkušeností, ale i jako citové zázemí**. Potřeba citové jistoty a bezpečí může být tak silná, že ovlivní způsob interpretace rodičovského chování k dítěti. To je např. důvodem, proč si zanedbávané a leckdy i týrané děti, navzdory svým zážitkům, udržují silnou citovou vazbu k rodičům. Prožitek jistého a spolehlivého vztahu posiluje schopnost uchovat si vnitřní jistotu a vyrovnanost, vytvořit si převážně pozitivní vztah ke světu i k sobě samému. Rodina se vysokou měrou podílí na rozvoji **pocitů sebejistoty** a sebedůvěry, na nichž závisí i uplatnění dětských schopností. Např. výkon ve škole není jen záležitostí existence nezbytných předpokladů, ale i míry a způsobu jejich využití, sebedůvěry dítěte a smyslu, jaký pro ně, resp. pro jejich rodinu, školní prospěch má. Mnohé děti se učí špatně jenom proto, že na jejich výsledcích stejně nikomu nezáleží. Z hlediska celkové účinnosti je lhostejné, zda jde o biologickou, či náhradní rodinu. Důležité je spíš to, jak plní svou funkci.

Charakter vztahu s rodiči, především s matkou, ať už vlastní, nebo náhradní, představuje základní zkušenost, která ovlivňuje míru důvěry v možnost existence stabilní a spolehlivé citové vazby s jakýmikoli dalšími lidmi. Na význam rané zkušenosti, vyplývající především z charakteru interakce matky a dítěte, kladli důraz mnozí psychoanalyticky zaměřeni badatelé již v první polovině 20. století. Již S. Freud (1856–1939) považoval primární vztah mezi matkou a dítětem za prototyp budoucích vztahů v životě daného jedince, později to byl E. Erikson (1902–1994) a mnozí další. J. Bowlby (1907–1990) vycházel při hodnocení jeho významu pro další vývoj osobnosti z vlastních klinických zkušeností a tyto poznatky shrnul ve své teorii připoutání („attachment theory“).⁵ Analýzou vlivu kvality rané interakce mezi matkou a dítětem se zabývala také M. Ainsworthová (1913–1999). Pro pochopení významu rané zkušenosti je důležitá i studie českých psychologů J. Langmeiera a Z. Matějčka (1974) o negativním vlivu rané psychické deprivace a citového strádání na další vývoj dětské osobnosti, která vychází z Bowlbyho teorie.

M. Ainsworthová hodnotila **kvalitu primární vazby matky a dítěte** na základě emočních reakcí batolete na separaci od matky, které považovala za signál míry jistoty vyplývající z této vazby. (Lze předpokládat, že podobným způsobem budou reagovat i starší děti a dospívající, ať už na skutečné odloučení, odchod milovaného člověka nebo jen na představu možného opuštění. V případě dítěte jde nejčastěji o rozvod rodičů nebo o odchod otce z domova. Ukázalo se, že přijaté děti reagují na rozpad rodiny ještě citlivěji než děti, jimž se rozvádějí vlastní rodiče, a nedokáží se s ním tak snadno vyrovnat.) Zkušenost získaná na základě prožití rané vazby s matkou, která může být různá, se stává základem trvalejšího způsobu hodnocení jiných lidí a reálných či potenciálních vztahů s těmito lidmi. V chování k náhradním rodičům se bude odrážet také, i když je v tomto případě mohou ovlivnit i další nestandardní zkušenosti, jako jsou necitlivé chování jiných členů rodiny, pobyt v instituci, častá změna pečující osoby atd.

Rodinné prostředí ovlivňuje rozvoj mnoha vlastností a schopností dítěte, které zde vyrůstá, protože **určuje, co bude ceněno a co bude považováno za zbytečné**. V přístupu k dítěti a jeho výchově se odráží hodnotový systém rodiny i celková vzdělanostní a osobnostní úroveň obou rodičů, resp. všech dospělých členů rodiny. Rodiče podporují rozvoj těch vlastností a projevů chování, které považují za důležité, a cíleně nerozvíjejí, nebo dokonce potlačují ty, které jsou z jejich hlediska bezvýznamné či dokonce nežádoucí. Tak tomu bývá ve vlastních i náhradních rodinách. Dítě je zde určitým způsobem formováno, a pokud by toto prostředí nebylo zcela standardní, může je ovlivnit nežádoucím způsobem. To se může stát i tehdy, když rodičovské představy nebudou odpovídat možnostem dítěte.

Z hlediska **působení rodiny** na děti i dospělé jsou velmi **významné její vlastnosti** jako např. stabilita, soudržnost, otevřenost a míra začlenění v širším společenství

⁵ Attachment, tj. připoutání, je vazba k určitému člověku spojená s potřebou jeho blízkosti a s tím souvisejícím pocitem jistoty a bezpečí.

(např. příbuzenském či sousedském). Ty bývají mnohdy ještě důležitější než materiální či vzdělanostní úroveň rodiny. Dítě se zde učí vnímat a rozlišovat citový aspekt rodinných vztahů a chápat způsob jejich fungování. Pokud rodina nemá všechny žádoucí vlastnosti, nemohou se zde děti dobře rozvíjet. Například nestabilní a nesoudržná rodina se nemůže stát zdrojem jistoty a bezpečí, protože se její složení příliš často mění, a spolehlivé nebývají za těchto okolností ani vzájemné vztahy. Rušivě působí i častá změna prostředí (stěhování), zejména pokud by byla spojena se zásadní změnou životního stylu.

Rodiče nikdy nevychováají všechny děti úplně stejně. Ani když jde o vlastní sourozence, kteří vyrůstají v téže rodině, nebudou jejich zkušenosti zcela totožné. Rodiče se mohou ke každému z nich chovat trochu jinak a děti mohou tyto podněty také rozdílně zpracovávat. Žádní rodiče nemají ke všem svým potomkům stejná očekávání a ani se jim ve stejné míře nevěnují. Navíc se v průběhu času mění i rodičovské chování, je ovlivňováno jak přibývajícím zkušenostmi, tak projevy konkrétního dítěte, na něž je zaměřeno.

Rodina, ať už vlastní, doplněná nebo náhradní, je přirozenější sociální skupinou než prostředí instituce (např. dětského domova), od něhož se liší v několika aspektech, jež jsou pro rozvoj dětské osobnosti dost podstatné (Matějček, 2005). Prvním z nich je fakt, že jednotliví členové rodiny v rámci společného soužití vzájemně uspokojují své psychické potřeby. Rodiče naplňuje život s dětmi, poskytuje jim mnoho podnětů a naopak, oni sami poskytují dětem to, co je potřeba pro jejich spokojenost a adekvátní rozvoj. Dalším aspektem je trvalost a spolehlivost citových vztahů, která se projevuje **sdílením života a potřebou blízkosti**, včetně tělesného kontaktu. Vzájemná vázanost všech členů rodiny je považována za stálou a nezaměnitelnou. Rodina žije společný život, ale má i své minulé příběhy a má i budoucnost, v níž se s každým z jejích členů počítá.

V rodině **není oddělen život rodičů a dětí**, společně prožívají radosti a zklamání, každému záleží i na spokojenosti ostatních. Všichni členové rodiny jsou součástí identity ostatních (patří k sobě), ať už jde o rodiče nebo dítě. Rodič není nezaujatým pečovatelem a vychovatelem, který plní dané úkoly, ale je na rozvoji svého dítěte citově zaangażován. Prožívá jej jako něco osobně důležitého a podle toho i reaguje. Ani v průběhu času, kdy děti dospívají a rodiče stárnou, a vzhledem k tomu se mění vztahy v rodině, se vzájemná vázanost neztrácí.

Ústavní péče nezahrnuje vzájemné sdílení a je chápána jako dočasná. Vychovatelé mají svůj život, který se odehrává jinde, a i kdyby ke svěřeným dětem měli osobní vztah, součástí jejich života se většinou nestanou. Nevytváří se mezi nimi hlubší vztah, tělesné doteky a mazlení není považováno za vhodné a leckdy ani za přijatelné. Děti na své vychovatele samozřejmě také působí a oni proto budou ke každému z nich zaujímat trochu jiný postoj. Avšak jeho základem bude **vychovatelská profesionalita** a citová neutralita, která se projevuje snahou chovat se ke všem stejně. Vychovatelé a děti nemají společnou budoucnost a je jasné, že se v určité, předem dané době rozejdou. Míra angažovanosti vychovatele na osudu svěřeného dítěte má svůj limit, profesionál nemůže tento vztah prožívat jako osobně významný.

Vzhledem k uvedeným okolnostem **získá dítě, které žije v dětském domově, trochu jiné životní zkušenosti**, než kdyby vyrůstalo v rodině. Bude očekávat, že se o ně někdo postará, nebude umět převzít zodpovědnost za svůj další život a nedokáže to ani ve vztahu k někomu jinému. Nebude se umět přizpůsobit proměnlivým podmínkám a hledat řešení nových situací. Život v jakékoli instituci klade větší důraz na konformitu, která je odměněna zajištěním základních materiálních potřeb. Takový jedinec může být dobře přizpůsobený ústavním podmínkám, ale nebude vědět, jak žít v rodinném společenství. (Různé rodinné skupiny a dětské vesničky jsou z tohoto hlediska někde mezi nimi.)

Trvalost a spolehlivost vztahů a **jistota, že rodiče a děti patří k sobě** a budou nadále sdílet svůj život, **je důležitým aspektem náhradních rodin**, především adoptivních. (Pěstounská péče takovou jistotu neposkytuje, ale citové zázemí představovat může.) Patřit k někomu a moci se na něho spolehnout je důležitou zkušeností, kterou děti v náhradní rodinné péči získávají postupně a leckdy ne zcela snadno. Jejich dřívější, často neuspokojivé zážitky a z nich vyplývající počáteční nejistota a nedůvěra se mohou projevit tendencí opakovaně vymáhat pozornost a potvrzovat si tak, že na nich novým rodičům opravdu záleží. Takové chování bývá nepříjemné, a pokud osvojitelé či pěstouni nechápu jeho příčinu, může narušit nebo alespoň zpomalit rozvoj vzájemných vztahů.

2.3 Absence adekvátní rodičovské péče má negativní vliv na vývoj dětské osobnosti

Nedostatek potřebných podnětů nepříznivě ovlivňuje vývoj osobnosti citově i podnětově strádajícího dítěte a projevuje se změnami v jeho prožívání, uvažování a chování. Důsledky takového strádání mohou být značně variabilní z hlediska jejich charakteru i závažnosti. Děti na ně mohou reagovat odlišně, podle toho, jak jsou geneticky disponovány, jakou mají primární zkušenost a jakou měly možnost získat náhradní zdroj citové opory či další stimulace. Důležitým faktorem je i **délka pobytu v nepodnětném prostředí** a věk dítěte, kdy přichází do náhradní rodiny. Různé studie shodně uvádějí, že významným mezníkem je dosažení věku 6 měsíců, což je vývojová fáze, která je velmi důležitá pro rozvoj vztahu s blízkým člověkem. Jde o počátek nejcitlivějšího období, které trvá přibližně do dvou let. Pokud v tomto věku nemá dítě možnost získat potřebnou zkušenost, bude náprava postupně čím dál obtížnější.

Děti, které se dostanou do náhradní rodiny včas, si většinou rychle vytvoří k náhradním rodičům bezpečnou vazbu a naopak, vyhýbavé chování a obtíže s navázáním vztahu jsou tím častější, čím je dítě starší. Ve skupině dětí, které přišly do náhradní rodiny do 6 měsíců svého věku, jich ve svých jedenácti letech trpělo závažnějšími psychickými potížemi jen 8 %, zatímco mezi dětmi, které přišly do nové rodiny později, jich bylo již 21 %. Věk, kdy se děti dostávají do náhradní rodiny, je důležitý nejenom proto, že **starší děti mohou být ve větší míře zatíženy kumulací negativních důsledků předchozího života** (neuspokojivou péčí, ale i separací od lidí, na které byly zvyklé), ale mají i jiné potřeby, které musí náhradní rodiče respektovat (Matějček, 1994; Rutter et al., 2001; MacLean, 2003; Stoval-McClough a Dozier, 2004; Kreppner et al., 2007).

Výjimečně nepříznivé podmínky, ať už komplexně zanedbávající rodiny nebo ústavu, mohou vést v raném věku dítěte dokonce ke **změnám mozkových funkcí**, o nichž zatím není přesně známo, do jaké míry jsou reparabilní. V prvních měsících života dochází pod vlivem specifické stimulace k propojování nervových buněk, které probíhá v jednotlivých oblastech mozku v různé době. Spojení, která jsou využívána, se uchovávají a dále diferencují a ta, která užívána nejsou, zanikají. Tento proces představuje možnost ovlivnit fungování mozku působením podnětů vnějšího prostředí a dosáhnout tak lepšího přizpůsobení aktuálním podmínkám života. Pokud by mozek nebyl v uvedené době dostatečně stimulován, nemohlo by k žádoucímu rozvoji mozkových funkcí dojít. Tak tomu bývá v případech závažného zanedbávání dětí kojeneckého věku.

H. Chugani se svými spolupracovníky (2001) zjistil, že děti, které strávily rané dětství v rumunských dětských domovech, kde kromě komplexní psychické deprivace trpěly i podvýživou a nedostatečnou somatickou péčí, měly **změněnou funkci několika oblastí mozku** (v kůře čelního laloku, postranní spánkové oblasti, včetně amygdaly a hipokampu, v laterální temporální kůře a mozkovém kmeni). Jde o ty oblasti mozku, o nichž je známo, že mohou být poškozeny dlouhotrvajícím silným stresem i v pozdějších fázích života. Vzhledem k tomu, že uvedené oblasti (amygdala, hipokampus a kůra čelního laloku) dozrávají v prvních třech letech života (první důležitá fáze vývoje proběhne dokonce do 6. měsíce), **je potřeba, aby dítě bylo v tomto věku žádoucím způsobem stimulováno**. Ukázalo se např., že určitá oblast kůry čelního mozkového laloku se rozvíjí pod vlivem opakovaných emočních prožitků vyplývajících z uspokojivé interakce matky a dítěte v prvních 18 měsících života.

M. Mehta a jeho skupina (2009) došli k podobným výsledkům, zjistili, že narušení rané stimulace poškozuje rozvoj tří důležitých oblastí mozku: amygdaly (která je centrem zpracování emočních zážitků), hipokampu (který umožňuje jejich uchování v dlouhodobé paměti) a corpus callosum (což je oblast, která spojuje obě mozkové hemisféry a koordinuje jejich aktivity). To znamená, že jde o centra, která hrají klíčovou roli při **vytváření emočních vzpomínek**, stejně tak jako v **regulaci chování na podněty považované za ohrožující**. Závažný nedostatek potřebných podnětů může změnit rozvoj a propojení příslušných oblastí a tím i jejich fungování. To se projeví např. významným snížením zájmu o poznávání okolí a absencí pocitů libosti při setkání s něčím novým, nebo naopak nápadným strachem z čehokoli a tendencí stáhnout se do sebe.

Změna uvedených mozkových struktur vyvolaná podnětovým strádáním je považována za příčinu narušení standardního rozvoje prožívání, uvažování i chování. Např. neschopnost ovládat svoje projevy, která je pro tyto děti typická, souvisí se změnou aktivity čelní mozkové kůry. Závažná raná deprivace může vést k určitému způsobu **biologického naprogramování**, které lze chápat jako adaptaci na podmínky působící na dítě v senzitivní fázi jeho života. To může být **důvodem přetrvávání některých projevů** (např. neklidu, nesoustředěnosti, neselektivního chování k různým lidem, zvýšené vnímavosti ke stresu, úzkostnosti a strachu, podrážděnosti a necitlivosti k ostatním) do pozdního dětství, leckdy i přesto, že v této době dítě již ničím nestrádá. Na rozvoj uvedených mozkových oblastí má největší vliv závažná komplexní deprivace, která

trvá do jednoho roku života. Rozdílné následky rané deprivace u jednotlivých dětí lze vysvětlit rozdíly v jejich genetických dispozicích, které mohou měnit dopad působení vnějších vlivů, včetně zvládnání podnětového nedostatku (Faber, 2000; Gunnar et al., 2000, 2007; Chugani et al., 2001; Rutter et al., 2004; Beckett et al., 2006; Rutter, 2006; van Ijzendoorn a Juffer, 2006).

Celkové **vývojové opožďení**, které je důsledkem komplexní deprivace, **může být jen dočasné** (tak tomu bývá u menších dětí), ale stejně tak se mohou důsledky raného strádání projevit přetrváváním některých zvláštností. Obecně lze říci, že čím je prostředí méně podnětné a čím déle v něm dítě žije, tím jsou negativní důsledky podnětového strádání závažnější. Bylo zjištěno, že děti, které se dostaly **do náhradní rodinné péče do 6 měsíců** svého věku, měly ve školním věku lepší úroveň celkových schopností než ty, které přišly do náhradní rodiny až po druhém roce života. Míra jejich narušení se sice v průběhu času postupně zmenšuje, ale vliv délky pobytu v nepodnětném prostředí se může projevat i po několika letech.

Problémy různého charakteru, které se projevují v pozdějším dětství, mohou být **projevem zvýšené zranitelnosti** vyplývající z kombinace genetického rizika a nepříznivé zkušenosti z raného dětství, resp. z jejich souhry: dítě, které není primárně tak odolné, trpí nepříznivými vlivy více. Nepříznivě se zde projeví nakumulování negativního působení nedostatku podnětů, nepříznivé genetické dispozice, ale i prenatální zátěže (např. podvýživy matky). Děti, které musí být umístěny v ústavním zařízení, mívají problematické rodiče, a pokud strávily nějakou dobu svého života v jejich péči, mohly jí být negativně ovlivněny (Morrison a Ellwood, 2000; Roy et al., 2000; Rutter et al., 2001; LaMare et al., 2001 in MacLean, 2003; Kreppner et al., 2007).

Rozumové schopnosti citově deprivovaných dětí nemusí být závažněji postiženy, zejména pokud nebyly zároveň výchovně zanedbávány. Problém spočívá spíše v tom, že je **nedokáží účelně využívat**. Jejich přístup k poznávání je trochu jiný, bývají rigidnější, mají problémy v zobecnění platnosti řešení nové situace či v řízení vlastního uvažování a s dodržáním poslušnosti dílčích úvah. Mnohdy nejsou schopné porozumět významu vlastního chování ani chování jiných lidí a poučit se ze zpětné vazby, např. zobecnit důsledky určitého jednání. Míra narušení kognitivních funkcí odpovídá délce deprivace zkušenosti a bývá nápadnější u dětí, které se dostaly do náhradní rodiny později. Těmto dětem chybí zkušenost s matkou jako průvodcem a interpretem okolního světa. Jejich rozvoj zatěžuje nedostatečné ocenění veškerých pokusů o poznání okolí a nedostatek pozitivní stimulace jakéhokoli učení. Citově strádající dítě nemá důvod, aby se o cokoli snažilo. **Chybí mu pozitivní odezva**, radost osobně významného člověka, která dává jakémukoli výkonu jasný smysl (O'Connor et al., 2000; van Ijzendoorn a Juffer, 2006).

Ze stejného důvodu mívají tyto děti **horší školní prospěch**, než by odpovídalo jejich skutečnému nadání. **Nedovedou pracovat samostatně**, snadno se rozptýlí. Potřebují vedení a citovou podporu motivace k učení, kterou nezažily v době raného dětství. Narušený vztah k vlastnímu výkonu brání adekvátní adaptaci na školu a plnění jejích požadavků. Příčinou je jednak již uvedený nedostatek ocenění osobně významným člověkem, ale i změna hierarchie potřeb, na jejímž vrcholu přetrvává dlouhodobě

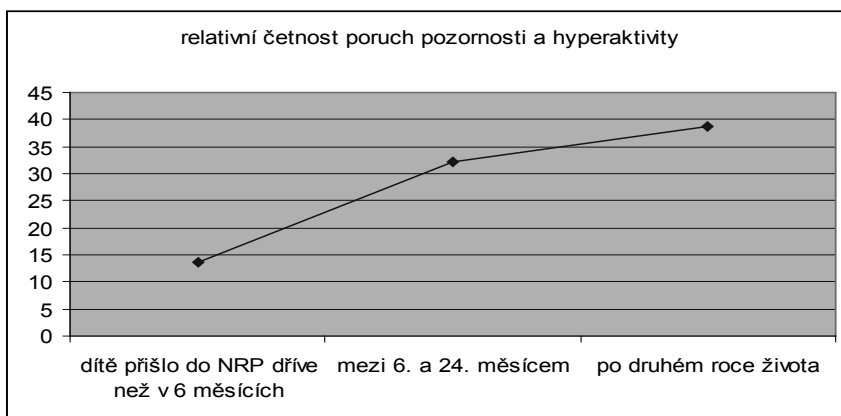
nedostatečně uspokojovaná potřeba citové vazby a jistoty. Negativní vliv může mít i ulpívání na jejím náhradním uspokojování (např. vymáhání pozornosti u kohokoli). Slabší motivace k učení vzniká následkem zbrždění vývoje hodnotové struktury, v níž přetrvávají hodnoty typické pro malé děti (např. potřeba se mazlit a neochota odpoutat se od matky). Uvedené potíže mohou přetrvávat i v době, kdy dítě žije ve fungující náhradní rodině. Jindy jde spíš o důsledek narušení regulačních funkcí, tj. o **neschopnost řídit pozornost a systematicky pracovat** (tyto potíže jsou projevem nezralosti kůry čelního laloku, jejíž rozvoj mohl být v raném věku ovlivněn nedostatečnou stimulací) (Howard et al., 2004; Beckett et al., 2007; Kreppner et al., 2007).

Porucha pozornosti, často spojená s hyperaktivitou, resp. leckdy spíš nekoordinovanou aktivitou, je považována za jeden z typických důsledků nestandardní zkušenosti, který nepříznivě ovlivňuje nejen školní výsledky, ale i úroveň celkové sociální adaptace. Jde o projev neschopnosti se na cokoli soustředit, o neklid a sklon k nepřiměřené a neřízené aktivitě. I v tomto případě souvisí míra narušení s délkou pobytu v nepodnětném prostředí. Děti, které přišly do náhradní rodiny do 6 měsíců svého věku, neměly v této oblasti tak velké potíže jako ty, které se do ní dostaly až později (Roy et al., 2000, 2004; Rutter et al., 2001; Kreppner et al., 2001, 2007; Colvert et al., 2008).

Dílčí projevy poruchy pozornosti a výkyvů aktivity, které jsou typické pro děti s deprivací zkušeností, se do určité míry **liší od klinického obrazu standardní varianty** syndromu ADD/ADHD⁶. Impulzivita a porucha pozornosti mohou být v tomto případě spíše projevem nedostatečné seberegulace, která se nemohla rozvinout v důsledku nestandardní interakce s mateřskou osobou, zejména kvůli absenci její opory a vedení. Hyperaktivita a narušení pozornosti bývají **spojeny s problémy při vytváření vazby k náhradním rodičům**, resp. matce, a s nápadnostmi v chování k lidem obecně. I v tomto případě mají značný význam genetické dispozice, které ovlivňují vnímavost dítěte k působení vnějších zátěžových faktorů.

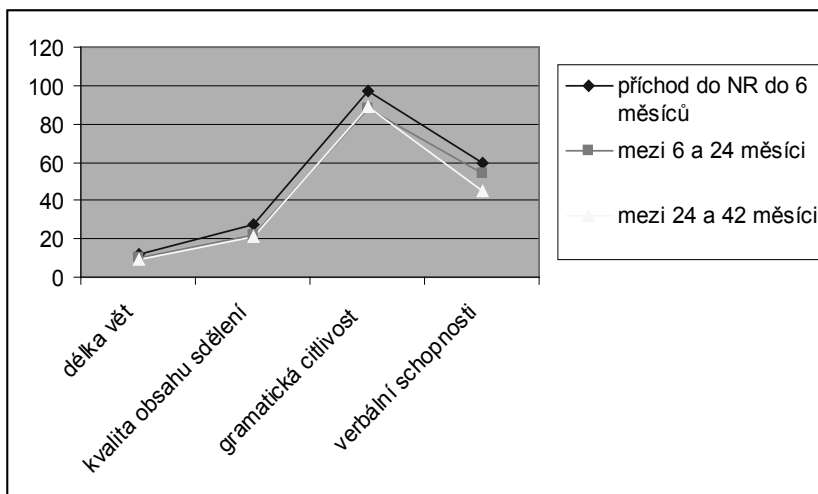
Někteří psychologové předpokládají, že na rozvoj poruchy pozornosti a nepřiměřené impulzivity nemá zřejmě vliv jenom rané strádání, ale že je **může ovlivnit i zásadní změna prostředí**, k níž dochází po příchodu do náhradní rodiny. Dítě je najednou vystaveno velkému množství různých podnětů, jemuž se nedokáže hned přizpůsobit, a může se tak jevit neklidně a nadměrně roztěkané. Tento fakt ovšem nevysvětluje, proč problémy v oblasti pozornosti přetrvávají v pozdějším věku, když si dítě na nové prostředí zvykne. Ani pobyt v dostatečně stimulujícím prostředí leckdy nevede k úplné úpravě uvedených potíží; až u 23–30 % dětí, které prožily rané dětství v ústavním zařízení, byl ve školním věku diagnostikován ADD či ADHD syndrom (Peters et al., 1999; MacLean, 2003).

⁶ ADD syndrom se projevuje poruchou pozornosti, ADHD zahrnuje jak poruchu pozornosti, tak hyperaktivitu a impulzivitu.



Graf 1. Četnost dětí v náhradní rodinné péči, které měly v 6 letech problémy s pozorností a nadměrnou aktivitou (hodnoty jsou uvedeny v procentech) (Kreppner et al., 2001)

Jedním z důsledků nedostatečného zájmu matky o dítě bývá **omezení kontaktu a redukce řečové stimulace**. Tak tomu může být i tehdy, jestliže kojeneček žije v ústavním zařízení. Dítěti pak nechybí jen přísun potřebných podnětů, ale i **pozitivní emoční odezva** na jakýkoliv pokus o řečový projev, která za normálních okolností podporuje úsilí o rozvoj komunikačních dovedností. Počáteční vývoj řeči nebývá za takových podmínek nijak posilován, a pokud nikdo na dětské pokusy o komunikaci nereaguje, jeho rozvoj v této oblasti nemůže probíhat standardním způsobem. Obecně platí, že chybí-li osobně významná bytost, s níž chce být dítě v kontaktu, nevytváří se ani potřeba komunikace. Vzhledem k tomu bývá slovní zásoba nedostatečně stimulovaných dětí i v pozdějším věku chudší a navíc ji většinou neumějí ani správně používat. Mívají např. problémy s osobními zájmeny, především se zájmenem já. (Tento fakt souvisí s omezením rozvoje dětského sebepojetí, které může negativně ovlivnit absenci potřebné sociální odezvy.) Psychosociálně strádající děti nemívají ani dobrou jazykovou citlivost, což se projeví zvláštní skladbou jejich řeči. Nápadná bývá malá spontaneita řečového projevu a hlavně **neschopnost přiměřeného používání řeči** v sociálním kontaktu. Takové děti nedokáží s jinými lidmi adekvátně komunikovat, neumějí správně vyjádřit svoje pocity, nápady či fantazie atd.



Graf 2. Úroveň jazykových dovedností hodnocená v 6 letech věku (Croft et al., 2007)

Pro děti s deprivací zkušeností je typická **změna citového prožívání a vztahů k okolnímu světu**. Citově strádající děti mívají nediferencované a povrchní vztahy k lidem, které jsou nápadně absencí vcítění a přetrváváním infantilního egocentriismu. **Nediferencovaný přístup k různým lidem** byl jedním z prvních znaků citové deprivace, který popsal W. Goldfarb již před šedesáti léty. Velmi často jde o signál chybění jisté a spolehlivé vazby, která by dítěti poskytla potřebnou zkušenost. Takové děti nerozlišují, zda jde o blízkého člověka, nebo někoho neznámého. Projevují příchynost i zcela cizím osobám a v případě ohrožení se nepřimknou k jednomu člověku. Vysvětlení takového způsobu chování vychází z předpokladu, že pokud dítě nemá příležitost, aby si vytvořilo vztah s jedním člověkem, nepochopí rozdíl mezi blízkým a cizím. Neschopnost rozlišovat mezi různými lidmi (a jejich aktuálními projevy chování) spojená se snahou upoutat pozornost kohokoli bývá spojena se zvýšeným sklonem reagovat impulzivně za jakýchkoli okolností. Problematické chování se objevuje v kontaktu s dospělými i s vrstevníky a ve značné míře narušuje celkovou pohodu i sociální akceptaci takových dětí. Bezpečná vazba se vždycky nevytváří ani u dětí, které žijí s vlastními rodiči (je tomu tak jen v 67 %), ani v náhradní rodině (zde dokonce jen u necelé poloviny – 47 %) (van Ijzendoorn a Juffer, 2006).

Součástí úspěšného zvládnutí socializačních požadavků je schopnost vnímat rozdíly lidského chování a uvědomovat si, co je v dané situaci vhodné a co už ne. Děti, které nemají zkušenost se standardním mateřským chováním, se **nedokáží orientovat v projevech jiných lidí, ať už by šlo o jejich prožívání nebo chování**. Může být pro ně obtížné pochopit, že jiní lidé mohou mít jiné názory, pocity a přání než ony samy. S deficitem v oblasti sociální orientace souvisí neschopnost vnímat hranice únosného chování. Takové děti jednájí způsobem, který neodpovídá běžným společenským konvencím, jsou familiární, bez zábran, samy oslovují úplně cizí lidi, dotýkají se jich apod. Většinou jde

o povrchní kontakt, často ani neočekávají nějakou odezvu nebo na ni nejsou schopné adekvátně reagovat. Nedovedou udržet kontakt a přiměřeně odpovídat na podněty, které jim komunikační partner poskytuje, protože se na ně v dostatečné míře nesoustředí. Podle Bowlbyho teorie psychické vazby je příčinou takového chování nedostatečné vedení mateřskou osobou, která by dítěti poskytla jasný model fungující komunikace a naučila je sdílet různé poznatky i činnosti. Nedostatek potřebných zkušeností se projeví neschopností dítěte vnímat informace poskytované partnerem a přiměřeně na ně reagovat.

Neschopnost vcítit se do jiných lidí může zhoršit sociální adaptaci. Takové děti nedokáží předvídat, jak na ně budou reagovat, a proto se vždycky nebudou chovat přiměřeně. Mají tendenci vstupovat do osobního teritoria jiných lidí, např. fyzickým kontaktem či braním jejich věcí, vyžadují pozornost v době, kdy to není vhodné apod. Důvody nelibosti ostatních nechápou, a proto si ani neuvědomují, proč o ně nestojí.

Nepřiměřeně familiární chování k cizím dospělým nemusí být vždycky jen projevem neschopnosti rozlišovat mezi různými lidmi či navázat vztah s náhradními rodiči. Neselektivní přichylnost bývá často spojena s nedostatečnou pozorností, s hyperaktivitou a impulzivitou. Potíže v této oblasti bývají spojené s omezeným rozvojem jazykových schopností, resp. se způsobem jejich využívání. Podobné projevy mohou přetrvávat ještě několik let po příchodu do fungující náhradní rodiny a bez ohledu na nově vytvořený vztah s náhradními rodiči. Dítě se v situaci ohrožení sice už uchýlí k náhradní matce, resp. rodičům, ale k cizím lidem se chová stále stejně, bez potřebného odstupu. Obvykle jde o děti, které mají i jiné problémy s regulací svého prožívání a chování. Nedostatečná sebekontrola se u nich projevuje nejenom v sociálních situacích, ale i v dalších oblastech, např. při plnění školních povinností.

Někteří psychologové předpokládají, že **nediferencované chování** k různým lidem **může být za určitých okolností účelné**. Může tomu tak být např. v ústavním zařízení, kde se pečovatelé neustále střídají a kde jsou zdroje emočních podnětů limitované. Děti, které nemají šanci získat dostatečnou pozornost jednoho člověka, se snaží upoutat kohokoli, ať už reaguje jakkoli a jeho odezva není taková, jakou by potřebovaly (Chisholm, 1998; O'Connor et al., 1999, 2000, 2003; Gunnar et al., 2000; Rutter et al., 2001, 2007a; Roy et al., 2004; Bruce et al., 2009).

Vzhledem k tomu, že citově deprivované děti se v mnoha situacích nechovají zcela standardně, **vyvolávají u ostatních lidí spíše odmítavé reakce**. Jejich problémy v sociální oblasti snižují pravděpodobnost pozitivního přijetí a tím i možnost korekce negativní zkušenosti. Opakovaný neúspěch ve snaze vytvořit nějaký vztah, resp. přerušování rozvíjejících se vztahů kvůli častým přesunům z jednoho prostředí do druhého, přispívá k emočnímu ochuzení a dalšímu narušení socializačního rozvoje. Na druhé straně platí, že většina dětí, které se dostatečně brzy dostanou do náhradní rodiny, **do-káže navázat uspokojivý vztah**, jenž se nemusí lišit od běžné vazby na vlastní rodiče. Pokud k umístění dítěte dojde příliš pozdě, resp. pokud jde o dítě z nějakého důvodu zvýšeně zranitelné, bezpečná vazba se vytváří obtížněji (O'Connor et al., 2003).

Komplexně deprivované děti mívají **problémy s orientací ve vlastních pocitech**, protože jim chybí zkušenost s matkou, která by jim již od počátku života poskytovala žádoucí zpětnou vazbu. Jejich pečovatelé jim svými reakcemi příliš nepomohli,

protože na ně nereagovali dostatečně citlivě, s ohledem na jejich prožitky a potřeby. Z nedostatku pozitivní zkušenosti vyplývá i celková nejistota těchto dětí. Mnohé z nich bývají citově ploché, nedůvěřivé, někdy i hostilní a agresivní. Mívají problémy s **emoční regulací**, nejsou schopné svoje emoce ovládat. Bývají dráždivější, výbušnější, mají tendenci reagovat zlostně i na bezvýznamné podněty. Mívají nízkou frustrační toleranci a vzhledem k tomu se nedokáží chovat žádoucím způsobem, pokud by to představovalo jakékoli omezení. Citové strádání zvyšuje psychické napětí a snižuje celkovou pohodu a vyrovnanost. I v tomto případě jsou důsledky rané psychické deprivace přímo úměrné délce jejího trvání a závislé na genetických dispozicích daného jedince (Gunnar et al., 2000; Cicchetti et al., 2003; Pears a Fisher, 2005; Tarullo et al., 2007; Colvert et al., 2008).

Narušení socializačního vývoje má ještě jeden důvod, který se vztahuje ke způsobu, jakým děti interpretují **význam běžných pravidel chování** a nutnosti je respektovat. Pokud jsou jim tyto normy prezentovány osobně bezvýznamným člověkem, nemohou mít takovou váhu, jako kdyby jejich garantem byla citově důležitá autorita, jejíž ocenění dává určitému chování jednoznačný smysl. Dítě, které nikoho takového nemá, se s příslušnými normami neztotožňuje natolik, aby mohly zásadněji korigovat jeho chování. Z jeho hlediska je podstatné jen to, co pro ně má nějaký osobní význam, byť i zprostředkovaný. I v tomto případě je důležitá délka pobytu v nepodnětném prostředí instituce či zanedbávající rodiny. Pokud by dítě přišlo do náhradní rodiny až po druhém roce svého života, jeho problémy v chování by byly pravděpodobně mnohem větší, než kdyby zde žilo již od kojeneckého věku. U takových dětí se častěji projevuje odtažitost a zvýšený sklon k úzkostnému reagování, ale i neposlušnost a sklon k agresivitě. Chování dětí s deprivací zkušeností připomíná i v pozdějším věku projevy typické pro mladší děti, což lze chápat jako **důkaz jejich bezradnosti a nejistoty**, jak za daných okolností reagovat. Vzhledem k nedostatečně rozvinutému sebeovládání reagují snadno impulzivně a bez zábran (Fisher et al., 1997; Roy et al., 2000; Beckett et al., 2002; Gunnar et al., 2007).

Citové strádání a nemožnost uspokojit potřebu jistoty a bezpečí se projeví i změnou v hierarchii hodnot. Takové děti často zůstávají infantilně egocentricky **zaměřené na vlastní uspokojení**, přičemž způsob dosažení takového cíle pro ně není rozhodující. K další deformaci hodnotového systému mohou přispět zážitky z původní rodiny, která měla jiné preference, nebo z instituce, která neposkytuje typickou socializační zkušenost. Snaha o navázání kontaktu, který by potřebu citového přijetí saturoval, může být velmi intenzivní a mnohdy zcela neselektivní. To ovšem neznamená, že je dítě na takový vztah připravené. Pokud by se mu náhle dostalo vřelého přijetí (např. v rámci adopce nebo pěstounské péče), nevědělo by si s ním rady a reagovalo by na ně odtažitě, odmítavě, bálo by se ho nebo by mu bylo přinejmenším nepřijemné.

Absence spolehlivého a bezpečného vztahu ovlivňuje i **dětské sebepojetí**. Každé dítě zcela přirozeně přejímá názor nejbližších osob na sebe sama, a pokud si myslí, že není pro nikoho důležité a že na něm nikomu nezáleží, narušuje se tím i jeho sebehodnocení. Výsledkem bývá celková nejistota a zvýšená potřeba bránit svou sebeúctu jakýmkoli způsobem. V sebehodnocení citově deprivovaných školáků se objevují dva extrémy: nerealistické vytahování, které je důsledkem přehnané aktivní obrany, a výrazné

sebepodceňování. To bývá spojené se sníženou sebedůvěrou, nejistotou a negativním očekáváním do budoucnosti, což vede k hledání jakékoli opory. Ta může mít charakter vazby na silnější bytost, na vůdce nebo členství ve skupině, posilující sebevědomí nejistého jedince pomocí sdílené identity. **Rozvoj individuálního sebepečení se za takových okolností obvykle komplikuje**, pro takové jedince je skupinová identita přijatelnou variantou. Oni se vymezují hlavně tím, ke komu patří, jejich osobnost je potlačena.

Uvedené problémy se mohou vyskytovat současně a vytvářet tak komplex, který z hlediska mezinárodní klasifikace představuje **specifickou psychickou poruchu dětského věku**:

- 1) U dětí s deprivací zkušeností se může v prvních pěti letech života rozvinout porucha, která je označována jako „**dezinhibovaná přichylnost**“. Jejím typickým projevem je opoždění rozvoje řeči a jazykových schopností, nadměrná a nekorigovaná aktivita a nápadnosti v sociálním chování. Nemožnost vytvoření stabilního a spolehlivého vztahu a s tím související nevládnutí vývojových úkolů raného věku vede k selhání i v oblasti separace, která nemůže nastat, když se žádný uspokojivý vztah nevytvořil. Dítě se nenaučí mezi lidmi rozlišovat, a to se později projeví nejenom ve vztahu k dospělým, ale i k vrstevníkům, s nimiž také nedokáže navázat, a hlavně udržet, standardní kamarádský vztah. V předškolním věku se dezinhibovaná přichylnost projevuje nápadným a nevyběrovým vyžadováním pozornosti jiných lidí, které má až charakter vlezlosti, dále neschopností rozlišovat význam jejich různých projevů, což by jim mohlo poskytnout užitečnou zpětnou vazbu. Porucha dezinhibované přichylnosti je jedním z možných důsledků chybění podstatné životní zkušenosti, která by se měla vytvořit během prvních tří let života. Prevencí jejího rozvoje je včasné umístění do náhradní rodiny, která by tyto nedostatky eliminovala (Peters et al., 1999; Hort et al., 2000; Rutter et al., 2007b).
- 2) U školáků se zkušeností rané deprivace se lze setkat s „**poruchou opozičního vzdoru**“. Její hlavní charakteristikou je trvalé porušování sociálních norem, které signalizuje zásadnější narušení socializačního procesu. Jde o děti, které jsou neklidné a nesoustředěné, obtížně zvladatelné, snadno podrážděné, které mají sníženou frustrační toleranci a snadno zaujímají k jiným lidem hostilní postoje (Hort et al., 2000). Přítomnost poruchy opozičního vzdoru v dětství zvyšuje riziko přetrvávání poruch chování ještě v adolescenci, popřípadě i později. Není pochyb o tom, že jde opět o kombinované působení dědičných předpokladů (matky těchto dětí bývají rovněž impulzivní, nezdrženlivé a neschopné respektovat běžná sociální pravidla, častěji jde o ženy, které trpí nějakou psychickou poruchou) a nepříznivých zkušeností. Ty mohou souviset s negenetickou biologickou zátěží v prenatálním věku (špatná výživa, alkohol a drogy – např. fetální alkoholový syndrom riziko rozvoje této poruchy trojnásobně zvyšuje), ranou deprivací či nevhodnou výchovou, která vede k osvojení nežádoucích způsobů chování. Pozdější umístění v náhradní rodině (až po 2. roce života) je spojeno se zvýšeným rizikem rozvoje této poruchy a i v tomto případě platí, že nejlepší prevencí je včasné umístění do náhradní rodiny (Peters et al., 1999; Simmel et al., 2001).

Jak již bylo řečeno, děti s nedostatečně uspokojenou citovou potřebou mívají problémy v sociální orientaci a adaptaci. Takové potíže se dost často neprojevují ve známém prostředí, ale spíše tehdy, **když se situace změní**, např. při nástupu do školy nebo do zaměstnání. V nových podmínkách selhávají častěji než ty, které mají nějaké zázemí. Některé problémy se plně projeví až v době dospělosti, kdy se od lidí očekává větší samostatnost a zodpovědnost, jejíž osvojení je v rámci života v instituci či v dysfunctionální rodině mnohem obtížnější.

2.3.1 Důsledky citového strádání v době dospělosti

Trvalejší citová nejistota a neuspokojenost se projevuje **posilováním některých osobnostních vlastností a nedostatečným rozvojem jiných**. Lidé, kteří v dětství citově strádali, mívají i v dospělosti problémy v oblasti sebehodnocení, v mezilidských vztazích, nebývají dostatečně zodpovědní a spolehliví a často nejsou spokojeni s vlastním životem (Matějček, 1992, 1994). Někdy se jejich odlišnosti stanou v této době ještě nápadnější, protože od dospělého se očekává zralejší projev a větší zodpovědnost za vlastní jednání. Jakékoli selhání může mít nyní závažnější důsledky. Dospělý je svobodnější a jeho projevy nejsou v takové míře korigovány bezprostředními příkazy a zákazy jiných lidí, a právě proto se ukáže, kdo dovede svoje chování žádoucím způsobem regulovat a kdo ne. Lidé se zkušeností citové deprivace mohou mít problémy ve všech důležitých oblastech, jak potvrzují výsledky výzkumu zaměřeného na sledování životní dráhy lidí, kteří žili od 3 do 15 let v dětském domově (Matějček et al., 1995, 1996):

Profesní uplatnění ovlivňuje úroveň dosaženého vzdělání, schopnost využívat svých předpokladů a splnit tak jeden ze základních úkolů dospělosti: dosáhnout ekonomické soběstačnosti sociálně přijatelným způsobem, tj. schopnost pracovat. Lidé, kteří vyrostli v dětském domově, měli nižší úroveň vzdělání, než je průměr populace, ale na druhé straně je téměř jisté, že měli i nižší předpoklady. Nešlo zřejmě jen o negativní vliv zanedbávání a ochuzení v oblasti zkušeností, ale o komplexní zátěž. Mnozí z nich neměli závažněji sníženou inteligenci, ale nebyli schopni ji uplatnit. To jsou lidé, jimž by pomohlo včasné umístění do náhradní rodiny. Téměř polovina sledovaných dospělých měla jen základní vzdělání; 36 % lidí z této skupiny by bylo možné označit jako nepřizpůsobivé: střídali zaměstnání nebo vůbec nepracovali. Ostatní, tj. zbývajících 64 %, sice pracovali, ale uplatnili se na nižší úrovni, než by bylo možné očekávat vzhledem k jejich schopnostem. Byli však ekonomicky soběstační a nepředstavovali pro společnost zátěž.

Zkušenost citové deprivace představuje zátěž i pro jakýkoli budoucí vztah. Tito lidé často nemají vůbec nikoho blízkého a zpravidla ani žádný vztah nehledají, protože získali několik špatných zkušeností a bojí se dalších. Oblast blízkých vztahů zřejmě patří mezi nejcitlivější a nejzranitelnější, protože se určité rozdíly objevují i u lidí, kteří nebyli v takové míře znevýhodněni. Takovým lidem může život bez trvalého partnera vyhovovat, mohou mít menší potřebu partnerství, které považují za stresující a s jeho nároky se nedokáží vyrovnat (Tiemann et al., 2006). Chybí jim schopnost reagovat adekvátní citovou odezvou, ale i potřebná sociální citlivost, která by jim pomohla správně interpretovat

chování jiných lidí. Alespoň částečné zvládnutí partnerství a rodičovství závisí na tom, zda tito jedinci měli možnost nedostatek potřebných zkušeností nějak kompenzovat. Projeví se v ní, zda je takový člověk schopen přijmout odpovědnost za jinou lidskou bytost.

Lidé se zkušeností citové deprivace **mívají častěji partnerské problémy**. Mají sklon vybírat si nevhodné partnery, kteří se sami nedokážou chovat přijatelným způsobem, a tudíž jim nemohou poskytnout potřebnou korektivní zkušenost. Mnohdy ani nejde o výběr, ale o přijetí kohokoli, kdo o ně vůbec projeví nějaký zájem. Takoví dospělí měli potíže nejen s navazováním, ale zejména s uchováním partnerského vztahu. Byli častěji svobodní nebo rozvedení. Pouze 46 % z nich žilo v manželství nebo v trvalejším družském vztahu. (Vesmíš šlo o jedince, kteří zvládli i profesní roli a měli stabilní zaměstnání.) Vztahové problémy byly četnější u mužů, ženy se jeví jako přizpůsobivější. Určitý vliv mohla mít i jejich větší motivace k trvalejšímu partnerství, která jim umožnila mnohé problémy překonat. **Schopnost žít v jakémkoli stabilním vztahu** je dobrým indikátorem úrovně sociální adaptability. Lidé, kteří žili sami, měli více problémů (byli častěji ve výkonu trestu, léčeni z důvodu nějaké závislosti nebo se z nich stali bezdomovci).

Zkušenost s citovým strádáním se projeví i **v oblasti péče o potomstvo**, takoví lidé častěji selhávají i v rodičovské roli. Problematické mohou být i jejich biologické dispozice k rodičovství, protože pud péče o potomstvo neměli příliš rozvinutý ani jejich rodiče. Obvykle platí, že jedinci, kteří jsou schopni pracovat a žít v trvalejším partnerství, se dovedou postarat i o svoje děti. To znamená, že byli schopni svou negativní zkušenost zvládnout a nějak se s ní vyrovnat.

Pro uspokojivé prožití života je významná i **obecná sociální adaptabilita**, schopnost respektovat běžná pravidla a chovat se požadovaným způsobem. Lidé se zkušeností citové deprivace mívají celou řadu problémů spojených s potížemi jak v sociální orientaci, tak v chování, které bývá charakteristické nedostatkem ohleduplnosti a sebeovládání. Mají problémy se zvládnutím role dospělého, což neznamená jenom možnost o sobě rozhodovat, ale také být za své jednání zodpovědný, uchovávat si svobodu jen v rámci daných norem. Vzhledem k tomu bývají ostatními lidmi hodnoceni jako sobečtí, nestálí, náladoví a konfliktní. Narušení jejich osobnostního vývoje se někdy projeví i tendencí k asocíálnímu nebo dokonce kriminálnímu chování: 36 % lidí ze sledované skupiny se dopustilo nějakého trestného činu. V naprosté většině se jednalo o opakované, relativně méně závažné trestné činy nebo přestupky. Tito lidé dělali stále totéž, a i když byli potrestáni, nedokázali se poučit ze zkušenosti. Měli zvýšený sklon k pití alkoholu či užívání drog, 28 % bylo léčeno na protialkoholním oddělení.

Jak je zřejmé z výsledků uvedené studie, děti z dysfunkčních rodin, o které nemají jejich rodiče zájem, **potřebují kvalitní náhradní rodinnou péči** a potřebují ji co nejdříve, aby nedošlo ke zbytečné deformaci jejich osobnostního vývoje. Obecně platí, že dědičnost změnit nelze, ale je možné snížit rizika plynoucí z nežádoucí zkušenosti. Umístění do adopce, do pěstounských rodin nebo do zařízení rodinného typu může alespoň částečně eliminovat riziko vzniku uvedených potíží a omezit přenos psychosociálně podmíněné zátěže na další generaci.

II.
**Vývoj dítěte a jeho závislost
na vnějších vlivech**

1. Význam rodičů pro počáteční vývoj dítěte

Dítě přichází na svět vybavené vrozenými způsoby chování, jako je tendence vnímat svoje okolí a určitým způsobem na ně reagovat. Jeho aktivita má i sociální význam, protože upoutává a udržuje pozornost pečujících osob a stimuluje určité chování, zaměřené na dítě. Rozvoj malého dítěte závisí na dostatečném přísunu podnětů, které mu pomáhají získat základní zkušenosti. Takové podněty mu poskytuje či zprostředkuje matka, resp. jiná pečující osoba, a činí tak různě účinně. Je důležité, aby jednala s ohledem na aktuální potřeby dítěte a přiměřeně jeho vývojové úrovni.

Většina lidí je k rodičovskému chování dostatečně disponována, je schopna přiměřeně zacházet s malým dítětem i tehdy, když nejde o jejich vlastního potomka. Projevy této dispozice jsou označovány jako „**intuitivní rodičovství**“ (Papoušek, 2004). Jde o schopnost reagovat tak, aby rodičovská odezva byla přiměřená možností a vývojovým potřebám dítěte, obvykle aniž si dotyčný člověk uvědomuje, že něco takového dělá. Je to schopnost vnímat signály, které mu dítě poskytuje, rozlišovat, co určitý projev znamená (libost, nelibost, únavu, zájem atd.) a reagovat na ně odpovídajícím způsobem. Ukázalo se, že takové chování je základem rozvoje různých schopností a dovedností nejenom dítěte, ale i rodiče. Jak rodič, tak dítě se v rámci takového kontaktu leccemu naučí. Aby z něj dítě mohlo profitovat, musí být rodič k jeho projevům dostatečně citlivý a přizpůsobit své chování jeho potřebám. Většina dospělých dokáže dítě zaujmout a umí obměňovat své chování, aby se nezačalo nudit.

Rané rodičovství lze chápat jako **vedení dítěte, které vychází ze vzájemného kontaktu**. Rodiče, resp. matka, jsou v tomto směru i zdrojem jistoty, protože dokáží svým chováním dítěti signalizovat, zda situace je, či není dostatečně bezpečná, a ovlivňují tak jeho chování i získávání nových zkušeností. Mezi matkou, resp. pečující osobou, a dítětem se vytváří určitý komunikační systém, který jim umožní rozlišovat význam různých sdělení.

Matka umí dítě uklidnit, umí upoutat a udržet jeho pozornost, umí vyjádřit svou spokojenost, varovat je před ohrožením atd. K tomuto účelu využívá očního kontaktu, mimických a pantomimických projevů i řeči, obvykle zjednodušené na úroveň, která je pro dítě daného věku rozlišitelná a srozumitelná. Dokáže správně reagovat na signály, které jí dítě svým chováním poskytuje, a komunikovat s ním pro ně srozumitelným způsobem. Je jisté, že matka, která se svým dítětem zabývá od jeho narození, bude schopna na ně reagovat citlivěji než náhradní matka, která dostane několikaměsíční dítě, o němž téměř nic neví. Je třeba, aby je nejdříve poznala, pochopila, co znamenají jeho projevy a **naučila se s ním komunikovat**. Je samozřejmé, že takový úkol zvládne lépe, když bude vědět, jak takový vztah matka–dítě obvykle funguje.

1.1 Vývoj dítěte v prvním roce života a jeho závislost na chování matky

Novorozenec, tj. dítě v prvním měsíci svého života, dokáže rozlišovat různé sluchové podněty, dovede vnímat a rozlišovat doteky, teplotu a změny polohy a umí se orientovat podle čichu. Jedině rozvoj zrakového vnímání je teprve na počátku. Učení je spojené

se základními smyslovými informacemi a je již v tomto věku **posilováno v kontaktu s matkou**. Matka je významným zdrojem podnětů, a pokud má dítě možnost být v její blízkosti, pozná ji čichem již dva dny po narození. Na hlas matky reagují tři dny staré děti, ve třetím týdnu svého života se dokonce snaží dostat do takové polohy, z níž by mohly její hlas slyšet lépe. V této době je hodně významný kožní kontakt, který je většinou spojen s dalšími podněty a s vnímáním změny polohy a pohybu (když matka dítě zvedá, krmí, přebaluje a chová). Takové podněty je mohou aktivizovat, popřípadě mohou být spojeny s určitým očekáváním, které je výsledkem zkušenosti. Měsíc staré dítě je schopné vnímat obličej své matky, pokud je v optimální vzdálenosti 20–30 cm, a postupně si zafixuje její obraz, i když je ještě neostrý. Je zřejmé, že pro rozvoj vztahu s matkou je **důležité již společné prožití prvních týdnů života**. To znamená, že by se dítě, o které nemá biologická matka zájem, mělo dostat do náhradní rodiny co nejdříve. Nemělo by opakovaně měnit prostředí a hlavně základního pečovatele, aby nebylo zbytečně dezorientované. Již od počátku života by se měl o novorozence starat jeden člověk, aby dítě mělo šanci zapamatovat si jeho vůni, hlas, doteky, způsob manipulace atd. a získalo tak pocit základní jistoty.

V kojeneckém období, které trvá od jednoho měsíce do jednoho roku, dochází k rychlému rozvoji mnoha schopností a dovedností, jenž je stimulován a podporován chováním matky, většinou aniž si to sama uvědomuje. Kojenec vnímá různé podněty z okolního světa, které se učí rozeznávat, a podle toho na ně reaguje. V souladu s touto skutečností nazval významný vývojový psycholog E. Erikson (1963) **kojenecké období receptivní fází**. Receptivita znamená, že dítě je otevřené okolnímu světu a má snahu jej poznávat. Ani kojence však nezaujmu všechny podněty stejně, vybírají si jen některé – obvykle takové, které jsou spojeny s určitou zkušeností, anebo ty, které jsou hodně nápadné.

Subjektivní obraz světa malého dítěte je **spojen s různými prožitky**, které fungují jako primární regulační mechanismus. Pokud jsou příjemné, mohou jeho zvědavost posilovat, pokud jsou nepříjemné, mohou ji tlumit. Otevřenost ke světu, z níž vyplývá ochota akceptovat podněty, jež jsou jeho součástí, znamená, že nejsou považovány za ohrožující. Mnozí autoři mluví v této souvislosti o potřebě získat základní důvěru ke světu, ale bylo by přesnější ji charakterizovat jako potřebu potvrzení základní naděje, že všechno nakonec dobře dopadne. Obecně to znamená schopnost obnovovat pozitivní vztah ke svému okolí i po eventuální frustraci, která je v lidském životě zákonitá. Na základě zkušenosti si dítě zafixuje určitý základní postoj, který je vyjádřen charakterem očekávání a z něho vyplývajícími strategiemi chování. Pokud je dítě zanedbáváno nebo převažují nepříjemné zážitky a neuspokojení, potřebná důvěra ke světu se nevytváří.

Ze způsobu definování kojeneckého věku jako fáze receptivity vyplývá **význam potřeby stimulace a s ní související potřeby učení**. To znamená, že je důležité, aby dítě mělo k dispozici dostatečnou nabídku podnětů přiměřené kvality a intenzity. Dítě je vnitřně disponováno poznávat a učit se zvládat požadavky prostředí. Podněty fungují jako informace, dítě takto získává zkušenosti se sebou samým i s okolním světem. Avšak i ve vztahu k poznávání je důležité **uspokojení potřeby citové jistoty a bezpečí**, které

má vztah k aktivaci a regulaci dětského chování. Pokud by potřeba bezpečí nebyla v dostatečné míře uspokojena, kojeneček by se mohl cítit ohrožen a reagoval by odmítáním všech nových a jemu neznámých podnětů (protože ty by z jeho hlediska mohly být nebezpečné). Takto lze vysvětlit skutečnost, že citově deprivované děti se nerozvíjejí příliš dobře ani v jiných oblastech. Jejich vnitřní nejistota je natolik omezující, že nedokáží reagovat účinněji. Jedinou možností nápravy je za takových okolností pozitivní korektivní zkušenost s náhradní mateřskou osobou, která by mu pomohla získat jistotu.

Za normálních okolností je potřeba stimulace a učení uspokojována zdánlivě spontánně, v rámci běžného prostředí i průměrného rodičovského chování. Souhrn podnětů, které nabízejí, je pro rozvoj zdravého dítěte dostačující. Pokud by ale neodpovídaly jeho individuálním potřebám, dosažené úrovni zralosti a aktuální disponovanosti, mohlo by dojít k narušení jeho dalšího rozvoje. Takto mohou působit různé extrémní varianty: **nedostatek podnětů, ale i jejich nadbytek či nepřiměřenost**. Pokud dítě podnětově strádá, jeho vývoj se zpomaluje, resp. deformuje, nadměrnou stimulací může být naopak zbytečně vyčerpáváno a přetěžováno. Je třeba si uvědomit, že všechny děti nemají stejnou potřebu stimulace, ať už by šlo o množství či intenzitu podnětů, a proto se musí biologická i náhradní matka naučit odhadnout, co je pro dané dítě optimální. Dobrá máma by si měla všimnout chování svého dítěte a brát v úvahu kdy a jak na ni reaguje, co je uspokojuje a co naopak vyvolává jeho nespokojenost či strach atd.

Ani malé dítě není jen pasivním příjemcem jakýchkoli podnětů, ale může svými reakcemi ovlivňovat jejich charakter i množství. Když bude reagovat odmítavě, protože mu určitý způsob stimulace nebude příjemný, citlivější matka, resp. rodiče, svoje chování změní. Bude-li reagovat radostně a se zájmem, posílí tak jejich tendenci k opakování příslušné aktivity. Uvedené pravidlo vypadá na první pohled dost jednoduše, ale problém leckdy spočívá v tom, že rodiče nemusí všem projevům dítěte dobře rozumět – zejména pokud by bylo v něčem odlišné (např. zdravotně postižené) nebo pokud by šlo o rodiče náhradní, kteří neměli možnost se s ním sžívat, a tudíž se nemohli naučit všechny jeho projevy správně chápat. Náhradní rodiče se musí často vypořádat s oběma problémy.

Již v raném věku je možné zaregistrovat některé **projevy dětského temperamentu** (vnímavost k podnětům, intenzita reagování, základní emoční ladění atd.), které vyplývají z vrozených dispozic, a lze je tudíž považovat za trvalejší rysy jeho osobnosti. Rodiče jim musí své chování přizpůsobit, protože kojeneček je ovládat nedokáže. Přístup k dítěti by měl již v tomto věku **respektovat jeho individuální zvláštnosti**, které se odrazí např. v citlivosti k různým podnětům a projeví se i v tak základních aktivitách, jako jsou krmení a spánek. Situace krmení funguje také jako sociální kontakt mezi matkou a dítětem, která kojence neuspokojuje jen v oblasti dané základní biologické potřeby, ale poskytuje mu i mnohé další podněty. Matka sleduje chování dítěte, dítě vnímá obličej matky, který je za takových okolností v optimální vzdálenosti. V průběhu krmení dochází k paralelnímu uspokojování potřeby stimulace a učení, ale i potřeby citové pohody. Pozorná matka se může při této příležitosti naučit rozpoznávat význam různých signálů, které jí dítě svým

chováním poskytuje. Může využívat situace krmení k obohacení kontaktu a k posílení vzájemného vztahu. Takto získané poznatky mohou využívat i náhradní matky, jen je třeba jim vysvětlit, co všechno se v tomto procesu může odehrávat a jaký to má význam. Stejně tak lze využívat i situace přebalování a koupání (Dittrichová et al., 2004).

1.1.1 Chování matky napomáhá rozvoji poznávacích i pohybových schopností dítěte

V kojeneckém věku dochází k rozvoji základních poznávacích procesů. V této době slouží k poznávání především **vnímání a motorika** (jde o manipulaci s objekty i o možnost se jim přiblížit). Poznávání a učení probíhá na úrovni konkrétního kontaktu s reálným světem, v časově ohraničeném úseku současnosti. I rozvoj poznávacích funkcí je závislý na matce, resp. mateřské osobě, protože jeho významná část probíhá v rámci kontaktu matky a dítěte. Matka mu zprostředkovává různé poznatky a zkušenosti a přizpůsobuje je jeho aktuálním možnostem. Kdyby tak nečinila, dítě by se v nich nemohlo žádoucím způsobem zorientovat.

Vývoj zrakového vnímání je pro rozvoj poznávacích procesů velmi důležitý. Podněty tohoto druhu jsou za běžných okolností dostatečně četné a snadno dostupné, upoutávají pozornost malého kojence a také ji dovedou udržet. Dítě se tímto způsobem seznamuje s nejbližším okolím a učí se chápat, že komplex dílčích vizuálních informací reprezentuje určitý objekt, učí se rozpoznávat základní rozdíly i podobnosti a orientovat se v bližším i vzdálenějším prostoru.

Zrakové vnímání se v prvním roce života rozvíjí dost podstatně. První měsíce života lze považovat za **senzitivní fázi rozvoje zrakové percepce**. Pokud by dítě nemělo k dispozici dostatek podnětů nebo mělo postižený zrak, tato schopnost by mohla zůstat trvale omezená. Rozvoji vizuální percepce napomáhají i postupně se zdokonalující pohybové dovednosti, které dítěti umožňují vidět jednotlivé objekty z různých úhlů, z rozdílné vzdálenosti apod. Ale i v tomto případě má matka velmi významnou roli, protože je dítěti přiblíží ještě dříve, než to dokáže samo. Opakovaně mu je ukazuje tak, jak dítě potřebuje a ze vzdálenosti, která je pro rozvoj uvedených funkcí optimální. Malý kojeneček ještě nedovede ovládat zakřivení oční čočky, a proto nemůže jasně vidět objekty, které jsou příliš vzdálené. To je také důvodem, proč se matky, ale i jiní dospělí, k dítěti sklánějí do vzdálenosti, z níž je může lépe vnímat.

Avšak nejde jen o zprostředkování různých objektů z nejbližšího okolí, sama **matka je pro dítě zdrojem zajímavých vizuálních podnětů**. Je známé, že kojenci preferují lidský obličej, resp. jeho obraz, před jakýmkoli jiným, i když ještě ve dvou měsících vnímají spíš jeho obrysy než detaily. Lidský obličej má všechny znaky, které děti upoutávají: je vnitřně členěný, pohybuje se, mění svůj výraz a vydává různé zvuky. Obraz tváře bývá doprovázen komplexem zvuků převážně řečového charakteru a emočně uspokojujícím dotýkáním, chováním, hladením atd. Kojeneček se postupně učí vnímat základní mimické výrazy obličeje své matky, rozlišovat známé a neznámé tváře, ale rozvoj této dovednosti je možný jen tehdy, bude-li mít dostatek potřebných zkušeností. Jejich základem je dobrá znalost obličeje jedné osoby, obvykle matky, jejíž výrazy se

dítě naučí spolehlivě rozlišovat a dokáže ji odlišit od jiných lidí, kteří nevypadají úplně stejně jako ona. I zde je třeba připomenout, že takovou zkušenost může poskytnout jen opakovaný kontakt s jednou stálou mateřskou osobou.

Matka dítěti napomáhá i při **zvládnutí percepce pohybu**, k níž dítě dozrává mezi 4. a 6. měsícem. Kojenec se nejprve naučí sledovat horizontálně se pohybující předmět, např. míč, kterým nějaký člověk koulí ze strany na stranu, ale i matku, která přichází a odchází. O něco později dokáže vnímat vertikální pohyb padajícího nebo stoupajícího předmětu (s nímž většinou také manipuluje nějaký jiný člověk). Intuitivní rodičovská schopnost zahrnuje i odhad, jaké podněty mohou být pro dítě určitého věku zajímavé a poznatelné. Pomáhá mu i zacílená prezentace věcí zdůrazňující některé jejich vlastnosti atd. Rozvoj vnímání podporuje také hra či jiná společná aktivita rodičů a dítěte (Mellier, 2000).

Podobným způsobem se rozvíjejí i pohybové schopnosti. Důvodem, proč se jednotlivé pohybové dovednosti rozvíjejí postupně, je různé tempo dozrávání jednotlivých mozkových struktur. **Motorické dovednosti mají instrumentální charakter**, jejich využití při poznávání, resp. přiblížení k poznávanému, je zřejmé od počátku života. Rozvoj motoriky a poznávacích procesů je ve vzájemném souladu. Zvědavost a potřeba poznávat okolí podporuje rozvoj poznávacích schopností, motorické kompetence naopak umožňují rozvoj poznávání. Pohybový vývoj je významný pro rozšíření podnětové nabídky, její kvality a možnosti uspokojit potřebu poznání vlastní aktivitou (Goldfield, 2000).

Prvním důležitým mezníkem je **ovládnutí hlavičky**. Jakmile dítě spolehlivě zvedne a udrží hlavičku (tj. přibližně ve 2. měsíci), zvětší se jeho zorné pole a tím i přísun podnětů. Ovládnutí pohybů hlavy, které se rozvíjí od třetího do pátého měsíce, významně přispívá k rozvoji schopnosti vyhledat nějaký podnět či sledovat objekt, který se pohybuje. Avšak aby se dítě o něco takového pokoušelo, musí mít důvod, a tím bývá uspokojení z odezvy matky a ze zajímavých podnětů, které mu nabízí nebo na něž dítě upozorňuje.

Sezení přináší další významný posun. Jakmile dítě vydrží samo sedět, tj. zpravidla po 6–7 měsících, může se na svět dívat z výhodnější pozice. Najednou má možnost vidět větší část svého okolí s mnoha různými objekty. To bylo do té doby možné jen s pomocí dospělého, např. tehdy, když je někdo držel na ruce. Ke konci prvního roku, přibližně v 9–12 měsících, začne dítě **lézt** a postupně udělá první kroky. Tím se dále osamostatňuje, protože nemusí čekat, až mu někdo jiný žádoucí objekt přiblíží. Může se dostat i do vzdálenějšího okolí a k jeho poznání dokáže využít poznatků získaných v dřívější době. **Úchop a manipulace** slouží přímému poznávání různých věcí díky možnosti přiblížení zkoumaného objektu k očím a usnadnění vizuální percepce. Podpora a pozitivní zpětná vazba, kterou dítěti poskytuje matka, stimuluje i rozvoj motoriky. Pokud by se dítě při svém prozkoumávání okolního světa dostalo do situace, kdy by se cítilo nejisté, bude sledovat reakci matky, která mu dá svým chováním najevo, zda by mohlo být nějak ohrožující.

Poznávání je na počátku života **spojeno s různými emočními prožitky**. Zdá se, že první zkušenosti jsou fixovány především díky nim. Důležitým mezníkem v rozvoji

poznávání i vztahu k matce je postupné uvědomování si trvalosti okolních objektů. Dítě začíná chápat, že svět existuje stále, nezávisle na něm a na jeho vlastní činnosti. Toto uvědomění se rozvíjí postupně, zpočátku se projevuje jen údivem nad nečekanou změnou situace. Mladší kojenci reagují na zmizení někoho či něčeho tak, že je zřejmé, že si tento fakt uvědomují, ale ztracený objekt ještě aktivně nehledají. Teprve později projeví větší úsilí o jeho nalezení. Půlroční dítě už ví, že věci či lidé ze světa nezmizeli, i když je právě nevidí. Osmiměsíční dítě je, když se mu ztratí, hledá. Toto poznání je posilováno ve hře s matkou, která mu různé hračky schovává a opět ukazuje (nebo se schovává sama) a tuto hru doprovází komentářem. Pokud by dítě nemělo partnera, který by mu opakovaně ukazoval, co se za daných okolností děje, bylo by pro ně pochopení stálosti existence známých objektů obtížnější a trvalo by mu déle.

Uspokojení potřeby stimulace a příležitost ke kontaktu s okolím závisí ve značné míře na pomoci a podpoře matky, která dítěti pomáhá v době, kdy ještě není samo schopné zachytit různé podněty. Je zřejmé, že v této době závisí celkový přísun podnětů na citlivém chování matky, tj. je sociálně podmíněn. Pokud by se dítě cítilo nejisté, nemělo by tak velký zájem o nové podněty a na každou změnu by reagovalo odmítavě. Přítomnost matky je pro ně signálem, že o nic ohrožujícího nejde (Faber, 2000; Gunnar et al., 2000).

Zanedbávané děti, které neměly možnost, aby si vytvořily ke své matce (či jiné osobě) pevnou citovou vazbu, nemívají zájem o poznávání svého okolí a ani o kontakt s jinými lidmi. To vše u nich vyvolává pocity strachu a úzkosti a ne pozitivní emoční odezvu, jakou by měly takové podněty navozovat. Vzhledem k chybění pozitivních emočních zážitků v prvním roce života se adekvátně nerozvíjí ani mozek dítěte. Faber (2000) zmiňuje především rozvoj kůry čelního laloku vpravo, jehož narušení tlumí zvědavost dítěte a jeho radost z poznávání čehokoli nového.

Rozvoj vědomí trvalosti známých objektů a jejich základních vlastností je propojený. Stálost, např. barvy nebo tvaru, dítěti umožňuje snáze odlišovat známé lidi a věci od neznámých. Vzhledem k tomu se mu začíná okolní svět jevit jako poznatelný, předvídatelný a tudíž i bezpečný. Matka dítě na vlastnosti různých objektů upozorňuje a podporuje tak rozvoj jeho schopnosti všimnout si možné shody i rozdílnosti. Matka je k takovému poznání motivuje i díky tomu, že probíhá v rámci hry, která je pro ně příjemná a zajímavá i jinak. Velmi důležité je i to, že matka podporuje rozvoj **společné zaměřené pozornosti** na určitý objekt nebo dění, což je považováno za důležitý předpoklad pozdějšího rozvoje schopnosti rozlišovat vlastní a cizí úvahy a názory. Pokud se mezi matkou a dítětem nevytvoří bezpečná vazba, projeví se to mimo jiné i v potížích při koordinaci společného zaměření pozornosti a v komunikaci obecně.

Společné zaměření pozornosti umožňuje malému dítěti, aby se naučilo ovládat svou pozornost a využívat tak všech dostupných možností k získávání různých poznatků a zkušeností. U ročních dětí se dosažení žádoucí úrovně projevuje schopností sledovat zaměření pohledu a gest jiného člověka, především matky. Děti, které se dostanou do náhradní rodinné péče až po prvním roce života, to obvykle nedokáží a je třeba začít od začátku: učit je poznávat v rámci kontaktu nebo společné hry (Claussen et al., 2002; Pears a Fisher, 2005).

Paměťové schopnosti umožňující uchovávat různé informace začínají fungovat již v prenatálním věku a po narození se dále rozvíjejí. V tomto období je důležitá zejména **neuvědomovaná paměť**. Dítě různé poznatky a prožitky uchovává, ale nedokáže si je zatím vybavit ve vědomí. To ovšem neznamená, že by se tyto znalosti někde ztratily, ony přetrvávají a ovlivňují jeho přístup ke světu, hodnocení nových poznatků, jejich prožívání i následné chování. Vzhledem k tomu je vhodné, aby základní informace a zážitky byly konzistentní a pokud možno pozitivní. To je dalším důvodem, proč by dítě mělo mít možnost prožít i první měsíce svého života v péči jedné mateřské osoby. Různé vzpomínky mohou ovlivnit přístup k okolí či k sobě samému i přesto, že si je člověk nedokáže přesně vybavit.

Schopnost zpracovat vzpomínky tak, aby je bylo možné později reprodukovat, vyžaduje dosažení určitého stupně zralosti příslušných oblastí mozku, a k němu dochází až později. Sémantická deklarativní paměť, která umožňuje nejen uchovat, ale i vybavit poznatky o sobě i nejbližším okolí (které malý kojeneček často ještě vůbec nerozlišuje), se začíná pomalu rozvíjet až mezi 6.–8. měsícem. Její rozvoj závisí na kvalitě stimulace i na přiměřenosti chování dospělého, který se dítětem zabývá. V této době je existence stále pečující osoby ještě důležitější, to je třeba brát v úvahu při řešení situace dítěte, které takovou možnost nemá.

1.1.2 Matka napomáhá rozvoji sluchového vnímání a řeči

Děti již od narození preferují lidský hlas před jakýmkoli jinými zvuky. Dávají přednost vyššímu, ženskému hlasu, což může být důvodem, proč takto mluví na kojence dospělí oběho pohlaví. Lidská řeč je ovšem také nejčastějším zvukovým podnětem, který dítě slyší, a kromě toho je spojena s mnoha dalšími, pro kojence uspokojujícími podněty (např. přítomností matky, krmením atd.). Řečový projev dokáže děti zajmout a podněcuje jejich snahu mu porozumět a napodobovat jej. Motivace k osvojení řeči souvisí s potřebou orientace v okolním světě, s jeho poznáním, i s potřebou udržet si kontakt s lidmi, v této době především s matkou. Pokud by se vztah k matce nevytvořil, bude chybět potřeba komunikovat a tudíž se naučit rozumět i aktivně mluvit.

S řečovými podněty mají děti určité zkušenosti již z prenatálního období. Proto je i velmi malý **kojeneček schop** rozlišovat mezi řečovými zvuky (fonémy) a **diferencovat hlasy různých osob**. Měsíc staré dítě dokáže odlišit lidskou řeč od jiných zvuků a pamatuje si hlas své matky. V této době se začíná diferencovat způsob zpracování řečových a neřečových zvuků. Řečové podněty zpracovává levá mozková hemisféra, zatímco neřečové zvuky, např. hudba, aktivizují příslušná centra v pravé mozkové hemisféře. Podmínkou rozvoje uvedených schopností je, aby na dítě někdo mluvil, pokud možno jedna mateřská osoba (Sternberg, 2002). Je jasné, že celkově zanedbávající matka mu žádoucí zkušenost poskytnout nemůže.

Dítě má vrozenou dispozici vnímat a osvojit si řeč, ale **rozvoj této schopnosti závisí na učení, které je zprostředkováno matkou**. Dítě musí mít možnost slyšet matku mluvit, aby se naučilo tyto zvuky rozlišovat a mohlo si je zapamatovat. Tomu napomáhá i specifický způsob mluvy dospělého zaměřený na malé dítě, komentář

při prohlížení knížek, hraní různých her, učení říkanek apod. Rozvoj jazykových schopností je spojen s celkovým vývojem poznávacích schopností. Znalosti, které děti o okolním světě mají, jim usnadní osvojování slovních označení, která spojují s určitým objektem nebo činností.

Nelze říci, že by **komplexní psychosociální deprivace** ovlivňovala všechny jazykové dovednosti stejně. V tomto období se projeví především v oblasti fonologické diferenciacce (tj. rozlišování řečových zvuků), první rok života, resp. prvních 8 měsíců, je považováno z tohoto hlediska za senzitivní období. Nejde zde jen o to, zda dítě má, či nemá možnost slyšet v dostatečné míře mluvenou řeč, ale i o to, zda ji člověk, který o ně pečuje, využívá k tomu, aby s ním komunikoval; jde tedy o pochopení jejího smyslu. Vývoj řeči může být podstatně ovlivněn dobou, **kdy se dítě dostane do náhradní rodiny**, i v tomto případě je významným mezníkem dosažení 6 měsíců věku (Croft et al., 2007).

První rok života je z hlediska vývoje jazykových schopností kritickým obdobím. V jeho průběhu dochází za běžných okolností k prudkému rozvoji některých dílčích schopností. V prvních 8 měsících se rozvíjí schopnost rozlišovat a tvořit řečové zvuky, které jsou součástí mateřského jazyka. Vývoj sluchové diferenciacce mluveného projevu má charakteristický průběh, schopnost rozlišovat řečové zvuky se postupně redukuje ve prospěch přesnějšího rozlišování hlásek mateřského jazyka. To je ovšem možné jen tehdy, pokud matka na dítě často a vhodným způsobem mluví a ono má možnost získat potřebnou zkušenost s mateřským jazykem. Pokud by dítě nebylo dostatečně stimulováno, nemohla by se tato schopnost žádoucím způsobem rozvinout. Pozdější stimulace už nemůže být – kvůli úbytku primární citlivosti – tak účinná. I to je důvodem, proč zanedbávané děti obtížně dohánějí jazykový deficit, i když jsou v pozdějším věku dostatečně stimulovány.

Pro dobré porozumění mluvené řeči není důležitá jen diferenciacce fonémů, ale i **odlišení intonace**. Dospělí mají tendenci verbálně komentovat veškeré dění a díky tomu si dítě velmi brzy zapamatuje rytmus a melodii lidské řeči. Rytmičké uspořádání mateřského jazyka dovedou odlišit již novorozenci. Pro rozvoj řečových dovedností je důležité základní členění verbálního projevu pomocí akcentů a pauz. Předpokládá se, že děti mají vrozenou citlivost i k vnímání uvedených znaků, které jim pomáhají rozlišovat hranice slov a vět. Rozvoj této schopnosti rovněž ovlivňuje zkušenost s mateřským jazykem: závisí na opakované možnosti slyšet srozumitelné a jasně členěné řečové celky. Jasně členění umožňuje dítěti najít ve zdánlivém chaosu verbálního sdělení určitý řád a s ohledem na to mu i lépe porozumět (deBoyssson-Bardies, 2000).

Rozvoj řeči nezávisí jenom na možnosti slyšet v dostatečné míře mluvený projev, ale i na chování matky, event. dalších lidí, k dítěti. Matky, resp. dospělí obecně, dovedou, aniž si to zcela uvědomují, svůj řečový projev adresovaný malému dítěti přizpůsobit jeho potřebám. **Na dítě zaměřená řeč** (označovaná jako „motherese“, tj. mateřština) je **charakteristická zjednodušením** formy i obsahu, krátkými větami, omezeným slovníkem, opakováním jednotlivých sekvencí, častějšími pauzami, vyšší intenzitou zvuku, zřetelnou artikulací a zdůrazněnou intonací. Akcentuje i rozdíly jednotlivých hlásek, takže je děti mohou snadněji rozlišit. Takový řečový projev je pro dítě srozumitelný a dokáže také snáze udržet dětskou pozornost.

Dospělí mají tendenci reagovat, rozevídat a opakovat, co dítě vyslovilo, dávat tyto zvuky do různých souvislostí apod. Reakce rodičů bývají jen o něco málo složitější než dětské žvatlání a mohou tudíž dobře sloužit jako srozumitelný model k napodobení. Matka, resp. někdo jiný, opakuje, co dítě říká, a zprostředkuje mu tak velmi specifickou zpětnou vazbu. Matky svůj mluvní projev přizpůsobují vývojové úrovni dítěte, když je mu 6–7 měsíců, už nepotřebují tak silně zdůrazňovat intonaci řeči, zato začínají užívat změny, resp. střídání jejího rytmu atd. Jde zřejmě o projev vrozené dispozice, protože takovým způsobem dovedou na kojence mluvit i lidé, kteří nemají s dětmi žádnou zkušenost a nic o jejich potřebách nevědí. Schopnost takto reagovat nezávisí na socio-kulturním kontextu, ani na jazykové příslušnosti, což rovněž potvrzuje předpoklad její genetické podmíněnosti.

Dítě na mluvní projev své matky, resp. rodičů, **nějakým způsobem reaguje** a interpretuje jej podle toho, na jaké vývojové úrovni právě je. Schopnost produkovat jednoduché, hláskám podobné zvuky označená jako broukání se objevuje přibližně ve 3. měsíci. Broukání bývá doprovázeno pozitivními prožitky a je zřejmé, že dítě taková činnost těší. Avšak je třeba, aby na jeho projevy někdo žádoucím způsobem reagoval. Citlivá matka na ně odpovídá, jako kdyby představovaly skutečné sdělení, a dává najevo svou radost z jejich existence. Bez její odezvy by se ani tato složka předřečového projevu nerozvíjela.

Po 6. měsíci začínají děti žvatlat a kombinovat samohlásky do obvykle dost podobných slabik, které opakují. **Žvatlání** je výsledkem interakce vrozených dispozic a učení. **Děti napodobují slyšené řečové zvuky**, to znamená, že se učí pomocí jazykového modelu, který mají k dispozici. Dítě si všímá, jak matka a další lidé na jeho žvatlání reagují, a tato zkušenost je za normálních okolností posiluje v přesvědčení, že je to dobrý prostředek na upoutání a udržení pozornosti dospělého (i když k tomuto účelu stále používá i neverbálních prostředků, tj. gest a úsměvu). Zatím jde hlavně o formu a ne o obsah (žvatlání jej ještě nemá nebo jen velmi málo). Artikulační schopnost se rozvíjí mezi 6.–9. měsícem a vzhledem k tomu se znění hlásek, resp. slabik, i rytmus dětského žvatlání čím dál víc podobá skutečné řeči (Lalonde a Werker, 2000).

Jak již bylo řečeno, **rozvoj řeči závisí na uspokojivosti komunikace matky a dítěte**. Matka dítě stimuluje a motivuje pozitivní zpětnou vazbou, oceněním jeho pokusů, např. úsměvem, projevem radosti apod., i nabídkou srozumitelných věcných informací. Pro dítě má velký význam, když matka už v raném dětství akceptuje dětské žvatlání jako smysluplný projev a bude se chovat tak, jako by jí dítě skutečně něco sdělovalo, a toto sdělení bylo hodné ocenění. Děti raného věku se nejlépe učí na základě podnětů, které jsou pro ně srozumitelné a jsou spojeny s emočním uspokojením. Pokud tomu tak není, ať už je důvod jakýkoli (nezájem matky, nedostatek času ústavního personálu atd.), dítě se ve vývoji řeči opožďuje. To je třeba vzít v úvahu při posuzování vývojové úrovně kojence, který nebyl adekvátním způsobem stimulován.

1.1.3 Matka ovlivňuje emoční vývoj i míru uspokojení potřeby citové jistoty a bezpečí

V tomto věku jsou citové prožitky důležitým aspektem veškerého učení a tím i celkového rozvoje. Malému dítěti slouží jako základní hodnoticí, orientační a regulační systém. Pro pochopení podstaty vývoje v raném dětství je důležité vědět, že dítě přichází na svět s vrozenou schopností emočně reagovat, prožívat a vyjadřovat svoje pocity a signalizovat tak míru svého aktuálního uspokojení či nespokojení. Základní nediferencované pocity libosti a nelibosti se postupně čím dál víc specifikují. Reakce úsměvem, signalizující pocity pohody, se objevuje ve 2. měsíci, ve 3–4 měsících dovedou děti vyjádřit radost, ale umějí projevit i nespokojenost. Ve 4. měsíci se objevují zlostné reakce, po 5. měsíci začíná dítě dávat najevo strach atd.

Signály citových prožitků slouží matce jako zdroj informací, na jejichž základě může reagovat přiměřeně stavu dítěte a tím mu zároveň poskytuje určitou zpětnou vazbu. Aby dokázala rozeznat aktuální emoční ladění svého dítěte, musí je dobře znát a musí se naučit, jak ovlivňovat a regulovat jeho emoce. To ovšem není vždycky snadné, zejména pro náhradní matku, která nemá dost zkušeností. Ani **emoční vcítění do prožitků malého dítěte** není samozřejmé a je třeba se mu naučit. Náhradní maminky bývají někdy nejisté, a proto by měly vědět, že i biologické matky se musí učit svému dítěti rozumět. Každé dítě je trochu jiné a dává najevo svoje pocity rozdílným způsobem.

K dalšímu vývoji dětského prožívání dochází mezi 6. a 9. měsícem a projeví se především rozlišením úzkosti a strachu. Schopnost rozeznat známé a neznámé lidi vede v 6–7 měsících k ostrážitosti, event. až strachu z těch, kteří jsou pro dítě cizí. Podobný základ má i separační úzkost, strach z opuštění matkou, resp. pečující osobou, který se objevuje v 8–9 měsících. Rozdíl v emočním projevu šestiměsíčního a ročního dítěte je především v tom, že starší děti reagují diferencovaněji, jejich citové prožitky jsou jednoznačnější a mají delší trvání. Tento fakt je třeba vzít v úvahu, pokud v daném věku přechází dítě do jiného prostředí nebo pokud musí přijmout jinou mateřskou osobu. **Emoční vývoj nemusí u nedostatečně stimulovaných dětí probíhat zcela standardně**, a ony se proto mohou chovat jinak, než by se dalo vzhledem k jejich věku očekávat.

Pro dítě raného věku jsou **citové projevy základním prostředkem komunikace s okolím**. Již malý kojeneček dokáže vyjádřit, co cítí, dávno předtím, než se naučí mluvit. Totéž platí i opačně, kojenci jsou schopni vnímat emoční ladění jiných lidí, rámcově správně je interpretovat a podle toho na ně reagovat. Informace emočního charakteru, které mu lidé v jeho okolí poskytují, jsou pro dítě užitečné, protože mu umožňují, aby se v dané situaci lépe orientovalo. Pozitivní emoce je uklidňují, protože mu signalizují, že je vše v pořádku. Negativní emoce aktivizují obranné reakce, protože představují sdělení, že se děje něco, co by pro ně mohlo být ohrožující. Emoční výraz blízkého člověka slouží dítěti jako informace o aktuální situaci a vzhledem k tomu ovlivní i jeho aktuální ladění. Rozvoj této dovednosti je podmíněn získáním nezbytných zkušeností a vzhledem k tomu bývá u zanedbávaných dětí opožděný nebo nějak deformovaný. To znamená, že dítě může na náhradní matku reagovat způsobem, který není obvyklý, což ale nevyjadřuje, jaký k ní má vztah. Jde pouze o projev získané zkušenosti.

Základní poznatky získává dítě v kontaktu s matkou a je důležité, zda matka, resp. náhradní mateřská osoba, dokáže svoje emoce dávat najevo tak, aby je dítě dokázalo rozlišovat a vzhledem k tomu se mohlo cítit dostatečně jisté. Matka, která nemá o dítě zájem nebo je neustále rozladěná, či profesionál, který má málo času, dítěti takové poznatky poskytnout nemohou. Důležité je i to, že základní zkušenost se vytváří v rámci vztahu s jednou lidskou bytostí, kterou je obvykle matka, resp. náhradní matka. Variabilní projevy různých lidí jsou pro tak malé dítě příliš komplikovanou a proto i obtížně zvládnutelnou informací. Citlivost matky k emočnímu ladění jejího dítěte a schopnost na ně přiměřeně reagovat je velmi důležitým předpokladem srozumitelné komunikace a podmínkou pozitivního rozvoje jejich vztahu. Emoční reakce slouží v rámci interakce matky a dítěte také jako informace o míře přijatelnosti určitého chování. Matka reaguje na různé projevy svého dítěte rozdílně, dává najevo svou radost, když se mu něco povede, a projevuje strach či podrážděnost, když dítě dělá něco, co je nežádoucí. V tomto věku, ale i později, slouží její emoční reakce jako důležitý signál.

Významným emočním aspektem, který ovlivňuje rozvoj vztahů s lidmi, je schopnost empatie, tj. **vcítění do někoho jiného**. Základního vcítění jsou za normálních okolností schopni již kojenci mladší 6 měsíců. Takový prožitek, zejména pokud je ve větší míře spojen s pozitivními pocity, podporuje rozvoj citového vztahu k matce a postupně i k dalším členům rodiny. Pokud dítě nemělo dostatečnou příležitost získat žádoucí zkušenost, nedokáže reagovat dostatečně citlivě. To je třeba vzít v úvahu, když dítě přichází do náhradní rodiny, a vysvětlit maminkám, jak mají postupovat a dítě všemu potřebnému naučit.

1.1.4 Vliv působení rodiny na socializaci malého dítěte

Sociální prostředí se v mnoha aspektech liší od světa neživých objektů. Živé bytosti, především lidé, jsou pro dítě zajímavější, protože se pohybují, vydávají různé zvuky a lze je tudíž snadněji rozlišovat. Výsledkem takové zkušenosti je lepší diferenciací vnějšího světa: již tříměsíční dítě zjistí, že lidé působí jinak než neživé objekty, a proto se v jeho vědomí vyčlení jako specifická kategorie. **Sociální stimulace má již v tomto období větší význam** než jiné podněty, protože ve větší míře neuspokojuje jenom potřebu stimulace a smysluplného učení, ale i potřebu citové jistoty a bezpečí. V rámci sociální interakce získává kojeneček potřebné zkušenosti, rozvíjejí se jeho schopnosti a dovednosti. Pokud by mu jeho nejbližší lidé nedokázali takové podněty poskytnout, jeho vývoj by stagnoval.

Dítě přichází na svět s **vrozenou preferencí podnětů sociálního charakteru**. Již od počátku života je snáze upoutává lidský hlas či obličej než jiné podněty a velmi brzy dovede opětovat oční kontakt. Má vrozené dispozice reagovat na lidi specifickým způsobem, který přispívá k udržení komunikace. Úsměv nebo hlasový projev mu slouží k tomu, aby upoutalo pozornost jiného člověka a vyvolalo reakce, které jsou pro ně příjemné. Postupně si začne uvědomovat účinky svého chování a naučí se je cílevědomě využívat. Dispozice k takovému reagování lze považovat za určitou pojistku, která dítě chrání před nezajmem jeho okolí, jenž by pro ně mohl mít nepříznivé

následky. Necitlivá matka, která na dítě adekvátně nereaguje, ovlivňuje nepříznivě jeho další vývoj. Takové dítě se může v kontaktu s lidmi projevat jinak, než je obvyklé a než tito lidé očekávají. S podobnými problémy se mohou setkat i náhradní rodiče a je třeba, aby věděli proč k nim dochází a jak by se k němu měli chovat, aby dítěti pomohli získat potřebnou pozitivní zkušenost.

Rodiče jsou nejvíc upoutáváni takovými **projevy dítěte, které se nějak podobají běžným komunikačním aktivitám**. Mají tendenci jim přiřítat význam, který dosud nemají, avšak lze očekávat, že jej budou mít v budoucnosti. Jde např. o pohled do očí, který zatím nevyjadřuje žádnou preferenci, o úsměv, který ještě nemusí být adresný, o broukání, které ještě není verbálním sdělením, atd. Ve 3. měsíci se dítě naučí pomocí úsměvu docela dobře komunikovat. Úsměv již pro ně není jen výrazem spokojenosti, ale i signálem zájmu o kontakt. V tomto období jde ještě o nediferencovanou sociální reakci: dítě se usmívá na každého, kdo se chová očekávaným způsobem. Avšak takto získané zkušenosti jsou nezbytné pro pozdější rozlišení blízkých a cizích lidí. Dětem, které neměly příležitost je získat, budou chybět a jejich vývoj se bude kvůli tomu opožďovat a deformovat.

Starší kojenec začíná odlišovat různé lidi a někteří se mu jeví přitažlivější než jiní. V sociálním kontaktu se projevuje živěji než za jiných okolností. Komunikuje pomocí různých motorických aktivit, nejenom mimikou a pantomimikou, ale i úchopem – např. si od nějakého člověka vezme hračku. Zároveň vnímá všechny ostatní aspekty sociálního kontaktu, jako jsou řečový projev, úsměv apod., a reaguje na ně podobným způsobem. Takto obohacená stimulace je pro dítě zábavnější, a proto se i více naučí.

Nápodoba je důležitou součástí sociálního kontaktu, je možné ji chápat jako jednu z forem rané komunikace. Je důležitým prostředkem vzájemného působení mezi dospělým a dítětem. Nápodobou reaguje ve vzájemném kontaktu matka i dítě. Nápodoba je výběrově zaměřena na určitou oblast, matka i dítě v určitém období imitují pouze některé projevy chování. Matky mají tendenci napodobovat to, co dítě dělá a harmonizují tak své chování s projevy dítěte, a dítě zase napodobuje matku. Často tak imituje svůj vlastní projev, i když již v nějak pozměněné podobě. Fakt, že ve skutečnosti opakuje vlastní aktivity, má určitý smysl. Může si tak příslušné dovednosti lépe zafixovat a dále je zdokonalovat. Kromě toho matka různé vzorce chování rovněž nějak obměňuje a poskytuje tak dítěti příležitost učit se něčemu trochu jinému, na úrovni, která je pro ně zvládnutelná. Maminky tak činí intuitivně, nejde o předem plánované jednání. Náhradní matky mohou mít tendence nad svým chováním příliš přemýšlet a kontrolovat je. Důvodem je jejich nejistota a potřeba dělat všechno co nejlíp.

Matka i dítě se v rámci opakovaného kontaktu učí vnímat pocity komunikačního partnera a srozumitelným způsobem vyjádřit své vlastní. Frekvence takových interakcí a vzájemné nápodoby narůstá s věkem, její četnost se významně zvyšuje mezi 5. a 8. měsícem, kdy se dítě začíná více zajímat o okolní svět. **Vzájemná nápodoba slouží i k upevnění vazby** mezi matkou a dítětem. Aby bylo uvedeného cíle dosaženo, musí se o dítě starat jedna mateřská osoba a nesmí zbytečně přecházet od jednoho pečovatele ke druhému.

Mezi 6. a 9. měsícem začne dítě **rozlišovat obličej i hlasy různých lidí** a v závislosti na tom na ně i odlišně reaguje. Za určitých okolností může mít z neznámých lidí strach. Strachová reakce bude silnější v nepřítomnosti matky, pokud bude cizí člověk vypadat zvlášť nezvykle nebo k setkání dojde v nové situaci. Známi lidé, zejména matka, představují jistotu a bezpečí a dítě u nich bude hledat ochranu před potenciálním ohrožením. I vzhledem k tomu by se lidé pečující o kojence neměli příliš střídat, aby dítě mělo dostatek příležitosti naučit se spolehlivě odlišit blízké osoby od ostatních. Pokud takovou zkušenost nezíská ani v průběhu dalších dvou let, může to závažně narušit jeho osobnostní rozvoj.

Rozlišení blízkého člověka a odstup od cizích lidí a neznámých situací je jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje. Dítě ví, co obvykle činí známí lidé a co se děje v běžných situacích, a toto vědomí v něm navozuje pocit jistoty. Nové okolnosti vyvolávají nejistotu, na niž dítě reaguje přimknutím k matce, resp. jiné blízké bytosti, pokud ovšem nějakou má. Dochází k oscilaci mezi potřebou zvědavosti a potřebou bezpečí. Nejisté děti leckdy reagují spíš stažením do sebe a rezignací na nové zkušenosti. Schopnost rozlišovat známé a neznámé, tj. jisté a nejisté, je významným předpokladem pro budoucí osamostatňování. Dítě je svým strachem chráněno před možným ohrožením, protože to, co je neznámé, může představovat nebezpečí. Je to nový obranný mechanismus, který začíná působit v době, kdy dítě přestává chránit naprostá vázanost na prostředí, daná neschopností samostatného pohybu (zatím třeba jen lezení). Strach vyjadřuje očekávání něčeho ohrožujícího a dítě se snaží takové situaci vyhnout. Uvedený obranný mechanismus ovšem funguje jen tehdy, když dítě mohlo získat pocit jistoty a bezpečí. Pokud tomu tak není, může u něj převážit strach ze všeho, co je pro ně nové, a může zablokovat jeho další rozvoj. Z pohledu takového dítěte není jisté a bezpečné nic.

1.1.5 Specifičnost vývoje vztahu matky a dítěte

Matka je v kontaktu s dítětem aktivnějším činitelem, který má rozmanitější repertoár chování, a proto má i větší vliv. Osobnost matky, její schopnosti, zkušenosti a očekávání, předurčují míru adekvátnosti jejího chování k dítěti. Matky, biologické i náhradní, mají sklon vidět děti takové, jaké by si je přály mít, občas i takové, jaké se obávají, že by mohly být (to platí zejména pro matky náhradní). Mohou tudíž reagovat spíše podle svých představ než s ohledem na skutečné potřeby a projevy dítěte. Materské chování ovlivňuje ve značné míře i samo dítě, ať už jde o jeho vzhled, pohlaví i způsob reagování.

Socializační vývoj v prvním roce života většinou probíhá v rámci komunikace mezi matkou a dítětem, jiní lidé pro ně ještě nemají takový význam. V prenatálním období je dítě s matkou spojeno v jeden celek, narozením se od ní fyzicky odděluje, ale stále má přirozenou tendenci přijímat veškerou mateřskou péči, jako by bylo její součástí. Období mezi 3. a 6. měsícem lze označit jako symbiotickou fázi, protože se dítě cítí být s matkou velmi úzce spojeno. Symbiotická vazba s matkou dítěti usnadňuje adaptaci na svět a představuje základ budoucího pocitu jistoty. Z hlediska dítěte jde o tak těsnou vazbu, že si ještě neuvědomuje hranice mezi sebou a matkou. Další vývoj už bude směřovat k postupnému uvolňování a proměně této vazby. Spolehlivý vztah

s matkou je zdrojem vnitřní jistoty a stability, která je odolná vůči vnějším rušivým vlivům. Taková zkušenost ovlivňuje i rozvoj různých osobnostních vlastností, např. schopnosti vytrvat v úsilí o dosažení nějakého cíle či opačné tendence k rezignaci.

V období mezi 6. a 9. měsícem začne dítě matku chápat jako trvalý objekt a odlišovat ji od ostatních lidí. Na této úrovni existuje ve vědomí dítěte stále, i kdyby byla aktuálně fyzicky nepřítomna. Důkazem změny v chápání mateřské osoby je chování dítěte, které v 7. měsíci reaguje na odloučení od matky křikem a projevy zoufalství a v její nepřítomnosti ji hledá. V souvislosti s vědomím trvalé existence matky si dítě začne postupně uvědomovat, že i ono je samostatnou bytostí a není součástí mateřské osoby. **Odlišení vlastní a mateřské bytosti** označuje dětská psychoanalytička M. Mahlerová (1975) jako psychické narození.

Matka i nadále představuje důležitý zdroj uspokojení, ale dítě začíná chápat, že musí nějak upoutat a udržet její pozornost, a proto je motivováno učit se dovednostem, které by to umožnily. Toto poznání stimuluje rozvoj poznávacích i komunikačních kompetencí. Dítě se naučí lépe rozlišovat nejenom podněty, které přicházejí z vnějšího světa, např. lidi, ale dovede přesněji diferencovat i vlastní poznatky a pocity. Nejpozději do této doby by dítě mělo mít možnost získat potřebnou zkušenost s blízkým člověkem, a pokud není k dispozici vlastní matka, mělo by získat náhradní. Další zbytečné oddalování adoptce či umístění do pěstounské péče dítě poškozuje.

Když si kojenec uvědomí, že není součástí mateřské bytosti, změní se jeho vztah k matce i k sobě samému. **Proměna vztahu k matce** se projeví změnou jejího chápání, nově se vytvářející prožitek citové vazby představuje zkušenost, která se stává základem schopnosti dítěte reagovat obdobným způsobem i v budoucnosti a ve vztahu k dalším lidem. Pokud dítě nemělo příležitost získat zkušenost uspokojivého citového vztahu, bude se cítit nejisté a bude i na běžné podněty reagovat jako na ohrožení, nebo k nim bude apatické a lhostejné. Pokud se kojenec dostane do náhradní rodinné péče později, musí jeho vztah s matkou projít všemi vývojovými fázemi dodatečně. Proto by měla náhradní matka vědět, jak bude pravděpodobně reagovat, proč tomu tak je a jak se má chovat, aby mu adaptaci usnadnila.

Reakcí na uvědomění si skutečnosti, že matka je samostatnou bytostí, může být **strach z její ztráty**. Běžné zážitky (matka přichází a odchází, má různou náladu, někdy se nechová pro dítě srozumitelným způsobem) mohou navodit určité obavy, ale podobné frustrující zážitky jsou zcela běžné. Dítě postupně koriguje přání mít matku jen pro sebe. Za normálních okolností mu pro udržení pocitu jistoty stačí vědomí stálosti její existence a převaha pozitivní zkušenosti s jejím chováním. Pochopí, že běžné výkyvy mateřského chování základní jistotu jejich vztahu neohrožují. Pokud by se dítě dostalo do náhradní rodiny až v batolecím nebo dokonce v předškolním věku, může se na novou matku tak silně citově zafixovat, že po nějakou dobu nebude schopné tolerovat ani její běžné aktivity, bude se jí držet, nebude ji chtít nikam pustit atd. Bude reagovat nepřiměřeným způsobem, protože bude mít strach, že ji zase ztratí. Někdy může jít i o dost bouřlivé chování, jemuž nemusí náhradní rodiče rozumět (dítě např. matku tluče, zmítá se apod.).

Kojenec ve druhé polovině prvního roku života začíná rozlišovat i další známé lidi. Pamatuje si, jak vypadají a co dělají, zejména pokud se ho jejich aktivita nějak dotýká. V 10.–12. měsíci je zřejmé, že má k těmto lidem různá očekávání, a proto na ně také rozdílně reaguje. Pokud se otec dítětem zabývá, stává se brzy osobně významnou bytostí i on. **Zkušenost, že další člen rodiny může představovat nějakou jistotu, je pro dítě užitečná.** Otcové se k dětem obvykle chovají jinak než matky a děti mohou jejich prostřednictvím získat nové poznatky. V případě otců obvykle nejde tolik o poskytování základní péče, ale spíše o společnou hru, která bývá jiná než hra s matkou. I oni dovedou synchronizovat svou aktivitu s reakcemi dítěte a posloužit mu jako zrcadlo, ale protože často reagují na jiné projevy než matky, bude jejich chování posilovat rozvoj jiných dovedností. Pro rozvoj vztahu otce a dítěte je důležité, že otec v tomto směru navazuje na matku, a proto hodně záleží na tom, jaká je a jak se k dítěti chová. To platí i pro náhradní rodiče, resp. pěstouny.

Vztah otce a dítěte může sloužit jako pojistka. Pokud by chování matky nebylo z hlediska dětských potřeb alespoň uspokojivé, mohl by otec dítěti nahradit chybějící emoční zkušenost. To platí i v případě, kdy se bezpečná citová vazba s matkou sice vytvoří, ale naruší ji různé životní stresy. Rozvoj dětské osobnosti je ovlivňován zkušenostmi s různými blízkými lidmi: s babičkou, dědou, staršími sourozenci atd. Nicméně jistý a bezpečný vztah s oběma rodiči představuje optimální variantu – ať už jde o vlastní, či náhradní rodinu.

Způsob prožití prvního roku života ovlivní vytvoření základního postoje k sobě samému, k jiným lidem, ale i ke světu a k životu obecně. Na základě této zkušenosti se vytvářejí základní strategie, např. ochota poznávat nové a neznámé situace, akceptovat výzvu, umět využívat svých schopností, přijmout neúspěch a nejistotu, nebo naopak tendence eliminovat cokoli neznámé a nejisté, tendence bránit se potenciálnímu ohrožení předem a raději zaútočit první, než pasivně čekat na předpokládaný útok. Mnohé problematické projevy chování mají svůj základ v nestandardně a neuspokojivě prožitém raném období, kdy se dítěti nedostalo potřebné opory a vedení. **Zkušenosti získané v prvním roce života představují základ**, z něhož se rozvíjejí pozdější postoje, schopnosti a dovednosti, i když **nepříznivá raná zkušenost může být korigována** novými zážitky, získanými např. v náhradní rodině. Avšak aby to bylo možné, musí se zanedbávané a citově strádající dítě dostat do takové rodiny co nejdříve.

Náhradní matky bývají motivované, vřelé, pečovatelské, ale leckdy i nejisté, mnohdy mají tendenci sledovat dětské projevy až příliš úzkostně. Náhradní rodiče mívají občas vysoká očekávání, oscilují mezi obavami a iluzemi, které se nemusí naplnit. Dětem věnují velkou, leckdy až nadměrnou pozornost a vždycky jim nedokáží poskytnout jasnou informaci o přijatelnosti, resp. nepřijatelnosti určitého chování (Peters et al., 1999).

1.1.6 Nápadnosti v chování dětí, které přišly do náhradní rodiny v kojeneckém věku

Odlíšnost projevů může mít různé příčiny a jejich poznání je nutné i pro volbu vhodných způsobů nápravy. Je třeba si uvědomit, že náhlý **přechod z jednoho prostředí do druhého**, resp. i dalšího v pořadí, by vyvolalo protestní reakci u každého dítěte. Zejména pokud jde o staršího kojence, který už navázal nějaký vztah s pečující osobou (např.

sestrou v kojeneckém ústavu). Najednou ji ztrácí a neví proč, nechápe důvod změny, a proto ji samozřejmě prožívá jako něco nepříjemného. Pocit jistoty a bezpečí posiluje i znalost nejbližšího prostředí a pro dítě důležitých věcí, jako jsou hračky, barva peřinek, obrázek na zdi apod. I tento zdroj jistoty mu zmizí, a než se novému prostředí přizpůsobí, nějakou dobu to trvá. Zde je třeba znovu připomenout, že v nejranějším věku je umístění do náhradní rodiny nejsnazší, protože dítě se teprve začíná orientovat.

Dítě, které přichází do náhradní rodiny, nemuselo mít ve svém dosavadním životě možnost uspokojovat všechny své potřeby. Mohlo mu leccos chybět a stejně tak mohlo získat **špatné zkušenosti různého druhu**. Může jít o dítě, které bylo zanedbávané, hladové, špinavé, ponechané ve stavu tělesné nepohody. Mohlo být nedostatečně stimulované, nikdo se mu nevěnoval a vzhledem k tomu mnohdy i citově strádalo. Psychická deprivace, velmi často komplexního charakteru, představuje negativní základní zkušenost, s níž se musí malé dítě nějak vyrovnat. A tato zkušenost bude samozřejmě ovlivňovat i jeho reakce na novou rodinu: na rodiče a na prostředí nového domova. V kojeneckém věku bývá nejčastější reakcí takových dětí buď **apatie a nezájem** nebo **aktivní odmítavý projev**, snaha se schovat, neschopnost navázat oční kontakt, chybí úsměv, nastává křik při jakémkoli pokusu o bližší kontakt a dotek, nezájem o mazlení. Podobným způsobem reagoval čtyřměsíční chlapeček, když si ho noví rodiče přinesli domů. *Žaskočilo je, že „se neuměl mazlit, nesnesl osobní kontakt, a oni na něco takového vůbec nebyli připraveni... , trvalo mu velmi dlouho, než se k nim dokázal připoutat“.* Jiná matka si pamatuje, jak na ni její osvojená dcera poprvé vůbec nereagovala: *„Já když ji viděla prvně, měla výraz až jako nevidomé děti, bylo to hrozné, já se vydělala, pak teprve, když jsem ji týden v kojeneckém ústavu navštívila, jsem zjistila, že na tety [sestřičky] přece jen reaguje, já pro ni byla prostě cizí člověk.“*

Psychosociálně deprivované děti mohou být i velmi **úzkostné**, mohou **ulpívat na stereotypch**, budou klidné jen za určitých okolností. Velmi často nemají rády změny, které pro ně představují další zdroj nejistoty, ať už jde o cokoli. Úzkost a nejistota se může projevat i poruchami spánku, obtížným usínáním a nočními děsy. Autostimulace, např. masivní cucání palce, kývání nebo dokonce mlácení hlavičkou o zeď či o postýlku apod. je projevem tendence opatřit si alespoň nějaké podněty, někdy jde i o prostředek k uvolnění napětí, které může vzniknout jako reakce na změnu. Takový projev lze chápat také jako sdělení, dítě svému okolí dává takto najevo, co cítí. Do kategorie náhradního uspokojování patří i poruchy jídla, ať už je to jeho odmítání nebo přejídání, event. konzumace nejeđlých věcí.

Vztah přijatých dětí k lidem, především k náhradním rodičům, se postupně mění. **Odmítání a nezájem obvykle přechází do fáze silné fixace na jednu osobu**, nejčastěji matku, které se dítě drží i v době, kdy se jejich vrstevníci začínají od svých maminek pomalu odpoutávat. Někdy tato fáze trvá dost dlouho a může matku vyčerpávat. Avšak je třeba nechat dítěti dost času, aby si zkušenost s připoutáním k matce odžilo a získalo tak potřebnou pozitivní zkušenost.

K porozumění takové situace může sloužit i popis příchodu adoptivního syna do rodiny v jeho šesti měsících a potíže, které museli náhradní rodiče zvládnout: *„Zpočátku neudržel oční kontakt, nesnášel, aby se ho někdo dotýkal. Všeho se bál, nesnášel změny,*

chtěl, abychom s ním chodili na procházku na stejné místo, měl problémy s jídlem... Postupně se na matku nafihoval tak silně, že ji to někdy až obtěžuje.“ Podobné problémy musela řešit i další osvojitelka. Její syn přišel do rodiny na konci prvního roku života z kojeneckého ústavu: „... po příchodu do rodiny nechtěl jíst... první měsíc byl extrémně fixován jen na matku. Otec na něho nesměl ani sáhnout, bál se mužů, otce odmítal. [Chlapec muže neznal, předtím s nimi nepřišel do styku.] Vadila mu jakákoli změna prostředí, nesnášel návštěvy. Byl bázlivý a ustrašený, neustále si cucal palec, neuměl si hrát.“ Chybějící citová jistota se může projevit odmítáním kohokoli, resp. čehokoli cizího, resp. až panickým reagováním na nové lidi. Tak tomu bylo v případě adoptovaného děvčátka, které „jakmile se objevil někdo jiný, byť to byla teta nebo babička, projevovalo paniku, mělo hrozný strach, ječelo. Teprve po půl roce začalo akceptovat další členy rodiny“.

Náprava spočívá v trpělivosti a klidném přístupu k dítěti, které **potřebuje čas, aby získalo nové, pozitivní zkušenosti**. Matka by měla být informována o možných problémech, o jejich příčinách, i o tom, jak by na ně měla reagovat. Je třeba počítat i s tím, že proces adaptace na novou rodinu může mít více fází, kdy se bude chování dítěte měnit v souladu s tím, jak bude dosahovat jednotlivých vývojových mezníků. Prevencí vzniku uvedených problémů je úprava rané péče a včasné umístění do náhradní rodiny.

2. Batolecí věk – druhý a třetí rok života

Batolecí věk je obdobím, kdy dochází k pomalému **osamostatňování spojenému s pronikáním do okolního světa**. Je to období první emancipace, která je podmínkou dalšího vývoje. E. Erikson (1963) nazval batolecí věk obdobím autonomie, ale ještě vhodnější by bylo označení autonomizace, protože jde o proces. Batole usiluje o sebeprosazení, o potvrzení svých schopností, ale i o zjištění limitů, které je omezují. Chce samo chodit, prozkoumat svoje okolí, určit si, co bude právě dělat atd. Dosažení určitého osamostatnění je důležitý vývojový úkol, který může být zablokován nejistotou, nedostatkem důvěry ve vlastní možnosti, ale i nezájmem rodičů či nevhodným výchovným vedením. Vzhledem k tomu, že se dítě ještě nedokáže ve všech situacích vždycky správně orientovat, potřebuje oporu, vedení i kontrolu.

2.1 Význam pohybu pro rozvoj dětské osobnosti

Rozvoj samostatné chůze umožňuje postupné pronikání do širšího prostoru a s tím spojené zvýšení přísunu různých podnětů. Dítě s chutí dojde, event. ze začátku spíše doleze, tak daleko, jak potřebuje a jak je pro ně zajímavé. Motorický vývoj mu umožňuje, aby se zabývalo tím, co je zajímavá a činilo tak v době, kdy je k tomu nejlépe disponované (např. když není unavené a ospalé). Jeho volba bude z pochopitelných důvodů trochu jiná, než kdyby závisela na rozhodnutí dospělého. Dítě potřebuje podněty, které by je nepřesýtlily nadměrnou intenzitou či frekvencí, nenudily svou stejností a zároveň byly alespoň do určité míry srozumitelné. Jenomže všechny podněty v jeho okolí takové nejsou, a když je pro ně něco zcela nové, může reagovat strachem a úzkostí. Pak se vrací zpět k matce, která mu slouží jako záložní zdroj jistoty a bezpečí. Pokud by dítě takové zázémí nemělo, netroufne si prozkoumávat a poznávat své okolí. Z chování batolete je zřejmé, jak je vývoj v různých oblastech propojený.

Motorický vývoj souvisí s potřebou aktivity, která je v tomto věku uspokojována především pohybem. Potřeba aktivity může být negativně ovlivněna aktuálními psychickými či somatickými problémy. Snížení potřeby neustále něco dělat má vždycky význam, dítě ji ztrácí, pokud není všechno v pořádku. Tak tomu bývá např. u nejistých dětí v novém prostředí, v reakci na neznámé situace atd. Na druhé straně může nespokojená potřeba aktivity vyvolávat napětí, které se batole snaží nějak vybit. Proto reaguje způsobem, jaký je pro ně zvládnutelný, např. záchvaty vzteku. A protože tuto potřebu může uspokojovat jakákoli aktivita, může sloužit jako náhradní činnost např. dumláni palce nebo kývání. (Podobné projevy mohou být reakcí na strádání v jakékoli oblasti, např. i na nedostatek citových podnětů.)

2.2 Vliv rozvoje poznávacích procesů na vztah k okolnímu světu

Jak již bylo řečeno, pronikání do okolí a jeho poznávání nezávisí jen na pohybových schopnostech dítěte, ale i na tom, jak uvažuje a co o dané situaci ví. Děti si všimají toho, co je pro ně v něčem lákavé, a potřebují, aby se ve svém okolí alespoň přibližně orientovaly. Okolní svět je reprezentován poznatky a zkušenostmi z manipulace

s různými objekty a s reakcemi různých lidí. Ty mohou být samozřejmě velmi rozmanité a někdy i dost nepříjemné, a takový je potom i obraz okolního světa. Špatné zkušenosti posilují obavy dítěte z opakování takových zážitků.

Rozvoj poznávacích procesů se projevuje změnou v chápání světa a z toho vyplývající proměnou v přístupu k tomuto světu. Dítě se potřebuje ve svém okolí vyznat, mimo jiné i proto, aby se zde mohlo cítit jistě a bezpečně. Jistota spočívá i ve zjištění, že svět je poznatelný a platí v něm určitá pravidla, takže lze dění, které se v něm odehrává, předvídat, a proto se ho není třeba obávat. Pro staršího kojence spočívala jistota v uvědomění si trvalosti objektů, které ho obklopují, tj. ve vědomí stálé existence světa. Ke konci batolecího věku vyplývá jistota ze **znalostí pravidel fungování okolního světa**. Je založena na postupném uvědomování řádu jeho proměnlivosti. Pro dítě, které nemá možnost získat potřebné zkušenosti, nemusí být poznávání okolí tak lákavé, může ulpívat na známém prostředí nebo na podpoře blízké osoby. Tak tomu bývá i u dětí, které se z nějakého důvodu ocitnou v novém prostředí, jež neznají, a zatím nevědí, co od něho mohou očekávat. Zásadní změnou může být přesun z původní rodiny do instituce, ale i umístění do náhradní rodinné péče. Stejně tak platí, že děti, které neměly možnost pochopit chování dospělých, obvykle proto, že v něm žádný řád nebyl, bývají ve vztahu k lidem nejisté a nedůvěřivé.

Pochopení platnosti jakýchkoli pravidel navozuje u dětí pocit jistoty a usnadňuje tak i jejich postupné osamostatňování. Vědomí výhodnosti pravidel se někdy odrazí až ve zdánlivě přehnaném lpění na stereotypch a rituálech, které pro dítě představují zdroj jistoty a bezpečí. Takový způsob reagování může být i výrazem celkově zvýšené nejistoty či úzkosti. Je typický pro děti, které neměly možnost prožít rané dětství ve funkční rodině, a jejich nejistota se může projevovat při jakékoli i zcela bezvýznamné změně. Bývá tomu tak bez ohledu na skutečnost, že se jim nic špatného neděje.

V batolecím věku se souběžně rozvíjí myšlení a řeč. Označování objektů nebo činností s pomocí slov dítěti zjednodušuje orientaci, ale i domluvu s ostatními lidmi, která je často zaměřena právě na poznání něčeho. Nejprve jde o pochopení toho, „co to je“, a posléze i o to, „proč něco nějak je“. Aby dítě mohlo rozvíjet své poznávací schopnosti, **potřebuje výklad matky**, resp. jiné osoby, která jeho poznávání usměrňuje a doplňuje. Máma je stále nezbytným průvodcem okolním světem. A to i přesto, že batole je samostatnější, má více možností než dřív a není na ni úplně ve všem odkázané.

K poznání světa přispívá zkušenost s různými věcmi, lidmi, zvířaty atd., doprovázená opakovaným komentářem matky. Bez jejího vysvětlování by se dítě nedokázalo v různorodosti okolního světa tak snadno orientovat. I v tomto věku posiluje motivaci k poznávání klidná emoční atmosféra a fakt, že se tato činnost dost často **odehrává v rámci hry**, která je pro všechny zúčastněné příjemná. Dítě postupně pochopí, že se týž objekt může objevovat v různém čase a na různých místech. Avšak jeho představa je stále velice konkrétní a vázaná na některé zjevné vlastnosti (např. pesek je chlupatý a štěká), popřípadě určitý kontext (pesek bydlí u babičky). Z toho vyplývá fakt, že když se v rámci přemístění do jiného prostředí všechno změní, dítě se může cítit nejisté, protože je leccos jinak. Jsou tam jiní lidé, jiné věci, platí tam jiná pravidla atd.

Rozvoj řeči i způsobu uvažování lze sledovat prostřednictvím **obsahu a zaměření dětských dotazů** typu „co“, „kdo“, „jak“ a „proč“, i způsobu zpracování odpovědí na tyto otázky. Poznávání světa je spojeno s vymezením problémů, na něž dítě hledá odpověď. Již sama formulace otázek ukazuje, jak přemýšlí. Starší batole se už tak často neptá „co“, ale spíše „proč“ nebo „jak“. Odpovědi na takové otázky slouží k vysvětlení příčiny nějakého dění. Lze předpokládat, že to, čeho si batolata všimnou, závisí na úrovni jejich aktuálního poznání a způsobu uvažování. Dítě si ještě neuvědomuje, proč ho něco zajímá a proč na různé podněty a situace určitým způsobem reaguje. Vnímavá matka to na základě jeho projevu dokáže odhadnout a pomáhá mu, aby se v nich mohlo uspokojivě orientovat. Avšak ani ona nejedná zcela vědomě, spíš intuitivně, na základě komplexního vcítění do dítěte, které dobře zná. Náhradní matka, která dostane dítě do péče až v tomto věku, musí nejprve zjistit, **co dítě zajímá a jak na různé situace reaguje**. Je jisté, že jeho dřívější zkušenost (např. zanedbávání či život s matkou, která o ně nemá zájem) se promítne do postoje k poznávání. Projeví se přinejmenším ve vztahu k určitým situacím, věcem či lidem a může je v různém směru ovlivňovat. Vliv citové deprivace, resp. neuspokojení potřeby citové jistoty a bezpečí, se projeví v přístupu k poznávání okolí, zejména čehokoli nového. Pokud dítěti chybí základní důvěra, hledá spíš jistotu a bezpečí a není motivováno k překonávání nejistoty, kterou s sebou přináší cokoli neznámé: ať už jsou to předměty, lidé či situace (van Ijzendoorn a Juffer, 2006).

K poznávání čehokoli přispívá schopnost dítěte všimnout si toho, na co je upozorňuje matka. Tzv. **sdílení pozornosti** se objevuje již v kojeneckém věku, a pokud by to batole nemělo, musí se to naučit nyní, v novém prostředí. Jde o velice důležitou dovednost, která ovlivňuje další rozvoj pozornosti. Pokud ji dítě nezvládá, tak samozřejmě nedokáže mámu nasměrovat k tomu, co je zajímavé, a ona pak neví, co by chtělo. Chování takového dítěte nemusí být tak snadno čitelné a náhradní rodiče mohou mít problém s navozením společné hry či jiné činnosti. Aby náhradní matka dítě poznala i z tohoto hlediska, potřebuje určitý čas, a pokud nejde o zkušenou mámu, tak i možnost zeptat se někoho zkušenějšího, co určité projevy znamenají, zda jde o běžný, vývojově podmíněný způsob reagování nebo o něco jiného (Claussen et al., 2002).

Je zřejmé, že většina dětí batolecího věku má o světě dost informací. Avšak jejich znalosti jsou útržkovité, chybí jim vzájemné propojení a pochopení obecněji platných pravidel či zákonitostí, které by jejich poznání nějakým způsobem sjednocovaly. Představa o světě vypadá jako soubor mnoha vzájemně nesouvisejících pohledů na různé oblasti, eventuálně na tutéž situaci za různých okolností. **Matka je tím, kdo dítěti pomáhá potřebné souvislosti najít** a posiluje jeho motivaci k poznávání tím, že mu poskytuje pozitivní zpětnou vazbu. To znamená, že dává najevo radost z jeho výsledků, projevuje uspokojení ze společné činnosti atd. Matka je nezbytná i pro rozvoj této složky dětské osobnosti, a pokud dítě v tomto směru zanedbává, nemůže se rozvíjet tak, jak by bylo třeba. Náhradní rodiče mu mohou pomoci vývojový deficit v oblasti poznávacích schopností dohnat, ale nejdříve je nutné, aby s ním navázali citový vztah. Bez jeho opory nebude dítě batolecího věku reagovat tak, jak by bylo třeba.

Na konci batolecího věku lze v souvislosti s rozvojem dětského poznávání a myšlení pozorovat **počátky symbolické hry**, která může mít i diagnostický význam. Jejím

prostřednictvím je možné proniknout do prožívání a uvažování dítěte a pochopit, co ho trápí. Je velmi užitečná i proto, že batole ještě neumí všechny své pocity a postoje vyjádřit slovně a leccos si ani plně neuvědomuje. (Neví např., že se bojí mámy, když se začne určitým způsobem chovat, protože to znamená, že ho pak potrestá). Symbolická hra není důležitá jen ve vztahu k rozvoji poznávacích procesů, ale má i citovou hodnotu. Umožňuje dítěti, aby se tímto způsobem vyrovnávalo se stresem přicházejícím z vnějšího světa a přizpůsobilo jej svým potřebám. Ve fantazii je pánem situace a dění je takové, jaké ho potřebuje mít. Hra mu slouží jako prostředek k odreagování napětí, které vzniká v situacích, jimž dítě nerozumí a jsou pro ně nepříjemné či ohrožující. V symbolické hře se projeví jeho osobní zkušenosti, i když mnohdy ve značně transformované podobě (např. opilého tatínka se bude bát medvídek). Podobným způsobem, i když už na vyšší úrovni, zpracovávají svoje problémy také předškolní děti.

V batolecím věku se rozvíjí i paměť, dítě je schopné různé **poznatky** nejenom **uchovat, ale když je třeba, tak si je umí vybavit**. Paměť se rozvíjí paralelně s vývojem dětského uvažování a především v souvislosti s osvojováním řeči. Dítě si pamatuje různé objekty, lidi a události, ale i jejich zobrazení a slovní označení. Ke konci batolecího věku si děti pamatují, jaký je typický průběh obvyklé denní aktivity, např. krmení, mytí, ukládání ke spánku atd., a nechtějí, aby se měnil, protože by se jim tak narušila představa o stabilitě daného dění a s ním spojená jistota. Avšak vývoj paměti je teprve na počátku a může být spojen s různými potížemi, zejména u dětí, které byly zanedbávány a jimž rodiče svým výkladem nepomáhali s pochopením různých událostí, nevyprávěli jim o nich a nekomentovali je. **Osobní životní příběh** se nemůže dobře vytvářet v instituci ani při častém střídání prostředí nebo lidí, kteří se o dítě starají. Nejde zde jen o zachycení objektivních informací, ale o subjektivní zpracování průběhu veškerého dění, které má osobní význam a je také tak prožíváno; např. jak to bylo, když k nám přišel pesek, co jsme dělali na chatě atd. I v tomto případě je důležitým prostředníkem matka, která je zároveň významnou a neoddělitelnou součástí mnoha událostí a leckdy i jejich hlavní postavou.

Formování raných vzpomínek je podporováno blízkými dospělými, kteří dětem pomáhají zachytit a formulovat své zkušenosti, dát jim nějaký smysl a v souvislosti s tím si je i lépe zapamatovat. Děje se tak prostřednictvím jejich výkladu, důrazu na jejich prožitkový význam, zacíleným dotazováním a komentováním atd. Takový způsob zpracování poznatků je pro děti, které nemají fungující rodinné zázemí, jen těžko dostupný. Jejich vzpomínky nemohou tvořit konzistentní celek, protože dosavadní život dítěte tak neprobíhal. V batolecím věku se trvalejší vzpomínky ještě nevytvářejí, většina z nich se udrží jen po určité době a pak bývají zapomenuty. Jenomže v průběhu dalších let mohou být za pomoci rodičů či jiných členů rodiny rekonstruovány a mohou se stát základem životního příběhu daného dítěte.

Náhradní rodiče dítěti o průběhu jeho dřívějšího života vždycky vyprávět nemohou, protože s nimi dítě v této době ještě nežilo. Dětem v náhradní rodinné péči **chybí informace o jejich raném dětství**, nevědí, co se tehdy důležitého událo, nemají žádné fotografie a žádné vzpomínky. Adoptivní rodiče často ani nemají o takové informace zájem, protože si přejí, aby dítě svůj život spojovalo jen s nimi a to, co

bylo předtím, někam zmizelo. Minulost může v těchto případech zahrnovat i negativní zážitky, dítě mohlo být týrané a zanedbávané, a proto lze postoj osvojitelů chápat. Jenže každý jedinec chce znát svou minulost a své kořeny, i když tuto potřebu dokáže přesněji formulovat až později, obvykle v době dospívání. Tento fakt představuje pro osvojitelů jednu ze zátěží, s níž se musí vyrovnat. Z pohledu pěstounů je situace jednodušší, všichni vědí, že dítě k nim přišlo později a oni nemají potřebu jeho minulost popírat.

2.3 Vývoj řeči je významným aspektem poznávání i socializace

Děti se učí mluvit, aby mohly formulovat a vyjádřit to, co mají na mysli a sdělit to někomu dalšímu, především tomu, kdo je pro ně nějak důležitý. Jazyk je základním nástrojem socializace a dítě se jej učí od svých rodičů, oni jsou modelem, který napodobují. **Úroveň řeči je velmi citlivým ukazatelem kvality výchovného působení rodiny**, ale i dřívějších zkušeností, které dítě získalo v původní rodině či v instituci. Projeví se zde nejenom míra zanedbávání, ale i neosobní a necitlivý přístup, který vývoj řeči blokuje. Pokud není k dispozici vnímavý a pro dítě emočně významný komunikační partner, nemá důvod, aby se s ním snažilo domluvit. Není-li nikdo, kdo by mu dával najevo svou radost ze vzájemného kontaktu a stál o jeho sdělení, vývoj řeči stagnuje. Tak tomu bývá i u dětí, které přijdou do náhradní rodiny až ve 3 letech.

Jazykové schopnosti a dovednosti **se rozvíjejí prostřednictvím nápodoby rodičů** či jiných lidí, i když obvykle nejde o doslovnou reprodukci. Dítě určitý způsob vyjádření zjednodušuje a přizpůsobuje svým aktuálním možnostem i potřebám. Způsob zpracování verbálního sdělení se projeví v komunikaci s dospělými, a pokud by vyjádření dítěte nebylo dostatečně srozumitelné, lidé by na ně nereagovali tak, jak si představuje a potřebuje. Rodiče, ale i jiní lidé mu poskytují zpětnou vazbu, opakují to, co řekne, ale opravují i chyby, které udělá, popřípadě jeho vyjádření nějak obohacují a upřesňují. Aby tento mechanismus mohl účinně fungovat, je třeba, aby komunikace dítěte s dospělým měla i citový dopad. To znamená, aby z ní dítě mohlo mít radost a dospělí jeho snahu ocenili.

Jednotlivé děti se mohou lišit ve způsobu užívání řeči a ve volbě slov, která preferují (budou se lišit i v tom, o čem mluví). Charakter vývoje řeči závisí na **kvalitě verbální stimulace, jakou dětem poskytují jejich matky**. Jde o to, jakým způsobem na ně mluví, v jaké souvislosti (např. při hře nebo procházce či když je za něco kárají) a na co jsou přitom zaměřené. I v tomto období matky přizpůsobují svůj verbální projev možnostem dítěte, např. užívají známá slova, kratší věty, které opakují, vyžadují od něho odpověď a dávají najevo svou radost, když se dítěti něco povede. Nedostatek trpělivosti, nezájem či neosobní přístup bude další rozvoj řeči brzdit.

Rozvoj řeči souvisí s vývojem dětského uvažování. Děti se učí chápat význam slov v kontextu běžného života, opakovaná zkušenost vede k jejich přesnějším vymezením. To znamená, že se učí v rámci každodenních událostí, a pokud by byl jejich život podnětově chudý či příliš stereotypní, tak by mnoho poznatků nezískaly. Děti nejnáze pochopí slovo jako pojmenování nějaké věci nebo živé bytosti, na počátku batolecího věku považují jméno za jejich neoddělitelnou součást, za jednu z jejich vlastností.

Tendence učit se názvy objektů je v tomto věku spojena s rozvojem pochopení jejich trvalosti. Jakmile si dítě uvědomí, že zde existuje něco, co je stálé a ve svých základních vlastnostech neměnné, snadno pochopí, že to bude mít i nějaké stabilní pojmenování. V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí slovní zásoba, za normálních okolností se v období mezi 18 a 24 měsíci dětský slovník přibližně zesdesateronásobí (Průcha, 2011).

Smysl sdělení je dán jak významem použitých slov, tak jejich uspořádáním. Pravidla pro formování vět určuje gramatika, věty jsou základní gramatickou jednotkou. Citlivým obdobím pro osvojení gramatiky je batolecí věk, resp. první 4 roky života. Základní porozumění těmto pravidlům má neuvědomovaný charakter. Dítě je k jejich osvojení motivováno potřebou účinné komunikace. Alespoň základní znalost gramatických pravidel umožňuje větší variabilitu vyjádření: dítě začne samo tvořit věty a neopakuje jen hotová sdělení, která slyšelo ve svém okolí. Přibližně ve dvou letech, tj. v polovině batolecího věku **začínají děti kombinovat jednotlivá slova** do dvou-slovných sdělení. Jde o dost zásadní změnu, kterou umožňuje rozvoj slovní zásoby, ale i uvědomění si stabilního řazení slov v mluvě dospělých. Většina prvních sdělení vyjadřuje zkušenost z pozorování světa, dětský pohled na svět, popřípadě jejich přání a vztah k tomuto světu. Lze je chápat jako pokus orientovat se v něm a prostřednictvím verbálního popisu mu porozumět (Sternberg, 2002). Podmínkou odpovídajícího vývoje řeči je možnost denně poslouchat kvalitní mluvený projev a s takovými lidmi komunikovat. Jde samozřejmě i o to, aby dítě mohlo získat dostatek poznatků, protože komunikace není jen debatou s někým, ale také o něčem. Zanedbávaným dětem chybí i informace tohoto druhu.

Děti mají potřebu komunikovat a tato potřeba stimuluje rozvoj řečových dovedností. Chtějí upoutat pozornost dospělých a co nejúčinnějším způsobem vyjádřit svá přání, protože je to nezbytný krok k jejich uspokojení. Schopnost komunikovat významně ovlivňuje vývoj vztahu s matkou a dalšími členy rodiny, je předpokladem jejich rozvoje a obohacení. Pro dítě batolecího věku může být někdy důležitější potřeba udržet kontakt s určitým člověkem než samotný obsah sdělení. Výměna informací může sloužit jako hra potvrzující vzájemný vztah a navozující pocit pohody. Pokud by matka dítě zanedbávala a nekomunikovala s ním, dítě se nenaucí dobře mluvit, ale hlavně nezíská zkušenost, k čemu může být taková dovednost užitečná.

Řeč je dalším viditelným znakem, který **potvrzuje normalitu psychického vývoje dítěte.** Nemluvící dítě bývá automaticky považováno za hloupé, ačkoliv může být opožděné nerovnoměrně, pouze v jedné oblasti. Neschopnost mluvit také nemusí znamenat, že verbálnímu sdělení jiných lidí nerozumí. Důvody, proč se řeč u daného jedince nerozvíjí tak dobře, jak by bylo možné očekávat, mohou být různé. Může jít o součást celkového opoždění, o důsledek zanedbávání, tj. o nedostatek příležitosti učit se mluvit, ale i o specifickou poruchu jazyka a řeči. Zjištění příčiny, proč dítě nemluví, resp. nemluví tak dobře jako jiné děti, je důležité i pro náhradní rodiče. Ti chtějí vědět, jak k němu mají přistupovat, aby mu pomohli vývojový deficit dohnat, resp. i to, do jaké míry je něco takového zvládnutelné.

Obtíže v komunikaci mezi náhradní matkou a dítětem mohou vyplývat i z narušení vývoje v oblasti poznávacích schopností, ať už je jeho důvod jakýkoli. Podstatné

je, že dítě nereaguje tak, jak by bylo možné očekávat. Matka se v takové situaci může jen těžko orientovat bez odborné pomoci a bude mít větší sklon snažit se dítě přimět k tomu, co považuje za žádoucí. Pro rozvoj jazykových schopností a dovedností jsou **důležité především první dva roky života**. To znamená, že čím déle dítě zůstává v nestimulujícím prostředí, tím hůře se deficit v rozvoji řeči napravuje (Croft et al., 2007). Avšak je třeba vzít v úvahu i to, proč se dítě nedostalo do náhradní rodiny dříve a zda má nějaké další problémy.

2.4 Emoční vývoj jako důležitý aspekt celkového rozvoje

Emoční projevy, jejich intenzita, kvalita i vztah k vyvolávajícím podnětům závisí na temperamentu dítěte, který je dán dispozičně a vzhledem k tomu je i relativně stabilní. Nicméně i emoční projevy se v průběhu prvních let života mění, odpovídají dosaženému stupni rozvoje dětské osobnosti a odrážejí se v nich zkušenosti, které dítě získalo. U dětí, které přicházejí do náhradní rodinné péče až v tomto věku, to může být zkušenost s nezájmem biologické matky, s jejím odmítáním, ale i s jejími kolísavými a pro dítě nečitelnými reakcemi, či dokonce bitím a týráním. Za standardních okolností roste během druhého a třetího roku života **schopnost prožívat různým způsobem určité situace a reagovat na emoční prožitky jiných lidí**. Každá emoce má svůj vývojově podmíněný význam, souvisí s rozvojem poznání, eventuálně signalizuje dosaženou úroveň jeho rozvoje. I v batolecím období mají některé emoce větší význam než jiné, obvykle proto, že souvisí s důležitými vývojově podmíněnými změnami. Emoční prožívání ovlivňuje upoutávání a udržování pozornosti, způsob zpracování různých podnětů a nakonec i reagování na jednotlivé situace či různé lidi.

V souvislosti s rozvojem sebeuvědomování a sebeprosazování se ve druhém roce života objevují různé emoční reakce, které mají někdy značnou intenzitu. Batole dovede reagovat silným afektem **vzteků**, který signalizuje prožitek aktuální nespokojenosti. Umí takto protestovat proti čemukoli, co se mu nelíbí a co ho omezuje. U dětí, které byly zanedbávané a citově deprivované, se takové projevy **mohou objevovat i později**, mohou přetrvávat delší dobu a mohou být i intenzivnější než u dětí, které nijak nestrádaly. S podobnými reakcemi se mohou náhradní rodiče setkat ještě v předškolním věku. Ovládnání negativních emocí je pro 2–3leté děti obecně dost náročné, a proto se mohou v náročnějších situacích vracet k primitivnějším, vývojově překonaným způsobům. Záchvaty vzteku a zlosti nejsou v tomto věku ničím výjimečným, ale u náhradních rodičů mohou vyvolat pocit, že něco dělají špatně.

Strach, který lze u batolat pozorovat, bývá spojen s vývojově podmíněnou změnou uvážování. Předpokládá vznik představ, které by umožňovaly navození negativního očekávání a byly spojeny s konkrétními obavami. Strach bývá posilován celkovým pocitem nejistoty. U batolat jde obvykle o strach z nových a neznámých objektů, strach z opuštění matkou, jestliže dítě má špatné zkušenosti nebo je bazálně nejisté apod. Pokud se dítě dostane do náhradní rodiny až v této době, mohou být projevy strachu v rámci přechodu do nového a jemu neznámého prostředí a do péče cizích lidí zesílené. Dítě, které má možnost vytvořit si citovou vazbu s mateřskou

osobou (náhradní matkou) teprve nyní, bude reagovat jinak než jeho vrstevníci. Musí si nejprve po dostatečně dlouhou dobu prožít blízkost matky a s ní související emoční jistotu, musí se jí nasytit, a teprve pak bude schopné se z vázanosti na matku pomalu odpoutávat. Avšak i potom bude mít tendenci reagovat na jakýkoli pocit nejistoty přímknutím k matce.

V batolecím věku se mění vztahy k lidem, což se odrazí ve změně vztahových emocí i situačních reakcí. Obavy z cizích osob, které v prvním roce života signalizovaly uvědomění si významu blízký a cizí, obvykle mizí v průběhu druhého roku. Intenzita separační úzkosti klesá, ve 3 letech se už nemusí projevat vůbec. To ovšem nemusí platit u dětí v náhradní rodinné péči, i když jejich reakce mohou být rozmanité: buď se budou k cizím lidem chovat zcela bez zábran, jako by ani cizí nebyli, anebo se budou **projevovat nápadně nejistě a úzkostně** a budou si od nich udržovat větší odstup. Deprivace zkušenost, resp. její důsledky, mohou narušit i vývoj vztahů mezi náhradními rodiči a dítětem. Problém mohou představovat obtíže ve zvládnutí některých rodičovských požadavků a nepochopení příčiny, proč tomu tak je. Všechny děti si nedokáží vytvořit bezpečný vztah s novými pečovateli, resp. to nedokáží hned. Někdy se musí nejprve vyrovnat se ztrátou osobně významného člověka, jímž mohl být někdo z personálu dětského domova, ale i někdo z příbuzných. Emoční vazba přijatého dítěte k náhradním rodičům může být na počátku povrchní, stejně tak jako vztah k jakémukoli jinému člověku. **Nediferencovaná přichylnost**, kterou rodiče považují za dobrý předpoklad budoucí vazby, může představovat větší problém, než se jim zdá. Není důkazem citového přilnutí, ale projevem neschopnosti takový vztah navázat.

Bezpečný vztah k mateřské osobě se za obvyklých podmínek vytváří v průběhu prvního roku života, a pokud by došlo k odkladu jeho rozvoje až do batolecího věku, **nemusí probíhat zcela standardně**. Rodiče mohou od dítěte očekávat zralější projevy, ale ono potřebuje uspokojit svou dlouhodobě neopětovanou citovou potřebu těsné blízkosti s novou matkou a projít fází, kdy je k mateřské osobě připoutáno i fyzicky. Teprve poté bude schopné se začít postupně separovat, i když ani odpoutávání z později vytvořené vazby nemusí proběhnout zcela obvyklým způsobem (O'Connor et al., 1999; Gunnar et al., 2000; MacLean, 2003; van Ijzendoorn a Juffer, 2006; Rutter et al., 2007a).

Tříleté děti se dovedou lépe vcítit do jiných lidí, protože už mají s jejich emočními projevy dostatek zkušeností a dokáží je i lépe diferencovat. Více si uvědomují specifčnost různých emočních reakcí, zejména pokud je nějak zasáhnou, např. rozčilení nebo úzkost matky, když dítě dělá něco nežádoucího. Lze se setkat s projevy žárlivosti na jinou lidskou bytost, především na sourozence, dětský egocentrismus se projevuje také neochotou se o cokoli dělit. Rozvíjí se prosociální chování, batole umí projevit radost z kontaktu s lidmi, ale i soucit, který má zatím spíše jen charakter spoluprožívání. U dětí, které nemohly získat potřebnou zkušenost, se taková schopnost rozvíjí pomaleji. Dítě, které přijde do náhradní rodiny až v batolecím věku, se leckdy **teprve začíná učit rozlišovat různé emoční projevy**, a aby takový úkol zvládlo, nesmí být zahlceno nesrozumitelnými informacemi. Náhradní rodiče by měli dávat svoje pocity jednoznačně najevo, aby dítě vědělo, co který projev znamená. Měli by dítěti poskytovat

jasnou zpětnou vazbu a pomoci mu tak, aby se zorientovalo i ve vlastních emočních prožitcích. Pokud by měli pocit, že dítě nereaguje vždycky přiměřeně, měli by mít možnost svůj problém konzultovat s dětským psychologem.

Emoční projevy slouží jako významné sociální signály, které přispívají k orientaci v dané situaci (máma se zlobí, je smutná atd.). Většina dětí tohoto věku ví, jak se máma tváří, když má radost a když se zlobí, event. i proč tomu tak bývá. Emoce slouží také jako **regulační mechanismy ovlivňující dětské chování** i vztah k jiným subjektům. Na základě zkušeností s odezvou dospělých (která nemusí být dostatečná a leckdy není zcela standardní) batolata rozpoznávají význam situace i svého vlastního chování. Většina matek používá k regulaci dětského chování emoční signály, které děti dovedou rozeznat a naučí se na ně odpovídajícím způsobem reagovat. Dítě např. ví, že když se máma zlobí, nemělo by pokračovat v tom, co ji naštvalo. Často má tento typ informace větší hodnotu než verbální sdělení, zejména pokud by šlo o nějak vyhrocenou situaci.

Děti v náhradních rodinách **se v emočních projevech nových rodičů vždycky nevyznají**, obvykle proto, že s nimi nemají dost zkušeností, a pak se mohou jevit jako neposlušné. Někdy může jít spíš o to, že nepoznají varovný signál, jehož prostřednictvím jim matka dává na vědomí, že není spokojena. Rozvoj schopnosti rozeznávat emoční signály závisí na celkové zkušenosti dítěte s nejbližšími lidmi. Pokud by dítěti tato zkušenost chyběla nebo byla jen negativní (matka, která dávala najevo jenom zlost a nespokojenost), nejasná či ambivalentní (nebylo jasné, jestli je máma spokojená, nebo naštvaná), pak by se žádoucím způsobem rozvíjet nemohla, a s tím musí náhradní rodiče počítat.

Dítě batolecího věku lze snadno ovlivnit emočními projevy jiných lidí (ať už radostí, nebo smutkem), které u něho navozují podobné pocity. Batole ještě nedovede úplně oddělit, resp. odlišit emoce jiných lidí od svých vlastních. Pláče, když pláčí ostatní, směje se, když se na ně někdo usmívá atd. Rodiče, kteří dítě učí uvědomovat si a rozlišovat vlastní emoce, mu tím **pomáhají rozvíjet i schopnost vcítění**. Porozumění akovým projevům usnadňuje i doprovodné slovní označení a vysvětlení, co takový prožitek pro daného člověka znamená. S postupujícím vývojem chápou děti pocity jiných lidí lépe a vzhledem k tomu se cítí jistější. Orientace ve vlastních emocích závisí, stejně tak jako rozvoj mnoha dalších schopností, především na chování matky, která je i v této oblasti důležitým průvodcem a interpretem. Pro náhradní matku může být takový úkol relativně obtížný, protože dítě dostane do své péče později, a musí se nejprve sama naučit, jak jeho projevy chápat a co který z nich znamená. Potřeba podpory rozvoje porozumění emočním prožitkům je dalším důvodem, proč by se umístění do náhradní rodiny nemělo zbytečně oddalovat. I tato schopnost se rozvíjí jen v těsné vazbě na blízkého člověka.

2.5 Rozvoj socializace a jeho závislost na rodině

Socializace batolete probíhá za normálních okolností v rámci rodinného společenství, kde má dítě možnost získat rozmanitou zkušenost s různými členy rodiny a jejich vzájemnými vztahy. Tito lidé mají různé role, které jsou spojené s určitými projevy

chování jak ve vztahu k dítěti, tak k sobě navzájem. Rodinná skupina dítěti umožňuje, aby mohlo sledovat, jak se jednotliví dospělí i ostatní děti projevují v různých situacích. V rámci rodiny se rozvíjí i **vědomí příslušnosti k rodině** a stává se součástí dětského sebepojetí. Je to jeho maminka a tatínek, je to jeho domov a ono do něho patří. Pro dítě je důležitá kvalita vazby na rodiče i vztahy s ostatními lidmi, kteří dle jeho zkušeností do rodiny patří (dědeček, babička, tety apod.). V rámci domova se rozvíjejí vztahy, které dosahují žádoucího stupně blízkosti a jsou proto odlišitelné od jiných, které patří jen do kategorie známých či dokonce cizích. Dítě se zde učí mnoha sociálním dovednostem, získává potřebnou jistotu, a teprve když je dostatečně připravené, je schopné a ochotné rozšířit své sociální kontakty i mimo rodinu (Matějček a Dyttrich, 1999). Děti, které přijdou do náhradní rodiny až v batolecím věku, musí chybějící zkušenosti dohnat, ale i tento proces má svoje zákonitosti. Nejprve musí získat potřebnou jistotu a dostatek pozitivní zkušenosti s příslušností k novému rodinnému zázemí, a teprve pak se mohou učit žádoucím způsobům chování.

Pro dítě je důležitý i domov, který je místem, jež dítě dobře zná, kam si myslí, že patří a kde se může cítit bezpečně. Není zde zatíženo množstvím neznámých podnětů, kterých je mimo domácí prostředí hodně. Vědomí domova si děti vytvářejí na konci kojeneckého věku, v batolecím období bývá toto teritorium již jasně vymezeno a **domov se stává důležitou součástí sebepojetí**. Patří k němu věci, které jsou osobním vlastnictvím dítěte, např. jeho postel, židle, hračky, hrneček atd., nebo které domov nějak charakterizují (např. obrázek v předsíni či květiny na okně), a samozřejmě i lidé, kteří zde žijí (Matějček, 2004). I z hlediska vztahu k teritoriu náhradního domova musí mít dítě dost času, aby si na něj zvyklo a akceptovalo jej jako své zázemí. Některé děti zde prožívají svou **první zkušenost s osobním vlastnictvím**, resp. s možností mít něco jen pro sebe. Její prožitek může být velmi intenzivní, mohou na něj reagovat akcentovaným egocentriem. Důvodem takové – pro náhradní rodiče většinou nepřijemné – zkušenosti je fakt, že se ho musí nejprve dostatečně nasytit, než jej budou považovat za něco samozřejmého, o co není nutné bojovat. Je jasné, že se v této době nebudou chtít o nic dělit.

Batolata běžně rozlišují lidi dle stupně blízkosti (blízké, známé a cizí), dle pohlaví (na muže a ženy) a dle věku (dospělá a děti). Dospělí jsou ve vztahu k nim téměř vždycky v nějak nadřazené pozici, na rozdíl od vrstevníků, kteří jsou ve stejném postavení a s nimiž bývají srovnávány. Vztah k vrstevníkům je zpočátku málo diferencovaný a závisí zejména na zkušenostech se sourozenci. V případě dětí, které přicházejí z nějaké instituce, je určující zkušenost s větším množstvím vrstevníků přibližně téhož věku, jež se přenáší i na vztahy k nově získaným nevlastním sourozencům. Obvykle jde o snahu vybojovat si vše potřebné, bez ohledu na kohokoli dalšího.

Kontakt s vrstevníky je zdrojem zkušenosti, která může být různorodá a může navozovat různé postoje. U dětí, které přicházejí z ústavního zařízení, může jít o akcentovaný **pocit nutnosti se ve vrstevnické skupině prosadit**. Ostatní bývají dost často chápány jako konkurenti, a dítě se pak chová podobným způsobem i v situacích, kdy to není nutné. Naučilo se, že si musí pozornost dospělých i cokoli jiného vybojovat.

Např. čtyřletá holčička, která žije rok a půl jako jedináček v adoptivní rodině, se mezi dětmi v mateřské škole chová velice průbojně a dokáže si vydobýt všechno, co potřebuje. Dle sdělení matky se tak chovala již před umístěním do náhradní rodiny, v dětském domově se naučila, že takový přístup má žádoucí efekt. Matka si důvody jejího chování uvědomuje a snaží se děvčeti vysvětlit, že i jiné způsoby chování mají své výhody.

Dítě získává v náhradní rodině různé role a **jsou mu přisuzovány různé charakteristiky**. V tomto směru je určující pohlaví, zevnějšek a chování, které je pro ně typické, a nakonec i fakt, že není vlastní, ale přijaté. S tím souvisí i větší úzkostnost náhradních rodičů, větší tendence pozorovat každý jeho projev a někdy i ne zcela realistické představy o jeho možnostech. Charakteristika přijatého dítěte zahrnuje jak jeho aktuální hodnocení, tak očekávání a požadavky, v nichž se odráží přístup osvojitelů či pěstounů. Směřování jeho dalšího rozvoje je jimi do určité míry sociálně předurčeno, a proto je třeba pracovat i s případnými extrémy rodičovského očekávání. Nepřiměřené požadavky by další vývoj dítěte narušovaly, proto je lepší je usměrňovat včas.

Nezbytným předpokladem socializačního vývoje batolete je jeho **postupná separace z vázanosti na matku**. Separacní proces probíhá pozvolna a nesmí být spojen s větším diskomfortem, který by zvyšoval nejistotu dítěte a fixoval závislost na matce jako výhodnější variantu. Separace je možná teprve tehdy, když má dítě dostatečnou příležitost prožít bezpečný a spolehlivý vztah a získat tak trvalý základ vnitřní jistoty. To ovšem nebývá u dětí přicházejících do náhradní rodinné péče pravidlem, citová vazba s blízkou osobou se v tomto případě vytváří později a její rozvoj může být navíc zatížen dřívějšími negativními zkušenostmi. Vzhledem k tomu bývá opožděna i separace od matky a může probíhat s většími výkyvy.

Citově strádající dítě bude i v tomto věku usilovat o **infantilní způsob uspokojení potřeby jistoty** a bezpečí, které spočívá v tom, že se matky za všech okolností drží a nechce ji nikam pustit. Pokud se mu žádoucího pocitu jistoty navzdory jeho úsilí dosáhnout nedaří, může využívat jako náhražky neživé objekty (nebude se chtít odpoutat od oblíbeného medvídko) anebo bude ulpívat na rituálech a stereotypch chování (všechno se musí dělat pořád stejně a ve stejném pořadí). Ty jsou charakteristické předvídatelností a z ní vyplývající jistotou, že všechno proběhne tak, jak dítě očekává. Lidské chování je mnohem rozmanitější a děti, které se necítí dostatečně sebejisté, na ně mohou reagovat úzkostnou odtazižností. S takovými projevy chování se mohou setkat i náhradní rodiče.

Separace od matky může mít různou formu a s tím souvisí i způsob, jakým na ni dítě reaguje. Aktivní separace závisí na dítěti samotném, může se vzdalovat od matky na takovou dobu a vzdálenost, jakou považuje za únosné. Pokud by se cítilo nepříjemně, může se kdykoliv vrátit. Pasivní separace na vůli dítěte nezávisí. Dítě je od matky, resp. náhradní mateřské osoby, odloučeno někým jiným a nemůže situaci ovlivnit, i když se o to pokouší. (Tak tomu může být, když je dítě z důvodu špatné péče odňato z rodiny, a děje se tak i v případech, že se matka k dítěti chovala velmi špatně. Pro ně představuje blízkou bytost, jinou nemá.) Za takových okolností může reagovat tzv. **separacní úzkostí, která má tři fáze:**

- Fáze protestu, kdy se dítě aktivně snaží přivolat matku zpět. Pokud se mu to nepodaří, přechází do další fáze.
- Fáze zoufalství, kdy dítě postupně ztrácí naději, že matka přijde, a proto ji přestává volat a hledat. Je apatické, bez zájmu o cokoliv.
- Fáze odpoutávání od matky. Jestliže odloučení trvá delší dobu, dítě se snaží uspokojit svou potřebu citové vazby navázáním vztahu k jinému člověku, který je pro ně dostupný.

K podobné reakci může dojít i při umístění dítěte do náhradní rodiny nebo při časté změně pečujících osob.

Příkladem může být tříletá holčička, která se během svého pobytu v instituci citově zařadila na jednu sestru a po příchodu do osvojitelské rodiny ji ještě dlouho postrádala; vzpomínala na ni i poté, co navázala dobrý vztah s novými rodiči. Byla pro ni blízkým člověkem, jiný v tu dobu nebyl k dispozici.

Děti si vytvářejí pevnou citovou vazbu spíše k matce než k otci. Avšak pokud se jim otec věnuje, vytvoří si s ním obdobný vztah jako s matkou, protože **děti jsou schopné citového připoutání k oběma rodičům**. Dobrý vztah s otcem se na počátku batolícího věku projevuje vzájemným emočním připoutáním a potřebou častého kontaktu. Tato vazba bývá zpravidla sekundární, a proto se v ní odráží zkušenost, kterou dítě získalo v kontaktu s matkou. Dítě, které si vytvoří bezpečný vztah k oběma rodičům, získá určitou výhodu. Má možnost rozlišovat různé vztahové varianty a profitovat z jejich rozdílnosti. Každý z nich mu poskytuje trochu jinou zkušenost a dítě se naučí chápat, že lidé se mohou chovat různě, jinak než jeho máma, a přesto je lze považovat za spolehlivé. Na základě vícečetné citové vazby mají možnost získat větší pocit jistoty a bezpečí. Tak tomu bývá i v náhradních rodinách, přestože někdy může dojít k opoždění diferenciaci vztahu k oběma rodičům. Pokud se dítě necítí dostatečně jistě, má tendenci držet se jen jedné osoby, kterou je obvykle matka, v tomto případě náhradní.

Alternativním zdrojem sociální zkušenosti jsou i sourozenci. Soužití se sourozenci umožňuje přenést poznatky a dovednosti naučené ve vztahu s rodiči na vrstevníky a zkusit si, jak jsou účinné v jiném kontextu. Soužití sourozenců různého věku nutí děti zvolit si vhodnou strategii chování, která by v této konstelaci mohla být účelná. Dítě se musí adaptovat na možnosti dané jeho postavením ve skupině. U dětí, které přicházejí do náhradní rodiny z instituce nebo z vícečetné sourozenecké skupiny, se může projevit tendence získat a udržet si cokoli jen pro sebe (pozornost matky, hračky, sladkosti apod.). Tyto děti jsou zvyklé o všechno bojovat a dělají to i v novém prostředí. Jejich postoj se může projevit soupeřením, bráním věcí, které jsou někomu jinému, a leckdy i agresí vůči jinému dítěti. Reakce náhradních rodičů a nevlastních sourozenců slouží za těchto okolností jako informace přispívající k vymezení limitů účelného a pro ostatní přijatelného chování. Ty mohou být v novém prostředí jiné, než jaké byly v tom dřívějším. Starší sourozenec se může stát náhradním objektem citové vazby a dítě je na něj fixováno ve větší míře, než by odpovídalo tomuto vztahu. Pokud by od něj bylo odtrženo, bude reagovat podobně jako na násilnou separaci od matky.

2.5.1 Vliv rodiny na osvojování pravidel chování

Schopnost uvědomění si sebe sama jako subjektu, který může různým způsobem jednat, je předpokladem k pochopení smyslu sociálních norem jako pravidel pro vlastní chování. K potřebnému vývojovému posunu dochází obvykle mezi 15 a 24 měsíci. Dítě v tomto věku již obvykle chápe, že musí rodiče poslouchat a respektovat to, co řeknou. Z jeho hlediska je špatné chování takové, za něž je potrestáno a naopak. Motivací k žádoucímu jednání je očekávání odměny, strach z trestu působí jako brzda. Batole je egocentrické, ve svém hodnocení vychází ze své pozice a klade důraz na vlastní zájem. V tomto věku je **přijetí pravidel ve značné míře ovlivňováno především emocionálně**. Dítě potřebuje být dobře hodnoceno, což slouží jako důkaz emoční akceptace a potvrzení jeho významu pro nejbližší lidi. Znalost pravidel mu umožňuje rozlišit, s jakým chováním budou rodiče spokojeni a s jakým ne. Pozitivní zpětná vazba posiluje jeho jistotu, že právě tak je to správné a tlumí nejistotu a úzkost.

Nezbytným předpokladem pro osvojení základních norem chování je **přiměřené výchovné působení rodičů**. Dítě se nejprve musí dozvědět, co by mělo či nemělo dělat a proč, a pak se teprve může začít naučenými pravidly řídit. Jestliže se to nedozví, tak se žádoucím způsobem chovat nebude. Příkladem mohou být děti výchovně zanedbané, jejichž chování není nijak systematicky regulováno, a ony dělají to, co je pro ně z hlediska jejich aktuálních potřeb důležité. Důležité je i chování rodičů, které pro děti představuje vzor pro dětskou nápodobu – ať už je dobrý, nebo méně dobrý.

Děti, které přicházejí do náhradní rodiny z různého prostředí, mohou mít odlišné zkušenosti. Nemusí jim být jasné, co je třeba za určitých okolností dělat, nebo je to něco jiného, než od nich vyžadovali dospělí v dřívějším prostředí. Potřebují nějakou dobu na adaptaci, aby se zorientovaly a pochopily, jaká pravidla zde platí. **Náhradní rodiče by jim měli své požadavky jasně vymezit** a ukázat, co od nich chtějí. Dlouhodobá a nadměrná tolerance k problematickým projevům přijatého dítěte vhodná není, protože ono tak nemůže získat potřebnou jistotu, jak by se mělo chovat. I v nové rodině se děti učí napodobováním ostatních, ale v mnoha situacích potřebují vysvětlení, proč je dobré, aby lidé určitým způsobem jednali. Rodičovský výklad jim pomůže, aby pravidla chování pochopily. Klidné, laskavé a zároveň pevné vedení je chrání před pocity dezorientace a úzkosti (Erikson, 2002). Ochota akceptovat daná pravidla závisí i na kvalitě vztahu rodičů a dětí: vřelé vztahy jejich přijetí usnadňují. Dítě snáze poslechne toho, koho má rádo. Pokud dítě přijde do náhradní rodiny až v batolecím věku, mohou se tyto vztahy teprve rozvíjet, a proto se mohou v jeho chování objevit jisté, obvykle dočasné, výkyvy.

V rámci osamostatňování se u starších batolat **mění způsob řízení vlastního chování**. Potřeba bezprostředního uspokojení, spojeného s pocity libosti, bez ohledu na další důsledky, je stále dominantní, ale v rámci celkového rozvoje se postupně projevují náznaky snahy o sebeřízení. Počátek snahy o řízení vlastního chování souvisí s rozvojem uvážování a s odpoutáváním ze závislosti na pečující osobě. Dokud přetrvává silná vazba k matce, není pro dítě důležité vědět, jakými pravidly se řídí lidské chování, protože je stejně ve všem závislé na jejím rozhodnutí. Tak tomu často bývá i u dětí, které přišly do náhradní rodiny až v této době. Musí nejprve navázat vztah s novými

rodiči a odžít si zkušenost s citovou vazbou, která může být v jejich životě první. Teprve pak budou připraveny navazovat další vztahy a přijímat nové role, pro jejichž zvládnutí je přijetí nějakých pravidel nezbytné.

Dítě batolecího věku se může začít osamostatňovat jen tehdy, když je natolik zralé, aby mělo všechny, či alespoň většinu potřebných schopností a dovedností (umělo samo chodit, nějak se vyjadřovat a chápat obvyklé dění ve svém okolí) a cítilo se přiměřeně jisté a bezpečné. Jestliže tomu tak z nějakého důvodu není, potřeba emancipace se nevytváří a převládne tendence k udržení závislosti. **Posílení potřeby jistoty** a důraz na její uspokojení může vzniknout jako reakce na změnu prostředí, jíž je i **příchod do nové rodiny**. Teprve po zvládnutí pocitů obav z nového a neznámého může proces osamostatňování pokračovat. Úkolem batolecího věku je dosažení důvěry v sebe sama a ve své schopnosti. To může být u dětí v náhradní rodinné péči obtížnější, jejich sebedůvěra se může rozvíjet pomaleji a s určitými výkyvy, v závislosti na tom, jaké jsou jejich dosavadní zkušenosti. Navíc pro ně může být nově vytvořená vazba s náhradními rodiči natolik důležitá, že se od ní budou jen nerady odpoutávat.

V batolecím období jsou dva důležité mezníky signalizující dosažení žádoucího stupně rozvoje dětské osobnosti, které se mohou u dětí v náhradní rodinné péči projevit později a leckdy i trochu jiným způsobem. Je to již zmíněná schopnost separovat se od matky, která je podmínkou dalšího rozvoje, a **uvědomování si vlastní osobnosti a jejích možností**. To se projevuje nově vzniklou potřebou sebeprosazení, která může mít až charakter negativismu. Dítě chce uskutečňovat své vlastní nápady, třeba i v opozici proti přání matky. Projevy negativismu bývají vzhledem k dispozičním základům i vnějším vlivům rozdílné. Tendence k sebeprosazování se může projevovat různým způsobem a mívá i rozdílnou intenzitu. Jde o to, že dítě chce dělat všechno samo a chce prosadit svá přání za každou cenu, a způsoby jeho sebeuplatňování nemusí být vždycky přiměřené. V tomto věku převažuje důraz na formu, tj. na prosazení vlastního nápadu, o obsah batolety často vůbec nejde. **Projevy negativismu** mají u dětí v náhradní rodinné péči dost často **charakter pouhé afektivní neolibosti** v situaci, kterou dítě nezvládá nebo se v ní ani neorientuje (i když leckdy jen proto, že nemá potřebné znalosti a zkušenosti). Důvodem může být opoždění osobnostního vývoje a z něho vyplývající neschopnost reagovat zralejším způsobem. Je důležité naučit dítě, jak se s podobnými pocity vyrovnávat a jak na ně reagovat. To není vždycky snadné, protože záchvaty vzteku a vymáhání působí nepříjemně.

Negativismus je možné interpretovat i jako počáteční **projev nezralé dětské vůle**. Jejím předpokladem je uvědomění si vlastní bytosti jako aktivního činitele, kterému zatím chybí schopnost sebeovládání. Z hlediska smyslu batolecího vývoje jsou projevy jeho vůle jedním z prostředků, které mu pomáhají vymezit novou pozici ve světě. Výsledkem je ověření aktuálních hranic vlastních možností a vnějších limitů, které jsou převážně dány sociálně. Dítě tak získá informace, které uspokojují jeho potřebu jistoty. Potvrdí si míru dostupné svobody vlastního jednání a zároveň zjistí, kde začínají platit pravidla, která jsou individuálnímu chtění nadřazená. To je velmi důležitá zkušenost, jejíž důsledky se projeví i v celém jeho dalším životě. U dětí v náhradní rodinné péči může její vývoj probíhat pomaleji, leckdy takové dítě potřebuje víc času, aby si platnost

nějakého pravidla potvrdilo. Významnou podporou je i v tomto směru jednoznačná zpětná vazba a rodičovská důslednost.

Pokud dítě přijde do náhradní rodiny v batolecím věku, musí se náhradní rodiče vyrovnávat s různými problémy v jeho chování, jako jsou odtazítost dítěte, nerespektování jejich požadavků, zlostné reagování na cokoli, ale i problémy s jídlem a spánkem (přejídání a nadměrné zaměření na jídlo, jako by se dítě bálo, že mu ho někdo vezme), různé automatismy (např. kývání). Opakované stereotypní pohyby slouží pravděpodobně jako náhradní stimulace, totéž platí i ve vztahu k jídlu. Zlepšení a stabilizace dětského chování závisí na délce působení deprivace zkušenosti, ale i na dispozicích dítěte zužitkovat nové podněty a přizpůsobit se novému prostředí (Fisher et al., 1997; Roy et al., 2000; Clark et al., 2006).

Někdy může být chování dítěte natolik nápadné, že bude připomínat autistické projevy (dítě nebude mít zájem o kontakt, nebude umět a chtít s ostatními komunikovat, budou se u něho projevovat různé automatismy, např. kývání apod.). Avšak většinou o autismus nejde, uvedené nápadnosti vyplývají z narušeného vztahu k blízké bytosti a pod vlivem nové zkušenosti postupně zmizí (Rutter et al., 2007b).

2.6 Nápadnosti v chování dětí batolecího věku v náhradní rodinné péči

Děti, které jsou v náhradní rodině již od kojeneckého věku, jsou v této době většinou již vyrovnané jak s novým prostředím, tak s novými lidmi. K náhradním rodičům se citově připoutaly a nyní mají problém spíš s tím, že se od nich odmítají i na krátkou dobu odpoutat. Nápadné mohou být i jejich reakce na cizí lidi, což souvisí s vývojovým **opožděním postupného odpoutávání z těsné vazby na mateřskou osobu.**

Pokud dítě přichází do náhradní rodiny až v batolecím věku, závisí jeho chování na jeho celkovém stavu, dosažené vývojové úrovni a získaných zkušenostech. V lepším případě si dítě v relativně krátké době zvykne a větší potíže nemá, ale vždycky tomu tak být nemusí. Děti, které přicházejí z velmi špatné rodiny, mohly trádat ve všech směrech a jejich negativní zkušenost se bude projevovat v jejich chování. I v batolecím věku se může objevit tendence k náhradnímu uspokojování. Děje se tak např. prostřednictvím hromadění jídla a jiných věcí, přejídání či autostimulace různého druhu (např. intenzivní cucání palce apod.), která někdy může mít až charakter sebepoškozování (mlácení hlavičkou do zdi apod.). Celková zanedbanost se může projevit výraznějším opožděním ve všech oblastech, samozřejmě nejvíce v řeči, v emočním projevu a v chování k lidem. Pro rodiče může být obtížné **pochopit příčinu podivného chování přijatého dítěte** a odlišovat důsledky zanedbání od eventuálního trvalejšího postižení. Pokud jde jen o zanedbanost, stav dítěte se obvykle dost rychle upraví, ale dispozičně dané potíže tak snadno vymizet nemohou.

Příkladem může být případ chlapce, který přišel z dysfunkční rodiny do ústavu a teprve pak do náhradní rodiny. V té době mu bylo 13 měsíců. Na nové rodiče nijak nereagoval, nevydával žádné zvuky, o kontakt nestál. Cítil se dobře jen v malém a jasně vymezeném prostoru. Pokud měl pocit ohrožení, mlátil hlavičkou o zem, až si udělal modřiny. Postupně si zvyknul, začal mluvit a vyžadovat pozornost rodičů. Když se věnovali jeho starší

sestře, reagoval bouřlivě a vymáhal pláčem a křikem, aby se zabývali jen jím. Cizích lidí se bál velmi dlouho, nikdo k nim nesměl přijít na návštěvu.

Pokud dítě přijde do náhradní rodiny až v batolecím věku, může u něho přetrvávat vztah k někomu, kdo se o ně staral dříve a může se mu po tomto člověku stýskat. U dětí, které takovou možnost neměly, je běžnou reakcí **silná fixace na matku** a odmítání jiných lidí, nadměrné vyžadování její pozornosti, neschopnost dělit se o nově získanou mateřskou osobu s někým jiným (ať už jde o sourozence či někoho dospělého). Dítě se matky drží, nechce ji nikam pustit. Vztah k cizím lidem může být různý, děti se jich mohou bát, ale mohou je také ignorovat a nevsímat si jich jako něčeho, co pro ně není podstatné. Obranou jedné, relativně dobře přizpůsobené dívky v náhradní rodině je přehlížení kohokoli cizího, kdo k nim do rodiny přijde. Přestala se jich bát, ale zájem o ně nemá, spíš jí překážejí a ruší intimní atmosféru rodiny. Je nejraději, když jsou doma jen lidé, kteří tam patří. Lze předpokládat, že se její postoj časem změní, až si jí dostatečně užije.

Citová deprivace se může projevit i **povrchností vztahů**. Jednou z možných reakcí na dřívější citové strádání je takové chování, kdy dítě snadno naváže kontakt s kýmkoli, nikoho se nebojí, ale ani nedává najevo nikomu přednost. Bez matky, resp. rodičů, se snadno obejde, a pokud nejsou momentálně k dispozici, akceptuje klidně i někoho jiného. Náhradní rodiče mohou podobný přístup mylně chápat jako projev adaptability, ale tak tomu není. Dítě batolecího věku má rozlišovat mezi blízkými a cizími lidmi a mělo by se k nim i jinak chovat. Někdy může trvat dost dlouho, než se dítě k někomu připoutá, protože batolecí věk je obdobím, kdy by mělo mít základní citovou vazbu dávno vytvořenou. Platí zde pravidlo, že čím později se dítě dostane do náhradní rodiny, tím je navázání hlubšího vztahu obtížnější, trvá delší dobu a občas se neobejde bez různých komplikací.

Děti, které přišly do náhradní rodiny až v batolecím věku, **nejsou vždycky schopné přijmout různá omezení**, příkazy a požadavky nových rodičů. Leckdy na ně reagují bouřlivě a situaci nepřiměřeně (např. záchvaty vzteku, válení a kopání kolem sebe, mlácení hlavou do země apod.) a rodiče nevědí, co by měli dělat, aby k něčemu takovému nedocházelo. Obtíže v rozvoji sebeovládání jsou posilovány zvýšenou úzkostností, neklidem, ale i dispozíci ke zlostným afektům.

Tak tomu bylo např. u dvouapůlletého chlapce, který prošel silně zanedbávající rodinou a dvěma dětskými domovy. Jeho hlavním problémem v nové rodině byla kromě povrchnosti vztahů i impulzivita a neovladatelnost. Na jakékoli omezení reagoval záchvatem vzteku a agrese. Příčinou jeho nestandardního chování není pravděpodobně jen nedostatek potřebných zkušeností, ale i dispozičně podmíněný způsob reagování. Chování jeho biologické matky bylo dost podobné. Je jisté, že se do náhradní rodinné péče dostávají i všelijak znevýhodněné děti, jejichž výchova není jednoduchá. Podobně reagovala i tříletá dívka, která si v nové rodině brzy zvykla, ale nerada se podřizuje a neustále testuje hranice, kam až může zajít. Na zákaz reaguje vztekem, kopáním a mlácením kolem sebe, pliváním atd. Její výbušnost a sklon k agresivním projevům je zřejmě výsledkem kombinace vrozených dispozic, citového strádání a adaptační účinnosti takového chování ve skupině vrstevníků v dětském domově. Dokázala se i v takovém prostředí prosadit a získat potřebnou pozornost. Chování, které se jí osvědčilo, používá i v nové rodině.

Děti se zkušeností citové deprivace často vyžadují **zachovávání určitých rituálů**, což sice v tomto věku není neobvyklé, ale jejich ulpívání na zavedených zvyklostech a bouřlivé reakce na sebemenší změnu už standardní nejsou. Lze je chápat jako další z projevů silné vnitřní nejistoty, která potřebuje větší oporu. Ta může spočívat třeba jen v tom, že veškeré dění bude plně předvídatelné. Mohou se objevovat i poruchy spánku a jídla. Pokud v této době přijde do rodiny nový sourozenec, dítě na něj může reagovat odmítavě, úzkostně i vývojovou regresí (to znamená, že se začne chovat jako dříve, když bylo mladší). Odmítavá reakce je signálem přetrvávající nejistoty. Sourozenec pro ně představuje vetřelce, který je může o pozornost matky i otce připravit. Tak tomu samozřejmě bývá i v běžných rodinách, ale dítě, které přišlo do rodiny později, může takovou zátěž zvládat obtížněji.

Neobvyklé projevy mohou vyplývat i z nestandardních genetických dispozic, resp. mohou **být důsledkem nějakého postižení, které nebylo zatím diagnostikováno**. V této době ještě rodiče vždycky nevědí, že dítě má nějaký zásadnější problém – zejména pokud přišlo do rodiny později a oni si myslí, že se jeho stav časem upraví. Pokud dítě neprojevuje žádný zájem o okolí nebo na ně reaguje jen bouřlivými afekty a odmítáním, pokud je závažně opožděné ve vývoji motoriky nebo řeči, pak je třeba odborného vyšetření. Jeho cílem je zjistit, jaká je příčina opoždění, zda nejde o trvalejší postižení, které by vyžadovalo léčbu či jiný výchovný přístup.

Zanedbané nebo týrané děti mohou mít rodiče, kteří jsou hůře geneticky disponovaní. Biologické matky mohou svoje děti poškodit i v průběhu těhotenství nedostatečnou výživou, vlivem neléčených chorob nebo konzumací alkoholu či drog apod. Je zde tudíž zvýšené riziko, že dítě může být nějak znevýhodněné či dokonce postižené. Opět platí, že čím dříve je jakýkoli zdravotní problém zjištěn, tím účinnější může být i jeho léčba, resp. možnost dosažení alespoň nějakého zlepšení. Rodiče potřebují mít jistotu, jaký je stav přijatého dítěte, aby se zbytečně neobviňovali za jeho potíže a nepovažovali se za neschopné vychovatele.

3. Předškolní věk

Předškolní období trvá od 3 do 6–7 let. Jeho konec není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Předškolní věk je charakteristický stabilizací pozice dítěte ve světě, ale i **diferenciací vztahu ke světu**. Dítě by mělo mít vyřešený svůj vztah k nejbližším lidem, tj. k rodině, mělo by vědět, kam patří a rozlišovat mezi blízkými a cizími lidmi, resp. mezi různým stupněm blízkosti. Jeho svět by měl zahrnovat jak zázemí rodiny, tak další lidi a instituce (mateřská škola), které jsou zdrojem nových zkušeností. V tomto období dochází k překračování hranic rodiny a k rozvoji vztahů s dalšími dospělými lidmi i s vrstevníky. Aby dítě dokázalo takový úkol zvládnout, musí být na změnu připravené a musí znát a respektovat pravidla, která vztahy k různým lidem upravují. Musí se naučit rozlišovat, jaké chování je v různých situacích vhodné, aby nebylo ostatními lidmi odmítáno a aby jeho projevům rozuměli. Potřebuje se naučit, jak se prosadit, ale i jak s ostatními spolupracovat atd.

3.1 Vliv vývoje poznávacích procesů na vztah předškolního dítěte ke světu

Předškolní dítě se dokáže v okolním světě přijatelně orientovat, ví, jak jeho nejbližší okolí funguje, jaká jsou pravidla, která v něm platí, a jaké následky má různé dění či chování. V dalším poznávání nových objektů a situací, zejména těch komplikovanějších, mu hodně pomáhá představivost. V této době děti uvažují víc intuitivně, jejich úvahy ještě nejsou regulovány logikou. Takový přístup samozřejmě vede k určitým nepřesnostem, které dětem zatím příliš nevadí. Švýcarský psycholog J. Piaget a Inhelderová (1970) označil tuto fázi vývoje jako **období názorného, intuitivního myšlení**. Je to myšlení, které sice vede k občasným nepřesnostem, ale pomáhá dětem orientovat se v různých situacích a umožňuje jim získat pocit, že vědí, jak svět funguje. Odráží se i v názorech na rodinu a ve způsobu chápání veškerého dění, které se zde odehrává.

Pro pochopení předškolních dětí je důležité znát **způsob, jakým nazírají na svět a jaké informace si vybírají**. Jejich úvahy ovlivňuje fakt, že mají tendenci ulpívat na tom, co je zaujme a ostatní podněty přehlížet. Všímají si jednoho, obvykle nápadného znaku a jiné neberou v úvahu, i kdyby byly pro poznání daného objektu či situace významnější. Vzhledem k tomu jsou jejich poznatky často útržkovité a neúplné. Je zajímavé sledovat, na co se dítě přednostně zaměřuje, protože to může přinést zajímavé informace o jeho osobnosti.

Např. dívka, která se dostala do pěstounské péče až v pěti letech a předtím žila střídavě v různých institucích, si za všech okolností všímala hlavně maminek s malými dětmi a neustále je kreslila. Téma „maminka a miminko“ bylo její dominantou nejspíš i proto, že neměla příležitost si takový vztah prožít. Nyní se už nedokáže vrátit na tuto úroveň a pěstounka jí něco takového ani nenabízí. Takže si svou nenaplněnou potřebu odžívá alespoň symbolicky, v kresbě a ve hře.

Pro předškolní děti je typická i **tendence hodnotit všechno jen z hlediska vlastního pohledu** a ulpívat na svém subjektivním názoru. Navíc jsou přesvědčené, že je tento názor jediný správný. Takový přístup jim přináší určitou jistotu, dítě zatím není

schopné přijmout fakt, že z pohledu jiných lidí se může daná situace jevit jinak nebo na ni mohou mít odlišný názor. Poznávací jistotu posiluje i fenomenismus, tj. **tendence klást důraz na zjevnou podobu světa**. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá. Potřeba jistoty vede k přetrvávání vázanosti na přítomnost, na aktuální podobu čehokoli. Vnímaný obraz představuje určitou jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.

Podobný postoj zaujímají děti i ve vztahu ke své rodině a tento přístup může klást důraz na její viditelné charakteristiky. Jsme rodina: máma, táta a já, popřípadě další sourozenci, protože spolu bydlíme v jednom domě. Předškolní děti nemají rády, když se jim stabilizovaný obraz jejich světa mění. Nechtějí, aby z rodiny někdo odcházel a leckdy ani aby do ní přišel někdo nový. (Nemají rády ani změnu zaběhnutých činností jako večerní koupání a ukládání do postele, nechtějí, aby jim někdo četl oblíbenou pohádku jinak, než jsou zvyklé atd.)

Pokud dítě tohoto věku nedokáže správně vyjmenovat členy rodiny, s nimiž žije, a neví, kdo je součástí jeho domova a kdo ne, je něco v nepořádku. Může jít o problém v oblasti poznávacích schopností, kdy dítě ještě nechápe, co pojem příslušnost k rodině znamená. Nebo jde o emoční problém, o projev přání, aby byl v rodině ještě nějaký další člověk. Totéž platí i v opačném směru, když doma někoho nechce. Některé děti i po umístění do pěstounské péče stále považují za členy své rodiny vlastní rodiče, přestože s nimi nežijí a leckdy se s nimi ani nestýkají. Nejasnost ohledně něčeho tak důležitého jako rodina, pocit jistoty a bezpečí oslabuje.

Pro předškolní děti **má viditelná podoba světa natolik dominantní význam**, že její zásadnější proměny považují za ztrátu původní totožnosti. Ještě nechápou trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby (např. když voda zamrzne a je z ní led, tak je to stále stejná voda). Vzhledem k tomu může být někdy důležité, aby noví rodiče příliš neměnili svou úpravu zevnějšku ani své chování a požadavky na dítě. Mohlo by to v něm vyvolat větší nejistotu než u dětí, které se svými rodiči žijí od narození. Podobné znejistění může vzniknout i tehdy, když jde o ně samotné. Některé děti odmítají oblečení, na které nejsou zvyklé, jiný účes a nechtějí nic měnit ani v dětském pokoji. Je vhodnější změny nevyvnutovat a nevystavovat dítě zbytečnému napětí.

Důležitý je i způsob, jakým předškolní děti zpracovávají různé informace, jak získaným poznatkům rozumějí a jak je interpretují. Předškolní děti mají **tendenci pomáhat si** při výkladu skutečného dění, které se odehrává v reálném světě, **fantazií**. Ta jim pomáhá leccos pochopit, ale zároveň vede ke zjednodušení a zkreslení získaných poznatků. Předškolní děti mezi skutečností a fantazijní produkcí příliš nerozlišují. Potřebují interpretovat realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, a proto leckdy kombinují vzpomínky s fantazijními představami. Pro dítě však představují skutečnost a ony samy jsou o jejich pravdivosti přesvědčeny. Snadno se dokáží vžít do něčeho, co si pouze představují, a jsou přesvědčeny, že to tak skutečně je. Takto vznikají nepravdě, tzv. **konfabulace**, které jsou podmíněné jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním. Ve sdělení předškolních dětí lze obě složky jen velmi těžko odlišit. Tak tomu bývá, i když dítě vypráví o své rodině: jeho přání se snadno promění

v přesvědčení, že jde o skutečnost. Fantazie má v tomto věku harmonizující význam a přispívá k udržení citové a rozumové rovnováhy.

V předškolním věku děti ještě nerozumějí podstatě mnohého dění. Nechápou např., proč musí jít někam jinam, s lidmi, které neznají, a nemohou zůstat doma, kde jsou zvyklé, bez ohledu na to, že je jim tam ubližováno apod. **Pokud se jim realita jeví nesrozumitelná, vysvětlí si ji tak, jak umějí**, resp. jak se jim to hodí. Nepřipustí, že to může být ve skutečnosti jinak. Potřebují dosáhnout alespoň zdánlivé jistoty, že se v okolním světě dokáží orientovat. Jsou schopné uvažovat nesprávně a zkreseně i proto, že skutečnost je pro ně emočně nepřijatelná. Např. dítě je přesvědčené, že jeho vlastní maminka neodešla proto, že o ně neměla zájem, ale protože z nějakého důvodu musela, něco ji k tomu přinutilo. Předškolní děti mají tendenci přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám. Jsou zaměřeny na dosažení aktuálního pocitu jistoty a pohody. Neumějí uvažovat z hlediska větší perspektivy a posoudit význam čehokoli pro vzdálenější budoucnost.

Do kategorie představivosti patří i **přičítání vlastností živých bytostí neživým objektům**, např. hračkám. Dítě má pocit, že světu lépe rozumí, když jej může takto interpretovat. I zde se projevuje poznávací egocentrismus předškoláků. Modelem, podle něhož analogicky vysvětlují různé dění, je jejich vlastní prožívání a chování. Jsou např. přesvědčeny, že fyzikální pohyb a proměny vnějšího světa také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány atd. – např. sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, utíká do moře atd. Děti předškolního věku umějí odlišit živé a neživé, ale jsou schopné očekávat od neživých věcí stejné projevy jako od živých bytostí. Zajímavý bývá i způsob výkladu vzniku okolního světa, resp. jeho typických znaků: někdo (rozumí se, že nejspíš nějaký člověk) jej udělal. Hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka, udělal na něm do rána led apod. I v tomto případě jde o projev snahy pochopit, jak svět funguje a získat tak větší jistotu. Takový přístup se může projevit i ve vztahu k rodičům, jejich vznik a fungování si děti také leckdy vysvětlují dost zjednodušeně.

Pro předškolní děti je typické **přesvědčení, že každý získaný poznatek má definitivní a jednoznačnou platnost**. Když něco nějak je, tak to nemůže být jinak. Jde o další projev dětské potřeby jistoty. Dítě, které přichází do náhradní rodiny, si vytvořilo určitý názor na soužití s lidmi, má nějaká očekávání a ta si přenáší do nového prostředí. Změna mu přinese nejistotu a ono bude potřebovat čas a trpělivost, aby novou zkušenost zpracovalo. Děti značně zatěžuje, když musí měnit prostředí a přecházet z jedné instituce do druhé nebo z jedné rodiny do další. Zejména pokud se jim nedostane srozumitelného vysvětlení, z jakého důvodu je to nutné. Pro předškolní dítě je těžké pochopit, proč s ním jeho máma nežije, když ho má přece ráda, nebo proč musí jít někam jinam, kam s ním nepůjde teta, na kterou si zvyklo. Na novou nejistotu může reagovat stažením do sebe nebo vztekem a agresí, které náhradní rodiče (a obvykle ani nikdo jiný) nerozumějí. Je to jejich obrana, která je možná nepřijemná a nezralá, ale předškolní dítě jiný způsob, jak takovou zátěž zvládnout, nezná.

Vývojově podmíněná proměna dětského uvažování se projevuje i **ve vztahu k porozumění jiným lidem** a přijetím skutečnosti, že tito lidé mohou leccos hodnotit jinak, nemusí vědět totéž, co ono samo, ale zase může vědět i mnoho jiných věcí atd.

Schopnost vžívat se do druhých lidí nemá jen emotivní charakter (o tom více v další kapitole), ale důležitý je i její poznávací aspekt. Ten souvisí s postupným opouštěním egocentrického pohledu, ale k tomu dochází až na konci předškolního věku. U dětí, které nemají dost informací o způsobu uvažování jiných lidí – takovou zkušenost jim obvykle poskytují rodiče –, se v mysli jiných lidí nedokáží orientovat. Vůbec je nenapadne, že by se něco takového dělo a ani nad tím nepřemýšlejí (Pearsová a Fisher, 2005).

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě se učí rozumět různým proměnám vnějšího světa postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud by se měnila jen jedna vlastnost objektu či situace, bylo by mu jasné, co se stalo (např. někdo něco vzal nebo přidal). Avšak pokud by bylo ve hře více aspektů, předškolní dítě by souvislosti této proměny, resp. vzájemný vztah změny jednotlivých složek, nepochopilo. Dítě např. považuje za nespravedlnost, že má méně bonbonů než jeho sourozenec, ale nebere v úvahu, že on už je snědl a bratr ještě ne. Bude pro ně rozhodující, že nyní má méně a nebude brát v úvahu, že jich před chvílí měli oba stejně. Děti často **ignorují informace, které by jim překážely** a komplikovaly jejich pohled na svět. Je pro ně typické, že buď vnímají situaci globálně a nevsímají si detailů, nebo se zaměří jen na nějaký detail a neberou v úvahu nic jiného.

Typický způsob uvažování předškolních dětí, který se projevuje i v přístupu k řešení různých problémů, se rodičům může zdát zjednodušený a zkrácený. On často také takový je, ale nejde o důsledek dětské neochoty přemýšlet. Zvolená varianta vždycky závisí na míře pochopení podstaty problému, které není u předškoláků samozřejmé. Špatné řešení je dost často signálem skutečnosti, že dítě situaci správně nepochopilo. Orientaci v běžném dění napomáhají tzv. scénáře, což je **znalost obvyklých souvislostí a vztahů**. Děti vědí, co se v podobných situacích děje a co bude následovat. Zkušenost ovlivňuje jejich očekávání a usnadňuje volbu vhodného chování. Dítě, které přijde do rodiny z dětského domova nebo z dysfunkční rodiny, samozřejmě všechny scénáře nezná a tudíž neví, co se bude dít, ani co by se mělo dělat. Pocit dezorientace může vést k reakcím, které se z pohledu běžného pozorovatele jeví jako nepřiměřené. Náhradní rodiče často vůbec nenapadne, že by dítě něco tak samozřejmého neznalo. Je nomže takové děti skutečně nemusí vědět, proč lidé chodí na návštěvu, co se dělá při setkání s jinou rodinou, na oslavě babiččiných narozenin, že se tam lidé obvykle neopíjejí a pak si nenadávají a nenapadají se apod. Úvahy předškolních dětí zatěžuje i fakt, že je v dané situaci často zaujmou podněty, které nejsou pro její zvládnutí podstatné (např. kočka lidí, k nimž přišli na návštěvu). Rodičům se může taková reakce jevit jako projev nezájmu nebo neposlušnosti.

Dítě, které v předškolním věku přešlo z jednoho prostředí do jiného, je samozřejmě nejisté. V novém prostředí bude používat stejné strategie chování jako v tom dřívějším, protože se mu osvědčily a ani se jinak chovat neumí. Reaguje tak, jak je zvyklé, samozřejmě bez ohledu na to, že se situace změnila. Není schopné dělat něco jiného a navíc ani neví, co by to mělo být. **Nedostatečná zkušenost s novou situací** v náhradní rodině vyvolává snahu zjistit, co je ještě přijatelné a co už ne. Dítě potřebuje, aby mu noví rodiče nastavili jasné hranice, a pokud je pochopí a nebudou pro ně nezvládnutelné, jeho chování se bude postupně zlepšovat.

Typickým příkladem je chování čtyřleté dívky, která žila do svých tří let v dětském domově. Po příchodu do nové rodiny se na jedné straně projevovala nejistě, bála se různých zvuků, v noci nechtěla být sama, měla strach ze strašidel apod., a na druhé straně se nechtěla podřizovat, neustále si něco vynucovala a na vyhocení situace reagovala agresí. V dětské skupině v kojeneckém ústavu se rovněž projevovala dominantně, uměla se zde prosadit a získat pozornost sester. Zde byla taková strategie účelná, ale v rodině, kde je jediným dítětem, ztratila svůj smysl. Děvče se musí naučit účelnějším způsobům chování, a to je dost náročný úkol, který bude vyžadovat určitý čas (přestože jde o bystré dítě).

Pro předškolní děti může být obtížné nejenom hledání vhodného řešení nějaké situace, ale i jeho uskutečnění. Jejich návrhy a **představy o možném ovlivnění dalšího dění bývají leckdy dost nerealistické**. Pouhý fakt, že by si něco přály, jim stačí, aby byly přesvědčeny, že je to také možné. Dítě např. věří, že se pro ně maminka vrátí a důvodem, proč tak neučinila, je pouze to, že neví, kde je. Předškolní děti nedokáží odhadnout reálné možnosti jiných lidí, ale ani své vlastní. V tomto věku je ovlivňuje víc jejich citové prožívání než rozumová úvaha.

Chápání času se v předškolním věku rozvíjí pomalu. Děti se již přijatelně orientují v různých dimenzích přítomnosti, vědí, co znamená dříve a později, ale dávnější minulost či vzdálenější budoucnost pro ně ještě nemá žádný obsah. V jejich nazírání světa se projevuje prezentismus, tj. koncentrace na přítomnost. Předškolní dítě je vázané na aktuálně vnímané dění, i když je občas zajímá i to, co se dělo v minulosti. Avšak takovou informaci chápou spíš jako příběh, který nemusí mít se současným děním nic společného. Podobně omezený subjektivní význam má cokoli, co je lokalizováno do vzdálenější budoucnosti. Pro dítě je něco takového zatím příliš neurčité a tudíž nezajímavé. Se způsobem vnímání času souvisí i vztah předškoláků k respektování aktuálních časových limitů: nejsou pro ně důležité. Dítě nespěchá, protože je pro ně významnější přítomnost než budoucnost. Čas vhodný např. ke spánku či k obědu pro ně nastává teprve tehdy, když se v dané situaci ocitnou.

3.1.1 Kresba, hra a pohádky odrážejí typický způsob dětského uvažování

Předškolní děti dovedou svůj pohled na svět velmi pěkně vyjádřit v kresbě nebo ve hře. V **kresbě se projevuje tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe**. Na počátku kresba ještě takový charakter nemá, jde spíš o projev radosti ze čmáráání. Teprve postupně dítě zjistí, že může být prostředkem k zobrazení reality a jeho produkt se tak stává představitelem něčeho. Bývá dodatečně pojmenován, obvykle na základě nějakého výrazného znaku, typického pro daný objekt. V předškolním věku už bývá důležitější úmysl. Dítě umí nakreslit to, co chce, i když způsob zobrazení může mít různou kvalitu (pejssek i maminka mohou leckdy vypadat podobně) (Siegler et al., 2003).

Vzhledem k tomu, že je **kresba pojímána spíše jako vyjádření názoru dítěte** na zobrazovaný objekt, mohou v ní být zdůrazněny znaky, které jsou pro dítě významné, zatímco jeho reálná podoba pro ně tak podstatná není. Z. Matějček (1994) v této souvislosti stručně a výstižně říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví a co se mu na něm zdá důležité. Starší předškolák dokáže většinou nakreslit i rodinu, a pak je zajímavé, jak svůj obrázek pojímá: kdo je zde zobrazen a jak je zobrazen, kdo je první,

popřípadě největší nakreslenou postavou, vedle koho stojí, ale i kdo je přehlížen, nevede se do vymezeného prostoru a je proto někde na okraji, popřípadě na obrázku chybí úplně.

Hra je dalším možným způsobem vyjádření názoru dítěte na nějaké dění a jeho postoje ke světu i k sobě samému. Symbolická hra, tj. hra „na něco“, slouží předškolnímu dítěti i jako **prostředek k vyrovnání se s realitou**, která je pro ně v něčem nepříjemná či nesrozumitelná. Umožňuje mu, alespoň na této úrovni, problém zvládnout a uspokojit svá přání, i když to ve skutečnosti není vždycky možné. Dítě se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které mnohdy ještě plně nechápe. Hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a zpracovat příběh tak, aby probíhal, jak chce. (Někdy stačí, když si znovu přehraje situaci, které nerozumělo, anebo se jej citově dotkla, a může se tak přijatelným způsobem odreagovat.) Např. zvládne svou touhu po blízkosti matky, když je v rámci hry miminkem v kočárku a maminka se o něho stará, jenom o něho, a ostatní tam nejsou (i když ve skutečnosti ano).

Může situaci udělat takovou, jakou si ji přeje mít, což v realitě samozřejmě nejde. Tematická hra „na něco“ slouží jako procvičování řešení různých situací či k **experimentaci s různými rolmi**, leckdy i s těmi nežádoucími (např. s rolí agresora), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny atd. Příkladem může být hra na rodiče, na válčení atd. Ve hře může být dítě kýmkoli, může být dobrým i zlým a naučí se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti, ať už jsou jakékoli. Do hry se může promítat i prožitá zkušenost, dítě si např. hraje na domov, v němž se máma s tátou perou a nadávají si, protože tak to u nich doma bylo. Vzhledem k tomu může být hra zdrojem mnoha informací o minulosti dítěte, o nichž nedokáže (neumí je zformulovat, nezná potřebné výrazy atd.) nebo ani nechce mluvit.

Hra je pro děti velmi důležitá a v tomto věku si potřebují hrát i společně s ostatními. Jenomže hrát si s druhými dětmi znamená i to, že se s nimi musí o leccos rozdělit a akceptovat je jako součást aktuálního dění, ať už v pozitivním, nebo negativním smyslu. Aby si dítě mohlo hrát s ostatními, musí se naučit s nimi přijatelně jednat a také jim něco poskytovat. V tomto směru je **hra s vrstevníky důležitým zdrojem socializační zkušenosti**. Její zvládnutí vyžaduje dosažení určité emoční zralosti (zejména schopnost alespoň trochu ovládat svoje emoce) i schopnost uvažovat na stejné úrovni.

Způsobu prožívání a uvažování předškolních dětí odpovídají **pohádky**. Pohádkový **děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly**: dobro zvítězí a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, popřípadě i jako méně ohrožující. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm lze snadno orientovat. Role jednotlivých postav jsou jednoznačně vymezené: buď jsou dobré, nebo zlé, ale není pochyb, jaké. Dítě vidí, jak se chovají zlí a jak dobří. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění se s hrdinou, což je často postava, která má podobné problémy. Malý, slabý, ošklivý, opuštěný, ponižovaný či jinak znevýhodněný jedinec se nakonec stane krásným, prokáže svoje schopnosti a bude milovaný. Najde svou ztracenou rodinu nebo si založí vlastní a bude dál žít už jenom spokojeně.

Lidé poznají, jaký skutečně je, přijmou jej a ocení. Někdo mu vždycky pomůže a potvrdí tak základní předpoklad, že svět ani život není tak zlý a že mu, event. i sobě, lze důvěřovat. Štěstí je vždycky dosahováno díky podpoře a solidaritě ostatních, sobectví nevede k úspěchu. Pohádky uspokojují potřebu naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne.

Je zajímavé sledovat, jaké pohádky či příběhy má dítě rádo, protože v jeho preferencích se odrazí i jeho zkušenosti, dřívější prožitky, neuspokojené potřeby a nakonec i způsob, jak chápe své vlastní postavení. Avšak někdy může být **oblíbený příběh** ten, jemuž dítě rozumí a chápe, o co v něm jde. Složitější děj nemusí být pro některé předškoláky zajímavý, protože se na něj nedokáží soustředit nebo se v něm ještě nevyznají (figuruje v něm příliš mnoho postav a jejich osudy se všelijak překrývají).

Zdrojem zajímavých poznatků může být i **dětské vyprávění**, v němž se také odrážejí různá přání a obavy. Může se v něm nějaký motiv opakovat a může se zde projevit, pokud dítě něco určitého zvláště zajímá. V případech přijatých dětí to může být obava ze ztráty či z opuštění, opětovného osamocení, ale i zaměřenost na agresivní projevy, na boj s někým apod. Tak tomu bývá u dětí, které přišly do náhradní rodiny později, v době, kdy by již měly mít vytvořen základní pocit jistoty a bezpečí. Avšak ony takovou příležitost neměly a se svou nejistotou se vyrovnávají různým způsobem. Promítají své pocity do jiného objektu a tímto způsobem je mohou snáze zvládat.

3.1.2 Paměť předškolního dítěte a její význam pro pochopení vlastní minulosti

V předškolním věku se rozvíjí epizodická paměť, která zpracovává a uchovává osobně prožité události a ty se stávají základem vlastního příběhu. První **trvalejší osobní vzpomínky** se vytvářejí před čtvrtým rokem, ale ještě v průběhu celého předškolního období bývají útržkovité a je jich málo. Dětské vzpomínky nejsou omezené jen na to, co se skutečně stalo. Většinou bývají kombinací zapamatovaného, odvozeného, tj. vyfabulovaného, a přejatého z vyprávění jiných lidí. Předškolní děti jsou značně sugestibilní, a proto jsou snadno ovlivnitelné i jejich vzpomínky. Dítě, které přijde do náhradní rodiny až po 4. roce života, si už pamatuje leccos z toho, co se dělo dříve. Má zachované vzpomínky na jiné lidi a jiné prostředí, a i ty jsou součástí příběhu jeho života.

Rozvoj epizodické paměti je spojen s vývojem řeči a je jím ve značné míře ovlivňován. Rodiče učí děti **používat jazyka jako prostředku pro vyjádření svých zážitků**. Slovní zpracování představuje formu umožňující jejich zachycení a podporuje i jejich uchování v paměti. Vyprávění rodičů slouží jako vzor, podle něhož se děti učí, jak vyjádřit své zážitky. (Pokud ovšem takovou možnost mají, výchovné zanedbání se může projevat i tak, že s dítětem doma o tom, co prožilo, nikdo nemluví.) Porozumění příběhu usnadňují i otázky, které jsou zaměřené na určitý aspekt příslušného dění. Pořadí otázek a způsob jejich formulace pomáhá dětem pochopit, co je důležité a jak řadit jednotlivé vzpomínky, aby byla zachována jejich příčinná i časová následnost. Epizodická paměť se rozvíjí v rámci soužití s jinými lidmi, především s dospělými. Pro její rozvoj není důležité jenom to, že dospělí dětem pomáhají jejich příběh formulovat, ale i fakt, že s nimi mohou sdílet vzpomínky na společné zážitky a dát jim tak určitý emoční význam. Pokud dítě přechází z jednoho prostředí do druhého nebo žije

v instituci, nemá možnost si vytvořit konzistentní příběh vlastního života. Profesionálové, kteří se o ně starají, žijí svůj život jinde a běžné dění, jehož je dítě součástí, pro ně tak velký osobní význam nemá.

Příběhy dětí, které přišly do náhradní rodiny později, zahrnují různé, spíše útržkovité vzpomínky z předchozího života, které žádný dospělý člověk neuvedl do souvislosti a nedal jim patřičný význam. Vzhledem k tomu se v nich dítě leckdy těžko orientuje. Nemusí mu být jasné, kým je a kam patří, protože je to každou chvíli jinak. Jeho příběh potřebuje vysvětlení a navození dalšího pokračování. Úkolem nových rodičů je, aby dítěti pomohli **dřívější vzpomínky zařadit** do jeho životního příběhu, i když teď je leccos jinak. Minulou etapu je třeba nějak uzavřít, popřípadě se rozloučit s osobami, které byly pro dítě důležité. Náhlé odtržení od těchto lidí může předškolák zpracovávat všelijak, ale bez přijatelného vysvětlení to bude chápat jako zradu či odmítnutí a bude si myslet, že k něčemu takovému může snadno dojít i v budoucnosti. Taková zkušenost pro ně bude další zátěží ohrožující jeho jistotu, obvykle už primárně křehkou.

Každé dítě si vytváří své **vlastní pojetí různých událostí** a individuálně typickým způsobem si je vykládá. Podobně postupuje, když o nich vypráví a tímto způsobem je rekonstruuje. Vždycky se v něm uplatňují jeho současné preference, dítě si obvykle zapamatuje to, co je nejvíc zaujme nebo co pro ně má nějaký význam. Vzpomínky předškolních dětí, stejně tak jako jejich úvahy, zachycují pouze něco. Tak tomu bývá i ve vztahu k dřívějšímu životu v původní rodině nebo dětském domově. Mohou to být vzpomínky na něco, co bylo součástí tohoto prostředí a co se denně opakovalo, na lidi, kteří se o dítě starali. Mohou to být příjemné i nepříjemné zážitky. Pětiletá dívka si ze svého života v dětském domově pamatovala, „že tam byly ovečky a měla hrníček s kachničkou a teta jim povídala pohádku“. (Pak je dobré pořídit dítěti stejný hrníček a občas mu přečíst stejnou pohádku, eventuálně se s ním chodit dívat na ovečky.)

Vzpomínky na život před příchodem do náhradní rodiny mohou být značně zkreslené, dítě si často pamatuje jen to dobré, zejména pokud by šlo o vlastní rodiče. Může si původní rodinu idealizovat a dávat svým negativním zážitkům jiný význam, přinejmenším proto, že si tak může udržet přijatelný pocit jistoty a bezpečí. Tak tomu bývá u dětí, které byly bité a týrané, a náhradní rodiče by měli s tímto faktem počítat. Neměli by dítě nutit k objektivitě, protože jí není schopné a nedokáže takovou informaci přijmout.

Epizodická paměť **zpracovává aktuální zážitky na základě předcházejících zkušeností** a znalostí. Pro pochopení a zařazení nových událostí do komplexu dřívějších vzpomínek je důležitý již zmíněný scénář, tj. znalost typu situace (např. oslavy narozenin, výlet, stonání v posteli atd.). Vytváření scénářů, které vychází z opakovaných zkušeností, usnadňuje i povídání dospělých s dětmi o tom, co kdy dělali a jaké to bylo. Scénář je užitečný při zpracování dalších zážitků, které děti obvykle posuzují v jeho kontextu, což jim zjednoduší zapamatování i vybavení. Děti, které přišly do náhradní rodiny až v tomto věku, všechny potřebné znalosti mít nemusí. Některé situace neznají, dosud se s nimi nesetkaly, a scénáře, které si osvojily v instituci, jim příliš nepomohou, protože život v rodině je jiný. Vzhledem k tomu mohou nové zážitky zpracovávat jinak, méně systematicky, bez návaznosti na předcházející události.

3.2 Emoční vývoj a jeho závislost na kvalitě rodinného zázemí

Emoční prožívání předškolních dětí je stabilnější a vyrovnanější, než bylo v batolecím věku. Jejich prožitky bývají intenzivní a snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč. Většina emocí je stále vázána na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. Děti předškolního věku bývají za standardních okolností většinou pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí (ať už by šlo o záchvaty vzteku či strachu). Děti, které se musely v průběhu svého života vyrovnávat s větším množstvím různých zátěží a **neměly vždycky dostatečnou oporu**, mohou být laděny hůře a mohou snáze reagovat méně přiměřeně i v emoční oblasti. (Resp. méně přiměřeně z hlediska srovnání s běžnými vrstevníky; z jejich pozice a s ohledem na získané zkušenosti to až tak nepřiměřené být nemusí.) Může se u nich projevit větší sklon k podrážděnosti, afektům vzteku, úzkostnému ladění, ale i apatii a neprojevování emočních prožitků.

Tendenci reagovat vztekem a zlostí lze v této souvislosti chápat i jako projev neschopnosti zvládat nepříjemné situace, resp. své pocity projevovat přijatelnějším způsobem. Četnost takových projevů obvykle v průběhu předškolního věku klesá, protože děti se v mnoha situacích lépe orientují a dovedou se s jejich požadavky i snáze vyrovnávat. Zlostné reakce se objevují zejména v kontaktu s vrstevníky a při kumulaci příkazů a zákazů, tj. tehdy, když je dítě frustrováno a jeho ještě nerozvinutá kontrola emočních projevů selže. U dětí, které nedosáhly potřebného pocitu jistoty a bezpečí, může být sklon reagovat i na sebemenší zátěž afektivním výbuchem zvýšený i v předškolním věku. Může určitou dobu trvat, než se jejich prožívání a chování stabilizuje, i když nyní žijí v rodině, která jim poskytuje potřebné zázemí.

Tendence reagovat strachem a úzkostí souvisí s určitým temperamentovým vyzněním a vzhledem k tomu bývá tato dispozice u některých dětí primárně zvýšená. Pokud by byla ještě posilována negativními zkušenostmi, může se rozvinout do nestandardní úrovně. Úzkostnost a sklon k prožívání strachu mohou být někdy velmi silné a projevují se odmítáním samostatnosti, přetrváváním těsné vázanosti na dospělou osobu, obavami ze změny prostředí (nástup do mateřské školy) či z kontaktu s novými lidmi, včetně vrstevníků. Tak tomu bývá u nejistých dětí, které se dostaly do náhradní rodiny později, prošly několika institucemi a mají tolik negativních zkušeností, že je zatím nestačily uspokojivě zpracovat. Takové děti se bojí všeho, protože nikde nemají pocit bezpečí a další změny prostředí a pečujících osob jejich strach ještě posilují. V krajním případě mohou reagovat úzkostnou agresí, kterou je třeba chápat jako zoufalou obranu proti nakumulování obav, s nimiž si dítě neví rady.

Některé projevy strachu bývají v předškolním věku **vázány na rozvoj dětské představitivosti**. Děti mívají tendenci se strašit a navozovat si tak pocity spojené s mnohdy příjemným vzrušením. Jak říká Z. Matějček (1986), děti „se takto učí bát“, experimentují se strachem a učí se ho zvládat. Avšak za nepříznivých podmínek může jejich vystrašenost překročit únosnou hranici. Pak je třeba zjistit, o jaké obavy jde, s čím jsou spojené a zda nějak souvisí s dřívějšími zážitky. Pokud se dítě bojí, že je v jeho pokoji strašidlo a nechce zde zůstat na noc samo, znamená to, že má skutečný strach, a je úplně jedno, že tam žádné strašidlo není a ani být nemůže. Je to signál, že si potřebuje

potvrdit jistotu opory nových rodičů a bude to dělat tak dlouho, dokud potřebné jistoty nedosáhne (Kovařík et al., 2004).

Převažující emoční ladění dítěte **závisí i na zkušenosti**, na míře jistoty a bezpečí, kterou mělo šanci získat. U dětí, které mají od raného věku dobré zázemí, převažují pozitivní emoce, lepší orientace v emočních signálech a z toho vyplývá i přiměřenější chování. Děti, které potřebné jistoty nedosáhly, reagují častěji méně přiměřeně a mnohdy spíš negativním způsobem (ať už odmítavě nebo agresivně). Důvodem je fakt, že se s celou řadou reakcí ve svém životě nesetkaly, nebo pro ně měly jiný význam. Pokud se k nim lidé, s nimiž žily, ať už to byli biologičtí rodiče či někdo jiný (např. druh matky), nechovali dobře, budou totéž očekávat od všech dalších lidí. Vzhledem k tomu se jich budou bát a budou si od nich udržovat odstup.

V předškolním věku se rozvíjí celková **emoční inteligence**. Děti lépe chápou svoje pocity, dovedou se vcítit do emočních prožitků jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně regulovat své citové projevy. Lépe rozumějí i významu různých prožitků, vědí, že vyjadřují pozitivní či negativní hodnocení a s ním spojené uspokojení či neuspokojení. Ve 4–5 letech už dovedou své emoční zkušenosti a znalosti uplatnit i při odhadu jejich budoucí podoby. Vědí, jak se budou v určité situaci cítit, a proto na ně reagují stejným způsobem, v rámci daného očekávání. Vzhledem k tomu se dokáží na určitou událost těšit, ale mohou se rovněž budoucího dění bát ještě dříve, než nastane. Předškolní děti lépe chápou i příčiny různých emočních prožitků. Na konci tohoto období většinou vědí, proč se lidé cítí v určité situaci dobře nebo špatně (Saarni et al., 1998).

Rozvoj schopnosti rozlišovat různé emoce, resp. příčiny vzniku různých emočních prožitků, může významným způsobem ovlivnit **nedostatek standardní zkušenosti**. Zanedbávající či týrající rodiče, kteří jsou dost často lidmi s nějak narušenou osobností, zatíženými užíváním alkoholu, svým dětem potřebnou zkušenost poskytnout nemohou. Redukovanou nabídku takových podnětů jim poskytují profesionálové, zaměstnanci různých institucí. Od nich se očekává, že budou svoje negativní emoce ovládat a projevovat hlavně ty mírně pozitivní, bez ohledu na to, o jakou situaci jde. Jejich ladění je skoro pořád víceméně stejné, oni se nesmějí rozzlobit, ale většinou při výkonu své profese neprožívají ani jiné výraznější emoce. To znamená, že děti, které přijdou do náhradní rodiny až v tomto věku, nemusí mít dostatečně rozvinutou schopnost rozumět emočnímu prožívání jiných lidí a leckdy se nedokáží plně orientovat ani ve svých pocitech. Vzhledem k tomu se mohou občas projevovat méně přiměřeně nebo mohou podivně reagovat na běžné emoční signály náhradních rodičů (i jiných lidí). Náhradní rodiče mohou děti naučit chápat význam různých citových prožitků i v této době. Mohou jim pomoci k jejich lepšímu porozumění svými reakcemi na různé dětské nálady i vysvětlením vlastních pocitů, ale bude to vyžadovat určitý čas.

Od předškolních dětí se vyžaduje, aby svoje emoce ovládaly, zejména ty negativní, jako jsou zlost, vztek, rozmrzelost či podrážděnost. Smutek takto sociálně regulován není, nejspíš i proto, že jeho vnější výraz nebývá rušivý. Lidé mají spíš tendenci smutné dítě utěšovat, než od něho něco vyžadovat. Ve 4–5 letech začínají děti svoje citové projevy trochu více ovládat, přinejmenším vědí, co by neměly dělat. Avšak

emoční regulace se teprve začíná rozvíjet, dítě své pocity rozhodně nedokáže korigovat vždycky. Pro děti s nedostatkem pozitivní zkušenosti je to ještě obtížnější, a proto si náhradní rodiče často stěžují na **nepřiměřené emoční výbuchy**, které dítě nezvládá. (Příčinou zvýšené tendence k afektivním výbuchům může být pocit dezorientace v nové situaci i neschopnost zvládnout takovou – resp. jakoukoli – zátěž zralejším způsobem.) Rozvoj regulačních funkcí, které umožňují ovládat různé projevy, může být také narušen deprivační zkušeností a nedostatečným potvrzením citové jistoty (Colvert et al., 2008). Náhradní rodiče mohou mít problém i tehdy, když dítě **neprojevuje žádné emoce**, protože nechápou, proč se tak chová, a navíc si uvědomují, že něco takového je u předškolních dětí dost neobvyklé.

V předškolním věku se rozvíjí také **schopnost vcítovat se do emocí jiných lidí** a rozlišovat, co prožívají. Schopnost vnímat emoční ladění někoho jiného, zejména pokud by šlo o někoho blízkého, může u dětí vést k navození podobného prožitku. Dětská sugestibilita se neprojevuje jen nekritickým přijímáním názorů jiných lidí, ale i jejich nálady. Mladší předškolní děti posuzují emoční projevy jiných lidí ještě hodně subjektivně, hodně je ovlivňují jejich aktuální pocity. Při hodnocení prožitků a nálad jiných lidí se také často uplatňuje princip projekce. To znamená, že děti mají tendenci přičítat ostatním stejné pocity, jaké mají ony samy. Starší předškoláci se už dovedou přijatelně orientovat v emocích jiných lidí, už tolik neulpívají na jejich vnějších projevech. Chápou, že vnější výraz nemusí mít vždycky jednoznačný význam a že lidé svoje pocity nemusí vždycky dávat najevo. Děti, které neměly příležitost získat dostatek potřebných zkušeností, **nad emočními prožitky jiných lidí příliš neuvažují**, protože jsou zahlceny těmi vlastními, a **ani v nich se nedokáží správně orientovat**. To je samozřejmě komplikace, která brání pohodovému soužití a může vést k mnoha zbytečným nedorozuměním (Siegler et al., 2003).

V předškolním věku se rozvíjejí i vztahové emoce. V soužití s jinými lidmi, zejména v rámci rodiny, získávají děti zkušenost s takovými city, jako jsou láska a sympatie, ale i nesympatie či dokonce nenávisť, a z nich vyplývajícími prožitky pohody, zklamání či smíření. Mohou zde prožít i důležité pocity sounáležitosti a citové blízkosti. Takové prožitky se mohou objevovat jen jako produkt dlouhodobého soužití a vzájemného propojení života všech členů rodiny. **V instituci**, kde dítě žije s profesionálními vychovateli, **se vztahové emoce takovým způsobem rozvíjet nemohou a v dysfunkční rodině také ne**. Pouze intimita soužití vytváří žádoucí podmínky pro jejich rozvoj. Pozitivní vztahové emoce vznikají sdíleným prožíváním důležitých událostí, spojeným s přenosem příslušných emocí. To znamená, že i v této oblasti může být vývoj dětí, které přišly do náhradní rodiny později, určitým způsobem deformovaný. Potřebují získat zkušenost s prožitím pocitů sounáležitosti a naučí se soucítit s někým dalším, jenže dodatečná korekce zafixované zkušenosti obvykle nějakou dobu trvá, i kdyby se náhradní rodiče snažili sebevíc.

3.3 Socializační vývoj závisí na prostředí, v němž dítě vyrůstá

Socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rámec rodiny, resp. nejbližšího prostředí příbuzných a známých. Proto je možné mluvit o **fázi přesahu rodiny**, přechodného období mezi rodinou a institucí (v této době jde o mateřskou školu), resp. dalšími

sociálními skupinami. Aby dítě bylo takového přesahu schopné, musí si být dostatečně jisté sebou samým i rodinným zázemím a musí mít zvládnuté základní sociální dovednosti. Rozšíření kontaktů mimo rodinu umožňuje získat nové zkušenosti, které jsou nezbytné pro jeho další vývoj.

V rodině se děti naučí komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní chování, přiměřeným způsobem uplatňovat své názory a přesvědčení, volit vhodné varianty řešení konfliktních situací atd. Naučené sociální dovednosti používají i mimo rodinu, stejným způsobem jednají i v jiném prostředí, v kontaktu s dospělými i dětmi. Pokud by si zafixovaly méně přiměřené způsoby chování, budou mít v interakci s cizími lidmi problémy, které posílí jejich nejistotu a nakonec i sklon k méně vhodnému způsobu reagování. Přechod z relativně chráněného prostředí rodiny jinam, kde to dítě nezná, vyvolá nejistotu a z ní vyplývající obranné reakce. U dětí v náhradní rodinné péči se leckdy teprve v souvislosti s tak zásadní změnou projeví míra jejich nejistoty.

Jak uvádí jedna adoptivní matka, její syn „začal mít problémy až při nástupu do školky, měl problémy s dětmi i s učitelkou, ta pro něj nebyla vůbec autoritou... až později se situace uklidnila“. V domácím prostředí, které znal, se nijak nápadně neprojevoval. (Je fakt, že rodiče leckdy přizpůsobují své nároky možnostem svého dítěte, což v jiném prostředí není možné.)

Příslušnost k rodinnému společenství a blízkým lidem by měla být samozřejmou jistotou, rodina by měla představovat zázemí, které slouží jako zdroj bezpečí. Vědomí jeho existence umožňuje dítěti zvládat nové požadavky a adaptovat se na neznámé prostředí. Většina předškolních dětí je schopna se zařadit do jiných sociálních skupin a navázat zde vztahy s dospělými i s vrstevníky. Vědomí existence rodinného zázemí jim poskytuje žádoucí jistotu. Pokud by takovou jistotu nemělo, bude si udržovat od cizích lidí odstup nebo se jich bude bát. Signálem celkové osobnostní nezralosti je setrvávání ve vazbě na známého dospělého (obvykle na matku) a projev strachu či agrese v kontaktu s vrstevníky (Matějček a Dytrych, 1999).

3.3.1 Rodina: vztahy s rodiči a sourozenci

Rodina je spojena výlučností svých vztahů, společným soužitím a sdílením přítomnosti, i očekáváním společné budoucnosti (Matějček, 1996). Pokud jsou vztahy mezi členy rodiny otevřené a citově vřelé, dítě se může cítit bezpečně. Pak je pro ně snazší brát v úvahu i potřeby jiných lidí a chovat se k nim ohleduplně. Jistotu trvalosti rodinného zázemí potvrzuje sdílení každodenního života i různých výjimečných situací, rodinných rituálů, které mají emoční náboj, apod. Ty jsou zdrojem zážitků tvořících rodinnou historii, v níž má dítě své nezpochybnitelné místo. Rodina pro dítě představuje **známé prostředí, které vnímá jako bezpečné** a o němž ví, jak se zde má chovat a jak na jeho projevy budou rodiče či ostatní členové rodiny reagovat. Pokud by dítě přišlo do náhradní rodiny až v tomto věku, tak podobnou jistotu nemá, proto zkouší, co si může dovolit a co ne.

Rodiče jsou pro děti osobně významnou autoritou. Předškolní děti jim přisuzují téměř všemocnost, věří, že všechno vědí a uměli by si poradit s každou situací.

(Přesvědčení o rodičovské všemocnosti přetrvává jen v předškolním období, postupně je korigováno zkušeností s nadřazenou autoritou, reprezentující nějakou instituci apod.) Rodiče představují vzor, jemuž se chtějí podobat a s nímž se ztotožňují. Ztotožnění se osobně s významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a snižuje obavy, ať už vycházejí z čehokoli. Identifikace s autoritou zlepšuje sebehodnocení, dítě si tímto způsobem schopnosti a moc dospělého přivlastňuje. Tak tomu bývá i u dětí, které žijí v náhradní rodině, zejména pokud do ní přišly již v kojeneckém věku.

Pro dítě, které přišlo do náhradní rodiny později, eventuálně je stále v kontaktu s biologickými rodiči, je situace náročnější. Nemá jistotu, kdo je tou hlavní emoční autoritou, zdrojem bezpečí a vzorem vhodným k napodobení. **Náhradní matka**, resp. otec, se o dítě stará, poskytuje mu všechno, co potřebuje, ale dříve navázaná citová **fixace na biologickou matku** přetrvává, i když dítěti leckdy neposkytuje nic jiného než vědomí biologické vylučnosti („pravá“ máma je jenom jedna). Taková situace je pro dítě velmi náročná a je dost těžké se s ní vyrovnat. Dítě si může vlastní matku idealizovat a každodenní život v pěstounské rodině, který je spojen s různými požadavky, odmítat jako něco cizího, nebo dokonce jako projev nelásky. Nechápe je jako výraz zájmu o jeho další rozvoj, ale jen jako omezení. Není ještě dostatečně zralé, aby se dokázalo oprostít od aktuálních nepřijemností (musí plnit nějaké povinnosti) a navíc pro ně není snadné se v takové situaci orientovat.

Význam rodičů pro předškolní děti se projevuje **potřebou vědět o nich všechno**: co dělají nyní, ale hlavně co dělali, když byli malí. Předškolní děti vnímají také vyprávění jako příběh, v němž hrají hlavní roli známé osoby. Když rodiče mluví o svém dětství, tak se prezentují na úrovni vlastního potomka a dítě se může cítit alespoň na chvíli rovnocenné. Dospělí mu potvrzují, že i oni byli dětmi, které všechno neuměly, dělaly chyby, měly podobná trápení apod. Jsou mu tak bližší, protože mu umožňují, aby s nimi sdílelo jejich dřívější zážitky. Dítě si může představovat, že jednou bude také všechno umět, stejně jako oni. Aktuální rodičovské pocity a problémy předškolním dětem tak blízké a srozumitelné nejsou a také není třeba, aby o nich děti věděly všechno (nemusí se např. stát součástí partnerských sporů). Pro dítě v náhradní rodině nemusí být takové ztotožnění se s novými rodiči jednoduché a o těch vlastních obvykle nikdo mnoho neví. Přesto stojí za to **vyprávět o svém dětství i přijatým dětem**, protože je v něm vždycky celá řada zážitků a zkušeností, které mají i ony, a mohou tudíž přispět k lepšímu vzájemnému porozumění.

V průběhu předškolního věku se mění povaha interakcí mezi rodiči a dítětem. Dítě se vyvíjí, a proto reaguje jinak než dřív, a jeho projevy ovlivňují rodičovské chování. **Náhradní rodiče**, kteří svěřené dítě ještě dobře neznají nebo s dětmi nemají dost zkušeností, **mohou mít méně přiměřené požadavky** a očekávání. Mohou být příliš nároční a chtít od něho příliš mnoho, leckdy proto, že jeho možnosti správně neodhadnou. Takoví rodiče nemusí poznat, že je dítě v něčem opožděné. Obvykle svůj omyl zjistí při konfrontaci s jeho vrstevníky nebo je informuje učitelka mateřské školy.

Vztahy se sourozenci rovněž mají značný socializační význam, jsou zdrojem mnoha zkušeností, a to **i v náhradní rodině**. Dítě musí soužít se sourozencem zvládnout a přitom si osvojit mnohé dovednosti, které mu budou užitečné i v jiných

situacích. Prostřednictvím chování sourozenců se děti učí rozumět různým reakcím a projevům, které jsou jiné než chování rodičovské autority. Veškeré sourozenecké interakce, dokonce i ty nepřátelské, podporují rozvoj porozumění pocitům i potřebám jiných. Dítě se za takových okolností naučí, jak na ně reagovat, aby s nimi mohlo přijatelně vycházet. Sourozenci bývají nejen spojenci, ale i soupeři, dítě se s nimi musí dělit o rodičovskou pozornost, různé materiální výhody a privilegia. Sourozenecká rivalita bývá silnější, čím bližší jsou si sourozenci z hlediska věku a vývojové úrovně. Pokud je mezi nimi větší věkový rozdíl, přejímá starší dítě spíše mocenskou roli.

Spojenectví a rivalita vzniká i mezi nevlastními sourozenci v náhradní rodině.

Príchod nového dítěte bývá leckdy spojen s pocity ohrožení, ale i s odmítavým postojem, často více vyjádřeným, než kdyby šlo o narození vlastního sourozence. V tomto případě je míra cizosti jasná a případné odmítání tímto faktem více zdůvodnitelné. Přesto je život se sourozenci obohacující i za takových okolností. Jeho přínos může spočívat i v tom, že se rodiče příliš nesoustředí jen na jedno dítě a tudíž je nezatěžují většími nároky ani přílišnou péčí. Nikdo nemusí naplnit všechna rodičovská očekávání, jsou tu i další děti.

Vztahy mezi vlastními sourozenci, kteří přišli do náhradní rodiny společně, mohou být velice blízké a stabilní. **Sourozenec** je v tomto případě jediným **pozůstatkem dřívějšího domova**, leckdy i garantem určité jistoty a dítě ho může dost dlouho považovat za nejvýznamnější blízkou bytost. Proto je vhodné, aby se děti dostaly do jedné rodiny a nebyly vystaveny nutností vyrovnat se s další ztrátou.

Stabilita rodinného zázemí má pro předškolní dítě velký význam, **rozpad rodiny představuje značnou psychickou zátěž**. Je silným zásahem do jeho světa, který byl považován za bezpečný a jistý i proto, že jej dítě chápalo jako trvalý. Rozpad rodiny ovlivní vztah dítěte k jiným lidem, ale i k sobě samému. Zpracování této zátěže je vývojově i osobnostně podmíněné. Každé dítě reaguje na rozchod rodičů na úrovni svého uvažování, emoční zralosti i osobnostních vlastností. Předškolní děti ještě nedokáží pochopit komplexnost příčin a následků rozchodu rodičů. Uvažují o něm ze svého hlediska a neberou ohled na pocity a názory rodičů, protože jim nerozumějí. Ještě nejsou schopné takového nadhledu, a tudíž hledají jakékoli srozumitelné vysvětlení. Příčinu rozvodu často interpretují nesprávně a někdy považují za viníky dokonce i sebe sama. Věří, že rodič, obvykle otec, odešel, protože se špatně chovaly, protože už je nemá rád apod. Začnou být úzkostnější a bojí se, aby je neopustila i matka. A zároveň je v jejich postoji skryta zdánlivě dostupná možnost řešení: když budou hodné, táta se vrátí. Ale tak to bohužel nefunguje, což předškolák nedokáže pochopit.

Rozpad náhradní rodiny může představovat ještě větší zátěž. Přijaté děti, které bývají obecně méně sebejisté, jsou vnímavější ke změně domácího klimatu, ke vztahům mezi jednotlivými členy rodiny, a mohou na ni reagovat bouřlivěji. Jsou citlivější na novou negativní zkušenost a na změnu, kterou rozpad rodiny přináší (obvykle je to ztráta náhradního otce). Zcela logicky ji prožívají jako další důkaz nejistoty, která je provází po celou dobu dosavadního života a přispívá k zafixování negativního a podezíravého postoje ke světu (Matějček, 1994; Siegler et al., 2003).

3.3.2 *Mateřská škola a adaptace na nové prostředí*

Mateřská škola je první institucí, do níž dítě vstupuje jako samostatný jedinec, a to pro ně může být leckdy dost náročné. Přestože předškolní zařízení nemá větší požadavky, dítě se musí přizpůsobit novému prostředí, cizím dospělým i většímu množství neznámých vrstevníků. Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí základní školy. Umožní dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do první třídy. Avšak i adaptace na mateřskou školu vyžaduje určitou zralost a připravenost. Doba, kdy je dítě schopné zůstat po značnou část dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se jeho nárokům, bývá individuální.

Pro dítě, které žije v náhradní rodině, může být taková změna náročnější než pro jeho vrstevníky žijící od počátku s vlastními rodiči. Leckdy je proto vhodnější nástup do mateřské školy odložit a nechat dítěti dost času, aby v nové rodině získalo potřebnou jistotu a naučilo se všemu, co je třeba a k čemu v dřívějším prostředí nemělo příležitost (Kovařík et al., 2004). Děti, které nezískaly potřebný pocit jistoty a bezpečí, se mohou v chráněném prostředí rodiny chovat přijatelným způsobem, ale v nových a pro ně neznámých podmínkách to nedokáží. Jejich nejistota se projeví zkratkovým a afektivním reagováním, které je třeba chápat jako signál, že dítě není na takovou změnu dostatečně připravené (Matějček, 2003).

Vstup do mateřské školy je spojen s nutností **přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu** – učitelku. Vztah předškolního dítěte k učitelce bývá hodně emocionální. Dítě potřebuje získat pocit jistoty, a pokud učitelku akceptuje, tak ji přijímá jako osobně významnou bytost, od níž očekává obdobně vylučný vztah. U dětí v náhradní rodinné péči, které zatím nezvládly odpoutání z těsné vazby na nově získanou mateřskou osobu, je nutnost přijmout dalšího cizího dospělého leckdy příliš obtížným úkolem. Mohou na takovou situaci reagovat nadměrnou úzkostí, někdy až panickými projevy, ale i agresí (kterou lze chápat jako jiný projev úzkosti).

Příkladem může být nepřiměřená reakce osvojeného chlapce na nástup do mateřské školy. Učitelku nepřijal, nebyla pro něj autoritou, reagoval na všechno agresivně, měl problémy s vrstevníky. Důkaz toho, že základem jeho problematického chování byla úzkost, představovaly tiky, které předtím neměl. Na druhé straně ani bezproblémové přijetí nové situace a neznámého dospělého nevyklučuje nestandardní osobnostní vývoj. Může jít o přetrvávající neschopnost rozlišovat mezi různými lidmi, která vyplývá z deprivace zkušenosti.

3.3.3 *Vztahy s vrstevníky*

Vztahy s cizími vrstevníky jsou jiné než vztahy se sourozenci, s nimiž dítě sdílí intimní prostor rodiny a ví, co od nich může očekávat. U cizích vrstevníků mu to tak jasné není, tyto děti **představují zatím nediferencovanou skupinu**. V ní si každý musí **vydobýt žádoucí postavení** sám (i když dospělí do tohoto procesu zasahují) a je možné, že pro některé dítě to může být těžko zvládnutelný úkol. Začleňování do dětské skupiny přináší důležité zkušenosti, ale také vyžaduje určité kompetence. Adaptace na prostředí mateřské školy může být obtížná i v tom, že dítě nemusí vědět, jak by se mělo ve skupině neznámých dětí chovat. Může se proto cítit ohrožené a reagovat stažením na okraj skupiny nebo agresí. Je zde samozřejmě vystaveno zátěži konkurence,

nezájmu či přehlížení. Ale může zde získat i uspokojení, např. v rámci společné činnosti a sdílení společných zážitků. Jde tedy o to, jak se s příslušnou nabídkou dokáže vyrovnat a jaké zkušenosti nakonec získá.

Pro předškoláka bývají cizí děti leckdy přijatelnější než cizí dospělí, protože nevyvolávají tak velké pocity ohrožení. Nejeví se zásadně mocnější a silnější než ono samo, a tak je mohou snáze akceptovat zejména ty děti, které mají doma sourozence, ať už vlastní, nebo nevlastní. **Vztahy s vrstevníky** se liší od vztahů s dospělými i tím, že děti **poskytují mnohem méně jistoty**. Od stejně starého dítěte nelze očekávat ochranu a toleranci. Aby bylo možné vztahy s vrstevníky zvládnout a ještě z nové zkušenosti profitovat, musí dítě dozrát natolik, aby takovou oporu nepotřebovalo. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze proto chápat jako **signál určitého stupně osobnostní zralosti**. Děti umístěné do náhradní rodiny později si leckdy teprve v této době odžívají vazbu na mateřskou osobu a mohou mít ve vztazích se stejně nezralými vrstevníky potíže (mohou se k ostatním dětem chovat agresivně, reagovat výbuchem vzteku na sebemenší omezení, nebrat ohled na jejich potřeby nebo se jim jen vyhýbat) (Matějček, 2003).

Jak již bylo řečeno, ve vrstevnické skupině je možné uspokojit různé potřeby a získat nové poznatky. Zkušenosti, které zde dítě získá, významně přispívají k rozvoji různých sociálních dovedností. Děti se zde **naucí prosazovat, ale i spolupracovat**. Spolupráce je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů, např. sebeovládání. Je nomže dítě potřebuje být akceptováno a pozitivně hodnoceno. Vzhledem k tomu se nakonec naučí potlačovat touhu po bezprostředním uspokojení a je ochotné brát v úvahu i zájmy druhých. Kdyby to nedělalo, tak by bylo odmítnuto. Negativní zkušenost slouží jako zpětná vazba, která vede ke korekci nepřijatelných způsobů jednání. I když je to pro egocentricky uvažující a převážně emočně reagující předškolní dítě obtížné, učí se svoje chování ovládat. Postupně se naučí, jak zvládat konflikty a tlumit případnou agresivitu, projevovat solidaritu a soucit s jiným dítětem, které je nějak znevýhodněno. A naučí se i vyrovnávat s pocity lítosti a zklamání, když je ostatní občas odmítnou.

Děti, které přišly do náhradní rodiny až v tomto věku, mohou mít dost zkušeností s různými vrstevníky, ale tyto **zkušenosti nemusí mít vždycky žádoucí charakter**. (Může jít o zážitky z dětského domova, kde se dítě muselo prosazovat ve skupině již od útlého věku a používalo k tomu takové strategie, jaké odpovídaly jeho vývojové úrovni.) Vzhledem k tomu u nich může přetrvávat menší ohleduplnost k pocitům a potřebám druhých, což vztahy s vrstevníky narušuje. V ústavním zařízení mohlo být sobecké chování s důrazem na vlastní prospěch účinné, ale v rodině či běžné dětské skupině žádný užitek nepřináší a dítě po určitou dobu přesně neví, jak by mělo reagovat (Gunnar et al., 2007).

Příkladem může být chování šestileté dívky, která přišla do náhradní rodiny z dětského domova (první dva roky žila v silně dysfunkční vlastní rodině, která ji zanedbávala). Děvče se naučilo, že se musí prosadit a zajistit si všechno, co potřebuje, i na úkor ostatních. Stejným způsobem se chovala v nové rodině, brala nevlastním sourozencům jejich věci, schovávala si jídlo a hračky. Takové chování nepovažovala za nic špatného a bouřlivě reagovala na jakýkoli pokus o jeho korekci.

3.3.4 Vývoj prosociálních projevů a vztahu k platným normám chování

Prosociální vlastnosti a dovednosti lze charakterizovat jako pozitivní postoje a jednání respektující ostatní a zahrnující ochotu poskytnout jim v případě potřeby oporu a pomoc. Jsou to projevy, které dětem usnadňují zařazení do společnosti a umožňují snazší řešení eventuálních konfliktů. **Kritickým obdobím** rozvoje prosociálních vlastností a způsobů chování je **předškolní věk**, kdy dítě vstupuje do širší společnosti. Tyto vlastnosti a dovednosti se nemohou ve větší míře rozvíjet v intimním, chráněném prostředí rodiny (ale ani tehdy, když dítě žádné zázemí nemá a žije v instituci).

Rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením určitého stupně emoční zralosti, schopnosti vcítění, kontroly agresivity a ovládnutí vlastních aktuálních potřeb, především ve smyslu oddálení jejich uspokojení. Vývoj sebeovládání **závisí** na celkové zralosti dítěte, ale **i na jeho sebejistotě**. U dětí, které přišly do náhradní rodiny později a jsou zatíženy mnoha negativními zkušenostmi z dřívější doby, může být zpomalen či narušen. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry k okolnímu světu i ve své vlastní schopnosti, na něj nahlízejí jako na relativně bezpečný. Věří, že jejich chování má nějaký význam a že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet. Tyto děti se naučily bez větší úzkosti dávat i brát a neřídít se jen svými potřebami, ale respektovat i potřeby jiných lidí. Děti, které neměly šanci získat žádoucí zkušenosti, se leckdy chovají natolik nepřiměřeně a nepříjemně, že získají další negativní zkušenosti v podobě odmítavých reakcí. To ovšem jejich dalšímu rozvoji příliš nepomůže a je třeba najít způsob, jak potřebnou změnu nastartovat.

Prosociální chování se rozvíjí na bázi nápodoby, resp. ztotožnění se s jiným člověkem, ale i s pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. používání trestů a odměn). Jestliže dítě nemělo v původní rodině vhodný model, resp. nikdo od něho takové jednání nevyžadoval, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem. Za takových okolností často ani **neví, jaké chování je vhodné**, protože se s ním nemuselo nikdy setkat. Tak tomu bývá u dětí, které přicházejí do náhradní rodiny později a ještě nestačily získat žádoucí poznatky, jež by jim pomohly jejich negativní zkušenosti korigovat. (Předškoláci nenapodobují jen dospělé, ale i ostatní děti, zejména ty, které jim nějak imponují. Chování, které si takto osvojí, může být různé, tak jak jsou různé napodobované modely.) Rozvoj prosociálních vlastností leckdy brzdí i kombinace s nižší inteligencí, protože takové děti navíc hůře chápou podstatu žádoucího jednání. Vzhledem k tomu jim může připadat naprosto přiměřené, že přeperou toho, kdo je slabší, a vezmou si, co chtějí, protože se jim to líbí.

Děti vychovávané **v instituci nebo v dysfunkční rodině získávají jiné zkušenosti**, které nemusí zahrnovat informace o názorech a pocitech jiných lidí. Vzhledem k tomu nedokáží odhadnout, co si ostatní myslí či jaké mají pocity, a vycházejí jenom z vlastního pohledu na situaci. V předškolním věku se tyto schopnosti teprve rozvíjejí, ale chybějící či nežádoucí zkušenosti mohou jejich vývoj přinejmenším zkomplikovat. U takových dětí může přetrvávat egocentrický přístup, který jim brání v pochopení podstaty různých situací. Vzhledem k tomu je pro ně obtížné zvolit řešení, které by bylo přijatelné pro všechny (Wismer Fries a Pollak, 2004; Tarullo et al., 2007).

Období předškolního věku bývá označováno jako fáze iniciativy, jíž dominuje **zvídavost a potřeba aktivity** (Erikson, 1963). Předškolní děti bývají velmi činorodé, rády se účastní různých činností, ale také se rády předvádějí, protože potřebují být chváleny a uznávány. Avšak v této době **musí být jejich aktivita regulována**, nemohou dělat všechno, co by chtěly, a ony to vědí. Dospělí od dítěte vyžadují, aby se chovalo v souladu s příslušnými pravidly, a mají na ně větší nároky, než měli dřív. Zvýšení požadavků odpovídá možnostem většiny předškoláků, kteří dovedou lépe ovládat své chování a nepodřizují se jen potřebě aktuálního uspokojení. Avšak děti, které se dostaly do náhradní rodiny později, takové požadavky vždycky splnit nedokáží. To je třeba vzít v úvahu a nechtít od nich nic, co by nechápaly nebo nedokázaly zvládnout. Trpělivost a důslednost je pro dosažení potřebné změny nezbytná.

Vztah předškolních dětí k autoritě a k normám, jimiž se musí řídit, je zatím dost jednoznačný. Děti tohoto věku, resp. vývojové úrovně, přejímají názor autorit automaticky a o jejich požadavcích neuvažují, ani toho zatím nejsou schopné. Správné je pro ně to, co řekne máma (táta, babička atd.). Takže leckdy mohou přijmout i velmi podivná pravidla, zejména pokud by žily v dysfunkční rodině. Dospělí jsou garantem dodržování norem, jenomže nemusí vyžadovat vždycky totéž, mohou se řídit jen svým aktuálním laděním. Děti si zapamatují i toto pravidlo a budou přizpůsobovat své chování jejich náladě.

Předškolní děti vědí, že musí poslouchat dospělé, ale pokud se naučí, že se mohou nepřijemným povinností nějak vyhnout, budou této možnosti využívat. **K přijetí norem přispívá ztotožnění se s autoritou**, která zahrnuje i názory této osoby. Pokud nemá dítě vytvořen stabilní vztah s nějakým dospělým člověkem, obvykle s rodičem nebo s někým, kdo jeho roli přejímá, nemá se ani s kým ztotožnit. Nemá možnost takovým způsobem přejmout i jím prosazovaná pravidla, což se projeví i v dětském chování. Normy prosazované lidmi, k nimž dítě nemá hlubší citový vztah, pro ně nejsou natolik významné, aby je považovalo za závazné a bylo ochotné se jimi za všech okolností řídit. Pokud hlubší vztah vznikne, dítě začne ochotněji respektovat i požadavky dospělého, který se pro ně stal osobně významným. Tak tomu bylo i v případě dívky, jejíž egocentrické chování je popsáno v předchozí kapitole. Po navázání hlubšího vztahu s pěstovankou začala reagovat přijatelnějším způsobem, přestala ostatním brát jejich věci a vymáhat různé výhody.

Pokud předškolák nějaká pravidla překročí, snaží se situaci napravit nebo alespoň vysvětlit přijatelným způsobem, který by ho zbavoval viny. Jde o obrannou reakci, signalizující přijetí a podřízení normám, ale i určitý problém s jejich dodržováním. Děti jsou k žádoucímu chování motivovány systémem odměn a trestů, obvykle pozitivním a negativním hodnocením. V předškolním věku stále **rozdělují dobré i špatné chování především na základě jeho důsledků** pro sebe sama. Stále je pro ně významné hlavně to, co se jich dotýká. Předškolní děti také často nerozlišují mezi závažností pouhého motivu a reálného chování, neberou v úvahu rozdílné pohnutky, ani kontext jednání. Mají tendenci interpretovat je tak, jak jim právě vyhovuje, a podle toho se i chovat. Na druhé straně je vidět, že začínají brát v úvahu i dopad určitého chování na jiné lidi, zejména pokud by šlo o někoho, kdo je jim blízký. Takový projev lze chápat jako signál pozitivního osobnostního vývoje (Siegler et al., 2003).

Ke konci předškolního věku zná většina dětí základní pravidla chování a přijímá je. Děti vědí, že by se lidé měli takto chovat, a když to nedělají, tak je to špatně, což jim opakovaně potvrzuje jejich zkušenost získaná v rámci rodiny. Pokud by dítě žilo v rodině, která nebyla zcela standardní, přináší si **jiné zkušenosti a znalost jiných pravidel**. Zásadní změna prostředí mu udělá zmatek i v této oblasti. Nebude vědět, co opravdu platí a co ne, a bude mít tendence jednat tak, jak bylo zvyklé a jak bylo v jeho dřívějším prostředí účelné. Mnohé problémy v chování přijatých dětí mohou být pouhým důsledkem nežádoucí zkušenosti.

Přijetí pravidel se projeví negativním prožíváním nežádoucího chování, **pocity viny**. Schopnost cítit vinu je významným vývojovým mezníkem. Prožitek viny signalizuje, že dítě začíná akceptovat určitá pravidla jako bezvýhradně platná a samo pocituje jejich porušení jako nepříjemné, i když jde zatím ještě spíše o asociaci s negativním zážitkem určité sankce či s jejím očekáváním. Vnější regulace chování je postupně doplňována seberegulací, která funguje i v situacích, kdy není reálně přítomna žádná dospělá autorita. Pokud dítě nemá ve vztahu k normám jasno nebo mu chybí osobně významný člověk, který by pro ně byl dostatečnou autoritou, nemůže se dětské svědomí rozvíjet jako jednoznačně působící vnitřní regulační mechanismus. Takové dítě se bude spíše snažit, aby získalo nějakou aktuální výhodu, a může u něho přetrvávat přesvědčení, že za různých okolností platí různá pravidla. Tak tomu bývá i u dětí, které přicházejí do náhradní rodiny až v předškolním věku a neměly možnost získat jednoznačné zkušenosti (Kochanska, 2002).

3.4 Vývoj osobnosti předškolního dítěte a jeho sebepojetí

Dětské sebepojetí odpovídá způsobu uvažování a prožívání předškoláků, kteří takto zpracovávají jakékoli poznatky, včetně zkušeností se sebou samým a s chováním dospělých ve vztahu k sobě. **Dětské sebepojetí je vázáno na různé vlastnosti, schopnosti a dovednosti**, zejména na ty, které jsou ostatními ceněny a jsou pro dítě v něčem významné. Předškolní děti do svého sebepojetí zahrnují hlavně ty schopnosti a dovednosti, které demonstrují jejich samostatnost a potvrzují dosažené vývojové pokroky. Zatím příliš dobře nerozumějí různorodosti projevů určitých schopností a vlastností a jejich závislosti na situaci. Je pro ně těžko pochopitelné, že někdo může být jednou bázlivý a podruhé ne, nebo jednou něco umět a jindy ne. Podobné dilema řeší tak, jak je pro daný věk typické, důrazem na přítomnost: platí to, co je teď. Mladší předškoláci neberou v úvahu, co se jim podařilo nebo nepodařilo v minulosti, jejich sebepojetí ulpívá na aktuálních projevech. To je chrání před nejistotou a úzkostí, kterou by vyvolala relativizace hodnocení.

Předškolní děti se neumějí hodnotit realisticky, **mají tendenci se přeceňovat** a nadhodnocovat své možnosti. Sklon k nereálnému optimismu jim rovněž slouží jako zdroj jistoty. Zatím si nedělají starosti s faktem, že ve skutečnosti všechno nedovedou. Podobným způsobem ovlivňují sebehodnocení i jejich přání a fantazie, děti se mnohdy považují za takové, jakými by chtěly být, a snadno uvěří i v nereálnou variantu. Jak již bylo řečeno, rozdíl mezi přáním a realitou není v tomto věku jednoznačně vymezen. S tím souvisí i sklon předškolních dětí k vychloubání, které může dosáhnout

až legračně akcentované podoby (ve smyslu „*jsem největší a každého přeperu*“). Nekritičnost je typickým znakem nezralého sebepojetí a v předškolním věku je naprosto normálním projevem. Rozvoj dětského sebepojetí ovlivňuje zvědavost a touha předškoláků všechno zkusit a naučit se něčemu novému. Odráží se v ní i **potřeba něco zvládnout, vykonat a potvrdit tak svoje kvality**. Opakovaná negativní zkušenost může tlumit jejich iniciativu, přispívat ke zvýšení nejistoty a měnit dětské sebepojetí. Zda tomu tak skutečně bude, závisí na míře dostupné rodičovské opory.

Součástí sebepojetí se může stát cokoliv, co k dítěti nějakým způsobem patří. Mohou to být lidé a zvířata, k nimž má nějaký vztah, věci, které považuje za svůj majetek, i prostředí, v němž žije. Vlastnictví je důležitou složkou dětské identity, která se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu: moje maminka, můj pes, moje autíčko. A je špatné, pokud není nic jenom jeho, protože „moje“ je součástí já, vlastní osoby. Předškolní děti se o to, co považují za součást sebe sama, nerady dělí. Teprve po pátém roce dozrává jejich osobnost natolik, že jsou schopné akceptovat potřeby ostatních, ať už by se týkaly rodičovské pozornosti nebo hraček, sladkostí apod. Neochota, resp. neschopnost se dělit může déle přetrvávat u dětí, které neměly možnost získat potřebnou pozitivní zkušenost a nejsou v tomto směru dostatečně saturované. A není důležité, zda byla důvodem opakovaná změna prostředí a nejbližších lidí či nakumulování negativních zážitků, které mohly vést k zafixování pocitů vlastní nedostatečné hodnoty.

Předškolák se vymezuje lidmi, k nimž patří, oni vytvářejí svým vztahem k němu základ jeho sebepojetí. Lidé, kteří s ním žijí a mají k němu silný osobní vztah, jsou samozřejmě nejdůležitější. Pokud takoví lidé neexistují, vývoj jeho sebepojetí se narušuje, protože dítě neví, kým je a ke komu patří. Ztotožnění se s rodiči slouží jako obohacení dětského sebepojetí, posiluje jeho sebevědomí a sebejistotu. Zároveň mu pomáhá diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by mělo, resp. chtělo mít, a které ne. Rodiče slouží jako opora a zdroj jistoty, ale i jako model žádoucího chování. Přijetím rodičů jako vzorů se volba vhodné alternativy zjednoduší (ale může mít i nežádoucí podobu, pokud by např. dítě mělo agresivního otce či matku – náladovou alkoholičku).

Velmi důležitý je i **prožitek osobního vlastnictví**, které je další součástí sebepojetí. Možnost něco používat, např. hračky v dětském domově, není totéž, jako kdyby šlo o věc, která patří jenom jemu. Nevytváří se zde osobní vztah a tudíž ani ohleduplnost k něčemu, co je chápáno jako cizí. Takový postoj velmi často vede k přetrvávání bezohlednosti a nezodpovědnosti k okolnímu světu, v němž člověku nic nepatří. Vztah k čemukoli může zahrnovat různou míru osobní významnosti, která souvisí s ochotou k určité angažovanosti a ochraně toho, co je chápáno jako součást vlastní bytosti.

Dětské sebepojetí je závislé na hodnocení jinými osobami, zejména rodiči – to znamená lidmi, kteří jsou pro dítě citově významní a představují pro ně autoritu, v tomto věku ještě chápány jako vševědoucí a všemocnou. Předškolní dítě přejímá názory takových lidí nekriticky, tak jak jsou mu prezentovány. V této podobě se stávají důležitou součástí jeho sebepojetí a základem pro zpracování dalších, nově získaných zkušeností. Rodiče mohou ovlivnit sebepojetí svého dítěte jak emočně, tj. mírou citové akceptace, tak racionálně, svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění.

Svůj postoj projevují v chování k dítěti i v opakovaném verbálním vyjadřování názoru na kvality dítěte. Pokud by dítě žilo v dysfunkční rodině, kde by nemělo potřebnou citovou oporu a kde by mu rodiče dávali najevo nanejvýš svůj nezájem, nebo je pouze kritizovali či dokonce týrali, ovlivní tento fakt i jeho sebepojetí.

Zafixovaný názor na cokoli se mění těžko a tím spíš názor na sebe sama. Přejchod z jednoho prostředí do jiného (v tomto případě náhradní rodiny), které je v mnoha směrech zcela odlišné, může vést k **pocitu dezorientace i v oblasti sebepojetí**. Najednou je leccos jinak než dřív a dítě nebude vědět, co opravdu platí. Za takových okolností pro ně může být důležité udržet si svůj názor na rodiče i na sebe sama, protože představuje nějakou jistotu a jinou zatím nezískalo. (Pro dítě je normou jeho dřívější rodina, vůbec je nenapadne, že by v ní mělo být něco v nepořádku. Proto často prožívá přemístění do náhradní rodiny či instituce jako ztrátu a ohrožení, což se projeví i ve způsobu chápání čehokoli, včetně sebe sama.) Nové sebepojetí je třeba budovat postupně, podporovat dětské aktivity, které mohou sloužit k získání pozitivní korektivní zkušenosti, a nechat vyhasnout ty nežádoucí.

3.5 Nápadnosti v prožívání a chování předškolních dětí v náhradní rodinné péči

Jakákoli odlišnost je v předškolním věku nápadnější, než kdyby se projevovala u batolete. Předškolní děti už obvykle umějí mnohem víc a také se od nich víc vyžaduje, nežádoucí projevy chování přestávají být tolerovány. Od předškolního dítěte se očekává, že se bude řídit běžnými normami a bude alespoň částečně ovládat své chování. U dětí, které žijí v náhradní rodině, se mohou teprve v této době projevit problémy, jež byly zatím jen latentní, a rodiče začnou tušit, že s jejich dítětem není všechno v pořádku. Obvykle k tomu dochází v rámci srovnání s vrstevníky nebo po upozornění příbuzných či známých, kteří mají větší zkušenosti než oni sami.

Některé z těchto projevů mohou být **důsledkem dosud nezvládnuté komplexní deprivace zkušenosti** z raného dětství. Takové děti bývají zranitelnější a je u nich zvýšené riziko vzniku různých potíží. Může se zde projevit i negativní vliv opakované změny prostředí, kdy dítěti není jasné, kam a ke komu vlastně patří. Některé problémy mohou být důsledkem prenatalní či perinatální zátěže, která vedla k určitému narušení vývoje mozku. Bezvýznamný nemusí být ani vliv dědičnosti. Tyto děti mívají častěji biologické rodiče, kteří nejsou standardními osobnostmi a mohli je zatížit i geneticky, nejenom svým nevhodným rodičovským chováním (které je leckdy také důsledkem dědičných předpokladů). Někdy může jít o projev méně závažného postižení psychických či somatických funkcí, např. v různých studiích je u těchto dětí opakovaně uváděna vyšší četnost syndromu ADHD. (Závažnější zdravotní handicap je obvykle diagnostikován již v batolecím věku.) Dost často jde o kombinovanou zátěž, která je samozřejmě i obtížněji zvládnutelná. (Dítě může být např. hůře disponované a proto je zvýšeně vnímavé i k dalším nepříznivým vlivům, jako je zanedbávání či méně stimulující ústavní péče.) Zkušenosti s různým výchovným přístupem bývají rozdílným způsobem zpracovávány, v závislosti na osobnosti dítěte. Někdy se mohou problémy v prožívání a chování objevit jako důsledek zjištění, že dítě není vlastním potomkem svých rodičů, nebo proto, že

nezvládá **nejistotu a nejasnosti vztahu k vlastním a náhradním rodičům** (Brodzinsky et al., 1987, Rosenthal a Groze, 1991; Peters et al., 1999; Roy et al., 2000; O'Connor et al., 2003).

Pro rodiče bývá zjištění, že je přijaté dítě v určitém směru odlišné od normy, stresující. Zejména pokud měli jiná očekávání a s případnými problémy nepočítali nebo možnost jejich existence popírali. Mohou je prožívat jako důsledek vlastního selhání, i když tomu tak být nemusí, a většinou ani nebývá. Navíc jak dítě roste, mění se postoj náhradních rodičů k jeho nestandardním projevům. Jejich tolerance klesá, protože jsou přesvědčeni, že dítě mělo dost času, aby se všemu potřebnému naučilo.

Přetrvávající důsledky rané psychické deprivace, především citové, zejména pokud by byla kombinovaná s méně příznivou temperamentovou dispozicí, se projevují **nápadnostmi v emočním prožívání a reagování**. Ty někdy dosahují až úrovně poruchy, obvykle úzkostného charakteru. Může jít o **separační úzkostnou poruchu**, pro níž je typická nadměrně úzkostná reakce na odloučení od náhradního rodiče, k němuž si dítě vytvořilo silný citový vztah a bojí se, že jej ztratí. Přetrvávání silné vazby ještě v předškolním věku je dáno pozdější možností vůbec nějakou vazbu vytvořit a deprivací z zkušeností z raného dětství. Děti, které přišly do náhradní rodiny až po druhém roce, mívají větší množství takových potíží než ty, které v ní žijí od kojeneckého věku. Může jít i o problémy související s odnětím dítěte z rodiny a s nutností odpoutat se od vlastních rodičů, resp. matky, od níž bylo odtrženo. Skutečnost, že jeho rodiče péči o ně nezvládali, není pro dítě důležitá, protože její nedostačivost není schopné nahlednout. Truchlí nad ztrátou vlastní mámy a ta náhradní pro ně zatím není citově významnou osobou, nebo jí není v tak jednoznačném smyslu (takové chování se ještě častěji objevuje u dětí, které přišly do náhradní rodiny až v předškolním věku) (Gunnar et al., 2007).

Příkladem může být příběh nyní osmiletého chlapce, který přišel do náhradní pěstounské rodiny v pěti letech. Do čtyř let žil s rodiči-narkomany, jejichž péče byla v mnoha směrech nedostačující, ale dítě si k nim vytvořilo silnou citovou vazbu (zejména k matce). Poté byl umístěn do Klokánku a nakonec do pěstounské rodiny. I v této době udržoval nepravidelný kontakt s rodiči, především s matkou. Opakovaná změna prostředí pro něho představovala značnou zátěž, s níž se vyrovnával pomalu a obtížně. Citově významnou osobou pro něho byla stále vlastní máma, kterou ztratil, a nebyl schopen pochopit proč. Po rodičích se mu stýskalo a bylo těžké ho utěšit. Přestože je pěstounka zkušená a citlivá, trvalo velmi dlouho, než si k ní vytvořil osobnější vztah. Je otázka, co se v životě tohoto dítěte dalo řešit lépe a jak co nejdříve rozpoznat, kdy jde o rodinu, která je opravdu tak špatná, že může další vývoj dítěte poškodit. Jak je zřejmé, kontakt s biologickými rodiči nemusí mít jen pozitivní dopad, zejména pokud není pravidelný a je spojen s nepříjemnými zážitky (Roy et al., 2000).

Zvýšený sklon k prožívání obav, k jehož rozvoji přispívá deprivací z zkušenost, **se projevuje i různými fobiemi**, jichž je u dětí s podobnou anamnézou víc než v běžné populaci. Mohou trpět strachem ze zvuků, ze tmy, z výtahu, ze sprchy apod., ale hlavně z cizího prostředí. Časté bývají obtíže s usínáním, dítě se bojí zůstat samo v posteli nebo trpí nočními děsy. Nadměrná úzkost může mít i formu sociální úzkostné

poruchy, pro niž je typické přetrvávání nepřiměřených obav z cizích lidí i v předškolním věku, kdy většina dětí už problémy v kontaktu s cizími dospělými ani s vrstevníky nemá (Propper, 2000).

Děti s deprivací zkušeností a přetrvávající nejistotou mají větší **sklon reagovat na jakoukoli subjektivní nepohodu či zátěž afektivním výbuchem**. Bývají zvýšeně dráždivé a lze u nich snadno vyvolat záchvaty vzteku, které nejsou přiměřené situaci a k nimž nemají zdánlivě žádný důvod, mívají častěji i celkově mrzutou náladu. Je zřejmé, že se tyto děti nedokáží ani s běžnými požadavky vyrovnat přiměřenějším způsobem. Častěji se u nich objevuje i agrese, kterou lze chápat jako **úzkostnou agresi**, vyvolanou neovladatelnými obavami. Se zvýšenou úzkostností souvisí i odmítání jakékoli změny a horší adaptabilita na nové situace, ať už by šlo o cokoli.

Děti, které přišly do náhradní rodiny až po 3. roce života, mívají větší množství problémů v chování. Život bez stabilního rodinného zázemí v raném dětství zvyšuje riziko vzniku takových problémů. Avšak podobné potíže leckdy mívají i děti, které přišly do takových rodin dříve a měly šanci korigovat nepříznivé zkušenosti, ale z nějakého důvodu se tak nestalo. Nakumulované negativní vlivy není tak snadné zvládnout a vystavení psychickému strádání také nemusí být jedinou zátěží, s níž se musí dítě vyrovnávat. **Poruchy chování** bývají u dětí s nevýhodnou pre- i postnatální anamnézou četnější než v běžné populaci a jsou dost časté i u dívek, což rovněž není obvyklé (Verhulst et al., 1992; Gunnar et al., 2007).

Různé **nápadnosti v chování se nejčastěji projeví při nástupu do mateřské školy**, tak zásadní změna může různé potíže posílit i vyvolat. Dítě, které se v domácím prostředí projevovalo přijatelně, má najednou mnoho problémů. Jeho adaptaci na nové prostředí může zablokovat nárůst nejistoty a neschopnost odpoutat se od náhradní matky, vyvolané iracionálním strachem, že ji ztratí. Může se v neznámé instituci cítit natolik nejisté, že nebude schopné adekvátně reagovat: nebude mít zájem nové prostředí poznat a nebude mít ani zájem o dění, které se tam odehrává. Někdy může jít o projevy, které nejsou pro rodiče zcela nové, ale teprve ve srovnání s chováním jiných dětí téhož věku si uvědomí, že zcela standardní nejsou. Náhradní rodiče jsou najednou postaveni do situace, kdy musí začít řešit nový problém, a nejsou na to vždycky připraveni. Pokud dítě žije v rodině delší dobu, mají pocit, že už mělo dost času, aby se adaptovalo.

Často uváděným problémem je neklid a hyperaktivita přijatých dětí, která působí rušivě především kvůli nedostatečnému sebeovládání a souvisí i s obtížnějším osvojením žádoucího chování. Náhradní rodiče si stěžují i na **nezvladatelnost a zvýšenou agresivitu** přijatých dětí, která se projevuje fyzickou i verbální agresi vůči čemukoli, lidem i věcem, dospělým i vrstevníkům. Může jít o **obrannou agresi**, která je jedním z možných projevů neschopnosti dítěte zvládnout běžnou zátěž a nepohodu. Dítě si vybíjí zlost na náhradní matce i jiných lidech nebo je agresivní vůči vrstevníkům. Nadávání, mlácení kolem sebe, kopání, plivání atd. bývá obvykle spuštěno afektem vzteku, který se objevuje, jakmile se neděje to, co by si dítě přálo a očekávalo. Vybíjení vnitřní tenze se může projevovat i ničením hraček a jiných věcí (trháním oblečení, škrábáním nábytku apod.) (Peters et al., 1999; Kovařík et al., 2004; Gunnar et al., 2007).

Neschopnost ovládat své chování žádoucím způsobem může přetrvávat i poté, co si dítě vytvoří citový vztah k náhradním rodičům. Jeho rané zkušenosti mohly být natolik stresující, že se ani v běžných situacích nedokáže vždycky ovládat. Nezvládnuté chování může odrážet i nedostatek vnímavosti k sociálním a emočním podnětům a neschopnost je rozlišovat, ale může jít i o pouhý nedostatek pozornosti. Jde o to, jestli má dítě celkově špatnou sebekontrolu nebo zda se takové obtíže objevují jen v sociálních situacích (O'Connor et al., 1999; Bruce et al., 2009).

Děti žijící v náhradní rodině mívají **problémy s přijetím autorit** a s plněním jejich pokynů. Neustále si něco vynucují a prosazují, odmítají se podřídit a dávají nepřiměřeným způsobem najevo svůj nesouhlas s takovými požadavky. Reagují na ně verbálně, křikem či sprostými slovy, i fyzickou agresí (válejí se po zemi, rozbíjejí věci, útočí na rodiče apod.). Nejsou schopné si vytvořit dostatečný respekt k rodičovské autoritě a s tím souvisí i skutečnost, že nedokáží přijmout trest či výtku. Ty pro ně představují další stres vyvolávající nepřiměřené, afektivní a zkratkové reakce. Nedokáží se podřídit jakýmkoli méně příjemným požadavkům a opakovaná změna prostředí i osob vychovatelů situaci ještě zhoršuje.

Neschopnost či neochota akceptovat autoritu se může projevit i odmítáním náhradní matky, resp. pěstounky (dítě si vezme batůžek a oznámí, že *„jde hledat pravou mámu“*). **Idealizace matky, s níž dítě nežije**, se leckdy projevuje iluzí, že ta by po něm nic nepřijemného nechtěla. Problematickým způsobem reagují především děti, které mají z nejrůznějších, obvykle kombinovaných příčin sníženou toleranci k zátěži a narušený vývoj autoregulačních dovedností. Neschopnost seberegulace je považována za jeden z typických důsledků dlouhodobé absence spolehlivého vztahu s mateřskou osobou. Jak se ukazuje, leckdy ani dodatečná možnost takovou vazbu navázat nemusí vést k okamžité nápravě.

U takto znevýhodněných dětí se často opakují vzorce chování, které jsou charakteristické nerespektováním základních sociálních norem, projevy bezohlednosti a narušováním práv jiných lidí. Charakteristické znaky deprivativního syndromu, resp. specifických potíží v chování, které z takové zátěže vyplývají, u některých dětí nezmizí ani v dalších letech a je čím dál obtížnější výchovně zasahovat. Pokud by porucha chování vznikla až v této době, obvykle mívá jinou příčinu (Roy et al., 2000; Kreppner et al., 2007).

Důvody, proč je někdy těžké důsledky citové deprivace zmírnit, spočívají v genetických dispozicích. Studie A. Frigerio a jejích kolegů (2009) prokázala, že děti, které mají určitou dvojici genů (ovlivňujících vývoj citlivosti ke stresu), ovlivní nepříznivá raná zkušenost natolik, že se jejich chování nemění ani v pozdějším dětství, navzdory tomu, že měly možnost získat korektivní zkušenost. Ke stejným závěrům dospěla i skupina R. Kumsty (2010).

4. Školní věk

4.1 Nástup do školy

Nástup do školy je **důležitým sociálním mezníkem** i v případě dítěte žijícího v náhradní rodině. Možná je ještě významnější, protože se zde mohou ve větší míře projevit jeho nedostatky, které přetrvávají i přesto, že nyní žije v dostatečně podnětném prostředí. Ty mohou být dány méně příznivými dědičnými předpoklady či dlouhodobou negativní zkušeností, kterou dítě získalo před příchodem do náhradní rodiny (zejména pokud k němu došlo později). Pro náhradní rodiče je nástup dítěte do školy také dost podstatný, protože jeho úspěšnost či neúspěšnost slouží jako důkaz jejich rodičovských kvalit. Pokud dítě neprospívá tak, jak by si představovali, mohou se (obvykle mylně) obviňovat z jeho selhání. Mohou si myslet, že se dítě vyvíjí standardním způsobem, i když to není pravda a mít na ně příliš velké nároky, které neodpovídají jeho možnostem. Když zjistí, že se dítě v něčem opoždí, budou se cítit zklamaní. Důvodem nesprávného odhadu dosažené vývojové úrovně svěřeného dítěte bývá obvykle nezkušenost a chybějící srovnání s úrovní schopností a dovedností jeho vrstevníků. Ale to je spíše výjimečné, většina náhradních rodičů má možnost srovnání s jinými dětmi již v předškolním věku, po nástupu do mateřské školy.

Předpokladem školní úspěšnosti je kromě vrozených předpokladů **dostatečná zralost** a připravenost, ale všechny děti tyto požadavky nespĺňují. Školní zralost slouží k označení dosažené žádoucí úrovně různých funkcí dítěti, která závisí na zrání organismu. Žádoucí zralost nervového systému se projeví celkovým zklidněním, zlepšeným sebeovládáním, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Zralé dítě je schopné ovládat svoje citové prožitky i chování a respektovat požadavky učitele. Dokáže se soustředit na práci a vydrží u ní požadovanou dobu. Dostatečná zralost je podmínkou účinnějšího učení a tím i lepšího výkonu, protože umožňuje, aby dítě plně využívalo svých schopností. Děti, které nejsou dostatečně zralé, bývají dráždivé, citově labilnější, hůře se soustředí a bývají unavitelnější. To vše jim znesnadňuje adaptaci na školu a plnění všech jejích požadavků. Nezralé děti jsou zaměřeny na dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb, ale to už na této úrovni nestačí. Ve škole dítě nemůže dělat jen to, co by ho momentálně bavilo. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat nějaký režim zátěží, která je vyčerpává. Zralejší děti bývají vyrovnanější a odolnější a díky tomu jsou pro ně požadavky školy zvládnutelnější (Blair, 2002; Konold a Pianta, 2005).

Školák by měl umět ovládat svoje chování, soustředit se na vyučování a nezabývat se v té době něčím jiným. **Vývoj pozornosti i sebeovládání** závisí i na geneticky podmíněných temperamentových vlastnostech, a proto může probíhat u různých disponovaných dětí rozdílně. U nevýhodně disponovaných, impulzivních, dráždivých a úzkostně laděných dětí se nemusí vyvíjet tak dobře, jak by bylo třeba. Vrozená dispozice reagovat určitým způsobem se projevuje i individuálně odlišnou potřebou stimulace a schopností zvládnout změnu prostředí i nové požadavky. Některé děti mohou na školu reagovat citlivěji a mohou se jejími požadavky cítit přetížené. U dispozičně vnímavějších a citlivějších dětí mohou nové podněty spojené se školou vyvolat

méně příznivou emoční odezvu a v důsledku toho posílit spíš tendenci na dobrý výkon rezignovat, než se snažit uspět a i obtížnější úkol zvládnout. Zrání nemusí vzhledem k jejich vrozeným dispozicím (a občas i kvůli nežádoucím zkušenostem a zanedbávání) dosáhnout ani v 7 letech žádanou úroveň. Takové děti nejsou schopné ovládat svoje citové ladění ani pozornost a soustředit se na to, co je třeba. Jejich pocity nepohody se mohou projevit nejenom obtížemi v soustředění, ale mohou omezit i motivaci ke školní práci (Blair, 2002).

Potíže tohoto druhu **jsou pro náhradní rodiče někdy jen těžko pochopitelné**. Mnozí z nich jsou přesvědčeni, že něco takového by bylo možné zvládnout výchovou, a když se budou dítěti víc věnovat nebo na ně budou přísnější, jeho stav selepší. Nezdá se jim, že by pouhá nesoustředěnost, dráždivost a neklid mohly vést ke školnímu selhání. Myslí si, že jde o banální problém. Pokud by dítě trpělo mentálním postižením a oni věděli, že nemá potřebné intelektové předpoklady, akceptují tento fakt jako jednoznačný důvod, proč dítě nemůže ve škole uspět. Pouhý neklid a nesoustředěnost jim jako dostatečný důvod nepřipadá. (Takový přístup není typický jen pro náhradní rodiče, podobným způsobem reagují i rodiče biologičtí.)

Podobný problém řešili osvojitelé nyní sedmiletého chlapce, který do náhradní rodiny přišel ve 3,5 letech. Od počátku byl velmi živý, u žádné činnosti příliš dlouho nevydržel, všechno ho bavilo jen krátce. Je to dítě, které má rádo, když se něco děje, potřebuje hodně podnětů, pokud možno různorodých. Na jakékoli omezení nebo neúspěch reaguje vztekem, nedokáže se ovládat. Jeho adaptace na školu byla hodně obtížná. Odmítal dělat přípravná cvičení, nechtěl se učit, navíc mu počáteční čtení a psaní ani příliš dobře nešlo. Matematika mu problémy nedělá. Jeho adoptivní rodiče jsou realističtí a ochotní problém řešit tak, jak bude třeba. Situaci navíc komplikují pochyby chlapce o jeho příslušnosti k náhradní rodině. Jde pravděpodobně o dispozičně daný problém, který mohl prohloubit způsob prožití raného dětství a jehož zvládnutí bude vyžadovat trpělivost.

Obtíže v soustředění a nedostatečné sebeovládání může být i důsledkem výchovného zanedbání a nedostatečného vedení dítěte, k němuž došlo v dysfunkční rodině, ještě před jeho umístěním do náhradní rodinné péče. Tak tomu bylo v případě děvčete, které přišlo do náhradní rodiny až v 6 letech. Do té doby žila s matkou, která se o ni příliš nestarala, a s babičkou-alkoholičkou. Nikdo se jí systematicky nevěnoval, neuměla se na nic soustředit, protože to od ní nikdo nevyžadoval. Neměla dostatečně rozvinutou ani krátkodobou paměť, nikdo ji nenaučil, čeho by si měla všimnout a nikdo od ní nevyžadoval, aby mu vyprávěla, co prožila. Její rozumové schopnosti nejsou závažněji narušené, ale neumí je využívat a nemá ani potřebné základní znalosti. Není zvyklá překonávat potíže, a pokud jí něco nejde hned, tak se takové činnosti snaží vyhnout. Výchovné zanedbání se projevovalo i na úrovni jazykových schopností, má omezenější slovní zásobu a vyjadřuje se velmi jednoduše. Nemá vytvořen pojem čísla, přeskakuje v číselné řadě, nemá pocit, že by pořadí čísel bylo nějak závazné. Vzhledem k celkovému stavu jí byl doporučen odklad školní docházky. Po roce došlo k podstatnému zlepšení, deficit byl v tomto případě dán hlavně zanedbáním, které adoptivní rodiče dokázali eliminovat.

Někteří rodiče nedovedou **odlišit běžnou dětskou živost od nadměrné impulzivní** a hyperaktivity, která už v normě není a bude pro dítě představovat ve škole značný

problém. Takové projevy jsou zatěžující i pro rodinu, která si leckdy klade za vinu, že dítě nedokáže zvládnout. Ve škole jsou dráždivé a nepozorné děti samozřejmě ještě nápadnější a jejich chování rušivější než doma, a rodiče se obvykle cítí ještě bezradnější. Neřešení, resp. obtížnost zvládnání takových potíží představuje jeden z možných střetů náhradní rodiny a školy. I z tohoto hlediska je vhodné pečlivě uvážit, jaká škola by byla pro dané dítě nejvhodnější nebo zda nástup do školy raději ještě o rok neodložit.

Zrání nervové soustavy pozitivně ovlivňuje i **rozvoj motorické a senzomotorické koordinace** a manuální zručnosti. Pro úspěšnou adaptaci na školu jsou významné i tyto schopnosti. Jakákoli nápadnější neobratnost dítě znevýhodňuje, ať už ve školní práci nebo ve společenském postavení mezi dětmi. Nešikovnost je z hlediska zvládnutí počáteční výuky rizikovým faktorem (dítěti nejde dobře psaní, hůře kreslí, nezvládá tělocvik). Nezralost se může projevit i nepřesnou koordinací pohybů mluvidel. Nezralé děti proto častěji nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky. Náhradní rodiče by si měli uvědomit, že případný deficit v této oblasti nevznikl jejich vinou a že v žádném případě nejde o to, že by se dítěti dostatečně nevěnovali. Obvykle jde o důsledek jiného znevýhodnění, jímž toto dítě trpí, a oni mu mohou pomoci s jeho nápravou.

Zrání neprobíhá u všech dětí stejně rychle, a neprobíhá ani rovnoměrně, proces zrání jednotlivých oblastí se může leckdy dost podstatně lišit. Důvodem vývojového opoždění či nerovnoměrného zrání mohou být rozdílné genetické dispozice, ale i rozdíly v kvalitě stimulace v dřívějším období života, a proto se mohou děti umístěné do náhradní rodinné péče **jevit častěji jako nezralé**. Pokud by tomu tak bylo, je třeba nejprve zjistit, ve které oblasti nedosahuje dané dítě potřebné úrovně zralosti, ale i to, zda jde jenom o projev pomalejšího zrání, které je dané dispozičně, nebo o projev nějakého požitění. Zjištění příčin je nezbytné pro zajištění účinné nápravy.

Náhradní rodiče potřebují být co nejdříve informováni o aktuálním stavu dítěte, aby se mohli rozhodnout o vhodnosti či nevhodnosti jeho nástupu do školy (či o jeho odkladu). Někdy je důležitá i případná korekce rodičovských představ. Ty mohou být různým způsobem zkreslené, zejména pokud jde o rodiče, kteří nemají s dětmi tohoto věku žádné zkušenosti. Někteří adoptivní rodiče mohou být nadměrně úzkostní, sledují každý projev dítěte a nadměrně se jím zabývají. Takoví rodiče mohou mít pocit, že dítě ještě není dostatečně zralé, aby šlo do školy, protože nechtějí, aby tam nastupovalo jakkoliv znevýhodněné. Opačem jsou rodiče, kteří ať už s ohledem na nedostatek zkušeností či vzhledem k velkému vývojovému pokroku, který dítě udělalo, mají pocit, že je všechno v pořádku a jeho stav je zcela v normě, i když to nebude úplně pravda.

Školní připravenost představuje souhrn různých dovedností (především sociálních, ale i jazykových) **a běžných znalostí**, které si děti umístěné do náhradní rodinné péče později leckdy neměly příležitost osvojit. Někdy jde i o důsledek jejich dřívější negativní zkušenosti, ať už by šlo o vztah k vrstevníkům nebo k dospělým a způsob, jak se k nim chovají a jak s nimi komunikují. Potřebné znalosti a dovednosti může dítě získat i později, ale mnohdy je takový zkušenostní deficit může zatížit právě na počátku školní docházky. Pokud jim chybí cokoli, co je zde považováno za samozřejmé, mění se i hodnocení takového dítěte.

Náročnost zvládnání různých výukových i jiných požadavků ovlivňuje i **postoj ke škole**. V případě dětí žijících v náhradní rodině může jít i o to, jaký postoj k ní zaujímala jejich biologická rodina. Pro každé dítě je důležité, jakou hodnotu má školní úspěch pro rodiče, protože v tomto věku jejich názor bezvýhradně přejímá a podle toho přistupuje ke školní práci. Náhradní rodiče zpravidla chtějí, aby se dítě dobře učilo, ale je zde riziko, že na jeho výsledky budou klást až příliš velký důraz. Původní rodina dost často preferovala jiné hodnoty a od dítěte nevyžadovala, aby se něčemu učilo. V takových případech se dítě musí vyrovnávat s rozdílným přístupem dřívější a nynější rodiny. Nemusí mu být jasné, co skutečně platí, a v takových případech si může zvolit cestu nejmenšího odporu. Některým přijatým dětem může chybět motivace ke školní práci, zejména pokud by pro ně byla obtížně zvládnutelná. Náhradní rodiče by měli vědět, jaké jsou předpoklady svěřeného dítěte a co od něho mohou reálně očekávat a vyžadovat.

Z hlediska školní připravenosti je důležitý **postoj dítěte k učení se čemukoli novému**, který se v neosobním prostředí instituce žádoucím způsobem nerozvíjí. V ústavním zařízení může dítěti chybět ocenění jakéhokoli úspěchu a jeho významnost pro člověka, který by byl pro dítě citově důležitý. V takových případech musí náhradní rodiče pracovat i s motivací dítěte a dát mu jednoznačně najevo, že jim na jeho výsledku záleží, oceňovat každou snahu a každý, i sebemenší, pokrok. Avšak zároveň by měli zdůraznit, že ho nepřestanou mít rádi, když se mu něco nepovede a dostane horší známku. Určitým rizikem bývá přehnaná snaha o dosažení žádoucího výkonu, která je spojena s vyčerpávající přípravou do školy a s očekáváním dobrých výsledků. Dítě může mít za takových okolností pocit, že na ničem jiném náhradním rodičům nezáleží, a když se mu nebude dařit ve škole, tak o ně nebudou stát.

Pro vstup do společnosti, v tomto případě do školy, jsou důležité i **sociální dovednosti**, které se projevují schopností dítěte vytvářet a udržovat přijatelné vztahy s lidmi, s dospělými i s vrstevníky, chovat se podle stanovených pravidel, komunikovat a spolupracovat s ostatními. Takové dovednosti považuje škola za samozřejmé a od svých žáků je vyžaduje, ale děti, které žily delší dobu v nepodnětné rodině či v ústavním zařízení, je vždycky mít nemusí, resp. nemusí mít ty, které jsou považovány za žádoucí. Výchovně zanedbané děti leckdy nerespektují autoritu dospělého nebo se ho bojí a neočekávají od něj nic dobrého. Ve vztahu k vrstevníkům se mohou projevat sobecky, bezohledně a agresivně. Zvykly si, že ani na ně nikdo ohled nebral a že se musí samy prosadit, bez ohledu na způsob, jaký k tomu použijí. Proces nápravy může leckdy trvat dost dlouho.

Nedostatek běžných zkušeností a dovedností **působí jako handicap**, který je ve vztahu ke škole rizikovým faktorem. Problémy tohoto druhu snáze zvládají pěstounské rodiny, kde žije větší počet dětí různého věku, které se musí přizpůsobit sourozenecké skupině. Chod rodiny se neřídí jejich potřebami, ale ony se musí přizpůsobit ostatním, i když i na ně bere rodina ohled. Taková zkušenost je ve škole zvýhodňuje. Adaptační potíže mohou mít spíše osvojené děti, které jsou jedináčky a chybí jim potřebná sociální zkušenost.

Důležitou součástí sociální připravenosti je schopnost **rozlišovat různé role** a chování, které je s nimi spojeno. Dítě by mělo vědět, jak je třeba se chovat k dospělě

autoritě, tj. k učiteli, a jak ke spolužákům. Školní připravenost zahrnuje i **znalost běžných norem**, sociálních konvencí a schopnost se v souladu s nimi chovat. Eventuální rozpor mezi normami a zvyklostmi, které dítě získalo dříve, a těch, které platí nyní, pro ně představuje další z možných zátěží, protože v takovém případě přesně neví, jak by se mělo chovat. Může se stát, že je původní rodina nenaučila ani to, že je nutné se podřídit požadavkům dospělého a dělat i to, co se mu právě nechce. Tak tomu bývá, pokud dítě žilo delší dobu v zanedbávajícím prostředí. Náhradní rodina leckdy nestačí dostatečně rychle odstranit všechny nedostatky. V takovém případě je vhodné domluvit se s učitelkou předem a informovat ji o situaci daného žáka. Společný postup, který bude brát v úvahu, že se nelze všemu naučit okamžitě, je pro svěřené dítě nejlepším řešením.

Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu dítěte do společnosti, kterou představuje škola. Zde musí dítě prokázat, že je dostatečně schopné, že umí pracovat a plnit své povinnosti. Období školní docházky označil E. Erikson jako **fázi píce a snaživosti**, protože jedním z jeho cílů je uspět a prosadit se ve skupině svým výkonem. Z širšího hlediska jde o obecnější potvrzení vlastních kvalit v různém prostředí, nejenom ve vztahu k požadavkům dospělých, ale mezi vrstevníky. Pokud přijaté dítě ve škole úspěšné není, je třeba zjistit proč. Náhradní rodiče vždycky správně nechápou, jak probíhá proces rozvoje jednotlivých schopností a dovedností. Leckdy si v případě problémů myslí, že jde jen o další z projevů raného citového strádání či zanedbání a věří, že zvýšeným úsilím lze nakonec dosáhnout zlepšení ve všech oblastech. To ovšem vždycky možné není, a tak je třeba jejich postoj korigovat. Dobrá informovanost přispěje ke zklidnění situace, umožní stanovit si přiměřené cíle a zažít radost z jejich dosažení.

Nástup do školy je dost často jedním z mezníků, kdy si náhradní rodiče uvědomí, že **všechno není takové, jak si představovali** a musí se s tímto faktem vyrovnat, což není snadné. Pokud by dítě mělo ve škole nějaký problém, mohou vnímat jeho neúspěch jako vlastní selhání, přestože tomu může být leckdy naopak. Může jít o dítě, které díky jejich péči dosáhlo výsledku, jenž je jeho maximem, a kdyby zůstalo v ústavu nebo v původní rodině, tak by na tom bylo mnohem hůře. Jenomže náhradní rodiče chtějí často mnohem víc, když ne vynikající výkon, tak aspoň slušný průměr. Realistický přístup, který by vycházel z možností i omezení daného dítěte, přinese větší uspokojení všem a bude rodiče i dítě méně stresovat nenaplněním příliš vysokého očekávání.

Příkladem může být příběh sedmileté adoptované dívky, které se příliš nedařilo v první třídě, nešlo jí čtení, psaní ani počítání. V rozhovoru s matkou se ukázalo, že měla určité adaptační potíže již v mateřské škole, že se těžko podřizovala požadavkům učitelek a zvláště dobře nevycházela ani s ostatními dětmi. Ani v této době se nedokáže soustředit na úkol, obtíže s jeho zvládnutím řeší snahou od něj odbíhat. Má nižší toleranci k zátěži, je zvýšeně dráždivá. Do náhradní rodiny přišla v batolecím věku, do té doby žila zanedbávána v nepodnětné rodině. Výsledek psychologického vyšetření mimo jiné ukázal, že jde o dítě s podprůměrnou inteligencí, od něhož nelze ani v budoucnosti očekávat výborný prospěch. Nicméně lze i v tomto případě leccos zlepšit a hlavně dítě zbytečně nestresovat.

4.2 Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů

Vývojový posun dětského uvažování se projeví schopností zvládnout školní výuku, ale i ve vztahu k okolnímu světu, o němž dítě také určitým způsobem přemýšlí. To se týká i jeho vlastního života, rodiny, v níž je, a vztahu k náhradním rodičům i jiným lidem, včetně představy o vlastních rodičích (které leckdy ani nezná) atd. Děti školního věku se začínají řídit základními zákony logiky a respektují vlastnosti poznávané reality, ať už v její aktuální podobě nebo na úrovni zafixované zkušenosti. Opouštějí prelogické myšlení, které bylo ovládané nejrůznějšími prožitky, náladami, egocentriem a fantazií. Děti přicházejí do školy zpravidla mezi 6. a 7. rokem, v době, kdy obvykle dochází ke kvalitativní proměně jejich způsobu uvažování. Toto období, které trvá až do 11–12 let, označil J. Piaget jako **fázi konkrétního logického myšlení**. Dětské poznávání se stává pružnější, objektivnější a přesnější, než bylo v předškolním věku. Taková proměna uvažování je jednou z podmínek úspěšného zvládnání školní výuky, protože kdyby dítě nedokázalo respektovat skutečnost a řídilo se jen svými pocity a přáními, těžko by se naučilo číst, psát a počítat. Součet dvou čísel nepřipouští jinou variantu a písmeno také nelze jen tak snadno nahradit jiným jen proto, že se dítěti více líbí jeho tvar. Schopnost uvažovat konkrétně logicky je předpokladem pro zvládnutí učiva, ale na druhé straně škola rozumové schopnosti dětí systematicky rozvíjí. Spontánní učení v běžných domácích podmínkách by už k žádoucímu vývoji nestačilo.

Změna myšlení se projeví ve způsobu chápání různých situací, v jejich interpretaci i při volbě přístupu k jejich řešení. Pokud k proměně dětského myšlení nedojde, může být příčinou snížená úroveň rozumových schopností. Děti, které žijí v náhradní rodině, mohou být natolik dispozičně znevýhodněné, že ani sebelepší výchova nemůže změnit jejich předpoklady a udělat je nadanějšími, než ve skutečnosti jsou. Náhradní rodiče leckdy ještě při nástupu dítěte do školy nevědí, jaké předpoklady má a občas mohou být velmi zklamaní. Dost často jsou to teprve výsledky v 1. třídě, které jsou natolik neuspokojivé, že osvojitelé či pěstouni hledají důvod, proč tomu tak je. Rizikem je v tomto případě možnost konfliktu s učitelem i možnost přetěžování dítěte vyplývající z přesvědčení, že všechno je možné se naučit, když se všichni dostatečně snaží.

Proměna dětského uvažování je postupná, neprojevuje se za všech okolností a ve všech oblastech stejným způsobem. Užítí určitého způsobu uvažování závisí na kontextu: logické myšlení není ještě tak zafixováno, aby mohlo fungovat v jiných než známých a srozumitelných situacích. Když má dítě řešit problém, o němž mnoho neví a nemá s ním potřebnou zkušenost, použije spíše primitivnější strategie. To znamená, že bude např. výsledek hádat. Stejně tak se bude chovat i v zátěžových situacích, jichž je ve škole i v kontaktu s dětskou skupinou dost. Za takových okolností si bude vypomáhat různými, mnohdy již vývojově překonanými způsoby, a bude tak činit proto, aby se v ní vůbec vyznalo. Potřebuje, aby se mu úkol jevil alespoň nějak řešitelný, i když nesprávně. V rámci obranných reakcí se uchýlí k postupu, který dobře zvládá a jenž pro ně představuje určitou jistotu. To by měli vědět rodiče, kteří se na dítě zlobí, že není schopné chápat ani to, co je z jejich hlediska velmi jednoduché, anebo si myslí,

že takto reaguje naschvál. Většinou tomu tak není, častěji jde o projev snahy vyhovět alespoň tak, jak dítě dokáže. Pokud k podobným problémům dochází častěji, měli by se rodiče dítěte zeptat, jak úkolu rozumí, event. čemu nerozumí.

Myšlení je v tomto věku vázáno na konkrétní skutečnost. To znamená, že školák je schopen uvažovat o čemkoli určitém, co zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen. Stačí mu minulá zkušenost, aby si to, co potřebuje, mohl alespoň představit. Dítě školního věku je zaměřené na poznání skutečného světa. Chce vědět, jaký je, podle jakých pravidel funguje, event. jak jej lze ovládat. Dětské poznávání se v tomto věku často spokojí s popisem, což lze chápat jako základní způsob orientace v prostředí. To je také důvodem, proč mladší školáci užívají při argumentaci konkrétních příkladů.

Děti školního věku dávají přednost takovému způsobu poznávání, kdy se mohou **samy přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení.** Ve svých úvahách nejraději vycházejí z vlastní zkušenosti ve smyslu pravidla „*co jsem viděl a zažil, musí být pravda*“. Podobné úvahy mohou zahrnovat i dřívější zkušenost z původní rodiny či ústavního zařízení, kterou si děti pamatují a vycházejí z ní i při hodnocení současné situace. **Minulost je pro dítě stejnou součástí skutečnosti jako přítomnost.** Jeho dřívější poznatky a prožitky tak snadno nezmizí, zejména pokud jde o relativně nedávnou minulost. I když děti postupně začínají chápat pravidla, která v nové situaci platí, občas se mohou prolínat i s těmi dřívějšími, zejména pokud by šlo o hodně podobnou situaci.

Devítiletý chlapec, který byl odebrán matce-narkomance a umístěn do pěstounské rodiny, očekával bití, i když nic neudělal, protože tak to v jeho původní rodině fungovalo. Trest nebyl spojen s proviněním, ale vyplýval z momentální nálady partnera matky, kterou nemohl chlapec nijak ovlivnit, a tudíž bylo jedno, jak se choval. Na základě své zkušenosti byl přesvědčen, že tak tomu bude i v nové rodině. Postupně se učil novým pravidlům, zejména pokud chápal jejich smysl. Tak se jednou stalo, že byl opakovaně kárán, kdy tloukl banánem o stůl a nebyl ochoten přestat. Druhý den přišel za matkou-pěstounkou a řekl jí: „*Mami, tebe se vyplatí poslouchat, tys říkala, že mi banán zčerná, když s ním budu mlátit, a on fakt zčernal.*“

Školáci dovedou uvažovat komplexněji a umějí si svoje poznatky určitým způsobem uspořádat. Jednou ze složek dětského uvažování, která se v průběhu školního věku rozvíjí, jsou **úvahy o kauzalitě, o příčinách různého dění.** Školáci už vědí, že všechno se jich nemusí týkat, že mnohé události mohou mít příčinu, která s nimi nesouvisí. Avšak i v této době jsou přesvědčeni, že vše musí mít nějakou, pokud možno jednoznačnou, příčinu. Tato tendence vyplývá z potřeby porozumět světu a pravidlům jeho fungování. Ta mohou být pro děti mladšího školního věku přijatelná, jen pokud jsou jasná, srozumitelná a mají trvalou platnost. Školáci odmítají nahodilost, náhoda pro ně představuje znehodnocení významu daných pravidel a stává se proto zdrojem nejistoty. Chápu ji jako důkaz skutečnosti, že svět nefunguje tak, jak má, a to nechtějí připustit. Jsou přesvědčeni, že příčina musí existovat, jenom je třeba ji najít. Mnohé děti školního věku, které byly umístěny do náhradní rodiny později, uvažují nad otázkou „*proč mě moje maminka opustila*“. Výklad této skutečnosti bývá zjednodušený

a přizpůsobený potřebě najít vysvětlení, které by pro ně bylo přijatelné, např. že byla nemocná. Děti v náhradní rodině často chtějí vědět i důvod, proč si je vzali náhradní rodiče, když se narodily někomu jinému. Dobré vysvětlení je takové, které zdůrazňuje, že je chtěli a že si je vybrali.

Rozlišení pojmu vlastní a nevlastní může být u takových dětí leckdy spojeno s hodně emotivním obsahem. Vlastní je ten pravý, ke komu člověk patří vždycky, je to něco, co se nedá zpochybnit nebo zrušit. Nevlastní, jak už je dáno zápořem, je cizí, nejisté a nespolehlivé, k čemu člověk nepatří a co je možné kdykoli nahradit, chybí zde výlučnost vlastního. Přijatému dítěti je proto třeba vysvětlit, že sounáležení nevzniká jen tím, že se někdo někomu narodí, ale že ho chce a pak s ním žije. Školáci se často zajímají o svůj původ právě proto, že začínají být schopni uvažovat jinak než dřív. Vhodné vysvětlení podpořené konkrétními příklady a získanou zkušeností jim pomůže problém překonat.

Myšlení mladších školáků je realistické. Realistický postoj děti ve značné míře chrání, představa mnoha různých možností by zvyšovala jejich nejistotu (s tou se budou muset vyrovnat až v době dospívání). Vede k tomu, že **přijímají skutečnost takovou, jaká je**, a ani nepředpokládají nějakou změnu. Děti přejímají názory dospělých a nepochybují o nich nejen proto, že jsou pro ně autoritou, ale i proto, že jejich sdělení chápou jako součást reality. Když někdo něco řekne, tak to tak musí být. Teprve později začnou být kritičtější a budou názory dospělých zpochybňovat.

Signálem dosažení žádoucí úrovně uvažování je změna strategie používané při výběru a dalším **zpracování různých informací**. Malý školák má tendenci využívat jen část informací, protože je to pro něj jednodušší. Obvykle bere v úvahu ty, které jsou pro něj nějak významné nebo alespoň srozumitelné. Takové informace zpracovává jak dovede, i když jeho postup není vždycky správný. Přehlížení toho, čemu dítě nerozumí a co nenavazuje na jeho zkušenost, lze chápat jako obrannou reakci. Školák věnuje pozornost tomu, co považuje za důležité, jenomže s postupujícím rozvojem poznávacích schopností se význam různých poznatků mění. Mladší školáci posuzují všechno více subjektivně a nevěnují pozornost informacím, které se jim nezdarují důležité, i když mohou být dost podstatné (např. co si mají druhý den přinést do školy). Starší děti už vědí, že musí brát v úvahu i to, co je z nějakého důvodu nutné, přestože to není zajímavé.

Ve školním věku se rozvíjí přesnost odhadu nevhodnějšího řešení určitého problému, ale i **schopnost ocenit vlastní schopnosti a dovednosti**. Starší školáci dovedou lépe odhadnout, do jaké míry problému rozumějí a posoudit úroveň vlastních znalostí, tj. jak si myslí, že jsou naučeni atd. Nárůst přesnosti hodnocení a pochopení faktu, že různí lidé nemají stejné schopnosti, se rozvíjí až v průběhu školního věku. Malý školák žádné rozdíly nevnímá, je přesvědčen, že všichni umějí totéž a uvažují stejným způsobem. Teprve později, s přibývajícimi zkušenostmi a v souvislosti s rozvojem myšlení, začne chápat, že tomu tak není. Mladší děti také ještě nedokáží odhadnout své schopnosti a přiměřeně ocenit své výkony, obvykle nerozliší ani míru obtížnosti úkolu. Nepřesnost odhadu signalizuje nezralost poznávacích procesů, nejde o to, že by dítě chtělo podvádět. Postupně jeho názor koriguje zkušenost.

4.3 Předpoklady školní úspěšnosti v počítání, čtení a psaní

Vývoj počtářských znalostí a dovedností. Když děti přicházejí do školy, obvykle mají vytvořenou určitou představu o číselném pojmu a vztazích mezi čísly. Tyto znalosti představují základ pro další rozvoj počtářských dovedností. Výuka matematiky na 1. stupni je zaměřena na pochopení jednoduchých čísel, jejich srovnání a rozlišování a na zvládnutí jednoduchých početních operací. Vyžaduje i to, aby děti dokázaly aplikovat získané znalosti na řešení nových problémů, což může být problém zejména pro podprůměrně nadané děti. Ty se dokáží naučit mechanicky počítat, ale nejsou schopné svoje znalosti použít, když je příklad jinak formulován.

Základním předpokladem ke zvládnutí matematiky v 1. třídě je **porozumění významu čísla**, k čemu slouží a co znamená. I nejmladší školáci vědí, že každé číslo slouží k označení určitého počtu, i když se zatím orientují jen v omezené kvantitě. Počítaná množina nesmí být příliš velká a přesahovat možnosti názorové prezentace. Obvykle umějí spočítat 5 jednotek, někdy i víc. Činí tak metodou přičítání, s pomocí opory, např. prstů. Už vědí, že každý objekt lze počítat jen jednou.

Na začátku školní docházky by měly děti znát názvy čísel a umět vyjmenovat **základní číselnou řadu**, i když ji mnohdy zatím jen mechanicky přeřikávají. Postupně by měly začít **chápat její logiku**, tj. závaznost pořadí čísel, určenou kritériem velikosti, a uvědomovat si, jaké vztahy mezi čísly z toho vyplývají. Např. že 4 je bližší 3 než 6. Malí školáci by už měli vědět, že je možné počítat cokoli, i objekty různého druhu, protože z hlediska počtu není důležité, zda jde o auta nebo o rohlíky. Měli by si uvědomovat i to, že důležité není ani pořadí počítání a že je jedno, zda začneme od kraje nebo uprostřed (Geary et al., 2000). Pokud by dítě nedokázalo pochopit základní principy počítání ani v průběhu 1. třídy, je zřejmé, že nemá dostatečné schopnosti. Jestliže se s ním rodiče doma připravují a přesto jsou jeho výsledky špatné, bývá nejčastějším důvodem snížená úroveň rozumových schopností. Výjimečně může jít i o specifickou poruchu počítání, tj. dyskalkulii.

Vývoj jazykových schopností a dovedností. Dítě, které nastupuje do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti a umí je používat. Je schopné mluvit o běžných věcech a rozumí sdělení jiné osoby. Pro děti, které přicházejí do náhradní rodiny ze zanedbávajícího prostředí, není adekvátní úroveň jazyka samozřejmostí. Dost často mají malou slovní zásobu, nemusí rozumět všemu a nedokáží se vždycky správně vyjadřovat. Potřebují, aby s nimi rodiče mluvili, četli jim a naučili je vyprávět o svých zážitcích. Tím vším si jazykové dovednosti procvičí a zlepší jejich úroveň.

Dětský slovník se ve školním věku rozvíjí pod vlivem zkušeností získaných v rodině, ve škole i ve vrstevnické skupině. Každá skupina či instituce jej obohacuje určitým, někdy dost specifickým, způsobem. Dítě má obecnou tendenci zafixovat si takové slovní výrazy, které mu jsou k něčemu užitečné. Např. proto, že jejich prostřednictvím může vyjadřovat svoje názory a pocity nebo díky této znalosti rozumí sdělení jiných, subjektivně důležitých lidí. Zapamatuje si je i tehdy, pokud bude mít pocit, že jejich osvojení a užívání přispěje ke zvýšení jeho prestiže, tak je tomu v případě specifických výrazů a způsobů oslovení, které používají jeho vrstevníci. Představa o užitečnosti

určitých slovních výrazů vychází ze zkušenosti dítěte. Vzhledem k tomu mohou děti, které přišly do náhradní rodiny později, používat obrátů, které jsou z obecného pohledu nepřijatelné, ale pro ně představují něco zcela běžného. Např. devítiletý chlapec používal ve škole i v pěstounské rodině vulgární výrazy, když ho např. jeho náhradní matka vyzvala, aby šel jíst, odpověděl jí „*neser mě s tím žrádlem*“, svojí nevlastní sestře řekl „*aby chcípla*“ apod. Nešlo o dítě, které by bylo necitelné a bezohledné, ale o zafixovaný způsob komunikace, který byl v jeho původní rodině běžný.

Nedostatečná jazyková zkušenost se projeví v aktivní řečové produkci malých školáků nejenom volbou určitých výrazů a formulací, ale i neschopností **správně užívat gramatická pravidla**. Na počátku školní docházky mívají i dobře vedené děti problémy s porozuměním konstrukce vět a s pochopením významu slovesa, který závisí na tom, jak bylo ve větě užito. Pro děti, které neměly k dispozici kvalitní jazykový vzor, může být těžké porozumět větám, které jsou trochu jinak formulované. Tak tomu bývá, když dítě přijde do náhradní rodiny z prostředí, které mu v tomto směru neposkytovalo dost podnětů. Mnohdy s dítětem nikdo příliš nemluvil a rodičovský jazykový model byl navíc velmi jednoduchý, leckdy zahrnoval i gramaticky nesprávné obraty.

K tomu, aby se dítě naučilo číst, psát a chápat smysl psaného, resp. tištěného, textu je třeba **souhry mnoha dílčích schopností a dovedností** (např. zrakové a sluchové percepce, jemné motoriky a senzomotorické koordinace). Všechny z nich nemusí dozrávat ve stejném období, a pokud nedosahují žádoucí úrovně v době nástupu do školy, může mít dítě problémy ve čtení i psaní. Malý školák musí pochopit, že písmena nejsou totéž co obrázky, že mají jinou funkci a že písmo musí respektovat určitá pravidla. To může být pro některé děti obtížné. Stejně důležité je porozumění vztahu mezi mluveným a psaným projevem: obojí představuje nějaké sdělení, i když je pokaždé vyjádřené jinými prostředky.

Proces učení čtení obvykle postupuje od osvojení základních prvků, tj. písmen, k jejich spojování do větších celků. Děti se nejprve musí naučit rozlišovat tvary jednotlivých písmen. Předpokladem zvládnutí této dovednosti je dostatečná úroveň zralosti zrakového rozlišování, která je nezbytná pro rozpoznání detailů jednotlivých písmen. Ani tak není proces jejího osvojování tak snadný, a proto si mnohé děti ještě v první třídě pletou tvarově podobná písmena jako **b** a **d** nebo **m** a **n**. Je velmi důležité, aby si dítě jejich podobu dobře zafixovalo, protože jinak by je nedokázalo správně přečíst, zejména pokud by byla různým způsobem zkombinována. Musí si rovněž spojit tvary písmen se zvukovou podobou příslušných hlásek. Pro malé školáky může být matoucí, že se znění některých hlásek mění podle toho, zda jsou vyslovovány samostatně nebo jako součást různých slov. Totéž platí pro jejich psanou, resp. tištěnou, podobu, v různém kontextu mohou písmena (zejména psací) vypadat trochu jinak, než když jsou sama (např. mně, mě, má, mrak, mák). Pokud by dítě nezvládlo abecedu do konce 1. třídy, je zřejmé, že je něco v nepořádku a potřebuje psychologické či speciálně pedagogické vyšetření.

V 1. třídě čtou děti ještě bez většího porozumění obsahu textu, kladou důraz hlavně na formální stránku. To znamená, že jim jde o to, aby text přečetly správně, ať už by byl

o čemkoli. Schopnost číst, i když jen mechanicky, potvrzuje, že si zafixovaly tvarovou a zvukovou podobu písmen a jejich spojení. Teprve když dobře znají tvary běžných slov a nemusí je luštit po slabikách, mohou se více soustředit na obsah. Přejícnou fází představuje čtení s porozuměním jednotlivých slov, ale ještě bez pochopení smyslu věty. Děti se nejprve zaměřují na jednotlivá slova a teprve potom na porozumění většního celku. K takovému zautomatizování čtení dochází obvykle na konci 2., resp. ve 3. ročníku. V této době by měly děti přečíst za minutu přibližně 60 slov a vědět, o čem to je (Matějček, 1993).

Proces učení psaní, resp. písemného způsobu vyjadřování, probíhá také ve dvou fázích. Děti se nejprve učí napodobovat tvary jednotlivých písmen a spojovat je do slabik a slov. V této době je jejich pozornost zaměřena téměř výhradně na správnost grafického zápisu. Takové úrovně dosahují na konci 1. třídy. Formální pravidla uspořádání psaného projevu děti obvykle pochopí snadno (např., že se píše zleva doprava a že mezery označují hranice mezi dvěma slovy). Prvníci se ještě příliš nezabývají obsahem textu, který opisují nebo který jim učitel diktuje. Podstatné pro ně je, aby rozpoznali, co učitel říká, a správně to napsali. Avšak ani to nemusí být úplně snadné (děti např. napíší vlese místo v lese nebo des, místo dnes). Pěkně psát lze naučit i děti s nižší inteligencí, pokud jsou dostatečně manuálně zručné a pečlivé. Větší problémy mají se zvládnutím gramatiky, nebo když by se měly písemně vyjádřit (např. napsat mamince dopis z letního tábora).

Teprve když mají děti dostatečně zafixovanou techniku psaní, mohou se zaměřit na obsah. **Vývoj psaného vyjadřování** prochází podobnými fázemi jako vývoj mluvené řeči v raném dětství. Děti nejprve píší jednotlivá slova, resp. občas spojí dvě slova v krátké věty. Pak začnou psát krátké věty, ale ještě v nich dělají chyby. V textu se objevují gramatické chyby, nepřesnosti v použití některých slov nebo dítě nějaké slovo vynechá, takže věta ztrácí smysl. Teprve ve 3. třídě se naučí přijatelným způsobem vyjadřovat písemnou formou, i když jejich text bude ještě dost jednoduchý.

4.4 Vývoj emočního prožívání a sebevládní

Zrání dětského organismu se projevuje změnou způsobu reagování, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Děti školního věku bývají optimistické, mají tendenci interpretovat veškeré dění pozitivním způsobem. Jejich převažující emoční ladění bývá vyrovnané, a pokud dojde k nějakému výkyvu, mívá jasnou příčinu. To znamená, že jsou smutné nebo naštvané, jen když je něco nepříjemného potká. Už se naučily rozumět svým pocitům a vědí, proč se za daných okolností určitým způsobem cítí. Děti, které jsou dispozičně nějak znevýhodněné (např. jsou dráždivější a citově labilnější) nebo byly dlouhodobě vystaveny citovému strádání, **nebývají ani ve školním věku příliš vyrovnané**. Jejich labilita se projeví zejména v situacích, které jsou pro ně z nějakého důvodu těžko zvládnutelné, a to může být v takových případech i běžné dění. Pochopit příčinu jejich nadměrné dráždivosti může být pro náhradní rodiče obtížné.

Mnozí osvojitelé či pěstouni udávají, že dítě bývá často rozladěné a snadno reaguje zlostně, **nepřiměřenými emočními výbuchy, anebo naopak nadměrně úzkostně**. S tím mnohdy souvisí i výkyvy ve školní práci a v chování. Emoční výbuch může

signalizovat, že dítě danou situaci nezvládá, ať už by šlo o cokoli. Příčinou může být pocit nezájmu, přetížení, neporozumění, neznalost účinnějších způsobů vyrovnávání s problémy atd. Jednou z možných zátěží je zásadní změna životní situace, jakou je umístění do nové rodiny, v níž se dítě na začátku vůbec nevyzná a neví, co zde může očekávat.

Tak tomu bylo i v případě dvou dívek, které přišly do náhradní rodiny až ve školním věku. První z nich byla odebrána ze zanedbávajícího rodinného prostředí a na zásadní změnu svého života si zvykala pomalu. I po určité době reagovala na cokoli nového a neznámého úzkostí a strachem doprovázeným zjevnými somatickými projevy (zvýšená teplota a nevolnost). Další děvče, které bylo ve své původní rodině dokonce týrané, reagovalo ještě po třech letech na sebemenší podnět vztekla a podrážděně. Vztekla a podrážděné reakce se objevují i ve vztahu k jiným dětem a jsou příčinou toho, že není příliš dobře přijímána.

Záchvaty vzteku a vymáhání něčeho, co se náhradním rodičům oprávněně jeví jako věku nepřiměřené chování, lze chápat jako **primitivní způsob reagování** na zátěž v situaci, kterou dítě nedokáže zvládnout jinak a musí se to teprve naučit. Vždycky je třeba vzít v úvahu, jak a kde dítě žilo od raného věku a co se tam mohlo naučit. Podobné situace je třeba řešit v klidu a ukázat dítěti, že je možné dělat i něco jiného.

Ve školním věku se rozvíjí i **emoční inteligence** a v souvislosti s tím i lepší porozumění složitějším emočním prožitkům. Přibližně kolem 10 let začínají děti chápat, že člověk může mít smíšené, či dokonce protikladné pocity. Už vědí, že se pozitivní a negativní citové prožitky mohou všelijak prolínat. Veškeré nálady a prožitky, cizí i vlastní, dovedou hodnotit z širšího sociálního hlediska, podle toho, jak předpokládají, že by je posuzovali jiní lidé. Důležitá je ovšem i schopnost vnímat, jak se cítí někdo jiný, jakou má momentálně náladu. Děti, které neměly v raném dětství příležitost, aby se naučily **rozpoznávat pocity jiných lidí**, dospělých i vrstevníků, mohou mít v této době problémy. Zejména jejich vztahy s vrstevníky nebudou příliš uspokojivé. Neschopnost emoční orientace se projeví např. ve zdanlivé bezohlednosti či tendenci provokovat ostatní tak dlouho, až dají jasně najevo svou nespokojenost. Ta může být reakcí na provokující chování, které jim bylo nepříjemné, na počátku mohli být naladěni líc. Mladší školáci, kterým chybí základní emočně-sociální zkušenost, si ovšem tento fakt leckdy vůbec neuvědomují. Pak je třeba jim vysvětlit, jakým způsobem mohou lidé na jejich projevy reagovat a proč tomu tak je. Případný deficit je třeba zmírnit cíleným vedením a ukázat dítěti, co jaký projev znamená.

Citová paměť se projevuje stabilizací emočního očekávání, např. ve vztahu k určité situaci, osobě či vlastnímu projevu. Emoční zkušenost se rozvíjí již od raného dětství, ale ve školním věku se dále specifikuje a přenáší i na jiné situace – např. na školu, na vztah k učiteli a vrstevníkům. Přijatelné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání, kumulace negativních zážitků zvyšuje **riziko přetrvávání obav**, např. strachu ze školy či z vrstevnické skupiny. Tak tomu může být i u dětí v náhradní rodině, zejména pokud ve svém dřívějším životě získaly víc špatných než dobrých zkušeností. Trvalejší pocit nejistoty či negativního očekávání se může projevit nadměrnou tendencí k obraně i v situacích, kdy to není nutné, protože dítěti nic nehrozí. Může být i příčinou bezohlednosti k ostatním, od nichž dítě neočekává nic dobrého. Nemusí

jít o uvědomělou reakci, leckdy jde spíš o automatickou tendenci, která vyplývá ze zafixovaného přesvědčení. S tím souvisí i **sklon k negativnímu hodnocení**, to znamená, že dítě má sklon přičítat ostatním špatné úmysly, i když je nemají a běžně by nikoho nenapadlo, aby je z jejich chování vyvodili. Např. když někdo do někoho strčí nebo si ho momentálně nevnímá, tak to musí být proto, že ho nemá rád a chce mu ublížit. U dětí s nepříznivou zkušeností může tato tendence přetrvávat dlouhodobě a lze se s ní setkat ještě ve školním věku. Např. devítiletý chlapec i v pěstounské rodině neustále očekával, že bude bit, protože na takové chování byl z původní rodiny zvyklý a divil se, že pěstouni se tak nechovají.

Většina emočních prožitků vyplývá ze vztahů s různými lidmi a oni také další vývoj těchto vztahů ovlivňují. Školáci jednájí v různých situacích způsobem, jaký se naučili, ale u dětí v náhradní rodinné péči se občas mohou objevit i **tendence provokovat**, a to jak dospělí, tak děti. Ve vztahu k dospělým jde nejčastěji o chování zaměřené na získání pozornosti či ocenění. U dětí v náhradních rodinách může jít o projev opožděné potřeby potvrzovat si pozitivní přijetí náhradními rodiči nebo vymáhat blízkost matky. Tak tomu bývá u dětí, které přišly do rodiny později, u dětí, které jsou vývojově opožděné nebo trpí nějakým postižením, jež je znevýhodňuje. Jak uvádí jedna pěstounka – „*dítě se extrémně prosazuje, provokuje, snaží se urvat matku jen pro sebe...*“. Dělá to proto, že potřebuje prožít její blízkost, aby tak získalo pocit jistoty a bezpečí.

Specifickým projevem dětí školního věku je úmyslné **provokování vrstevníků** (včetně nevlastních sourozenců, zejména pokud přišli do rodiny později a dítě je dosud nepřijalo) či žertování na úkor druhých. Škádlení a poštuchování je v tomto věku běžnou variantou vrstevnické interakce, kterou děti snadno přeženou. Každý jedinec na ně nereaguje stejně, pro každého má jiný význam a navozuje jiné pocity a reakce. Děti, které nejsou dostatečně citově vyrovnané a dosud nezvládly nepříznivou ranou zkušenost, mohou na takové chování reagovat méně přiměřeně (a stejně tak mohou necitlivě provokovat jiné). Citlivost k hraničním hloupým žertům může být různá. Některé děti na ně mohou reagovat zlostně či ublíženě a nebudou schopné svoje emoce ovládat.

Např. devítiletý chlapec, který přišel do pěstounské péče až v tomto věku, reagoval zlostně a agresivně na různé projevy nevlastních sester. Avšak na druhé straně ani ony ho nepřijaly s velkým nadšením a trvalo určitou dobu, než si zde našel svoje místo. Podobně se chovala i jedenáctiletá dívka, která přišla do pěstounské rodiny před necelým rokem, do té doby žila v dětském domově. Pěstounka uvádí, že se extrémně prosazuje, provokuje a chová se k ostatním agresivně, např. bezdůvodně praští nevlastního bratra do břicha atd.



Obrázek 1.
Kresba rodiny.

Obtíže v adaptaci na velkou rodinu s mnoha dětmi se projevují i v kresbě tohoto chlapce. Místo rodiny nakreslil jen matku-pěstounku a jednoho nevlastního bratra, svůj výtvar komentoval slovy: „*Já bych chtěl jenom dva.*“

Vztahy s lidmi mohou sloužit jako **emoční opora, ale i jako zdroj strachu**. Pro mladší školáky představují citovou oporu především rodiče, pro děti středního školního věku to bývají i vrstevníci, ale u dětí v náhradní rodině tomu může být jinak. Některé z nich mohou i ve školním věku ulpívat na vztahu s dospělým člověkem, především s matkou. Jejich osobnostní rozvoj nemusí probíhat stejně rychle, jako kdyby od narození žily ve fungující vlastní rodině. Leckdy mají možnost prožít si citovou blízkost s jiným člověkem až v tomto věku a pak není divu, že nereagují stejně jako jejich vrstevníci. Možnost emočního sdílení je důležitá pro všechny děti školního věku, má vliv na jejich emoční i sociální rozvoj. Sdílení pozitivních (radost) i negativních emocí (rozpaky, stud, pocit ublíženosti, smutek i strach) přispívá k porozumění a rozlišení takových pocitů, ale umožňuje i jejich zvládnání. Děti, které neměly možnost získat potřebnou zkušenost, se leckdy chovají necitlivě, protože nedokáží pocity jiných lidí rozpoznat. Někdy se dokonce nevyznají ani samy v sobě. Vzhledem k tomu lze jen těžko očekávat, že by se za všech okolností dokázaly chovat přiměřeným způsobem.

Ve školním věku může být pro děti snazší **sdílet své pocity s vrstevníky** než s dospělými. Děti téhož věku jsou na stejné vývojové úrovni, mají podobné problémy a většinou je i obdobně interpretují. Přesto i mezi nimi mohou relativně snadno vzniknout konflikty, které vyplývají z rozdílného způsobu prožívání a hodnocení situace. Pokud jde o jedince, kteří mají jiné zkušenosti, je riziko vzájemného nepochopení ještě vyšší. Zkušenost zpětné vazby může sloužit jako informace, která umožní korigovat interpretaci významu jakékoli situace i způsobu, jakým na ni dané dítě reaguje. V případě dětí s nedostatečnou či nepříznivou zkušeností může být tento proces zdlouhavější a korekce původně zafixovaných názorů a postojů leckdy dost obtížná. Je třeba si uvědomit, že ony nemohou prožívat ani běžné situace stejně jako děti, které vyrůstaly od narození ve fungující rodině (Mills a Duck, 2000).

Schopnost vcítit se do ostatních, sdílet s nimi jejich pocity, dát najevo, že oni rozumějí jemu a v případě potřeby jim poskytnout oporu jsou hlavními aspekty **emoční komunikace**, která probíhá verbálně i neverbálně, vědomě i nevědomě. Jejím cílem je předat komunikačnímu partnerovi informace o vlastních pocitech, které mu nemohou být tak jasné jako tomu, kdo je prožívá. Emoční komunikace je proces vysílání a přijímání signálů, které jsou určitým způsobem interpretovány. Děti školního věku, které měly možnost získat dostatek emočních zkušeností, jsou schopné chápat správně i takové informace a vyjadřovat vlastní pocity způsobem, který je pro ostatní srozumitelný. Děti, které potřebnou zkušenost nezískaly, mohou ostatním svoje pocity signalizovat nesrozumitelně a navíc si nemusí tento fakt uvědomovat. Mnohdy nerozumějí ani projevům ostatních, a za takových okolností snadno vznikne napětí a nepohoda, jejíž podstatu málokdo chápe.

Např. devítiletý chlapec po příchodu do náhradní rodiny svým chováním dával ostatním dětem demonstrativně najevo, že o ně nemá zájem, i když ve skutečnosti o kontakt stál, ale neuměl to dát najevo. Jeho noví nevlastní sourozenci ovšem chápali

jeho projevy jako odmítání a reagovali na ně stejně. Jeho protivné chování bylo spíše obranou v situaci, kdy se cítil nejistý a bránil se případnému zavržení předem. Není třeba připomínat, že nejde o příliš účelnou strategii. V podobných případech je třeba děti naučit, jaký význam může mít určité chování pro ostatní a co z něho mohou vyvodit. V rámci pěstounské rodiny je třeba korigovat projevy všech zúčastněných, aby byly co nejjednoznačnější a pokud možno ne jenom negativní (a to přesto, že se nově přijaté dítě může na počátku chovat velmi nepříjemně).

Školáci už většinou **dovedou svoje citové prožitky více ovládat**. Dost často chtějí, aby nikdo nevěděl, jak se právě cítí, protože by to pro ně bylo nepříjemné či dokonce ponižující (to platí v případě strachu a úzkosti). Uvědomují si, že je někdy nutné vlastní pocity a nálady potlačit, aby neměli problémy s dospělými (to platí v případě vzteku). Za projevy strachu a úzkosti se zase mohou stydět, zejména před ostatními dětmi, protože jsou v rámci vrstevnických norem chápány jako selhání. Potlačení strachu a úzkosti vyžadují spíše vrstevníci než dospělí. Potřeba, aby dítě bylo pro ostatní přijatelné, stimuluje rozvoj schopnosti ovládat projevy rušivých či neimponujících emocí ať už by šlo o zlost, strach či úzkost. Ovládat zlost umějí již osmileté děti, na potlačování projevů strachu nebo smutku společnost neklade takový důraz a obvykle je zvládnou až desetiletí školáci (Mills a Duck, 2000; Siegler et al., 2003).

Ve školním věku se rozvíjejí i **sebehodnoticí emoce**. K jejich rozvoji přispívají nové zkušenosti vyplývající ze srovnání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních dětí, z hodnocení dospělých i vrstevníků. V této době dochází k lepšímu rozlišení a porozumění takových emocí, jako jsou pocity viny, zahanbení či hrdosti. Sebehodnoticí emoce tvoří jednu ze složek sebepojetí, která ovlivňuje rozvoj seblásky i sebeúcty. Školní věk je obdobím, kdy se potvrzují kvality jedince v oblasti výkonu i sociální úspěšnosti. Obě je důležité a přispívá k rozvoji pocitu osobní přijatelnosti, či naopak k rozvoji pocitů nedostatečnosti a méněcennosti. Děti, které přišly do náhradní rodiny později a předtím se musely vyrovnávat s nejrůznějšími zátěžemi, mohou mít problémy i s přijetím sebe sama. Nemusí se cítit dostatečně hodnotné a jejich vnitřní nejistota se může projevovat vynučováním pozornosti a potřebou opakovaného oceňování či provokováním a demonstrováním odmítáním plnění jakýchkoli požadavků. V takové situaci je nejučinnější zachovat klid a naučit dítě, čím si potřebné pozitivní hodnocení získá a jak si může upevnit své sebevědomí. Počáteční ocenění maličkovství či dokonce pouhé snahy má svůj smysl. Za normálních okolností by se mělo odehrávat v batolecím věku, ale pokud se tak nestalo, je třeba začít od začátku, na takové úrovni, kterou dítě zvládá.

4.5 Socializace

Vstup do školy je velmi důležitým socializačním mezníkem. Je spojen s nutností podřídit se instituci, která má určité požadavky a reprezentuje hodnoty a normy. Pro děti, které žijí v náhradní rodině, může být taková změna jejich života náročná i ze socializačního hlediska. Školní věk je **fází přípravy na život** ve společnosti, která může být pro další směřování daného dítěte rozhodující. Ve škole se připravuje na svou pozdější

profesní roli a již v této době průběžně potvrzuje své předpoklady pro její získání. Úspěšnost ve škole do určité míry předurčuje, jak se dítě uplatní později. Pod vlivem školy se rozvíjejí vlastnosti a kompetence, které mohou být v tomto směru užitečné, ale pokud zde dítě selhává, může to pro ně mít dlouhodobé a nepříjemné následky.

Ve školním věku se rozvíjejí **vztahy s různými lidmi mimo rodinu**, jak s učiteli, tj. cizími dospělými, kteří představují mocnou autoritu, tak s vrstevníky. V rámci různých sociálních skupin dítě získává další role a s nimi spojené postavení, které může být dobré i špatné. Ve školním věku jsou pro rozvoj dětské osobnosti důležité tři oblasti:

- **Rodina**, vlastní i náhradní, představuje i ve školním věku nejdůležitější zázemí, ale zároveň ovlivňuje i uplatnění dítěte ve škole i kdekoli jinde (např. svými nároky na výkon a chování a jeho hodnocením, resp. oceněním).
- **Škola** umožňuje rozvoj žádoucích schopností i způsobů chování. Jejím prostřednictvím získává dítě předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění a v souvislosti s tím i lepší či horší sebehodnocení. Děti, jejichž vývoj kvůli chybějícímu rodinnému zázemí neprobíhal úplně standardně, mohou mít větší potíže se zvládnutím požadavků školy, ať už by šlo o chování nebo o výuku.
- **Vrstevnická skupina** umožňuje rozvoj takových vlastností a dovedností, které jsou užitečné pro život v lidském společenství. Pro děti z náhradních rodin, zejména pokud se do rodiny dostaly až později, mohou být obtížnější zvládnutelné i vztahy s vrstevníky. To platí zejména pro děti, které si musely svoje postavení ve skupině vydobýt nestandardním způsobem, protože jinak to v dané situaci nešlo (musely se např. prosazovat silou, nedat najevo svou slabost, nebrat ohledy na ostatní apod.). Takové děti mohou mít problémy s navazováním kamarádky vztahů. Nemusí být pro ostatní vždycky přijatelné, zejména pokud si neosvojily základní sociální dovednosti a nedokáží navázat a udržovat kontakt či řešit případné konflikty.

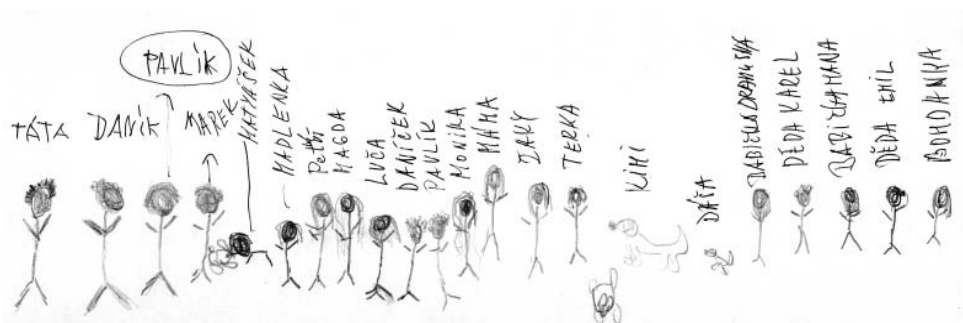
4.5.1 Vztahy s rodiči

Rodina je velmi důležitá i pro školáka. Dítě považuje svou příslušnost k rodině za samozřejmost, která zároveň funguje jako zdroj emoční jistoty i opora jeho osobní prestiže. Rodina zatím uspokojuje většinu dětských potřeb. Vztahy školáka k rodičům jsou stále velmi silné, ale v souvislosti s tím, jak dítě dozrává, se pomalu mění. Školák začíná chápat mnohé rodičovské postoje a dokáže se v rodinných vztazích orientovat lépe než dřív. Přitom **vychází ze zkušeností, které s rodiči má**. Tak tomu bývá i v náhradní rodině, pokud zde dítě žije od raného věku. Určitým problémem může být nutnost zpracovat fakt, že nejde o vlastní, ale o náhradní rodiče, zejména pokud by tuto informaci získalo až nyní. Utajení tak významné skutečnosti může považovat za zradu, což by jeho důvěru k náhradním rodičům alespoň na určitou dobu narušilo. Dítě si za takových okolností nemusí být jisté, zda se na ně může opravdu spolehnout, když není jejich pravým potomkem. Podobný problém musí občas po nástupu do školy řešit i osvojitelé. Je jim nepříjemné, „*když musí učitelkám vysvětlovat, že je dítě v adopci*“. Kromě pocitu nejistoty mohou mít

i obavy, že vzhledem k tomu budou učitelé k dítěti přistupovat jinak než k ostatním, že bude od začátku v jiné pozici – leckdy i zvýhodňující, protože je ho učitelkám líto. Ani to však není žádoucí.

Rodinné soužití představuje **komplex stabilních vztahů a vzájemného chování**. Všichni členové rodiny jsou samozřejmou součástí dětského světa. Sdílejí s ním jeho život, jsou zapojeni do společné každodenní rutiny. Rodina si postupně nahromadí různé zážitky, které vytvářejí její historii a stávají se součástí její identity. Společné prožitky přispívají k pocitu vzájemnosti a dávají rodinnému soužití určitý obsah a smysl. Důležité jsou i rituály, které rodinu spojují. Jsou to např. oslavy narozenin, svátků či Vánoc, jejichž součástí je i vzájemné obdarování, které potvrzuje úmysl potěšit jiného člena rodiny. Děti, které přicházejí z dysfunkčních rodin či z instituce, význam takových akcí dost často nechápu, protože se s nimi jinde nesetkaly. Nevědí, proč by měly na někoho jiného myslet a chystat mu dárek. Vytvoření vědomí rodinné pospolitosti určitou dobu trvá a za určitých okolností nemusí vůbec vzniknout.

Pro dítě, které přišlo do náhradního rodinného prostředí až ve školním věku, **nemusí být pojem rodiny tak jasně vymezen**. Leckdy zahrnuje i vlastní, biologickou rodinu, kde žilo předtím, a i když to nebylo prostředí, kde by zažívalo jen to dobré, bylo jeho, patřilo tam. Byla tam jeho pravá maminka a je celkem jedno, že to byla alkoholička, která mu nedokázala zajistit ani dost jídla. Je samozřejmé, že po určité době dochází k idealizaci dřívějšího života. Tak tomu bývá zejména pokud mají pěstouni na dítě nějaké požadavky, což je spíš pravidlem než výjimkou, neboť musí dohnat vývojové opoždění a naučit se to, co mělo umět už dávno. Zanedbávající matka, která všechno dovolí a nic nevyžaduje, bývá z pohledu malého školáka ta milující. Od dítěte daného věku nelze očekávat větší kritičnost, ani racionální přístup k různým omezením a požadavkům.



Obrázek 2. Rodina v kresbě šestapůlletého chlapce v pěstounské péči zahrnuje mnoho dalších lidí, kteří zde reálně nežijí. Jejich řazení má ovšem určitou logiku, respektuje pohlaví a věk.

Odchod z vlastní rodiny, i když leckdy hodně problematické a nefunkční, je pro dítě náročné i ve školním věku. Komplikace dost často přináší zachování kontaktu s biologickou matkou (resp. otcem), ať už rodiče termíny návštěv dodržují, nebo ne. Pokud tak nečiní, dítě má tendenci je omlouvat, ale nepohoda a napětí, kterou opakované zklamání vyvolá, se odrazí i ve vztazích s novou rodinou. Pro pěstouny je velmi těžké takovou situaci řešit, protože dítě má právo na kontakt s vlastními rodiči, i když na ně působí převážně negativně a narušují výchovné působení nové rodiny.

Pro ilustraci problémů, které mohou za takových okolností vzniknout, lze použít příběh rodiny, která přijala do přechodné pěstounské péče devítiletého chlapce. Před umístěním do náhradní rodiny žilo dítě se svou matkou–narkomankou a jejími různými partnery, kteří matku i dítě bili. Často se ani nenajedl, nechodil pravidelně do školy, neměl dostatek oblečení atd. Přesto si vytvořil k matce silný citový vztah a nyní má ve vztazích k nejbližším lidem zmatek. Náhradní matku akceptuje, ona je takovou mámou, jakou by chtěl mít (stará se o něj a nemusí se za ni stydět), ale zároveň má rád svou biologickou matku. Má ji rád i přesto, že není schopna dodržet termín návštěv, ani sliby, které mu dala. Další vývoj situace přinesl ještě větší problémy, matka si našla bohatého přítele a začala za synem jezdit autem a dávat mu drahé dárky. Chlapec na situaci reagoval zhoršeným chováním a odmítáním přípravy do školy s vysvětlením, „že on se nepotřebuje učit, protože ho jednou bude žít jeho holka“. Je otázka, zda za takových okolností je vůbec možné jeho výchovu zvládnout.

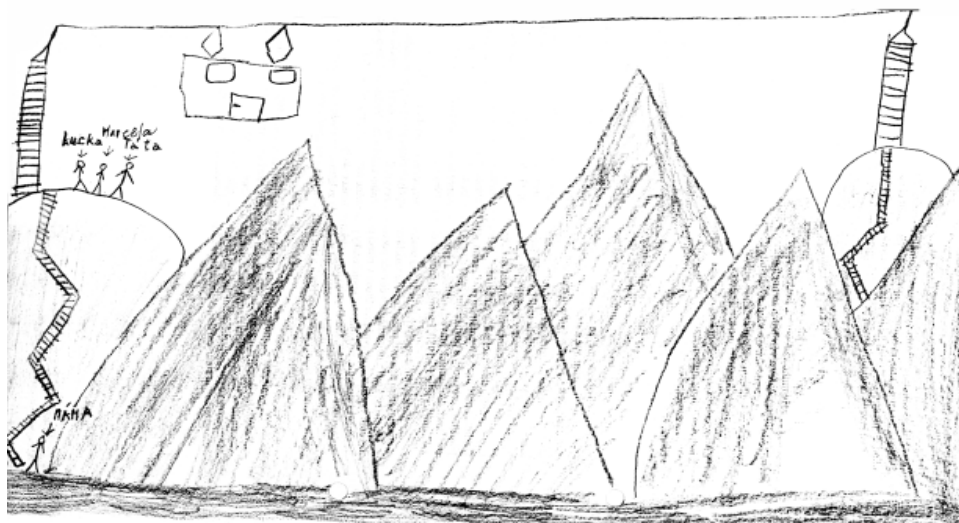
Pro takové děti je samozřejmě těžké vyřešit **vztah s vlastní a nevlastní matkou**. K vlastní matce mívají dost často ambivalentní vztah, který pěkně ilustruje názor jednoho z nich: „*Já mám mámu rád, ale chtěl bych, aby byla jiná.*“ Je zde zřejmý rozpor mezi racionálním hodnocením matčina chování (nestará se, nedrží slovo, lže, vymlouvá se, je to slabošská žena, která je ovládaná a využívána jinými), za něž se dítě občas i stydí, a silnou citovou vazbou k ní, která přetrvává navzdory všemu. Pěstounka je obrazem žádoucí a ceněné matky, ale není to jeho vlastní máma. Stará se i o další sourozence a dítě si není jisté, zda ho má opravdu ráda, když není její. Neposlušnost a negativismus může být za těchto okolností projevem nespokojenosti, že taková není jeho vlastní máma. Nakonec si vytvoří vztah i k nové matce, která se o něj stará, a začne ji více respektovat.

Sdílení života s rodiči, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu.

- Rodiče dítěti slouží jako model určité role (mužské či ženské) a jako vzor žádoucího způsobu chování. Mohou pro něho být nejenom **reálným modelem** pro učení nápodobou, ale i ideálem, jemuž by se dítě chtělo přiblížit, přestože je to zatím nemožné. Představují vzor daleké budoucnosti, který určuje obecnější směřování dítěte (leckdy může jít i o nežádoucí vzor, viz předchozí příklad). Ve školním věku ovlivňují rodiče další rozvoj dítěte i tím, že určí, do jaké školy bude chodit a co se bude učit. V této době jsou jednoznačnou autoritou, jejíž rozhodnutí dítě bez výhrad přijímá. Děti, které žijí v náhradní rodině, musí občas řešit problém, který z rodičovských vzorů přijmou, protože mohou být leckdy hodně rozdílné.

- Rodiče bývají samozřejmým **zdrojem emoční opory**. Dítě školního věku si představuje, že tak tomu bude navždycky, v tom je jeho jistota, kterou mu soužití s rodiči přineslo. Děti, které vědí, že jsou v náhradní rodině, u nevlastních rodičů, takovou jistotu mít nemusí. Vědomí, že jejich vlastní rodiče je opustili a oni žijí s někým jiným, může vyvolávat pocity nejistoty. V samozřejmosti zázemí vlastní rodiny je zakotvena i platnost všech hodnot a norem, které jsou zde uznávány. Pokud dítě žije v náhradní rodině – zejména pokud by do ní bylo umístěno až ve školním věku nebo se v této době dozvědělo, že nejde o jeho vlastní rodiče – může její hodnoty a normy někdy až demonstrativně odmítat, protože jsou hodnotami rodiny, která „*není jeho vlastní*“. Čím později dítě do náhradní rodiny přijde, tím obtížněji je přijímá, zejména pokud jsou spojeny s nějakými nároky. Takový přístup je ovšem zcela běžný, když se pěstouni snaží napravit nedostatky vzniklé zanedbáváním a špatným výchovným vedením.
- Rodiče ovlivňují **rozvoj sebevědomí a sebeúcty** dítěte. Mohou tak činit jednak prostřednictvím svých požadavků, ale hlavně svým hodnocením výsledků školní práce a chování dítěte. Jestliže mu určí příliš vysoký cíl, event. pokud nejsou s ničím spokojeni, dítě získá pocit nedostatečnosti a neúspěšnosti. Určitou formou seberealizace je i vědomí příslušnosti k rodině, které se nemusí vždycky vytvořit, zejména u dětí, jež jsou do pěstounské péče umístěny jen dočasně.

Přítomnost obou rodičů je zdrojem mnoha užitečných zkušeností, a to platí i v náhradní rodině. Děti vnímají jejich projevy, které se mohou v něčem lišit, protože otec i matka nejsou stejní lidé, mají jiné vlastnosti, jiné schopnosti a návyky. Jejich vzájemné chování slouží dětem i jako model vztahu muže a ženy. Ať už se doma děje cokoli, děti to považují za normu. Např. rodičovské hádky mohou vnímat jako běžný komunikační vzorec. Pak si myslí, že se hádají všichni rodiče. Zkušenost z této doby je velice významná, protože děti jsou již dostatečně zralé na to, aby jejich komunikaci rozuměly, ale ještě nejsou dost kritické, aby rozeznaly, že jde o nestandardní variantu. Chování rodičů akceptuje školák-realista jako danost. Tak tomu bývá i v případech výrazně dysfunkčních rodin, kde je dítě týráno a zanedbáváno. Získaná zkušenost bude sloužit jako **vzor mezilidského vztahu** a dítě se bude chovat podobně, protože si bude myslet, že tak to má, resp. může, být. Naučené způsoby reagování si přenáší do nové rodiny, a pokud by byly nepřijatelné, musí se naučit přiměřenějším. I v tom spočívá náročnost adaptace na tak zásadní změnu situace, v níž bývají přijaté děti školního věku přinejmenším na počátku poněkud dezorientované. Nemusí jim být jasné, proč jejich obvyklé chování vyvolává tak negativní odezvu, když doma to tak nebylo. Mohou si proto myslet, že je noví rodiče nemají rádi, když s nimi nejsou spokojeni a neustále je kárají a kritizují.



Obrázek 3. Kresba rodiny. Obrázek rodiny na výletě.

Rodina na výletě potvrzuje napjatý vztah mezi adoptivní matkou a dcerou. Matka je dole a nahoře je s dětmi jen otec, který navíc v rodině nežije, rodiče jsou rozvedeni.

Rozchod rodičů představuje pro dítě zátěž, i když jde o náhradní rodinu. Rozpad rodiny představuje další otřes jeho jistoty a dítě se jen utvrzuje ve své skepsi. Protože stabilita rodiny představuje základ dětského světa, zvýší její rozpad nejistotu dítěte ve smyslu „nemůžeš-li se spolehnout na rodiče, nemůžeš se spolehnout na nic“. Je třeba vzít v úvahu, že tyto děti jsou v situaci, kdy je zklamala již druhá rodina. Jejich vlastní rodiče se o ně nestarali a náhradní rodiče se rozcházejí. Není tudíž divu, že se obávají, aby je nakonec také neopustili. Rozpad rodiny vyvolává pocit ohrožení a bere jim jistotu i ve vztahu ke všem, náhradní rodinou proklamovaným normám a hodnotám. Přicházejí o další rodinné zázemí a musí se s touto zátěží nějak vyrovnat. Potřebují si situaci nějak vysvětlit, najít její příčinu, resp. viníka, a naučit se s ní žít. Mnohé děti se cítí zahanbené a méněcenné, když je jeden z rodičů v rámci rozvodu opouští, a mají pocit, že je to pro jejich nedostatečnou hodnotu.

Podobně reagovala na rozpad adoptivní rodiny a nový sňatek matky jedenáctiletá dívka. V průběhu let si vytvořila citový vztah k oběma náhradním rodičům a jejich rozchod nesla velmi těžce. Postupně začala s rodiči manipulovat a snažila se využít situace ve svůj prospěch (takové chování není specifické pro adoptované děti, jde o obecněji platný mechanismus).

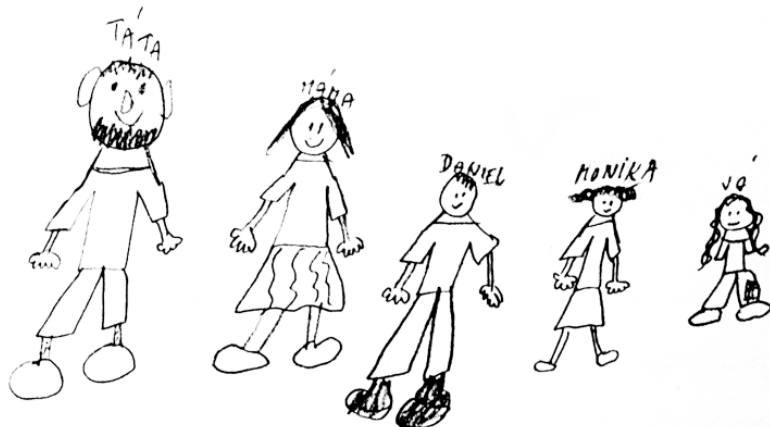
4.5.2 Vztahy se sourozenci – vlastními i nevlastními

Ve školním věku se **vztahy mezi sourozenci začínají stabilizovat** do určité podoby, která se pak až do puberty příliš nemění. Soužití se sourozenci dětem přináší i v této

době důležité zkušenosti. Sourozenec představuje trvalou součást jejich života, ať už hodnocenou pozitivně, nebo negativně, a dítě s ním musí nějak vyjít. Školní děti se sourozenci často soupeří, ale umějí se s nimi dohodnout na kompromisním řešení, dovedou spolupracovat a vzájemně se podporovat. Mají různé společné zážitky, které je spojují, ať už byly příjemné, či nepříjemné. Soužití se sourozenci může být v náhradní rodině, kde je leckdy větší počet dětí, dost náročné, i když má zase jiné výhody. Vztahy s nevlastními sourozenci mohou ve značné míře ovlivnit proces adaptace na novou rodinu.

V sourozenecké skupině získává dítě nějaké postavení (např. je nejmladší), z něhož vyplývá i pravděpodobné očekávání rodičů, ať už je to ve vztahu ke škole, k rodině či obecně. Pokud přichází do pěstounské rodiny dítě školního věku, **je důležité, aby se začlenilo i do sourozenecké skupiny**. Jeho noví nevlastní sourozenci je musí přijmout a vyrovnat se s jeho existencí v rodinné skupině. To není vždycky snadné a mohou zde vznikat různé problémy, které závisí i na tom, o jaké dítě jde, jakou má zkušenost, jak se k ostatním chová atd. Je jisté, že s problematickým chováním nového člena rodiny se snáze vyrovnávají dospělí, tj. náhradní rodiče, kteří obvykle i určité problémy očekávají a umějí si je vysvětlit, než děti. Nový nevlastní sourozenec je pro ně nejprve vetřelcem, konkurencí, ale později může být i partnerem a spojencem. Je zřejmé, že zde hraje významnou roli nejen dřívější zkušenost, ale i osobnost dítěte.

Rozdíl byl zřejmý např. v přijetí dvou chlapců do mnohačlenné pěstounské rodiny. Jeden byl ostatními akceptován relativně brzy, pro některé z dětí se stal dokonce nejoblíbenějším sourozencem, ale druhý ne. Bylo tomu tak i přesto, že oba pocházeli z velmi špatného prostředí, jejich vlastní rodiče byli v obou případech závislí na drogách a o své potomky se nestarali.



Obrázek 4. Kresba rodiny.

Pocit určité vyloučenosti je zřejmý z obrázku rodiny desetiletého děvčete v pěstounské péči. Nakreslila se na okraji rodiny, nejmenší, i když nejmladší není. Jde o dívku s mnoha adaptačními problémy a napjatými vztahy s nevlastními sourozenci.

Příchod nového sourozence je náročný pro všechny, jak pro toto dítě, tak i pro ty, které již v rodině jsou. Zkušená pěstounka uvádí, že když přišla do rodiny jedna z dívek (bylo jí v té době 6 let), spočíval hlavní problém v její tendenci mít všechno jenom pro sebe, bez ohledu na ostatní. Děvče přišlo z dětského domova, kde si zvyklo takto jednat a vůbec ji nenapadlo, že by měla dělat něco jiného. Schovávala si jídlo, brala všechno, co se jí hodilo a na jakékoli omezení reagovala hystericky. Vzhledem k tomu ji ostatní děti příliš neakceptovaly, ale po určité době se naučila chovat ohleduplněji a napětí ve vztazích se sourozenci zmizelo.

Potíže v soužití se mohou objevit i ve **vztahu vlastních a přijatých dětí**, zejména pokud se nevlastní sourozenec něčím vymyká normě a ostatní si nedovedou vysvětlit, proč je takový. Příčina problémů obvykle není v původu dítěte, ve faktu, že není vlastní, spíš jde o reakci na jeho méně přiměřené chování.

Tak tomu bylo i v rodině, kde žily dvě vlastní a jedno přijaté dítě, desetileté děvče romského původu, které je věkově druhé v pořadí. Hlavním zdrojem potíží je její lhaní a krádeže, nedokáže odolat aktuálnímu lákání, nedokáže se ovládat. Konflikt se sourozenci se vyhroutil natolik, že se uvažovalo i o jejím odchodu z rodiny. To ale nakonec ostatní děti přece jenom nechtěly, protože jim bylo sestry líto. Problémy v chování se u ní začaly objevovat velmi brzy a lze předpokládat, že mají určitý dispoziční základ, protože do rodiny přišla již v kojeneckém věku.

4.5.3 Škola

Škola spoluurčuje další vývoj školáka, přispívá k rozvoji jeho schopností, dovedností i osobních vlastností. Výkony i chování dítěte učitelé určitým způsobem hodnotí a toto hodnocení má význam i pro jeho budoucí sociální pozici. Škola přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem než rodina, dítě zde získává jiné zkušenosti, než jaké získalo doma. Stimuluje vznik nových potřeb (např. potřeby výkonu) a přijetí nových hodnot (např. úspěchu). Pro školáky bývá významnou hodnotou **dobrý výkon a získání přijatelné pozice ve třídě**. Úspěšná adaptace na školu je spojena s nutností většího osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání (ať už by šlo o plnění úkolů nebo chování k ostatním dětem). Nástup do školy lze chápat jako významnou fázi v procesu odpoutávání od rodiny, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin.

Pro malého školáka je důležitou osobou **učitel**. Dítě tohoto věku jej nepřijímá zcela neutrálně. Potřebuje si k němu vytvořit určitý osobní vztah, který mu poskytne pocit jistoty a bezpečí a usnadní adaptaci na nové prostředí. Hodnocení učitele poskytuje dítěti přesnější informace o jeho výkonu i chování než hodnocení rodičů. Učitel nebývá ovlivněn citovým vztahem k dítěti a obvykle mívá i více zkušeností, takže je jeho názor přesnější a objektivnější. Z toho vyplývá i další možná zátěž: děti se musí naučit akceptovat i méně příjemné hodnocení, což je pro malého školáka sice obtížné,

ale také užitečné. Když mu něco nejde, tak musí vynaložit větší úsilí, což není vždycky příjemné a dítě musí pochopit, proč má něco takového dělat. Ve středním školním věku se mění vztah k učiteli i ke škole. Děti už nemají k pedagogům osobní vztah, jaký měly dříve, už jsou pro ně lidmi, kteří je něčemu učí.

Výsledky v prvních letech školní docházky vedou k vymezení určitého **očekávání** ve vztahu k prospěchu i chování, které by bylo pro dítě dosažitelné a pro dospělé přijatelné. Je to doba stabilizace cílů, kdy je všem jasné, co mohou od dítěte vyžadovat. Pokud by dítě přišlo do náhradní rodiny až v průběhu školního věku, může dojít k jeho zlepšení později, protože teprve nyní má přijatelné podmínky ke svému uplatnění. Např. teprve nyní chodí pravidelně do školy a připravuje se na vyučování, má šanci si doplnit chybějící znalosti a dovednosti, někdy se až v této době zjistí drobnější smyslové poruchy, které dosud nikdo neřešil, atd.

Škola ve značné míře **ovlivňuje utváření sebepojetí dítěte**, jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i očekávání budoucích úspěchů či selhání. Jedním ze způsobů, jakým školák potvrzuje svou hodnotu, je plnění požadavků učitele. Míra úspěšnosti jejich zvládnutí se promítne do jeho postoje ke škole a ke vzdělání. Tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat i v dospělosti. Pokud se dítěti ve škole nedaří, může hledat uspokojení a ocenění jinde, leckdy i v opozici proti ní. Neúspěch se stává jednou z příčin problematického chování, jímž si dítě vynahrazuje svoje selhání. Tak tomu bývá i u mnoha dětí žijících v náhradní rodině.

Rodiče, i ti náhradní, chápou školu hlavně jako **místo učení, resp. výkonu**. Vzdělávání dítěti prezentují jako povinnost a nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji i pozdějšímu uplatnění. Zaměření na výkon, či spíše na úspěch, dávají často najevo již před nástupem dítěte do školy, chtějí, aby se dítě dobře učilo a aby z něho něco bylo. Tak tomu bývá i v náhradních rodinách, ale vždycky je důležité, aby požadavky rodičů odpovídaly možnostem dítěte a dítě bylo odpovídajícím způsobem podporováno i oceňováno. Názor dospělého, který pro dítě představuje osobně významnou autoritu, má v této době subjektivně větší význam než dosažený výsledek sám o sobě. Rodiče, event. i jiní dospělí členové rodiny neposuzují dítě vždycky dostatečně objektivně, ale dítě si tento fakt není schopné uvědomit (ať už by je přeceňovali, či nedoceňovali). Pro ně je realitou to, co mu sdělují. Pocit úspěchu či selhání je závislý na názoru dospělého, ať už je jakýkoli, a v něm může být leckdy zdroj problémů.

Pro pozici dítěte v nové rodině může být důležité, **jaká měli osvojitelé či pěstouni očekávání** a jak uspokojivě je naplňuje. Školní úspěšnost přijatého dítěte bývá náhradními rodiči chápána jako potvrzení jejich vychovatelských kvalit, a pokud neprospívá tak, jak by si přáli, mohou mít pocit, že selhali, i když to není pravda. Za určitých okolností může být úspěchem i to, že dítě dosáhne základního vzdělání. Jednou z příčin nepřesnosti v odhadu schopností a předpokladů přijatého dítěte je fakt, že náhradní rodiče mohou mít leckdy hodně odlišné dispozice. Mohou dítě hodnotit podle svých představ, které nebudou zcela reálné. Za takových okolností bývá dost velký problém sladit požadavky a očekávání s možnostmi dítěte. Pro náhradní rodiče je těžké přijmout, že dítě nemá potřebné schopnosti nebo se nechce učit. Takový projev určité sociální nepřizpůsobivosti se u některých dětí objevuje již ve školním

věku a nemusí jít jen o důsledek špatné výchovy. (Motivace ovšem dost často souvisí s úrovní předpokladů. Nikoho neláká činnost, která je pro něj příliš náročná a nemá v ní úspěchy.)

Pokud má dítě problémy se zvládnutím výuky, rodiče se je zpravidla snaží zvládnout zvýšeným nasazením v domácí přípravě, ale to vždycky nestačí, a navíc jim dítě může být neúčelně přetěžováno. Jestliže výukové problémy přetrvávají navzdory vynaloženému úsilí, chtějí rodiče vědět, proč tomu tak je. Výsledek psychologického vyšetření jim vysvětlení poskytne, ale **smířit se s faktem, že dítě není tak nadané**, jak si představovali, bývá obtížnější. To platí i v případě, kdy má nějaké specifické potíže (je hyperaktivní, má problémy s koncentrací pozornosti, specifické potíže s učením atd.). Vysvětlení, které hledá příčinu jen v raném zanedbávání, není vždycky správné. Většinou jde o kombinaci více negativních faktorů. Určitý vliv mohou mít i dispozičně dané osobnostní vlastnosti, které ovlivňují i postoj k práci a povinnostem. Ani ty nezávisí jenom na výchovném vedení, i když si většina rodičů myslí, že by tomu tak mohlo být.

Typickým příkladem je příběh dívky, která přišla do adoptivní rodiny v batolecím věku. Byla vývojově opožděná, ale náhradní rodiče si mysleli, že jde o důsledek špatné péče v původní rodině. Později se ukázalo, že nejde jen o zanedbání, ale že dítě má i omezené dispozice. V první třídě bylo zřejmé, že i přes tolerantní přístup učitelky výuku v daném rozsahu nezvládne. Matka řešila problém intenzivnější domácí přípravou, ale děvče bylo v důsledku toho unavené a obtížně se soustředilo. Psychologické vyšetření potvrdilo nižší inteligenci, ale matka se i přesto snažila, aby dítě zvládlo první třídu, a to se jí podařilo. Ve druhé třídě už řešila problém s větším odstupem a přijala fakt, že dcera nebude na výuku stačit. Přijetí takové skutečnosti není nikdy snadné a trvá určitou dobu, než se s ní rodiče – ať už vlastní, či náhradní – smíří.

Dostatek informací o možnostech a limitech přijatého dítěte obvykle přispěje ke zklidnění situace nejenom v rodině, ale i ve škole. Pokud učitelky vědí, proč dítě nemůže zvládnout učivo v takovém rozsahu, jak je běžné, jsou ochotné přistupovat k němu individuálně a nevyžadovat víc, než je v jeho silách.

Tak tomu bylo v případě jedenáctileté dívky, kterou poškodilo užívání alkoholu její biologickou matkou v době těhotenství, tj. v jejím prenatálním věku (fetální alkoholový syndrom). Šlo o příjemné a milé děvče s dobrou sociální inteligencí, ale nižší úrovní pozornosti, paměti i logického uvažování. Volba školy s rozšířeným jazykovým vyučováním pro ni nebyla vhodná, nebylo v jejích silách zvládnout uspokojivě dva jazyky, ani uspět v konkurenci spolužáků. Přiměřenější nároky školy a informovanost matky i učitelek přispěly ke zklidnění situace.

Pokud **má dítě dostatečné předpoklady**, pak se výchovné zanedbání neprojeví v takové míře, resp. lze jeho důsledek relativně snáze odstranit.

Tak tomu bylo i v případě chlapce, který žil v nepodnětném prostředí rodiny drogově závislých a teprve před nástupem do školy byl umístěn do pěstounské rodiny. Měl problémy s adaptací na nové rodiče, ale ve škole byl bez potíží, učil se dobře a vyšetření potvrdilo, že jeho rozumové schopnosti jsou v pásmu dobrého průměru. Výukové požadavky pro něj byly celkem snadné a on je bez většího úsilí zvládal. Chybějící znalosti a zkušenosti si snadno doplnil. Navíc šlo o dítě s dobrou sociální inteligencí, které dobře vycházelo i s ostatními dětmi.

Pokud náhradní rodiče nepřizpůsobí své požadavky možnostem dítěte, musí nakonec leckdy řešit i problémy s jeho chováním, které lze chápat jako reakci na subjektivně nepřiměřené zatížení a nesplnitelné požadavky. S takovými potížemi se musí vyrovnávat mnoho náhradních rodičů.

Pěstounka jedenáctileté dívky řešila problémy s jejím školním selháváním od počátku. Děvče je velmi pomalé, obtížně se učí, je nesoustředěné a ani její inteligence není příliš dobrá, dosahuje pouze pásma podprůměru. Při příchodu do náhradní rodiny ve 4 letech byla výrazně opožděná a celkově zanedbaná. V průběhu let se v mnoha oblastech zlepšila, ale ne natolik, aby její úroveň odpovídala alespoň nižší normě. Děvče na školní problémy reaguje lhaním, podváděním, odmouváním a sváděním viny na někoho jiného. Učení ji nebaví a snaží se této povinnosti vyhnout. Důvodem může být i fakt, že nároky školy jsou z hlediska jejích možností příliš velké.

4.5.4 Vzťahy s vrstevníky a vliv dětské skupiny

Být v **kontaktu s vrstevníky** je považováno za jednu z nejdůležitějších potřeb dětí školního věku. Vrstevnická skupina pro ně má v tomto věku čím dál větší význam. Je místem sdílení různých zkušeností a získávání potřebných poznatků o sobě i o jiných. Reakce ostatních dítěti poskytují užitečné informace, dozvídá se, jak ho vidí oni, co se jim na něm líbí a co ne. V kontaktu s vrstevníky se i mnoho nového naučí, obvykle něco jiného, než doma nebo ve škole. Učení v rámci vrstevnické skupiny je většinou snadnější a jiná je i jeho motivace dítěte: takové znalosti a dovednosti se mu jeví užitečnější než to, k čemu je nutí dospělí. Jejich osvojení je důležité pro získání žádoucí prestiže, což je dostatečně silný motiv, aby se dítě snažilo uspět.

Pokud dítě chce, aby je vrstevnická skupina přijala, musí přijmout její pravidla a zároveň se naučit, jak se zde prosadit. Protože chce, aby je ostatní přijímali a pozitivně hodnotili, je ochotné se naučit leccos – např. s dětmi vycházet, navazovat kontakt, spolupracovat, projevit solidaritu, ovládat svoje sobectví atd. Školní věk lze chápat i jako fázi, kdy se vytváří **stabilnější dětské společenství**, které má určitou hierarchii a řídí se vlastními pravidly. Pozice, kterou zde dítě získá, bude záviset na jeho vlastnostech a projevech, ale i na ochotě a schopnosti přizpůsobit se požadavkům skupiny (Kovařík et al., 2004).

Ve školním věku jsou vrstevníci schopni dítěti poskytovat i **emoční oporu**, sdílet s ním jeho problémy, jež dospělí nepovažují za dostatečně závažné, projevit mu účast a solidaritu apod. Někdy k podpoře citové jistoty stačí pouhá přítomnost ostatních. V jejich společnosti se dítě méně bojí a odváží se i k obtížnější činnosti. Tato opora funguje v pozitivním i negativním smyslu – děti ve skupině také snáze poruší i běžně respektované normy.

Na druhé straně je **vrstevnická skupina méně tolerantní** a citlivější na jakékoli neobvyklé či nepřijemné projevy než dospělí. Jejich výskyt je častější u dětí s nepříznivou ranou zkušeností a méně příznivými dispozicemi než u těch, které podobnou zátěž zvládat nemusí, a proto mívají s vrstevníky více problémů. Pro některé děti může být obtížné vycházet s ostatními, protože nedokáží odhadnout, co cítí a co si myslí, ani jaké chování je za daných okolností únosné a jaké už ne. Překážkou

bývá nejenom nedostatečné vcítění, ale i menší ohleduplnost, tendence prosazovat se za každou cenu atd. – tedy cokoli, co je ostatním nepříjemné. Mnohé děti, které přišly do náhradní rodiny později, nemají všechny potřebné sociální dovednosti, dost často proto, že se je neměly kde naučit. Někdy mohou mít potíže jen s vrstevníky, dospělí si na ně nestěžují. Může se stát, že dítě se v náhradní rodině neprojevuje nijak nápadně, ale se spolužáky ve třídě vycházet nedokáže (a leckdy ani oni s ním).

Zkušenost z dysfunkční rodiny či ústavního zařízení je jiná a návyk koncentrovat se hlavně na uspokojení vlastních potřeb k rozvoji ohleduplnosti, potřebného vcítění ani lepšího sebeovládání nepřispívá.

Tak tomu bylo i v případě osmileté dívky, která přišla do náhradní rodiny až v 6 letech. (Do té doby žila v těžce dysfunkční rodině a krátkodobě i v ústavním zařízení.) K ostatním dětem se chová sobecky, není ochotna se rozdělit, občas je i uhodí a není schopna pochopit, že jim tím ubližuje. Je pro ni obtížné vcítit se do pocitů jiného dítěte. Chce, aby se s ní ostatní dívky ve třídě kamarádily a neuvědomuje si, že důvodem, proč ji odmítají, je její vlastní chování. V takových případech pomáhá jen trpělivé vedení a opakované vysvětlování jak a proč je vhodné se k jiným dětem (či lidem obecně) chovat.

Osvojení podivných a nepříjemných reakcí bývá důsledkem života v původní, zanedbávající a často sociálně slabé rodině. Dítě, které nemá ani na obědy, chodí špatně oblečené a neustále mu chybí nějaká pomůcka, nemívá ve třídě dobré postavení. Bývá akceptováno jen podobně znevýhodněnými dětmi a tak ani nemá šanci se naučit chovat přijatelněji. Jedná stejně, i když se dostane do náhradní rodiny, která podobné problémy nemá. Nějakou dobu trvá, než získá novou zkušenost a naučí se chovat přiměřenějším způsobem. Tak tomu bylo v případě devítiletého chlapce, který si ani po příchodu do pěstounské rodiny a po změně školy dost dlouho nedokázal získat ve třídě lepší pozici.

Znevýhodnění může někdy představovat i pouhý fakt, že dítě je adoptivní či v pěstounské péči. Nemít vlastní rodiče, být cizí, je pro děti mladšího školního věku něčím podivným a leckdy i jednoznačně negativním. Přinejmenším může tento fakt sloužit jako vysvětlení jakékoli další odlišnosti, nápadnosti či nepříjemného chování. Pro mladší školáky je to jasné: chlapec či dívka jsou divní proto, že ani nemají vlastní rodiče a kdoví odkud pocházejí.

Ve středním školním věku se postavení dítěte ve vrstevnické skupině stabilizuje a stává se součástí jeho identity. Pozice, kterou zde zaujímá, je pro jeho sebehodnocení stejně významná jako názory dospělých. Ztotožnění se s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace, protože umožňuje další postupné osamostatňování a odpoutávání z těsné vazby na rodinu. Avšak i vrstevnická skupina má určité požadavky, vyžaduje od svých členů konformitu, ale za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a vyšší prestiže. **Tlak na loajalitu a konformitu** lze chápat jako jeden z projevů potřeby zjednodušit vzájemné porozumění. Pokud budou mít všichni členové skupiny stejné názory, bude jasné, jak se budou v různých situacích chovat a co od nich lze očekávat. Tento postoj může posilovat různé projevy chování, pozitivní i negativní. Příkladem pozitivní tendence je např. tlak na solidaritu a vzájemnou

pomoc. Negativním důsledkem je sklon k odmítání odlišných dětí, event. až k jejich pronásledování a šikanování. Tato tendence se může negativně projevit i ve vztahu k dětem z náhradních rodin.

Český školní psycholog V. Hrabal (1989) rozlišoval dva faktory, které ovlivňují postavení dítěte ve třídě. Prvním z nich je **míra sympatie a oblíbenosti**, kterou si dítě dokáže získat. Sympatie vyvolává takové chování, které umožní snadné navázání kontaktu i udržení vztahu. Z tohoto hlediska je důležitá otevřenost, přátelskost, schopnost vcítění, vyjádření solidarity, poskytnutí pomoci a opory či možnost sdílet různé zážitky. Bez významu není ani převažující pozitivní emoční ladění a smysl pro humor. Oblíbené děti působí příjemně, mají všechny nezbytné dovednosti a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách. Nepopulárními bývají děti, které jsou ostatním **nepříjemné a nestačí jejich požadavkům**. Neoblíbené děti se nedovedou s ostatními domluvit, nerespektují stanovená pravidla a nedovedou spolupracovat. Prosazují se nepřiměřeným způsobem, bývají náladové a snadno podrážděné. Takové jsou leckdy i děti s nepříznivou zkušeností z raného dětství, zejména pokud mají i nějaké méně příjemné vlastnosti (např. horší sebeovládání nebo jsou zvýšeně dráždivé).

Druhým faktorem je **míra vlivu**, jakou dítě ve skupině získá. Ta závisí na schopnostech a dovednostech, které mají pro děti daného věku nějakou hodnotu, někdy i na určitých osobnostních vlastnostech. Děti středního školního věku jsou soutěživé, imponuje jim ten, kdo něco – byť obecně nevýznamného, či dokonce nežádoucího – umí: například překousnout žízalu nebo ukrást čokoládu v samoobsluze. Imponuje jim **odvaha a sebedůvěra**, což občas vede k tendenci se před ostatními dětmi vytahovat. Přehlížené a zavržované děti obvykle nemívají imponující vlastnosti, jsou to děti, které neumějí nic, co by ostatní oceňovali, a tak se snaží upoutat pozornost jinak.

Pro každé dítě je těžké, když ho vrstevníci neakceptují, a pokud se mu to nedaří, může se snažit získat přízeň kamarádů vnucováním, šaškováním a uplácením. Může se snažit prosadit za každou cenu, a když to ani pak nejde, je agresivní, zlomyslné a mstí se ostatním za to, že ho nechťejí. Takové chování obvykle nemá uspokojivý efekt: ostatní děti se k sympatiím nedají přinutit, a tak se buď agresora bojí, nebo se s ním perou. Takto jednajícím dítěti automaticky zbývá pouze podřadná role. Za daných okolností nemůže získat potřebné zkušenosti, které ze soužití s vrstevníky vyplývají, a nenaučí se s nimi uspokojivě vycházet.

Střední školní věk je obdobím, kdy dětská **skupina dovede vystupovat a jednat jako celek**, který má určitou autoritu a umí vyjádřit nějaký postoj, event. prosazovat uspokojení společných potřeb. Hlavním smyslem takového jednání je potvrzení významu skupiny, její síly a moci, která je větší než možnosti jedince. Vědomí síly skupiny slouží jako podpora pocitu jistoty v době, kdy se děti začínají postupně odpoutávat z vazby na dospělé. To je také důvodem, proč se děti za takových okolností leckdy chovají jinak, než kdyby byly samy. Potřeba vymezit skupinu, tj. jasně určit, kdo do ní patří a kdo už ne, vede k hledání nepřítelů nebo outsiderů. Jeho důsledkem bývá odlišné chování: k těm, co jsou považováni za blízké, je třeba se chovat ohleduplně a těm, kteří akceptováni nejsou, je třeba ukázat svou moc.

4.5.5 Vztahy k normám chování a rozvoj morálního uvažování

Děti školního věku už většinou vědí, jaké jednání je správné a jsou schopné respektovat standardní normy chování. Avšak jejich morálka je rigidní, normy chápou jako jednoznačně dané a o jejich obsahu neuvažují. Zatím je ani nenapadne tato pravidla zpochybňovat. **Názory dospělých považují za kritérium správnosti** určitého chování a s jejich požadavky zatím nepolemizují. Pokud o něčem diskutují, tak je to míra vlastního zavinění, kterou se snaží minimalizovat (ve smyslu „já jsem za to nemohl, já jsem to tak nemyslel“).

Mladší školák interpretuje většinu norem egocentricky, ve vztahu k sobě. Typickým znakem tohoto období je koncentrace na vlastní uspokojení. Význam norem je tudíž závislý na **vědomí důsledků**, jaké by pro ně určité chování mělo. Z toho vyplývá i charakter pojetí zodpovědnosti: důležité je viditelné, skutečné chování, resp. jeho výsledek, který může dospělý vidět, **záměr zatím není příliš podstatný**. Příkladem může být interpretace požadavku plnění školních povinností z hlediska žákyňe 1. ročníku, která říká, „že se musí učit, protože to maminka chce, aby nebyla hloupá. Když má dobrou známku, tak je maminka ráda a může si něco koupit. Když má špatnou známku, tak se maminka zlobí, a nesmí se dívat na večerníček...“. Podle jejího názoru jde o to, aby s ní byla maminka spokojená. Správné je to, co očekávají a chtějí dospělí.

Školák je už natolik rozumově vyspělý, aby pochopil podstatu běžných norem chování (tj. proč se něco musí nebo nesmí). Případné problémy tak obvykle nevyplývají z neznalosti pravidel, ale z **nedostatečného sebeovládání**. Ani děti školního věku ještě vždycky nedovedou odložit uspokojení, popřípadě se ho zcela vzdát, když je to vzhledem k situaci nevhodné nebo zakázané. Nejsou schopné uspokojivě zvládnout vnitřní konflikt mezi potřebou aktuálního uspokojení a obecně významnější, ale subjektivně méně atraktivní povinností. Tím spíš je to obtížné pro děti, které přicházejí z prostředí rodiny, která od nich nic nevyžadovala.

Školáci dokáží rozlišovat, za jakých okolností jsou s nimi rodiče a učitelé spokojeni, vědí, jak by se měli chovat, aby si udrželi jejich přízeň a pozitivní hodnocení. Jejich motivace už není spojena jen s určitou odměnou nebo s trestem. Školáci se už s nejdůležitějšími normami a hodnotami ztotožňují, a častěji jednají v souladu s nimi dokonce i tehdy, pokud by jim za takový přestupek aktuálně nehrozil žádný trest. Pocity viny a nespokojenost se sebou samým působí jako vnitřní kontrola. Dítě, které takto uvažuje, bere v úvahu i možnost nápravy, protože chce, aby s ním zase byli všichni spokojeni, resp. aby se svým chováním bylo spokojeno i ono samo. Děti ve středním školním věku se dovedou, i když zatím spíše výjimečně, řídit „**morálkou svědomí**“. Jejich chování ovlivňuje nejenom potřeba pozitivního hodnocení, ale i potřeba pozitivního sebehodnocení. To znamená, že se umějí chovat tak, aby v nich jejich jednání nevyvolávalo pocity viny, které by je trápily a snižovaly jejich sebeúctu. Děti, které neměly možnost získat potřebné zkušenosti, jejichž rodiče je nenaučili vnímat osobní význam dobrého a špatného chování (obvykle proto, že ho neměli vytvořený ani oni sami), se morálkou svědomí neřídí. Jejich chování se udržuje na nezralé egocentrické úrovni, kde převažuje potřeba získat uspokojení jen pro sebe, bez ohledu na ostatní.

Za normálních okolností nebývají děti středního školního věku tak egocentrické jako malí školáci a čím dál víc si uvědomují, že je třeba respektovat i zájmy jiných lidí. Vzhledem k tomu kladou **důraz na rovnost požadavků i hodnocení**, cení si férovosti a poctivosti. H. Heidbrink (1997) označuje tuto tendenci jako „**rovnostářský fanatismus**“. Spravedlnost je chápána jako stejnost nároků i hodnocení. Pokud by měli učitelé či rodiče na jednotlivé děti odlišné požadavky, bylo by to považováno za nespravedlivé. Desetileté děti sice dovedou pochopit rozdíly v možnostech a kompetencích sourozenců či spolužáků, ale citově nejsou schopny přijmout rozdíly v postoji dospělých, které z něho vyplývají. S takovými problémy se nemusí vyrovnávat jen učitelé, ale i rodiče, zejména pokud mají ve své péči více dětí různého věku a rozdílné úrovně. Větší tolerance k hůře disponovanému nebo o mnoho mladšímu sourozenci může být snadno chápána jako neférová.

Ke konci středního školního věku mají čím dál větší význam **normy, které si vytvořila vrstevnická skupina**, např. třída, a které bývají v lecčems odlišné od pravidel daných dospělými. K takovému posunu dochází kolem desátého roku, což se projeví např. tím, že děti přestávají žalovat. Norma prezentovaná učitelem ustupuje významu normy prosazované třídou, která považuje za důležité nežalovat, být se spolužáky solidární. Dospělý už pomalu přestává mít výsadní postavení autority, která může o všem rozhodovat a jejíž názor bude vždycky ten určující.

Již mladší školáci dovedou alespoň částečně rozlišovat **význam norem v závislosti na sociálním kontextu**. Ve středním školním věku je jim už zcela jasné, že se lidé v různých situacích mohou, nebo dokonce musí chovat jinak. Vědí, kdy a kde je jaké chování žádoucí, resp. alespoň přijatelné, tj. co si mohou dovolit k dospělým a co k vrstevníkům. To ovšem platí jen pokud se nedostanou do stresující situace, pak obvykle rozlišovat přestávají. To je důvodem, proč děti, které se cítí nejisté, reagují častěji zkratkově a egocentricky, i když vědí, jak by se měly chovat, a za příznivějších okolností by to dokázaly. Do této kategorie patří i děti s nepříznivou ranou zkušeností, která je v mnoha směrech znevýhodňuje a činí zranitelnějšími.

5. Příčiny školní neúspěšnosti

Někdy je již od počátku jasné, že je dítě nějak znevýhodněné či dokonce postižené, ale drobnější zdravotní či psychické problémy se mohou objevit i později, velmi často právě v době nástupu do školy. Náhradní rodiče mohou na takové potíže reagovat úzkostněji, zejména pokud nemají dost zkušeností, anebo je mohou popírat a myslet si, že o nic podstatného nejde. Jejich očekávání mohou být různá. Někteří z nich mají větší ambice, mnozí jsou přesvědčeni, že všechno, nebo alespoň většinu problémů, lze zvládnout, když se budou dost snažit a s dítětem se učit. Náhradní rodiče mohou být optimisticky naladěni a nemusí si vůbec připouštět, že by mohly nastat nějaké problémy. A pokud se objeví, nemusí jim být jasné, proč vznikly.

Příčiny školní neúspěšnosti mohou být různé, mohou být dány sníženým nadáním, narušením některých dílčích schopností, temperamentovým či osobnostním znevýhodněním, lehčím smyslovým postižením (na ta závažnější se většinou přijde již v raném věku dítěte), ale mohou k nim přispět i přetrvávající důsledky citové deprivace či celkového zanedbání. Navíc platí, že děti, které jsou dispozičně nějak znevýhodněné, zvládají mnohem hůře jakékoli další zátěže, včetně raného citového a podnětového strádání.

Pokud se na počátku školní docházky ukáže, že dítě na výuku nestačí, reagují náhradní rodiče různým způsobem, podle svých zkušeností i dřívějších představ, ale i podle toho, jakou jsou osobností (zda jsou spíše vyrovnaní optimisté nebo úzkostní pesimisté). Většinou si udržují naději na možné budoucí zlepšení, ať už by záviselo na změně školy nebo na vynaložení většího úsilí při domácí přípravě. I náhradní rodiče se jen těžko smířují se skutečností, že dítě nezvládne požadavky školy a zkouší různá, více či méně účinná řešení. Nejdůležitější podmínkou správného přístupu je **zjištění příčiny, proč dítě neprospívá**, v čem je jeho hlavní problém a co lze učinit pro zlepšení situace.

Pokud má dítě určité problémy již před nástupem do školy, je pro náhradní rodiče leckdy stresující i **volba vhodného zařízení**. Musí brát v úvahu možnosti dítěte i požadavky školy, které by pro ně mohly být nesplnitelné (může jít o zátěž příliš vysokého tempa, většího množství spolužáků, méně osobního přístupu, náročných předmětů atd.). Jde o to, aby zde dítě mělo šanci uplatnit své schopnosti a zažít úspěch. Někdy si náhradní rodiče myslí, že by dítě přece jen mohlo dohnat opoždění dané předchozím zanedbáváním (o omezení jeho dispozic často vůbec neuvažují). Nechtějí si připustit, že má určitou hranici, kterou nelze ani s největším úsilím překonat. Častou motivací takových rodičů je snaha „alespoň to zkusit“, i když většinou vědí, že dítě nároky zvolené školy nezvládne.

Rozdíl v přístupu k jakýmkoli problémům, včetně školního neprospěchu, vyplývá i z toho, zda se náhradní rodiče předem rozhodli, že přijmou i nějak znevýhodněné dítě. V takovém případě vyplývá jejich nejistota spíš z toho, že přesně nevědí, jak by k němu měli přistupovat. Mnohem větší zátěž může představovat situace, kdy rodiče o žádném problému nevěděli a on se začal projevovat až později. Pokud s ním nepočítali, mohou se cítit zklamaní a podvedení, a může jim trvat delší dobu, než se s ním alespoň částečně vyrovnají.

5.1 Příčinou školní neúspěšnosti je nedostatečné nadání

Pokud dítě ve škole neprospívá, vždycky je nejprve třeba zjistit, zda má dostatečné předpoklady. To znamená, zda jeho rozumové schopnosti odpovídají alespoň pásmu široké normy, nebo jsou snižené, ať už celkově či pouze v některé dílčí oblasti. Určité intelektové nedostatky mohou náhradní rodiče chápat jako důsledek dřívějšího zanedbávání nebo citového strádání. (I pro zkušené pěstouny je obtížné rozlišit, co je projevem zanedbání a co vyplývá z nedostatku inteligence.) To k nim skutečně mohlo přispět, zejména pokud dítě přišlo do náhradní rodiny později. Avšak je zde i větší riziko, že dítě bude mít reálně **snížené dispozice**, protože jeho biologičtí rodiče byli rovněž méně nadaní. V takových rodinách může také snáze dojít i k prenatalnímu poškození, zejména pokud matka v těhotenství pila alkohol, užívala drogy atd. Obecně platí, že méně nadané dítě se nedokáže vyrovnat s **dalším znevýhodněním** tak snadno jako jeho méně zatížení vrstevníci. Menší snížení rozumových schopností se nemusí projevovat od raného věku, a rodičům se tudíž může zdát, že dítě je pouze trochu opožděné a svůj deficit časem dožene.

Pokud se potvrdí, že **dítě nemá dostatečné nadání**, je přijetí této skutečnosti obtížné i pro náhradní rodiče. Ti si leckdy ani neumějí představit, co to znamená mít snížené rozumové schopnosti, jaké problémy musí takové dítě řešit (např. nechápe, co se od něho vyžaduje, má psát úkoly, jimž nerozumí, chtělo by uspět, ale neví, jak to udělat atd.). Tak tomu bývá i v případě biologických rodičů, ani oni si jejich důsledky plně neuvědomují. Podobný problém řešila i jedna pěstounka: *„Když nemáš tu zkušenost, tak nechápeš, co je to být hodně pozadu... Já jsem nevěděla, jak se to projevuje, i když jsem věděla, co mu je. Ale nevěděla jsem, v čem všem a jak se to bude projevovat.“*

Znalost úrovně schopností dítěte je nutným předpokladem volby přiměřeného vzdělávání a výchovného vedení. Nejprve je třeba *„přijít na to, co dítě může a co nemůže, co se mu může podařit a co už ne“* a pak se rozhodovat, jaký způsob jeho vzdělávání pro ně bude nejvhodnější. Vymezení příčiny školního selhávání ovšem nemusí být snadné, protože dost často nejde jen o inteligenci, ale o kombinaci několika znevýhodnění, obvykle nižšího nadání a celkové zanedbanosti, občas zhoršované ještě hyperaktivitou dítěte atd.

Pro děti s podprůměrným nadáním či lehkým mentálním postižením je typické, že se **jejich dílčí schopnosti nerozvíjejí rovnoměrně**. Nerovnoměrnost vývoje se může odrážet především v rozdílném výkonu v různých oblastech (např. ve způsobu uvažování, v řeči, ve hře s ostatními dětmi, v udržení pozornosti, ve snadnosti zapamatování učiva atd.). Příčina nerovnoměrného vývoje může být biologická (tzn., že jejím základem je změna ve fungování mozku), ale mohou k němu přispět i vlivy prostředí, ve kterém dítě žilo, než přišlo do náhradní rodiny. Jak již bylo řečeno, nedostatek potřebných podnětů či nadbytek těch negativních může ovlivnit celkový rozvoj dítěte i v pozdějším věku. Jeho důsledky nemusí být u všech dětí stejné, jedince s určitými genetickými dispozicemi mohou ovlivnit nepříznivěji než jiné.

Vyšetření rozumových schopností by v případě školáků mělo zahrnovat i **posouzení míry jejich využitelnosti**. Ta je dána nejenom celkovou úrovní a strukturou inteligence, ale i dalšími, mimointelektovými faktory. V tomto směru má značný

význam emoční stabilita, přizpůsobivost dítěte, úroveň jeho pozornosti, osobní tempo, vytrvalost, schopnost vydržet u úkolu apod. Některé z těchto složek jsou více závislé na vrozených dispozicích, jiné jsou ovlivnitelnější výchovou. V případě intelektově znevýhodněných dětí je význam uvedených předpokladů ještě větší než u dětí, které mají alespoň průměrné schopnosti. Dítě s nižším nadáním se musí pečlivěji připravovat, musí se na danou činnost více soustředit atd.

Pro děti s podprůměrným nadáním či dokonce s lehčím mentálním handicapem je školní práce mnohem obtížnější a musí i na dosažení minimálního úspěchu vynaložit větší úsilí. Takové děti **dávají přednost stereotypní činnosti a doslovnému memorování**. Dítě např. při zkoušení odříká, co se naučilo, ale nedovede svoje vědomosti použít a aplikovat je na různé situace. Jakmile je úkol jen nepatrně odlišný, bude pro ně zcela nesrozumitelný. Jejich myšlení nedosahuje takové úrovně, aby mohly látku pochopit a učit se s porozuměním. Učí se hlavně mechanicky a stejně mechanicky a stereotypně svoje poznatky uplatňují. Jak říká jedna pěstounka: „*On se musí všechno naučit jako básničku*.“ Navíc takovým dětem trvá mnohem déle, než se něčemu naučí, a leckdy se nedokáží naučit všechno, co se od nich vyžaduje ani při velké snaze a značné časové investici.

Pro podprůměrné děti je **obtížné přizpůsobit se čemukoli novému**, jakékoli změně. Jsou ve větší míře závislé na vedení a podpoře dospělého, který jim říká, co mají dělat a jak to mají dělat. Pokud by měly pracovat samostatně, tak mnohé úkoly vůbec nezvládnou, přinejmenším budou nejisté a budou dělat chyby, obvykle stále tytéž. Jejich přístup k úkolům je typický **ulpíváním na jednom způsobu** řešení, který se naučily a který stále opakují, i když nevede k žádoucímu výsledku. Takto jednají proto, že nic jiného nezvládnou. Někdy se mohou rodičům a učitelům jevit jako líné, ti si často myslí, že by se mohly naučit víc, jen kdyby se trochu snažily. Tak tomu ale vždycky není, dítě nemusí být líné, jenom není schopné pracovat nad svoje možnosti. Jde spíš o obrannou reakci na příliš náročnou činnost, která je zatěžuje natolik, že se jí sazí raději vyhnout. Úkoly, kterým nerozumějí, v nich vyvolávají úzkost a strach a ty navozují obranné reakce. V takových situacích obvykle používají strategie pokusu-omylu, to znamená, že pouze hádají. Pochopit příčinu jejich chování je leckdy obtížné i pro náhradní rodiče. Jak říká jedna pěstounka o své dceři: „*S ní mám pocit bezmoci, že jsem neschopná třeba, protože ji něco učím a ona to potom stejně neví... ona to přes noc stejně zapomene*.“ Náhradní rodiče většinou brzy zjistí, že ani zvýšené úsilí a dril nevedou k žádoucímu výsledku a změni svůj přístup. Tímto procesem prošla i tato náhradní matka, která si uvědomila, že syna „*zničit, když se s ním bude učit celý odpoledne*“.

Typickým rysem dětí s nižší inteligencí je určitá **poznávací pohodlnost** a menší zájem o nové poznatky. Méně nadané děti nebyvají příliš zvědavé, dávají přednost stereotypu, na který jsou zvyklé. Preference známého a omezení zvědavosti je obranou před neznámými podněty, které nechápu, a proto jsou jim nepřijemné. Nemají příliš velký zájem učit se něčemu novému, zejména pokud je to pro ně obtížné na pochopení. Na druhé straně bývají ochotné vykonávat jakoukoli mechanickou činnost. Taková je i dívka, o níž její náhradní matka říká: „*Ona je líná... ona je trpělivá, ale chybí jí ten dražv... ona je taková pasivní*...“ Ale když má udělat něco mechanicky, co dobře zná, líná není.

Podprůměrné či lehce mentálně postižené děti **uvážují hodně konkrétně**. Pro ně je nejdůležitější, jak se jim daná situace jeví, o její podstatě (resp. o podstatě čehokoli) nepřemýšlejí. Hůře se orientují i v běžném životě, nerozlišují, co je významné a co ne a obtížně chápou různé souvislosti a vztahy. Potřebují někoho, kdo by jim pomáhal pochopit a zvládnout to, co samy nedokáží. Jsou i v tomto směru více závislé na vedení dospělých. Jak říká jedna pěstounka: „*Pro mě je to pořád o kontrole, jestli on porozuměl dobře tomu, co říkám.*“ Nejsou schopné nadhledu, bývají méně kritické, nedokáží se odpoutat od vlastních pocitů a potřeb, které jejich poznávání zkreslují. Jejich myšlení je charakteristické značnou stereotypností a ulpíváním na stále stejném způsobu výkladu.

Nižší inteligence ovlivňuje i **vývoj jazykových schopností**. Řeč takových dětí bývá obsahově chudá, v jejich slovníku chybí mnohé pojmy, mívají omezenější slovní zásobu a nedovedou se přiměřeným způsobem vyjádřit. Typická je tendence k opakování stále stejných slovních spojení. Jejich způsob vyjadřování je charakteristický jednoduchostí, používají krátké věty a slova, která označují něco konkrétního, v jejich řeči nejsou výjimečné ani agramatismy (nepřesně skloňují a časují). Občas to vypadá, jako by jim chyběl jazykový cit nebo jen jazyková zkušenost (tak tomu bývá u zanedbávaných dětí). Pokud dítě špatně mluví, nemusí být příčinou jenom snížená inteligence. Může jít i o nerozpoznanou nedoslýchavost nebo specifickou poruchu řeči typu dysfázie, což je vrozená vada řeči, která omezuje porozumění i schopnost vlastního vyjádření. Děti se sníženou inteligencí leckdy obtížněji chápou verbální sdělení jiného člověka, zejména pokud by bylo delší a složitější. Mívají větší potíže s porozuměním celkového kontextu, zejména pokud by mluvčí použil složitější slovní obraty, nechápou ironii, různé žerty či metaforická vyjádření. Pro ně je všechno konkrétní, a proto rozumějí takovému sdělení doslova a ne v jeho přeneseném smyslu. Nejlépe jim vyhovují stručné a jednoduše formulované informace, ale i tak je lepší se přesvědčit, jestli dítě správně pochopilo, co mu chceme říci.

S nižší inteligencí mohou souviset i některé **nápadnosti v chování**. V mladším školním věku bývá charakteristickým rysem podprůměrně nadaných školáků dětský projev, hravost a někdy i výraznější emoční reakce, které nedovedou tak dobře ovládat. Stejně tak i jejich společenské chování **odpovídá úrovni nižšího věku**. Vzhledem k tomu bývá jejich pozice ve třídě různá, častěji patří mezi přehlížené či odmítané děti. To ovšem závisí i na jejich dalších vlastnostech a konkrétním chování. Pokud by byly klidné, dobře laděné a pohybově zdatné, mohly by i při svém intelektovém znevýhodnění získat sympatie ostatních.

Chování intelektově znevýhodněných dětí bývá **ve větší míře ovlivněné emocemi**. Děti se sníženou inteligencí se neřídí rozumem ani v takové míře jako jejich průměrně nadaní vrstevníci, ale spíš svými aktuálními emočními prožitky. Některé z těchto dětí, v závislosti na příčině jejich znevýhodnění (např. pokud by šlo o důsledek prenatálního či perinatálního poškození mozku), mohou být zvýšeně dráždivé. Mohou mít větší pohotovost k afektivním reakcím, které navíc nedokáží přijatelným způsobem ovládat, nebo sklon k mrzuté náladě. Podrážděné dítě nebude reagovat rozumně a přiměřeně, a to ani tehdy, kdyby situaci plně chápalo. Omezená možnost

racionálního hodnocení a problémy v sebeovládání omezují rozvoj účelnějšího způsobu reagování (např. při plnění povinností, při nutnosti odložit uspokojení nebo dělat něco, co dítěti není příjemné). Nedostatečná sebekontrola a neschopnost ovládat vlastní emoce, spojená s koncentrací na přítomnost, vede k preferenci jednání, které přináší bezprostřední uspokojení. Takové děti reagují často méně přiměřeně, jejich chování vždycky neodpovídá podnětům, které je vyvolaly (např. dítě reaguje záchvatem vzteku na nepatrné omezení). Ani v tomto případě nejde o důsledek špatné výchovy, jak si mohou náhradní rodiče někdy myslet. Výchovné vedení takových dětí je velmi obtížné a ani v nejlepším případě se nelze vyhnout občasným výbuchům vzteku či jiné nepřiměřené reakci.

I děti s nižší úrovní inteligence obvykle vědí, jak by se měly v běžných situacích chovat, ale vždycky to nedokáží. Buď proto, že nejsou schopné posoudit, kdy by se jak měly zachovat, ale i proto, že se **dostatečně ovládat nedokáží**. To neumí ani devítiletý chlapec žijící v pěstounské rodině, jak říká jeho náhradní matka: „*To je zkrát chvilkovéj, kdy on něco vidí a chce to... jemu se to líbí a tak si to vezme.*“ Problémy v chování mohou být projevem obého, jak neporozumění situaci, tak neschopnosti se ovládat. Pěstounka mentálně postižené dívky konstatuje, že se dcera „*chová jako takový trochu hloupý malý dítě*“. Pokud má dítě nějaké problémy v chování, např. je zvýšeně dráždivé, nepozorné a hyperaktivní, pak se leckdy hlavní příčina jeho školního selhávání může hledat těžko. Zpočátku nemusí být jasné, že zde hraje důležitou roli i snížená inteligence. Problémy v chování, především dráždivost, výbušnost a nedostatek sebeovládání bývají příčinou různých školních potíží. Obvykle víc narušují začlenění do skupiny spolužáků, jimž takové projevy vadí, ale zatěžují i vztah s učitelem. Představují další komplikaci, kterou musí náhradní rodiče řešit.

5.2 Příčinou školní neúspěšnosti je nerovnoměrné nadání

Předpokladem školní úspěšnosti je komplex mnoha různých schopností, znalostí a dovedností, ale hlavně jejich dobrá souhra. Ani průměrné děti nemusí mít rozvinuté všechny schopnosti ve stejné míře, jejich **vývoj může být někdy dost nerovnoměrný**, což dítě znevýhodňuje. Rozdílné tempo vývoje různých schopností se projeví neprospěchem v některých předmětech, zatímco v jiných nemá dítě žádný problém, nejde mu jen něco. Mnohdy selhává ve zdánlivě snadných činnostech, což rodiče vede k přesvědčení, že se dost nesnaží, protože něco tak jednoduchého musí přece zvládnout.

Menší výkyvy nejsou příliš důležité a projevují se jen malým rozdílem ve známkách z jednotlivých předmětů. Větší nedostatky v rozvoji některých dílčích schopností mohou představovat značnou zátěž a vést k nápadnějšímu selhání. K vývojovým nerovnoměrnostem mohou přispět různé faktory, ale jejich základem bývá i v tomto případě dědičně podmíněná struktura dispozic nebo perinatálně (před nebo při narození) vzniklé poškození mozku. Výchovné zanedbání, např. v oblasti jazykových dovedností, může mít určitý vliv, ale jeho důsledky lze zaměřeným vedením minimalizovat. Dispozičně daná znevýhodnění tak snadno odstranit nejdou.

Nerovnoměrné rozložení schopností je typické pro děti se specifickými poruchami učení. **Specifické poruchy učení** představují diagnostickou kategorii, která slouží k označení výukových problémů v určité oblasti, např. ve čtení nebo psaní. Nejčastější je specifická porucha čtení, tj. **dyslexie**. Lze ji charakterizovat jako **neschopnost naučit se číst** i přesto, že dítě má normální rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče. Typické bývá i to, že v ostatních předmětech větší potíže nemá (Matějček, 1993; Dickman, 2003). Proces čtení je relativně složitá funkce, která vyžaduje souhru mnoha dílčích schopností. Dítě musí porozumět významu písmen a akceptovat skutečnost, že každé dává slabice, resp. slovu, nějaký smysl. Musí pochopit i důležitost směru čtení, to znamená řazení písmen, a musí si uvědomit, že jejich pořadí je závazné a nelze je libovolně měnit, protože tím by se změnil i význam slova. (Stejný poznatek je nezbytný i pro zvládnutí psaní, resp. psaného způsobu vyjadřování.)

Děti, které trpí dyslexií, **čtou podstatně pomaleji**. Musí text luštit, protože si nedokáží zafixovat tvary písmen a jejich spojení. Zautomatizování čtenářských dovedností, které je předpokladem plynulého čtení, jim trvá déle. Tyto děti také dělají více chyb, zaměňují a vynechávají písmena a často jen hádají. Vzhledem k tomu nemohou věnovat potřebnou pozornost obsahu a čtení jim nemůže sloužit jako zdroj poznatků.

Příčinou specifických problémů ve čtení není snížení inteligence, ale kombinace několika dílčích potíží různého druhu. Tyto děti často trpí percepčními poruchami, to znamená, že mají problémy se zpracováním zrakově a sluchově prezentovaného verbálního sdělení, resp. nejsou schopné spojit tak různorodé informace do jednoho celku.

- **Porucha sluchové percepce** mluvené řeči. Děti s dyslexií vnímají řeč globálně, slovo pro ně představuje nečleněný zvuk, mají obtíže s rozlišením podobně znějících slabik a slov. Může jít o problémy s rozlišováním sykavek, měkkých a tvrdých nebo krátkých a dlouhých slabik. Těmto dětem připadají stejné, i když takové nejsou. Mívají potíže i s analýzou slovního sdělení (nedokáží určit, z jakých slabik či hlásek se skládá příslušné slovo a v jakém jsou pořadí). Nejde o sluchovou vadu, ale pouze o problémy s rozlišováním dílčích řečových zvuků.
- **Porucha vizuální percepce** tištěného nebo psaného textu. Schopnost rozlišovat tvary písmen, resp. slabik a slov, je nezbytným předpokladem čtení. Děti s dyslexií nedokáží vnímat rozdíly detailů písmen (např. m a n), resp. polohy těchto detailů, nedovedou rozlišit obrácené a otočené tvary (např. b a d). Záměny písmen se sice běžně objevují i u malých školáků, kteří dyslexií netrpí, ale za normálních okolností zmizí do konce 1. třídy. Tyto děti obtížně rozlišují, z jakých písmen se skládá určité slovo a mívají problémy i s určením jejich správného pořadí. V tomto případě rovněž nejde o důsledek zrakové vady, dítě vidí dobře, jen nedokáže správně odlišit některé detaily (dost často právě ty, které jsou podstatné pro rozpoznání slabiky či slova).
- S dyslexií bývá rovněž dost často spojeno **narušení vývoje řeči**. U dyslektických dětí se objevují potíže v plynulosti pojmenovávání písmen, slabik a slov. Rychlost pojmenování, tj. přečtení, je signálem úrovně rozpoznání slov a obvykle

i uvědomění si jejich významu. Takové děti mnohdy i hůře mluví, začínají mluvit později a bývají ve svém vyjadřování méně obratné. Mívají menší cit pro jazyk a pro gramatickou přesnost. (To se samozřejmě může projevit i problémy v psaném vyjadřování.)

- **Narušení koordinace a propojení uvedených funkcí.** Některé děti nedovedou např. spojit zrakovou a sluchovou podobu čteného textu, koordinovat pohyby očí a mluvidel při čtení apod. Pro takové děti je typické, že čtou nápadně pomalu a neobratně, jako kdyby četly cizojazyčný text.

Děti se učí psát v těsném spojení s výukou čtení. Učí se dvojí druh písma, tiskací a psací (pokud škola nepřešla na nový druh písma, který je univerzálnější). To znamená, že musí spojovat nejenom grafickou podobu písmene a zvukovou podobu hlásky, ale i dvojí způsob jeho grafického ztvárnění. Dítě se učí psát a zároveň se učí kontrolovat, co napsalo, to znamená, že si svůj výtvar přečte. Vzájemná závislost čtení a psaní je posilována různým způsobem, např. opisováním z tabule apod. Malí školáci mohou mít problémy s koordinací a propojením jednotlivých psychických a pohybových procesů, které jsou pro psaní potřebné. Pokud by byly některé z potřebných dílčích schopností narušeny, mohlo by dojít k rozvoji dysortografie, tj. specifické poruchy pravopisu, nebo dysgrafie, která je specifickou poruchou psaní, tj. grafomotorického projevu.

Dysgrafie se projevuje neschopností **naučit se správně psát** tvary jednotlivých písmen. Dítě vynechává některé jejich detaily (event. přidává jiné) a má obtíže při spojování jednotlivých písmen. U malých školáků v 1. třídě nelze hodnotit horší písmo jako projev poruchy, protože trvá určitou dobu, než se dítě naučí přijatelně psát. Při hodnocení kvality písma je třeba si uvědomit, že psaní je hodně náročné na koordinaci ruky a oka, protože tvary písmen bývají složité a je třeba respektovat i pravidla spojování písmen do slov a dalšího členění textu. Pokud se dítě příliš soustředí na samotné psaní, dělá dost často i více chyb (např. vynechává písmena). Takové děti většinou také hůře a nerady kreslí, což se projevuje již před nástupem do školy.

Dysortografie je jednou z variant postižení jazykových schopností. Lze ji definovat jako **neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat**, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a není ani jazykově či jinak zanedbané. Písemný projev takových dětí obsahuje různé, obvykle dost typické chyby: např. záměny písmen, které jsou tvarově nebo zvukově podobné, vynechávání znamének (souvisí s problémy v rozlišování krátkých a dlouhých slabik), objevují se i záměny slabik nebo celých slov. Tyto děti mívají potíže s užíváním gramatických pravidel, nepřesně skloňují a časují, užívají nesprávné tvary a jejich nesprávnost si leckdy vůbec neuvědomují. Často podobným způsobem i mluví, jejich formulace bývají těžkopádné, jako kdyby mluvil cizinec, který se ještě nestačil naučit dobře česky. Příčiny vzniku této poruchy bývají podobné jako v případě dyslexie.

Některé děti mohou mít větší problémy i se zvládnutím matematiky. Specifická porucha počítání, resp. manipulace s čísly, je označována jako **dyskalkulie**. Projevuje se **neschopností naučit se základním počtářským dovednostem**, přestože celková inteligence takového dítěte je v pásmu široké normy a je vyučováno obvyklým způsobem. Specifická porucha počítání se zpravidla projevuje již od počátku školní

docházky nápadnými obtížemi při zvládání základních početních operací. Obvykle je možné potvrdit, že se jedná o specifickou poruchu až v průběhu 2. – 3. třídy, kdy se za normálních okolností základní počtářské dovednosti stabilizují.

Pro rodiče je **pochopení podstaty specifických poruch učení** jako příčiny výukových problémů ještě obtížnější, než když jde o celkově nedostatečné nadání. Dítě se jim nezdá hloupé a zároveň vidí, že mu něco viditelně nejde, i když se s ním pravidelně učí. Takový neúspěch si mohou snadno vyložit jako projev jeho nedostatečné snahy a nemotivovanosti. Dítě pak bývá obviňováno za něco, co nemůže ovlivnit. Pochopit specifičnost dané poruchy není snadné a i náhradní rodiče mohou mít pocit, že ji lze překonat přísností a důkladnou domácí přípravou. Jak se vyjádřil otec dyslektického chlapce: „*Ono je těžký u něj pochopit, že nějaký slovo čte třeba v každý druhý větě a pořád ho koptá stejně. To si fakt člověk někdy myslí, že to dělá naschvál*“ (Lednická, 2004).

5.3 Příčinou školní neúspěšnosti může být nezjištěná smyslová vada

Děti, které přicházejí z dysfunkční rodiny nebo z ústavu, někdy mívají i potíže, jež jsou dány přehlédnutím méně závažného zdravotního problému. Příčinou výukových potíží může být u takových dětí i neobjevená a tudíž nekorigovaná smyslová vada. Za běžných okolností k něčemu takovému nedochází příliš často, ale pokud dítě přišlo do náhradní rodiny až ve školním věku, tak to vyloučené není. Zejména pokud má i nějaké další potíže, jimiž jsou jeho problémy ve škole zdůvodňovány (např. má sníženou inteligenci nebo je zanedbané). Většinou nejde o závažné smyslové postižení, protože to by zjištěno bylo, ale o menší omezení, které brání plnému uplatnění dítěte při výuce.

Nekorigované zrakové postižení, tj. pokud dítě nemá vhodné brýle, které by jeho deficit vidění v dostupné míře minimalizovaly, vede k problémům zejména při učení čtení a psaní. Takové děti kvůli nepřesnému vidění hůře rozlišují písmena a číslice. Špatně čtou a píší, protože text dobře nevidí. Vzhledem k tomu, že jim čtení a psaní příliš nejde, tak je ani nebaví a snaží se mu vyhnout. Dlouhotrvající potíže s viděním se projeví i omezenějším množstvím znalostí, které na fungujícím zraku závisejí. Tyto děti např. nevědí, co jak přesně vypadá a v čem spočívá rozdíl mezi objekty, které se jim zdají stejné, i když se v určitých detailech liší.

Zrakové postižení **může zůstat relativně dlouho skryté**. Nikdo si nemusí všimnout, že dítě špatně vidí a jeho nezáměr o zrakovou činnost (např. prohlížení knížek, malé skládky či kreslení) je přičítán něčemu jinému. Tak tomu bývá zejména pokud dítě žilo před příchodem do náhradní rodiny v dysfunkčním prostředí, kde se o ně nikdo příliš nezajímal, popřípadě v ústavu, kde bylo považováno za vývojově opožděné a nikdo tudíž nehledal další možný důvod jeho opožďování či podivného chování. Pokud takové dítě nemá brýle, resp. nemá brýle, které by mu vyhovovaly, nemůže ve škole pracovat tak, jak by s ohledem na své schopnosti mohlo. Podobný problém řešila pěstounka sedmileté dívky, která „*až doma zjistila, že má problémy s těma očima. Oni to nevěděli. Ona měla špatně nastavený brýle... nezjistili, že na to oko nevidí*“. Dítě potřebuje brýle, s nimiž by mohlo vidět co nejlépe, a jejich volba

závisí na typu postižení. Některé děti potřebují brýle, aby viděly dobře na dálku, jiným pomáhají při vidění na blízko atd. Správnou optickou pomůcku mu může vybrat jen oční lékař. Rodiče by se s ním měli poradit i o vhodném způsobu, jak s dítětem pracovat.

Občas se stane, že si nikdo nevšimne ani dětské tupozrakosti a dítě nedostane okluzor, který by potřebovalo, aby se zlepšilo vidění postiženého oka. Problém spočívá i v tom, že náprava může být dostatečně účinná, jen pokud je dítě malé. Ve školním věku je naděje na zlepšení mnohem menší. Vždycky je výhodnější hledat pomoc co nejdříve, i když se některá podezření nepotvrdí, budou mít rodiče jistotu, že nic nezanedbali.

Školní úspěšnost může negativně ovlivnit i **sluchové postižení**, zejména pokud není korigováno vhodnými sluchadly. Jeho důsledkem je omezení, zeslabení nebo zkeslení vnímaných zvuků a tím i absence možnosti vnímat některé podněty. S tím souvisí narušení rozvoje dalších schopností a dovedností, zejména řeči. Narušený vývoj řeči vede k omezení přísunu informací, které jsou důležité pro pochopení různých souvislostí a vysvětlení možných příčin čehokoli. Informační omezení negativně ovlivní i vývoj myšlení a orientaci v okolním světě, takže se hůře slyšící dítě může jevit jako hloupé.

Vzhledem k tomu, že sluchově postižené děti nedokáží vnímat dostatečně přesně všechny zvuky, **opožďuje se vývoj řeči** a ani jeho kvalita není taková, jaká by měla být. Dítě hůře rozumí a samo mluví málo, a obvykle i nepřliš srozumitelně. Ve školním věku mívají špatně slyšící děti problémy s rozlišováním zvukově podobných hlásek, slabik a slov. Podobně znějící hlásky se jim mohou jevit stejné a vzhledem k tomu nerozpoznají, z jakých hlásek či slabik se dané slovo skládá. Aby mohly mluvený projev vůbec vnímat, musí se mnohem víc soustředit, což je pro ně velice zatěžující. Přesto si ani pak nejsou jisté, zda všechno dobře slyšely a mluvenému sdělení správně rozuměly. Znevýhodnění se projevuje i v aktivní řeči, takové děti mívají omezenou slovní zásobu a obvykle používají méně slov, která často nedokáží ani správně vyslovit.

Sluchové postižení je spojeno s různě závažnými **potížemi v komunikaci**. S takovým dítětem se nelze snadno domluvit, není jasné, zda porozumělo, co se mu někdo snaží sdělit. Problémy v porozumění představují ve škole značnou zátěž nejenom v českém jazyce, ale i v jiných předmětech. Pokud dítě přesně neví, co učitel říká, chybí mu mnohé informace, které jsou pro zvládnutí učiva potřebné. Navíc vždycky správně nechápe pokyny a vysvětlení důvodů, proč by mělo něco dělat, nebo naopak nedělat. Když dítě nerozumí, tak leckdy reaguje jinak, než jak rodiče či jiní lidé vyžadují. Může se tudíž jevit jako neposlušné, svéhlavé a výchovně nezvladatelné. Přinejmenším si jeho rodiče myslí, že je roztěkané a bez zájmu o poskytované informace. Náročnost komunikace a obtíže s porozuměním mohou vyvolávat zlostné či úzkostné reakce, jejichž příčinu ostatní lidé nechápou.

Pokud dítěti navíc chybí i další podstatné zkušenosti (třeba proto, že delší dobu žilo v zanedbávající dysfunkční rodině), mohou být jeho projevy ještě nápadnější. Kombinace výchovné zanedbanosti, citového strádání, sluchového handicapu a eventuálně i horších rozumových schopností dost často vede k označení takového dítěte jako mentálně postiženého. Jeho dalšími problémy se už nikdo nezabývá, protože

jsou přičítány mentálnímu deficitu. Odlišnost reakcí a opoždění ve vývoji bývá někdy vysvětlováno také jako důsledek raného psychického strádání. Leckdy dojde teprve v pěstounské rodině k potvrzení sluchové vady a dítě dostane sluchadla, která mu umožní slyšet lépe. Pak se obvykle zlepší i jeho výkon ve škole i chování. Komunikační problémy a vzájemné nepochopení mohou komplikovat také adaptaci na novou rodinu.

5.4 Příčinou školní neúspěšnosti je hyperaktivita a porucha pozornosti

Přijatelná úroveň pozornosti a schopnost zaměřit se na určitou činnost (a nevšímát si toho, co není podstatné) je důležitou podmínkou úspěšnosti v čemkoli. Schopnost soustředění a odolnost vůči rušivým vlivům je důležitá i pro školní práci. Problémy v oblasti pozornosti mohou mít vývojový charakter, mladší školáky lze snadno roztýlit jakýmkoli podněty, zatímco pozornost dětí středního školního věku už bývá stabilnější. Avšak nedostatky v oblasti pozornosti mohou být i projevem poruchy. Nejčastěji jde o syndrom ADD, jehož hlavním příznakem je porucha pozornosti, nebo ADHD syndrom, kdy je porucha pozornosti kombinovaná s hyperaktivitou. Jindy jde o **nepozornost a hyperaktivitu, která vyplývá z nedostatečné vazby na blízkého člověka**. Tak tomu bývá u dětí, které v daném věku citově strádaly a jejichž hyperaktivita je projevem hledání žádoucího přijetí (Roy et al., 2004). Nadměrná aktivita a neschopnost soustředění může mít různé příčiny.

Poruchy pozornosti jsou relativně častou příčinou školních problémů, ať už jde o učení nebo chování. Potíže tohoto druhu se obvykle dají rozpoznat již v předškolním věku, nejpozději do 7 let věku je jasné, zda dítě bude mít v této oblasti nějaké problémy. Porucha pozornosti se projevuje neschopností dostatečně intenzivního soustředění po dostatečně dlouhou dobu, snadným upoutáváním jakýmkoli podněty a zdánlivým ignorováním pokynů dospělých. Občas se rodičům nebo učitelům zdá, že tyto děti i nápadně často zapomínají, ale nejde o poruchu paměti, jen o narušení pozornosti. Pokud se dítě na určitou informaci nesoustředí, tak si ji ani nezapamatuje. Podobné problémy řeší náhradní rodiče dost často. osmiletá adoptovaná dívka je podle své matky *„pořád brozně unavená, nesoustředěná, často něco poplete... nenaučí se, co má, od učení odchází a její výsledky jsou hodně kolísavé, nikdy nevím, jestli se naučí, nebo ne“*.

Narušení pozornosti bývá spojeno s **hyperaktivitou a sklonem k impulzivnímu reagování**. Takové děti nevydrží v klidu, jsou stále aktivní, nedokáží vypnout a nedokáží si delší dobu hrát nebo se věnovat nějaké činnosti. Neumí počkat, až na ně přijde řada a svým chováním ruší ostatní děti i učitele. Nejsou schopné svoje projevy ovládat a velmi často reagují impulzivně. Hyperaktivní děti bývají také emočně nevyrovnané, dráždivé a labilní, mívají zvýšený sklon k mrzuté náladě a k výkyvům citového ladění. Mívají rovněž menší toleranci k zátěži, což se projevuje tendencí reagovat afektivním výbuchem i na běžný požadavek či nepatrné omezení. Vzhledem k rušivosti svého chování nebývají ani příliš oblíbené, takže dost často mívají problémy nejenom s učiteli, ale i se spolužáky.

Poruchy pozornosti a obtíže v sebeovládání mohou být důsledkem opožděného zrání nebo určitého poškození CNS, ale k jejich vzniku mohou přispět i jiné faktory.

Stejně tak jako v případě jiných psychických funkcí je pro přiměřený rozvoj pozornosti a seberegulace **důležité i přiměřené výchovné vedení**. K prohloubení potíží v oblasti pozornosti může přispět i negativní vliv rodinného prostředí, což je v případě dětí, které byly z původní rodiny odňaty, spíše pravidlem. Děti se zde nemohou naučit ovládat pozornost, uvolnit se a uklidnit, když je to třeba, ani se soustředit na nějakou činnost. V některých případech mohou být rodiče stejně hyperaktivní a nezdrženliví, protože jsou tak geneticky disponovaní, a tudíž své potomky znevýhodňují dvojnásobem: jak na úrovni dědičných vloh, tak nedostatečnou či nepřiměřenou výchovou. Takto disponované děti mohou být navíc k nežádoucím výchovným vlivům ještě vnímavější. Podobné potíže se projeví ve větší míře, pokud dítě přijde do náhradní rodiny až ve školním věku nebo má více psychických a zdravotních problémů.

Děti s poruchou pozornosti a hyperaktivitou mívají **horší školní prospěch**, než by odpovídalo jejich inteligenci. Jejich výkony nejsou takové, jak by bylo možné očekávat, a proto mívají náhradní rodiče pocit, že dělají něco špatně nebo že dítě nemá dostatečnou snahu o zlepšení svého prospěchu či chování. Pro náhradní rodiče je obtížné i to, že se musí vyrovnávat s opakovanou **kritikou a stížnostmi učitele**. Negativní postoj školy může umocňovat fakt, že jde o přijaté dítě, které získá nálepku problémového žáka ještě snáze než ostatní. Zátěž představuje i skutečnost, že navzdory značnému úsilí a vyzkoušení různých výchovných přístupů se dítě nechová o mnoho lépe a ani jeho výkony se viditelně nelepší. Náhradní rodiče mohou mít pocity viny, že něco zanedbali a mohou se snadno cítit bezmocní. Vysvětlení, že hlavní příčinou takových problémů je dědičná zátěž či rané psychické strádání, může být leckdy pravdivé a rodičům pomáhá zbavit se pocitu, že za ně mohou oni. Avšak k jejich řešení příliš nepřispívá, přiměřený postup je třeba stanovit na základě analýzy možných příčin.

5.5 Příčinou školní neúspěšnosti jsou problémy v oblasti citového prožívání

Důsledky citového strádání v raném dětství, leckdy umocněné nevýhodnými temperamentovými dispozicemi, se v některých případech mohou projevovat ještě ve školním věku. Negativní zkušenost může ovlivnit emoční prožívání takových dětí zásadním způsobem. Nedostatek pozitivních prožitků vede k nárůstu **nejistoty, nedůvěřivosti a zvýšení úzkostnosti**. Ať už jde o nejistotu, citovou plochost či nedůvěřivost, projeví se obtížemi v adaptaci na školu a nezvládnutím jejich požadavků. Takové děti bývají egocentrické a nedůvěřivé, někdy jsou zvýšeně dráždivé a zlostné. S tím souvisí i obtížnost sebeovládání a nedostatek vytrvalosti při plnění jakýchkoli povinností. Citové strádání se projevuje i omezenou schopností vcítit se do jiných lidí a špatným odhadem jejich nálady, což bývá zdrojem neshod s učiteli i vrstevníky. Projevuje se i **neselektivním chováním** k různým lidem, neschopností rozlišit, kdo je blízký a kdo cizí. S tím souvisí i necitlivost k různým sociálním signálům a nedostatek respektu k sociálním konvencím: dítě nerozlišuje, jaký způsob chování by odpovídal situaci či vztahu k určitým lidem (Roy et al., 2004).

Nápadnosti emočního prožívání a převažujícího ladění je třeba interpretovat s ohledem na životní zkušenosti dítěte a zátěže, s nimiž se muselo vyrovnávat (ať už by šlo o zanedbávání či bití nebo psychické týrání). Zvýšená míra úzkostnosti a strachu či nadměrný sklon k podrážděnosti a zlostným reakcím může být důsledkem **absence spolehlivé citové vazby** (i když k nim mohou přispívat i nepříznivé předpoklady, jako je např. sklon k úzkostnému prožívání či k afektivním výbuchům). **Deprivační zkušenost se neprojeví u všech dětí stejně**, i když v některých případech, vzhledem ke specifické genetické dispozici, může změnit způsob reagování na stresové situace dlouhodobě. Takové znevýhodnění je leckdy zřejmé až ve školním věku či dokonce v dospívání (Kumsta et al., 2010).

Dispozice k úzkostným reakcím, tj. úzkostnost, ať už je jakéhokoli původu, se projevuje stabilně zvýšenou pohotovostí pociťovat nejistotu a obavy. Takové děti reagují i na méně významné situace, jako kdyby byly nějak ohrožující. V důsledku toho jsou v neustálém napětí, nejsou schopné se uvolnit a pracovat na úrovni svých možností. Protože jsou méně odolné ke stresům, mohou úzkostně reagovat i na běžné dění. Vzhledem k trvalejším obavám, které odvádějí jejich pozornost ke zdroji předpokládaného ohrožení, se nedokáží soustředit na školní práci tak, jak by bylo třeba. Sklon k úzkostnosti je jedním z vrozených osobnostních rysů, který může být posilován nepříznivou zkušeností a zmírňován působením klidného a stabilního zázemí. Míra přínosu náhradní rodiny může být různá, ale v každém případě přispívá k pozitivnímu rozvoji dítěte.

U dětí, které jsou zatíženy negativní životní zkušeností a leckdy i nepříznivými dispozicemi, může přetrvávat **nepřiměřený strach z opuštění** a ze ztráty nově získaných rodičů (resp. pěstounů). Tak tomu bývá zejména pokud se dostaly do náhradní rodiny později. Jde o projev opožděné separační úzkosti, kterou si dítě odžívá později, než je obvyklé, protože dříve to nebylo možné. Pokud si nemohlo vytvořit citově jistou a bezpečnou vazbu alespoň k jednomu člověku (obvykle to bývá matka), tak se ani nemohlo ze závislosti na ní separovat. Důsledky jsou stejné jako v případě jakkoli zvýšené úzkostnosti. Dítě je soustředěné na něco jiného než na školní práci a přetrvávající pocity nepohody blokují jeho pozornost a snižují motivaci k výkonu. Tak tomu bylo i v případě osmileté dívky, která *„je stále fixovaná na matku a má obavu, že ji ztratí... stále se nenabažila toho, že do rodiny patří... po nástupu do školy se dlouho vyrovnávala s nejistotou z neznámého prostředí... v jejím chování je zřejmá citová nejistota a potřeba udržet si pozornost matky“*. Podobné problémy měla i další osvojitelka, jejíž dcera ještě v 6 letech *„potřebovala neustálé ujišťování, že ji maminka neopustí“*.

Občas se u dítěte, které přišlo do náhradní rodiny až ve školním věku, může objevit i **reakce smutku a truchlení nad ztrátou původní rodiny**. Lze ji chápat jako proces vyrovnávání se s újmou, kterou mu odloučení od biologické matky způsobilo. Taková reakce se může objevit dokonce i tehdy, když se o dítě dobře nestarala (což bývá také důvodem k odnětí). Dítě si ji může idealizovat a činí tak tím spíš, že už existuje jenom v jeho vzpomínkách. První reakcí je **fáze protestu**, kdy se bouří proti dané situaci a může se tudíž v nové rodině po určitou dobu chovat nepřijatelně, útočně

a negativisticky. Za takových okolností se samozřejmě nesoustředí na školní práci, leckdy může dokonce takovou činnost i aktivně negovat, protože jeho vlastní matka po něm nic takového nechtěla a pěstouni jsou pro ně zatím cizími lidmi, k nimž nechtělo.

Po určité době může převážit **zoufalství a beznaděj**, která sice nebude spojena s aktivním protestem, odmítáním všeho a různými naschvály, ale motivaci ke školní práci rovněž neposílí. V tomto období bývají děti spíše apatické a skleslé, odmítají kontakt s pěstouny a někdy i s kýmkoli jiným, nemají o nic zájem. Tak tomu bylo i v případě šestiletého chlapce, který byl odňat rodičům závislým na drogách a umístěn do pěstounské rodiny. Jak líčí jeho pěstounka: *„Byl smutný, nenechal se utěšit, zalézal pod stůl... kreslil obrázky své, pravě mámě. Jeho nejčastější téma bylo, že se mu stýská po pravých rodičích.“* Je důležité chápat příčinu takového chování a pečlivě uvážit, jaké výchovné opatření by bylo vhodné použít, aby se dítě ještě více nezatvrdilo. Klidné a laskavé chování, které ovšem netoleruje nepřijatelné projevy dítěte, je většinou nevhodnější.

Některé děti, obvykle ty s nestandardními temperamentovými dispozicemi, které ještě posiluje nepříznivá zkušenost, mohou mít **zvýšený sklon k hněvu a vzteku**. Ten je spojen s negativním hodnocením současnosti či minulosti. Pocit nespravedlivé újmy vyvolává zlostné a často i agresivní reakce vůči okolí. Takové děti mívají tendenci interpretovat jako újmu a nespravedlivost cokoli, někdy i zcela neutrální chování jiných lidí. Např. když do nich někdo neúmyslně strčí nebo mají dojem, že jsou nějak znevýhodňovány (ať už v rodině nebo ve škole), zareagují zlostně, aniž by uvažovaly o tom, co se vůbec stalo a proč. V takových případech jde víc o problémy v chování, ale ani přístup k učení nebývá příliš dobrý. Jde o jedince, kteří se nedokáží ovládat a přinutit k plnění povinností, takže ani jejich výukové výsledky nejsou takové, jaké by mohly být.

Tak tomu bylo i v případě devítiletého adoptovaného chlapce, který *„reagoval silnými emočními výbuchy... byl velmi vzteklý, ve škole měl konflikty s učitelkou a doma s matkou“*. V tomto případě nešlo o důsledek negativní zkušenosti (chlapec byl osvojen v kojeneckém věku), ale spíše o projev nepříznivých dědičných dispozic či prenatalního poškození. Zvýšený sklon k afektům vzteku měla desetiletá dívka umístěná do pěstounské rodiny. Jak říká její pěstounka: *„Je vzteklá, mrzutá, dráždivá, nesnáší jakékoli změny, těžko se čemukoli přizpůsobuje.“* V tomto případě může jít spíše o kombinaci nepříznivých temperamentových dispozic a nestandardní rané zkušenosti (do 4 let žila v ústavním zařízení). Zvýšená dráždivost a sklon k afektivním reakcím, spojený s nepřiměřeným reagováním, bývají častější u hyperaktivních dětí. Ale i v takových případech jej může posílit dlouhodobé citové strádání, jehož důsledkem je i emoční plochost a neschopnost vcítit se do jiných lidí.

6. Období dospívání

Období dospívání je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. V této době dochází k celkové, tělesné i psychické, proměně. Mnohé změny jsou podmíněny tělesným dozráváním, ale důležité je i působení rodiny, školy a vrstevnické skupiny. Průběh dospívání je závislý na konkrétních podmínkách, na požadavcích a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícímu dítěti. Dospívání představuje důležitou životní etapu, je to i období hledání a přehodnocování, v jehož průběhu má dospívající zvládnout vlastní proměnu.

Období dospívání má dvě fáze:

1. Období pubescence, resp. rané adolescence, které probíhá od 11 do 15 let. Nejvýznamnější je tělesná proměna, spojená s **pohlavním dozráváním**. V souvislosti s ním se mění zevnějšek dospívajícího, což se stává podnětem ke změně sebepojetí i chování okolí. Biologické zrání je stimulem pro další změny. V této době se díky rozvoji určité oblasti mozku mění způsob uvažování, dospívající je schopen přemýšlet i o možnostech a situacích, které zatím reálně neexistují, ale mohly by nastat. Hormonální proměna se projeví rozkolísáním citového prožívání. Pubescent se začíná **osamostatňovat z vázanosti na rodinu**, značný význam pro něj mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje. Pro toto období je důležité přátelství, ale i první lásky, počáteční zkušenost s partnerskými vztahy. Starší pubescenti usilují o odlišení od dětí i dospělých a tuto potřebu signalizují prostřednictvím úpravy zevnějšku, specifického životního stylu, zájmů, hodnot apod. Důležitým mezníkem je ukončení povinné školní docházky v 15 letech a volba dalšího studia či profesního směřování. Změny spojené s dospíváním vedou ke **ztrátě starých jistot** a posilují potřebu vyznat se v nové situaci. Představují tak určitou zátěž, kterou lze chápat i jako výzvu k dalšímu osobnímu rozvoji.

V období dětství uspokojovala potřebu jistoty vazba na rodinu, ale nyní je zřejmé, že splnila svůj úkol a dospívající si potřebuje vytvořit nové vztahy. V případě dětí, které přišly do náhradní rodiny později, se taková jistota vytvořit nemusela, a další vývoj takového jedince probíhá trochu jinak. S potřebou jistoty velmi úzce souvisí i potřeba citové akceptace, která má v době dospívání jiný charakter, než měla v prvních letech života. Pokud vývoj probíhá standardně, lze v této době mluvit spíše o potřebě získání přijatelné pozice ve světě. V období dospívání je již velmi vzácné, aby byl někdo akceptován bez ohledu na to, jak se chová.

Potřeba bezvýhradného přijetí může přetrvávat u některých dospívajících, jejichž život neprobíhal příliš uspokojivě a kteří se dostali do pěstounské rodiny až nyní. (Jeden pubescent se trápil, že není pro novou rodinu důležitý a že o něj pěstouni neprojeví takový zájem jako o mladší děti, i když to nebyla pravda.) Přestože je věku nepřiměřená, může být pro daného jedince důležitá a měla by být citlivě uspokojována. To je ovšem velmi těžké, protože nelze použít běžný způsob vyjádření pozitivního vztahu jako u mladších dětí (tělesný kontakt) a je třeba jej dát najevo jinak (např. pubescentovi věnovat více pozornosti, naslouchat mu apod.). V době dospívání dochází i za obvyklých okolností k mnoha změnám, které zvyšují pocity nejistoty a zpochybnují

představu, že svět je bezvýhradně dobrý a bezpečný a že je v něm pubescent automaticky vítán a ceněn. Pokud chybí pozitivní zkušenost, bývá znejistění větší. Základ vědomí trvalejší jistoty se ovšem vyvíjí mnohem dříve, v prvních letech života, a pokud byl tento vývoj uspokojivý, pak představují proměny spojené s dospíváním jen dočasný problém.

2. Období pozdní adolescence trvá přibližně od 15 do 20 let. Vstup do této fáze je spojen s pohlavním dozráním, v této době obvykle dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Pozdní adolescence je především dobou celkové psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské postavení. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení jednoho cyklu vzdělávání (profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání či pokračování studia). S tím je spojeno dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti, která je považována za jeden z důkazů dospělosti a je předpokladem k přiznání větších práv. Na počátku tohoto období vrcholí tendence k přijetí specifické adolescentní kultury a stylu života. Sdílení stejných zážitků a hodnot slouží jako potvrzení příslušnosti k věkově vymezené skupině, k potvrzení určité sociální identity. Osamostatnění od rodiny je obvykle dokončeno, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Dospívající, kteří žijí v náhradní rodině, se obvykle do této doby vyrovnávají s dilematem příslušnosti k biologickým a náhradním rodičům. Rozvíjejí se i vztahy s vrstevníky, především v oblasti partnerství. V 18 letech dosahuje adolescent plnoletosti, která představuje další z mezníků dospělosti. Podle současného práva získává osmnáctiletý člověk svobodu pro své rozhodování, může např. uzavřít manželství, ale je také plně zodpovědný za své jednání, což může představovat komplikaci.

Druhá fáze dospívání je zaměřena na hledání a **rozvoj vlastní identity**, tj. sebe-pojetí, které by alespoň částečně odpovídalo představám adolescenta. Tato tendence se projevuje větší snahou o sebepoznání, které se uskutečňuje i prostřednictvím srovnávání s ostatními lidmi, především s vrstevníky. Důležitou změnou je aktivnější přístup k vlastnímu životu a vědomí možnosti jej ovládat. Zkoušení různých variant směřování je užitečné, ale může být zároveň i riskantní. Dospívající leckdy neznají hranice a občas jednají i hodně extrémně. Standardní dospělost, spojující svobodu se zodpovědností za své chování, nemusí být pro mnohé z nich lákavá, a proto dávají přednost prodloužení přechodného období, kdy nic nemusí. Této tendenci odpovídá postoj, označený E. Eriksonem (1963) jako adolescentní psychosociální moratorium. Moratorium je projevem potřeby odložit rozhodnutí, která by byla příliš závazná. P. Řičan (1990) mluví o aktuálním společenském „*kultu nezralosti*“, který tendenci k udržení výhod mládí podporuje. Pozdní adolescence bývá chápána jako období volnosti, kdy má jedinec dostatek svobody, ale minimální zodpovědnost. Dospělost se z této pozice může jevit jako nelákavý stereotyp. Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout, a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje. Právě v tom bývá jeden ze zdrojů napětí, protože tempo tělesného, psychického a sociálního vývoje bývá rozdílné a dospělost není v současnosti ani přesněji definována.

Období od 15 do 20 let je **důležité i z hlediska možného selhání**, které se projevuje odmítáním povinností, odchodem či vyhazovem ze školy, neochotou pracovat

a parazitováním na rodině. Další komplikací je vazba na podobně zaměřenou skupinu, užívání drog a s tím související riziko asociálního chování. Takové problémy řeší dost často i náhradní rodiče, kteří nechápou, jak je možné, že se přijaté dítě najednou chová úplně jinak než dřív. Důvodem je nejčastěji uplatnění genetických dispozic, které získalo od svých biologických rodičů a které způsobily, že i oni kdysi selhali. Další příčinou, která s dědičnými vlohami souvisí také, je dlouhodobá menší úspěšnost ve škole a z ní vyplývající nechuť k dalšímu vzdělávání. Je to i větší vnímavost k lákavým vlivům vrstevnické party, která nic nevyžaduje a dospívajícího přijímá takového, jaký je. Náhradní rodiče mnohdy chápou sociální propad přijatého dítěte jako potvrzení svého rodičovského selhání, ale tak tomu většinou není. Adopce, i když proběhne v raném věku, je opatření, které dítěti pomůže, aby se vyvíjelo standardním způsobem, ale vždycky nedopadne tak, jak si náhradní rodiče představují. Tak tomu ostatně bývá i v biologických rodinách.

Nežádoucí vliv genetických dispozic na vývoj osvojeného dítěte ilustruje příběh devatenáctiletého adolescenta, který byl adoptován v 6 měsících: *„Já svoje praví rodiče neznám, že jo, já jsem se vlastně narodil vůbec nevím komu a byl jsem v kojeňáku a pak si mě adoptovali rodiče, když mně byl půlrok a tedko mám svoje rodiče... Já jsem černá ovice rodiny. K matce mám vztah dobrý, určitě. No ona je na mě furt nasraná, že jo, nebo našťvaná, tak jako. Prostě je z toho zklamaná, protože ji to mrzí. No ona za to nemůže. No tak samozřejmě, že to je taky výchova. Vždycky je chyba po dvou stranách, že jo. No k matce mám takovej lepší vztah. K otci mám taky normální vztah, to je spíš na takový profesionální úrovni se dá říct prostě. Když něco potřebuju, jdu za ním, když nic nepotřebuju, tak za ním nejdu, že jo... Náš vztah byl dobrej furt a pak se to začalo srát. V těch patnácti, čtrnácti prostě už jsem si říkal, ať nedělám takovej bordel, ale jsem dělal furt větší a větší... Asi to byly ty geny třeba, že jo... Když jsem byl doma, tak to bylo dobrý. Normální. Změnilo se to v tom, jak jsem furt dělal kravinu v těch čtrnácti. No začal jsem kouřit, chlastat, znáte to, takový kravinu prostě normální. Rodiče mi to zakazovali a já jsem hledal skulinky a pak jsem zdrhal z baráku... Do těch čtrnácti let byla poslušnost a pak vzdorovitost, neposlušnost, nerespektování. Asi jsem chtěl zkusit co nejvíc zakázanýho. Nepříjemný bylo to odloučení od rodiny, když jsem šel do toho ústavu [výchovný ústav]. Chyby ve výchově? No, že byli moc hodný, málo mě řezali. No jasný, moc mi toho dovolili... Když jsme ukradli to auto? Já fakt nevím. Čekal jsem, že něco přijde, ale čekal jsem, že v sedmnácti letech, no tak to vodserou rodiče, ono se to nějak vyřeší, že jo a tohle prostě zaplatí nebo já nevím.“* Rodina, která ho adoptovala, je úplná a funkční, má dva nevlastní sourozence, kteří žádné problémy nemají. V současné době žije na ulici, je závislý na drogách a hrozí mu výkon trestu pro opakované krádeže.

6.1 Dospívání je spojeno se zráním mozku

Dozrívání mozku, k němuž dochází v období dospívání, závisí i na vnějších podnětech, které stimulují rozvoj příslušných funkcí. (I když už nemají tak velký vliv jako měly ty, které na dítě působily v raném dětství.) Dospívající ovlivňují svůj další vývoj tím, že si sami volí, co budou dělat a tyto aktivity rovněž stimulují různé oblasti mozku. (Mohou je samozřejmě také vyvolávat, mohou být základem zájmu o takovou činnost.)

V době dospívání se **významněji projevují některé dědičné dispozice**, které v průběhu předcházejícího dětství nemusely být zřejmé, protože o tom, co bude dítě dělat, rozhodovali rodiče. To je také důvodem, proč se náhradní (a leckdy i biologičtí) rodiče diví, co se s dítětem stalo, že se najednou jinak chová a má jiné zájmy. Příčinou jsou – kromě projevů spojených s dospíváním – dědičné předpoklady, které předurčují některé sklony (např. potřebu nových, popřípadě intenzivních zážitků, společenskost nebo naopak sklon k samotářství, obavy z nepříjemností či lhostejnost k problémům atd.). Náhradní rodiče by s takovouto možností měli počítat a nevykládat si ji jako důkaz svého výchovného selhání, i když pro ně může být leckdy nepříjemná – přinejmenším v tom, že potvrzuje jinakost přijatého dítěte a oni se s ní musí nějak vyrovnat.

Dozrávání mozku v průběhu dospívání umožňuje rychlejší zpracování informací a je rovněž příčinou nárůstu **tendence k vyhledávání vzrušujících zážitků a k riskantnímu chování**. Podle L. Steinberga a jeho spolupracovníků (2004, 2008) k takové proměně dochází mezi 14. a 16. rokem. Z pohledu rodičů a učitelů je nepříjemné, že schopnost takové sklony tlumit a kontrolovat ještě není dostatečně rozvinuta, vyvíjí se o něco později. Z nerovnoměrného vývoje v době dospívání vyplývá, že se adolescenti hůře ovládají a nad svým chováním leckdy ani neuvažují. Mnoho rodinných konfliktů vzniká proto, že se rodiče dovolávají rozumu dospívajícího, ale ten jej není schopen v pravou chvíli použít. Tendence akceptovat riziko ovšem nemá jen negativní důsledky, ale projevuje se i otevřeností novým zkušenostem (Sanrock, 2012).

Postupné dozrávání různých oblastí mozku se projevuje **rozdílným tempem rozvoje citového prožívání a rozumového uvažování**. Díky rychlejšímu dozrávání centra emočního prožívání dochází k nárůstu tendence reagovat na jakýkoli podnět emocionálně a zvyšuje se i intenzita emočních prožitků. Autoregulační a rozumové schopnosti se rozvíjejí pomaleji, a proto mívají dospívající problémy s ovládním svých emocí i jimi navozeného chování. Prožívají silné emoce, které ale nedokáží žádoucím způsobem regulovat, což se projeví i sklonem ke zkratkovému či rizikovému chování. Tak tomu bývá zejména u jedinců s určitými temperamentovými rysy, kteří jsou již od dětství impulzivnější, emotivnější a hůře zvladatelní. V případě klidných a vyrovnaných dětí nejsou vývojově podmíněné výkyvy natolik zřejmé, aby působily obtíže.

Mozek by měl fungovat koordinovaně, ale vzhledem k rozdílnému tempu zrání různých oblastí se tak neděje. Tato skutečnost ovlivní i **způsob zpracování různých problémů**: i když dospívající umí logicky uvažovat a posoudit situaci z více hledisek, dokáže to jen tehdy, když pro něj nemá citově význam (např. nesouvisí s možným ziskem nebo ztrátou). Citové prožitky vždycky narušují schopnost logicky uvažovat a v případě dospívajících je jejich vliv ještě větší než u dospělých (Susman a Dorn, 2009; van Duijvenvoorde et al., 2010; Sanrock, 2012).

6.2 Tělesná proměna a její význam

Období pubescence představuje důležitý biologický mezník, kdy se dítě změní v člověka schopného reprodukce. Doba počátku dospívání je dána geneticky a nemůže se libovolně posouvat do stále nižšího věku. Tělesné dospívání se projevuje změnou zevnějšku i k němu vztažených pocitů (růstem postavy, proměnou proporcí,

sekundárními pohlavními znaky, změnou funkce pohlavních orgánů, sexuálními prožitky atd.). Subjektivní zpracování tak zásadní proměny nemusí být pro pubescenta vždycky snadné. Ke změnám hormonální produkce nedochází až v pubertě, ale již nejméně 2–3 roky předtím, než dojde k viditelným tělesným změnám. V této době, tj. ve středním školním věku, se mohou projevat méně nápadným posunem v prožívání a chování (Gulotta et al., 2000; Santrock, 2012).

Tělesná proměna je významným signálem dospívání. Vzhledem k tomu, že zevnějšek je součástí identity každého jedince, dospívající zásadní změnu své podoby intenzivně prožívají. Pokud probíhá příliš rychle nebo z pohledu dotyčného nežádoucím způsobem, může vyvolat pocit ohrožení a vést ke ztrátě sebejistoty. Tělesná proměna může mít různý osobní význam, který závisí na představě dospívajícího o atraktivitě dospělejšího zevnějšku, na jeho psychické vyspělosti i na reakcích okolí, které tuto změnu doprovázejí. Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale stejně tak se za ně může stydět, záleží na okolnostech. Změna zevnějšku může v případě přijatých dětí vést ke **zdůraznění jejich jinakosti** a posílit vědomí odlišnosti od náhradních rodičů, resp. dalších členů rodiny. Může stimulovat potřebu hledat biologickou rodinu a zjistit, jací tito lidé jsou a do jaké míry se jim podobá. Zatěžující může být i dřívější dospívání a s tím související změna chování přijatých dětí romského původu.

Zevnějšek je první informací, kterou o daném jedinci kterýkoliv jiný člověk získává. Změna dětského těla je tudíž doprovázena i změnou chování lidí, s nimiž se pubescent setkává. Reakce dospělých i vrstevníků mohou být velmi rozmanité, podle toho, jaký význam pro ně jeho proměna má a s čím je dle jejich názoru spojena (např. s představou o vznikajících sexuálních zájmech). **Reakce jiných lidí na tělesné změny podmíněné dospíváním** ovlivňují sebepojetí pubescenta. Jestliže z chování lidí, s nimiž se setkává, vyplývá, že mají spíše negativní dopad, zvýší se jeho nejistota a zhorší se sebehodnocení a naopak.

Pokud je tělesná proměna příliš časná, nemusí ji pubescent tak snadno zvládnout. Ranější dospívání je zatěžující zejména pro dívky. Dívky v průměru dospívají dříve než chlapci, a pokud je navíc taková změna předčasná, tak přichází ve chvíli, kdy jsou jejich vrstevníci oběho pohlaví ještě dětmi. Nápadnost změny zevnějšku je pak větší, než když relativně časně dospívá chlapec. Kromě toho hraje roli i **odlišnost tělesného vývoje v dospívání u chlapců a dívek**:

- U chlapců je ze sociálního hlediska významný především růst a posléze rozvoj svalů. Tělesná proměna se u nich na první pohled jeví jenom jako růst a zesílení, tj. změna kvantity. Sekundární pohlavní znaky nejsou na první pohled tak nápadné a zneklidňující. Navíc je vyšší postava u chlapce sociálně akceptovatelná i dospělými. Ve vrstevnické skupině je vysloveně výhodná, protože představuje šanci na získání lepšího sociálního statusu (prestíž je v tomto věku ještě hodně závislá na výšce postavy a fyzické síle).
- Sekundární pohlavní znaky děvčat jsou nápadnější a bývají dospělými chápány jako signál významnější kvalitativní změny. Rodiče, ať už vlastní, nebo náhradní,

mohou mít strach z předčasné sexuální aktivity, kterou očekávají od zralejších dívek. Reakce rodičů, ať už vědomé, nebo nevědomé, mohou leckdy vyznívat jako negativní hodnocení jejich vyspělosti, a tak je také děvče ze strany dospělých přijímá. Nepříjemné mohou být i eroticky zaměřené reakce starších vrstevníků.

Zpomalení tělesného dospívání bývá větším problémem pro chlapce. Vyspělejší chlapci bývají populární, sebejistí a častěji zaujímají vedoucí roli. Malý, slabý a tělesně nevyspělý hoch zpravidla tak dobré postavení mít nebude a také se snadněji stane objektem agrese silnějších a vyspělejších vrstevníků. (V době dospívání dochází u chlapců k hormonálně podmíněnému nárůstu pohotovosti k agresivnímu chování.) Nevyspělá dívka sice také nebývá sociálně atraktivní, může mít o sobě pochybnosti, ale ve vrstevnické skupině tak nápadná není.

Subjektivní význam zevnějšku v době dospívání vzrůstá. Projevuje se větší zaměřeností na vlastní tělo, jehož viditelná proměna pozornost dospívajícího přitahuje. Mnoho dospívajících, zejména dívky, se svým zevnějškem zabývá více než čímkoliv jiným, alespoň po určitou dobu. Pochybnosti o svém zjevu mívají i ti nejatraktivnější dospívající. V této době už neberou svoje tělo jako danost. Už vědí, že by mohli vypadat i jinak, samozřejmě lépe. Ke srovnání jim slouží vrstevnická norma, která zahrnuje i úpravu zevnějšku. Tě lze dosáhnout snadněji, oblečení i účes lze bez problémů přizpůsobit skupinovým požadavkům, vlastní tělo tak snadno změnit nejde.

Úprava zevnějšku a oblečení se stává prostředkem k **vyjádření sebepojetí**. Tímto způsobem sděluje dospívající svému okolí, kým se cítí být nebo kým by být chtěl. Pokud jsou rodiče dobrými pozorovateli, mohou se tak snadno dozvědět o dítěti leccos, co by jim jinak nesdělilo. Může jít o různou formu stylizace zevnějšku, vyjadřující příslušnost k určité skupině, vzoru, o snahu upoutat pozornost či naopak, skrýt se v co nejméně nápadném oblečení. Někteří dospívající preferují oblečení, které zdůrazňuje jejich postavu a pohlavní identitu, mužskou či ženskou. Jiní nosí plandavé a beztvaré věci, které jakékoliv formy popírají. Úprava zevnějšku může vyjadřovat příslušnost k určité skupině, např. fanoušků sportovních klubů apod., protože dospívající se potřebuje prezentovat něčím, co by posílilo jeho sebeúctu. V dospívání je takový přístup běžný. Většinou ani neznamená, že by dospívající akceptoval i příslušnou ideologii, jde mu víc o stylizaci.

Prostředkem sebepotvrzení může být, především pro chlapce, **výška postavy**, která je nyní naprosto souměřitelná s výškou dospělého. Jsou stejně velcí a fyzicky se dospělému zcela nepochybně vyrovnají, někdy jsou dokonce i větší. Tělesná výška posiluje sebevědomí dospívajících a symbolizuje vyrovnávání pozic. Důležitá je i **fyzická síla**, která posiluje sebejistotu. Vědomí tělesné zdatnosti přispívá k rozvoji uspokojivého sebepojetí, protože ji lze považovat za důležitý předpoklad soběstačnosti a nezávislosti. Má větší význam pro chlapce, zejména pokud nejsou schopni jiného způsobu sebepotvrzení. Ve vztahu k dospělým funguje spíš jako vnitřní zdroj pocitu rovnováhy, její reálné uplatnění je blokováno sociálními zábrany. Ve vztahu k vrstevníkům je tomu jinak. V určitých vrstevnických skupinách lze získat prestiž právě fyzickou silou. Pokud je uplatňována vůči slabším jedincům, bývá výrazem osobní nejistoty, nezralosti nebo pocitů méněcennosti. Pokud je používána nevýběrově vůči komukoli, jde pravděpodobně o stabilnější osobnostní rys spojený

s menší citlivostí k ostatním. Taková tendence se může u jedinců vyrůstávajících v náhradní rodině vyskytnout jako důsledek genetických dispozic nebo rané negativní zkušenosti, leckdy i obojího.

6.3 Vývoj myšlení a přístupu k poznávání

V době dospívání dochází ke kvalitativní proměně způsobu uvažování, dospívající už dovedou **přemýšlet i o tom, co přesahuje konkrétní skutečnost**. Mladší děti o jiných alternativách neuvažují, přijímají skutečnost takovou, jaká je, a hodnotí ji podle toho, jaké s ní mají zkušenosti. Prepubertální děti chtějí poznat svět, jaký je, zatímco dospívající mají potřebu přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl, být. Dospívající je schopen uvažovat o různých možnostech, i o těch, které zatím reálně neexistují nebo jsou dokonce málo pravděpodobné. Změna způsobu uvažování se projeví ve vztahu k sobě, k rodině i k celému světu.

V případech přijatých dětí jde nejčastěji o tendenci přemýšlet o tom, co by bývalo mohlo být jinak, jaké by to bylo, kdyby žily s vlastními rodiči apod. Dospívající se nyní více zabývají i vlastnostmi náhradních rodičů a případnými rozdíly mezi nimi a sebou, přemýšlejí, v čem se cítí být jiní a proč atd. V rámci nárůstu tendence uvažovat o sobě narůstá potřeba poznat biologické rodiče a setkat se s nimi. **Srovnání s náhradními rodiči** nemusí být uspokojující, dospívající si může myslet, že je jiný než oni, a bude hledat ty vlastní, aby zjistil, komu se podobá. Výsledek obvykle nebývá uspokojující. Vliv výchovy v náhradní rodině a vytvořené vazby na nevlastní rodiče jsou silnější, než si dospívající myslí, přestože si jich většinou není vědom. Vlastní rodiče ho většinou zklamou, pokud jsou vůbec ochotni se s ním setkat.

Pod vlivem nového způsobu uvažování dochází ke změně vztahu k času. Pro mladší školáky byla nejdůležitější současnost. Pro dospívající **nabývá na významu budoucnost**. Zabývají se předvídaním a plánováním budoucích událostí, i když jde často spíš o projev přání než o reálné představy, které by bylo možné uskutečnit. Obdobným způsobem mohou dospívající uvažovat o minulosti. Mohou přemýšlet o tom, proč nastala určitá situace a zda nebylo možné, aby se vyvíjela jinak. Tak tomu bývá např. ve vztahu k vlastní rodině, k rodičům, kteří je opustili nebo dokonce týrali. V této době, díky změně uvažování, se podobnými problémy zabývají častěji než dřív. Náhradní rodiče by se neměli nechat jejich úvahami znejistit, protože jde o běžný, vývojově podmíněný projev. Mladší děti o své minulosti nepřemýšlejí a berou ji jako danost. Je pro ně taková, jaká je.

Z hlediska hypotetického uvažování není nic jednoznačně dáno, všechno by mohlo být i jinak. Pro dospívající jsou úvahy o rozmanitých možnostech lákavé, protože přinášejí něco nového a mohou je inspirovat. Dospívající si s chutí představují, co všechno by mohlo nastat, ale zároveň se nový způsob uvažování **může stát zdrojem nejistoty**. Vyplývá z něho i zvýšená kritičnost k čemukoli. (Rodiče by mohli být lepší, tolerantnější, otevřenější, více chápající atd.)

Uvažování a rozhodování dospívajících nezávisí jenom na dosažené úrovni myšlení, ale i na situaci a na schopnosti kontrolovat emoce, které vyvolala. Uvažování

je v době dospívání na relativně dobré úrovni, ale **dospívající zatím nedokáží svoje schopnosti plně využívat**. Jejich úvahy mohou být komplikovány celkovou nezralostí a hlavně neschopností ovládat vlastní náladu. To znamená, že se může významně lišit způsob zpracování teoretických problémů (např. úkolu ze zeměpisu) a osobně významných situací, na které dospívající reaguje hlavně emocionálně. Způsob, jakým adolescenti uvažují o obecných problémech, nic neříká o tom, jak se budou rozhodovat v emočně vypjatých situacích. Vztahy v rodině a způsob interpretace chování různých lidí, ať už dospělých nebo vrstevníků, do této kategorie rozhodně patří. S tím souvisí větší riziko konfliktů, které přecitlivělý adolescent nedokáže zvládnout v klidu. Podobné potíže nejsou důsledkem výchovy, jak si mohou někteří náhradní rodiče myslet, ale obvyklým vývojovým projevem (Steinberg et al., 2008; van Duijvenvoorde et al., 2010).

V průběhu adolescence, zejména ve druhé polovině tohoto období, dochází k rozvoji praktické, sociální inteligence, která se projevuje úspěšností v běžném životě a ve vztazích s lidmi. Dospívající, kteří mají dobrou sociální inteligenci, bývají oblíbení, dovedou rozpoznat různé sociální signály (které se projevují v chování jiných lidí), vnímat pocity ostatních a ovládat své chování. Takoví jedinci bývají bezproblémoví již od raného dětství, protože dispoziční základ **sociální inteligence** je geneticky daný. Díky tomu se **snáze přizpůsobují i náhradní rodině**, dokonce i tehdy, jestliže se do ní dostanou později než v kojeneckém věku. Jsou tak výhodně disponováni, že dovedou využít i méně podnětné situace a vytvořit si pocit bezpečné vazby navzdory méně příznivým okolnostem. (Lidé, kteří selhávají jako rodiče, velmi často nemají dobré sociální schopnosti a stejnou dispozici s určitou pravděpodobností přenesou i na své potomstvo. To je jedním z důvodů, proč se u některých přijatých dětí obtížně rozvíjejí určité schopnosti a způsoby chování, navzdory přiměřené výchově v náhradní rodině.) Jedinci s dobrou sociální inteligencí nemusejí být úspěšní ve škole, jejich myšlení nebývá vždycky tak systematické a striktně logické, jak výuka na druhém stupni vyžaduje. Přesto lze předpokládat, že se ve svém dalším životě uspokojivě uplatní (Sternberg, 2002; Siegler et al., 2003).

Škola v této době rozvíjí takový způsob uvažování, který se v běžných životních situacích neuplatní. I když stále ovlivňuje myšlení adolescentů, činí tak poněkud jednostranným způsobem. Problémy, které se žák učí řešit ve škole, mívají abstraktní charakter a nebývají zatíženy různorodostí kontextu reálných situací (např. problémů ve vztazích s lidmi). Vše je jednoznačně dáno nějakými pravidly a není pochyb o tom, jaké řešení je správné (např. zemská přitažlivost funguje stále stejně). V tomto směru působí výuka pozitivně: problém je jasně definován a přinejmenším jeho vymezení nevyvolává nejistotu. Dospívající si ovšem uvědomuje, že dění v běžném životě tak jasné není. Na jedné straně mají reálné problémy převážně konkrétní charakter, ale na druhé straně mohou být leckdy dost komplikované. Jejich řešení nebývá jednoznačně dané a jeho správnost může být relativní: např. matka může považovat za správné něco jiného než vrstevníci. V této době začnou dospívající rozlišovat **způsoby uvažování užitečné ve škole a v běžném životě**. To je také jedním z důvodů odmítavého postoje k dalšímu vzdělávání. Adolescenti je nepovažují za přínosné a zpochybňují jeho význam.

Období dospívání je považováno za **významný mezník rozvoje poznávacích procesů**. Je to období, kdy se rozvíjejí důležité poznávací funkce, ale i schopnost je využívat. Rozdíly v úrovni jednotlivých dospívajících narůstají, jsou větší, než byly v dětství, a nezávisí jen na působení prostředí, ve kterém žijí. Dospívající mohou ve značné míře ovlivňovat svůj vlastní vývoj volbou různých aktivit, které mohou odlišným způsobem stimulovat rozvoj jejich schopností. Pokud o něco nemají zájem, tak se v této oblasti nebudou dále rozvíjet. Nechuť ke škole a k dalšímu vzdělávání může tudíž negativně ovlivnit i rozvoj některých schopností. Je tomu tak proto, že učení něčemu novému není přínosné jen získanými znalostmi, ale funguje i jako trénink uvažování (Kuhn, 2009).

6.3.1 Vliv změny uvažování na vztahy s lidmi

Dospívající bývají **nadměrně kritičtí a mají sklon s jinými lidmi polemizovat**. Tato tendence vyplývá z potřeby procvíčit si své schopnosti a ukázat ostatním, co dovedou. Adolescenti jsou přesvědčeni, že jejich argumenty jsou dostatečně jasné, aby o nich nikdo nemohl pochybovat. Odlišný názor chápou ve svém radikalismu jako projev neochoty jim naslouchat či důkaz omezenosti komunikačního partnera. (Rozumově by byli schopni protichůdné argumenty akceptovat, ale není to pro ně přijatelné emocionálně.) Tendence k radikalismu se dost často projeví ulpíváním na názoru, který považují za nejlepší, a odmítají o něm pochybovat. Jejich postoj lze chápat jako projev zaujetí vlastními úvahami, ale i jako výraz nejistoty, která hledá cokoliv, co by mohlo být považováno za jednoznačné.

Uvažování dospívajících ovlivňují i výkyvy v sebepojetí a kolísání sebedůvěry. Dospívající bývají **přecitlivělí a vztahovační**, jsou přesvědčeni, že na nich dospělí neustále něco vidí. I v tomto případě jde o projev nezralosti a nevyrovnanosti, která s pokračujícím vývojem zmizí. Dospívající postupně přijde na to, že pro ostatní lidi není natolik zajímavý, aby mu věnovali tak velkou pozornost. Adolescenti **odmítají výjimky a kompromisy**. Akceptují obecná pravidla, ale odmítají přijmout fakt, že některá z nich nemusí platit za všech okolností. Kdyby si takovou možnost připustili, pak by pro ně příslušné pravidlo nemělo žádoucí význam. Potřebují, aby mělo trvalou a bezvýhradnou platnost, protože jen v takové podobě může být zdrojem jistoty.

Dospívající **bývají radikální**. Radikalismus je jejich obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Nejsou ještě tak zralí, aby uměli tolerovat určitou míru nejistoty poznání, tj. fakt, že nemusíme vždycky všechno vědět. Projevem radikalismu je i tendence dospívajících **reagovat zkratkovitým zobecněním**, které je nepřesné nebo dokonce zcela nesmyslné. Takové je např. tvrzení pubescenta, že „*všichni učitelé jsou nespravedliví*“, protože mu jeden učitel dal horší známku, než jakou očekával. Podobné závěry bývají prezentovány jako definitivní a v této podobě ovlivňují i uvažování a jednání dospívajícího. Ten na nich trvá a není ochoten připustit, že nemusí být zcela správné. (Hledání kompromisu bývá v tomto věku chápáno jako projev neschopnosti.) Sklon takto reagovat vyplývá z nezkušenosti, z emoční nevyrovnanosti či přílišného citového zaujetí.

Podobné tendence se mohou projevit i ve vztahu k náhradním rodičům, které dospívající dítě kritizuje stejně, jako kdyby byli jeho vlastní. V takovém přístupu se projevuje skutečnost, že jsou pro ně důležitými lidmi, a i když jde o nepříjemný projev, je důkazem jejich standardního vývoje. Někteří náhradní rodiče mohou být na podobné reakce zvýšeně citliví a mohou si kritické poznámky vysvětlovat jako důkaz nelásky, i když jí není.

6.4 Emoční vývoj

Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která stimuluje **změny v oblasti citového prožívání**. Projevují se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty a nárůstem emočního zmatku. Pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. Velice výstižně vyjadřuje takový stav třináctiletá dívka: *„Já brečím často a někdy ani nevím proč. Naposledy jsem brečela, když jsme se pobádali s bráchou.... Kolikrát se mi chce brečet i při filmu nebo nad knížkou, ale snažím se to potlačit.“* Rozmrzelosti dospívajících se ovšem neprojevují jenom bezdůvodným pláčem, ale i podrážděností, což zvyšuje pravděpodobnost napětí a konfliktů v rodině (a nejenom tam). Emoční reakce pubescentů jsou ve srovnání s jejich dřívějšími projevy nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům **méně přiměřené**. I když jejich citové prožitky mohou být dost intenzivní, bývají spíše krátkodobé a navíc proměnlivé. Vzhledem k tomu lze jen velmi těžko předvídat, jakým způsobem dospívající zareaguje příště.

Změna prožívání nepřekvapí jenom jejich okolí, ale i samotné dospívající. Mnohé pocity a proměny nálad bývají i jim spíše nepříjemné. Jelikož neznají a **nejsou schopni si vysvětlit jejich příčinu**, reagují na ně jako na něco obtěžujícího, tj. podrážděně a rozmrzele. Zatím si nedokáží udržet od svých pocitů a nálad žádoucí odstup. Reakcí na nepříjemné pocity může být další zhoršení nálady a výkyvy v chování, které působí na okolí rušivě. Výkyvy v emocích bývají spojovány s kolísáním ochoty něco dělat či komunikovat s jinými lidmi. Intenzivní aktivitu snadno střídá apatie a nechuť k jakékoli činnosti. Nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících přispívá ke vzniku konfliktů s jinými lidmi, především dospělými. Pubescenti bývají občas nepříjemní, a tudíž jsou i hůře přijímáni.

Náhradní rodiče mohou mít v této době pocit, že jsou jejich přijaté děti bezohledné, že si k nim nevytvořili hlubší vztah a že je špatně vychovali. Někteří rodiče jsou na podobné projevy citlivější, zejména pokud si myslí, že mohou signalizovat nějaký další problém. Děje se tak častěji v případě větší **odlišnosti v prožívání a reagování přijatého dítěte**, tj. pokud se projevuje jinak, než očekávali a než jak se v tomto věku chovali oni sami. Důležitý je i fakt, že přijaté děti mívají více emočních problémů i problémů v chování, které bývají v této době posíleny vývojově podmíněnou proměnou jejich osobnosti a viditelnějším uplatněním dědičných dispozic.

Dospívající věnují svým náladám a prožitkům větší pozornost než dříve, mají tendenci je analyzovat a uvažovat o nich. Leckdy bývají přesvědčeni, že takové pocity nikdo jiný nemá. Zároveň bývají uzavřenější, než byli dříve, a méně ochotní o svých prožitcích mluvit, zejména s dospělými. Pro období dospívání je typická **nechuť**

projevovat svoje city navenek. Ubývá dětské citové bezprostřednosti a otevřenosti, dospívající nejsou ochotni svoje prožitky s kýmkoli sdílet. Často se snaží nedávat najevo, jak se cítí, zejména pokud jde o negativní pocity smutku, trapnosti, ponížení apod. Ve svých pocitech mnohdy nemají sami jasno, občas je nedokáží ani dobře popsat a navíc se obávají nepochopení. Náhradní rodiče je mohou vyslechnout, dát jim najevo své porozumění, ale nemá smysl zdůrazňovat, že dítě reaguje podivně a oni takoví nikdy nebyli. Snaha dospívajících o pochopení vlastních pocitů může posílit tendenci hledat vlastní rodiče a zjistit, jací jsou oni a zda se jim v tomto směru podobají.

Zvýšené sebeuvědomování, nejistota a kritické reakce jiných lidí mohou vést k navenení čtenějších a mnohdy i hlubších **negativních pocitů a rozladěnosti**. Nejistota se může měnit v úzkost, dospívající mají větší sklon k prožitkům smutku, ale i znechucení, zlosti či komplexnímu negativismu vůči všemu možnému. V období dospívání se zvyšuje tendence k **přemílání vlastních pocitů**, k ulpívání na nějakém, objektivně bezvýznamném problému a opakovanému rozebírání různých prožitků.

V období dospívání se citová labilita a výkyvy emočního ladění projeví i zhoršeným sebeovládáním. V afektivně vyhocených situacích může dospívající snadno zareagovat impulzivně a unáhleně. Stejně tak může dospívající pocítovat marnost vynakládání určitého úsilí. K pocitu zbytečnosti takové snahy přispívá i kolísání zájmů a sebehodnocení. Příkladem může být vyjádření čtrnáctiletého chlapce, který o sobě říká: *„Já sám nevím, proč to je, ale občas mám pocit, že nemá cenu se namáhat a honit za známkama. Někdy nemám vůbec chuť něco dělat a učit se, vůbec se k tomu nepřinutím, říkám si, k čemu to všechno je?“* Kolísání sebeovládání se projeví především **ve stresujících situacích**. Schopnost snášet zátěž vzrůstá od středního školního věku, ale neroste rovnoměrně. V době dospívání má její vývoj kolísavý průběh, odráží se v něm přecitlivělost a labilita pubescentů.

S emoční nevyrovnaností dospívajících souvisí i **výkyvy v sebehodnocení**. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje přecitlivělostí na chování jiných lidí. To bývá, vesměs ne zcela přiměřeně, často interpretováno jako urážlivé nebo nepřátelské. Lec kdy stačí, aby rodiče neměli čas nebo nepovažovali problém za důležitý, a pubescent zareaguje podrážděně. Vztahovačnost dospívajících je výrazem jejich osobní nejistoty. Kritické reakce jiných lidí na chování dospívajících působí i korektivně. Ukazují jim, co je přijatelné a co už ne. Poskytují jim podobné informace jako výchovné zásahy rodičů v dětství.

Dospívající se musí s nepříjemnými pocity nějak vyrovnat a k tomu používají různé obranné strategie. V dospívání bývá častou obrannou reakcí **únik do fantazie**. Umožňuje odpoutání od nepříjemné reality a alespoň symbolické vyrovnání se s nejrůznějšími situacemi, které pubescent nedovede reálně řešit, nebo prožití rolí, které jsou pro něj jinak nedostupné: např. být úspěšný, žádoucí a krásný a získat si dostatek kamarádů či ocenění dospělých. Fantazijní produkce umožňuje nezávaznou experimentaci s různými možnostmi, které aktuálně uskutečnit nelze. Pubescent v tomto případě nemusí brát v úvahu žádná omezení. Průběh dění je závislý jen na jeho vůli, takže může vytvářet rovnováhu ke skutečným, ale méně přijatelným zkušenostem. V případě přijatých dětí může ve fantazii probíhat i setkání s vlastními rodiči, které bude mít takovou podobu, jakou chce. Ve skutečnosti tak pěkné být nemusí.

6.5 Socializace

Z hlediska socializace jsou v období dospívání důležité tři sociální mezníky. Je to **ukončení povinné školní docházky** a volba dalšího profesního směřování, **získání občanského průkazu** v 15 letech a **dosazení zletilosti** v 18 letech. Volba budoucí profese je do určité míry svobodná, pubescent o ní může alespoň spolurozhodovat. Možnost výběru sice závisí na jeho dosavadním školním prospěchu, ale mohou jej spolurozhodovat také individuální, event. rodinné preference. Profesní volba je důležitá, protože v mnoha směrech ovlivní další život jedince. Pro pubescenty zatím tak velký význam nemá a ti, kteří nebyli ve škole příliš úspěšní, mohou snadno na další vzdělávání rezignovat.

V období dospívání se **mění vztahy s lidmi**, s dospělými i s vrstevníky. Pubescent odmítá podřízené postavení, resp. odmítá automatickou nadřazenost autorit, jako jsou rodiče a učitelé. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat takovou pozici jenom tehdy, když je přesvědčen, že si ji zaslouží. Názory a rozhodnutí autorit neakceptuje zcela bezvýhradně, jako to činí mladší děti, ale přemýšlí o nich, a hlavně o nich diskutuje. Vzhledem k tomu, že umí uvažovat i o jiných možnostech, tak je hledá. Pokud možno takové, které se od názoru autorit odlišují. Dohadování s dospělými je typickým znakem tohoto období. Pubescent ovšem na autoritu neútočí proto, aby ji zlikvidoval, ale aby se jí stal sám. Tím, že dospělému dokáže úspěšně oponovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se mu může vyrovnat. Diskuse s takovým partnerem je pro pubescenta tréninkem vlastních schopností a možností prokázat svoje kvality. Podobná debata pro něj má stejný smysl jako soupeření ve sportu nebo v čemkoli jiném.

Pubescenti bývají **k dospělým kritičtí a netolerantní**. Jejich zdůrazňování spravedlnosti mívá, kromě uspokojení potřeby jistoty, ještě další smysl: dospívající vyžaduje rovnoprávnost. Ta se může projevat i v tom, že určitá pravidla musí dodržovat všichni, nejenom děti. Důraz na spravedlnost může sloužit i jako obrana v situaci ohrožení sebeúcty, k níž dospělí přispívají svými, často oprávněnými, výhradami k chování dospívajícího. Kritika dospělých nebývá častější než kritika vrstevníků, ale je nápadnější, protože je vývojově novým, dosud tabuizovaným projevem. Dospívající k nim obvykle nejsou přísnější než sami k sobě, ale to nemusí dospělí vědět. Kritický postoj a nespokojenost se sebou samým bývá vnitřní záležitostí jedince a vědí o něm nanejvýš jeho nejbližší kamarádi. Důvodem je potřeba jevit se „cool“ alespoň navenek a nedat najevo svou vlastní nejistotu. Pro dospívajícího není únosné přiznat jakékoli nedostatky a pocity nejistoty. Je zde riziko, že by dospělý mohl takovou informaci zneužít a pokořit jej. Přesněji řečeno: pubescent si myslí, že by to učinil.

Pro osobnostní rozvoj dospívajících je stále důležitá rodina, škola i vrstevníci, ale nyní mají jiný subjektivní význam než měli dříve.

- **Rodina** je významným sociálním zázemím, i když se od ní pubescenti začínají odpoutávat a osamostatňovat se.
- **Škola** je významná spíš z hlediska budoucího sociálního zařazení, školní úspěšnost se stává podmínkou pro přijetí na studia, resp. profesní přípravu.

- **Volnočasové instituce** ovlivňují jak sociální zařazení pubescenta, tak rozvoj jeho schopností a dovedností. Uplatnění v nějakém kroužku může dítěti vynahradiť menší školní úspěšnost, seznámí se zde s jinými vrstevníky, s nimiž ho spojují stejné zájmy.
- **Vrstevnická skupina** je pro dospívající stále důležitější, pubescent se s ní ztotožňuje, je pro něj zdrojem opory. Rozvíjejí se zde symetrické vztahy typu přátelství a prvních lásek, ale i hierarchizované vztahy organizovanější party, která má svého vůdce, jehož musí ostatní respektovat. Vrstevnické společenství od dospívajících vyžaduje často mnohem větší konformitu než dospělí, ale to dospívajícím po určité době nevadí.

Dospívající výrazně rozšiřují své teritorium. Vrstevnické skupiny mívají svá oblíbená místa, kde se obvykle scházejí, ale i obchody, kam chodí nakupovat, cukrárny, bistra, pizzerie, kina, diskotéky a sportovní stadiony. Důležité je, že jsou to místa, kam obvykle nechodí s dospělými a jež jsou tudíž chápána jako oblast, která je určená jen jim, kam by podle nich neměli mít příslušníci jiné generace přístup.

Období od 15 do 20 let je **fází přechodu do dospělosti**. Starší adolescent je čím dál víc akceptován jako dospělý a zároveň se od něho očekává i odpovídající chování a zodpovědnost. Od 18 let je zletilý, způsobilý k právním úkonům a tudíž i mnohem svobodnější. Může o sobě rozhodovat, uzavřít manželství, různé smlouvy, ale je i trestně zodpovědný. Druhá fáze dospívání je obdobím proměny sociálního očekávání, na jehož počátku není zcela jasné, co adolescent může, musí či nesmí. Přípravu na profesní roli lze chápat jako fázi přípravy na samostatný život. Jde o proměnlivé období, kdy jedinec teprve hledá své postavení ve společnosti a někdy si svůj další život zbytečně zkomplikuje – např. tím, že nedokončí školu nebo začne užívat drogy.

6.5.1 Změna vztahů v rodinách dospívajících

Vývojově podmíněné změny, k nimž dochází v době dospívání, jsou často spojeny s posunem v nasměrování života daného jedince. Některé z nich jsou spojené s pozitivním rozvojem (jedinec si najde školu, která ho baví, a začne se jí více věnovat), jiné mají méně příznivý charakter (např. když si najde partu, která ho může hodně negativně ovlivnit). Mnohá rozhodnutí jsou závislá na tom, jak dokáže rodina reagovat na potřeby dospívajících, ale i na dosavadních vztazích mezi rodiči a dítětem. Doba dospívání je náročná i z hlediska udržení přijatelných vztahů v rodině. Mnohé problémy vyplývají z rozporu mezi potřebou dospívajících dosáhnout větší samostatnosti a tendencí rodičů je kontrolovat stejně jako dřív.

Rodina si své vylučné postavení udržuje i v době dospívání, ale **pomalu dochází k proměně vzájemných vztahů** mezi jejími členy. Vztahy dospívajících s rodiči nejsou upraveny nějakými pravidly jako např. vztahy k učitelům ve škole. Jsou intimnější a emočně významnější, a proto bývají citlivější na jakékoli vývojově podmíněné změny. V této fázi se potřeba osamostatňování projevuje hlavně tím, že se dospívající chtějí zbavit omezujících kontrol a rozhodovat o sobě sami. Potřebují větší volnost, ale ještě potřebují i oporu, a proto by osamostatňování mělo probíhat postupně (McElthaney et al., 2009).

Odpoutávání se ze závislosti na rodině je proces, který je náročný pro obě strany, pro dospívající i pro rodiče. Pro náhradní rodiče může být ještě obtížnější. Uvažování, prožívání a chování, ale i fyzický vzhled dospívajících signalizují potřebu změny přístupu, podobně jako tomu bylo v batolecím věku. Pokud na ně rodiče dokáží odpovídajícím způsobem reagovat, vytvoří pozitivní podmínky k postupnému osamostatňování jejich dítěte při zachování základní důvěry. **Postupné osamostatňování přijatého dítěte může být pro rodiče náročnější**, protože se zde občas objevuje tendence „*neposlouchat někoho, kdo není vlastním rodičem*“. Podobné problémy řeší spíše pěstouni, kteří přijali dítě v jeho pozdějším věku, a potřebná vazba se již nestačila vytvořit. Odmítavé chování a vzdor vůči čemukoli, co náhradní rodič považuje za důležité, nemusí být projevem nelásky, ale jen výrazem vývojově podmíněné proměny. Něco podobného zažívají občas i biologičtí rodiče, ale ti nebývají na afektivní výbuchy dospívajícího dítěte tak citliví a méně často si myslí, že jako rodiče selhali. Většinou nejde o to, že by náhradní rodiče dítě špatně vychovávali, ale o to, že dospívá. Jeho osobnost se mění, a navíc se u něho mohou v této době výrazněji projevovat některé geneticky podmíněné dispozice. Určitý význam může mít i viditelná fyzická odlišnost, která některé dospívající vede k hledání lidí, jež jsou mu podobnější (ať už zevnějškem, temperamentem nebo zájmy a potřebami).

Postupná emancipace dospívajících je spojena s **proměnou citové vazby k rodičům** (ať už vlastním, nebo náhradním), nicméně většinou nevede k její destrukci, jíž se mnozí rodiče obávají; 60 % jedinců v období kolem 15 let považuje vztah s rodiči za důležitý (McElthaney et al., 2009). Pocit jistoty a bezpečí, který vazba na rodinu poskytovala, stále v jejich vědomí přetrvává. (V této formě může existovat i v dospělosti, a dokonce i tehdy, pokud už rodiče nejsou naživu.) Přechodné stadium, kdy se uvolňuje závislost dospívajícího dítěte na rodičích, se může projevit zdánlivou negací všeho, co do té doby platilo. Podobné výkyvy obvykle nemají trvalejší platnost, i když se rodičům mohou leckdy tak jevit. Jsou výrazem potřeby dospívajícího překonat vazbu, která by byla pro další vývoj jeho osobnosti omezující. Někteří jedinci tento proces nezvládnou, resp. nezvládnou svou svobodu a samostatnost. Většinou nejde o důsledek špatné výchovy, jak si náhradní rodiče myslí, ale o projev nezralosti a nevýhodných genetických dispozic (např. sklonu k vyhledávání nových zážitků a vzrušení a necitlivosti k ohrožení). Jejich biologičtí rodiče byli dost často také taková, a právě proto v rodičovské roli selhali.

Na počátku dospívání považují rodiče pubescenty stále za děti. Jejich postavení, povinnosti i práva, jež z něho vyplývají, se sice postupně mění, ale leckdy ne tak, jak by si dospívající přáli. Rodiče na ně mají čím dál větší požadavky, protože jsou přesvědčeni, že jsou dost velcí, aby měli více povinností a mohli nést zodpovědnost za jejich splnění. Ale nejsou příliš ochotni jim přiznat více samostatnosti. Dospívající se novým požadavkům brání, považují je za nespravedlivé. Nechápu, proč by jim měly přibývat jen povinnosti, zatímco jejich práva se nemění. Důvody, proč rodiče takto jednají, mohou být různé. Jedním z nich je **strach o dítě, které se jim nezdá ještě dostatečně zralé**, aby mohlo mít větší svobodu. Druhým důvodem bývá pohodlnost. Je jednodušší něco přikázat, než se dohadovat s naivně argumentujícím pubescentem.

Snaha dospívajících změnit své postavení v rodině souvisí s celkovou proměnou jejich osobnosti. Dospívající už skutečně víc umějí, jsou samostatnější a schopni si leccos sami zařídit. Touží po svobodě rozhodování a jejich emoční nezralost a nevyrovnanost posiluje potřebu formálního zdůrazňování samostatnosti. Ústupky, které nakonec získají, chápou jako potvrzení vlastních kvalit.

V době dospívání se ve větší míře projeví, jaký je vztah přijatého dítěte a jeho náhradních rodičů. Děje se tak proto, že dospívající chce uplatnit vlastní názory a je čím dál méně ochotný se ve všem podřizovat. U jedinců, kteří přišli do náhradní rodiny později, může přetrvávat citová vazba na vlastní rodiče (obvykle matku), i když jsou schopni ocenit vše, co jim poskytli náhradní rodiče. Většinou mají rádi i je a navíc uznávají, že se o ně dobře starali a vychovali je. Komplikovaný vztah ke svým náhradním rodičům má i 18letá dívka, která byla adoptována až v 6 letech. Vlastní matka ji opustila v batolecím věku, otce vůbec nezná: *„Já jsem si říkala, proč to zrovna takhle dopadlo, že jsem poznala jenom vlastní mamku a ne vlastního tátu. Já už jsem přemýšlela, když jsem koukala na televizi, jak tam byla ta Pošta pro tebe, tak jsem přemýšlela, že bych tam zašla... No ti adoptivní rodiče to nabrazovali hodně... Naši [adoptivní rodiče] pro mě byli hodně velkej vzor. U tý nevlastní jsem měla úplně všechno, to se nedá porovnávat. S tou vlastní jsem nejdřív udržovala kontakt a pak už ne. No jasně, byly to jenom ty pohledy. Zrovna v tu chvíli, kdy nás dala do toho dětskýho domova, jsem jí neměla ráda... ale je to pořád moje máma... Co bych chtěla na svém dětství změnit? Spíš bych chtěla změnit to s vlastní matkou. Setkat se s ní, to určitě.“* Tato dívka se s vlastní matkou nesetkala a z náhradní rodiny odešla brzy po dosažení zletilosti.

Rozpad rodiny či úmrtí matky je vždycky stresující situací, ale zdá se, že **přijaté dítě je ještě náročnější.** Může zvýšit jeho nejistotu a narušit další rozvoj jeho osobnosti. Bývá stimulem k nárůstu problémů v chování a k nerespektování dříve přijatých norem. Tak tomu bylo i v případě osmnáctiletého chlapce, jemuž zemřela adoptivní matka: *„Já svou rodinu neznám, to je ten problém. Protože jsem byl odložen do kojeneckého ústavu, potom do dětskýho domova, tam jsem byl do tří let, no a potom si mě adoptovali adoptivní rodiče. Vlastní rodinu jsem v životě neviděl, neznám je... Takže jako ty rodiče, bral jsem je jako normální rodiče, ne že jsem adoptovanéj. Když mně bylo dvanáct, tak mi zemřela máma adoptivní a tím začal rozpad v naší rodině... No nejvíc mě ovlivnila máma, protože ta pro mě dělala co nejvíc. Já jsem jako malej měl problémy. No a otec, ten na mě neměl až takovej čas... Se sourozenci, jako se ségrou, to jsem neměl žádný problémy. Tam jsem konflikty neměl, akorát potom prostě jak zemřela máma, tak už jsem začal mít konflikty s otcem, a to docela razantní. Vlastně ve dvanácti máma zemřela a ve třinácti jsem utek poprvý. Nejhorší bylo, že mi zemřela máma, to jako na mý psychice docela jako zůstalo, protože na tý jsem byl nejvíc závislej.“*

Změna názoru na rodiče vyplývá z proměny uvažování dospívajících. **Rodič už není idealizován, je hodnocen realističtěji,** někdy až příliš kriticky. Dospívající přijímají jen to, co jim imponuje a čeho si váží. Jelikož mají sklon k radikálnímu uvažování, všechno, co se jim nezdá dokonalé, zavrhnou jako neimponující. Postoj k rodičům je touto tendencí ovlivněn také. Dospívající už zjistili, že rodiče nejsou všemocní

a neomylní, že nezvládnou všechno, a tento fakt je pro ně zklamáním. Dospívající si váží jen skutečných kvalit a autentických projevů, chtějí, aby se jejich chování shodovalo s tím, co říkají. Zdůrazňování formální stránky, která nemá žádný přijatelný obsah (např. *musíš nás poslouchat, protože jsme tvoji rodiče*) vede k odporu a odmítnutí takových požadavků. Nicméně jde o dočasný jev, ukázalo se, že i když kritičnost vůči rodičům v době dospívání narůstá, ke konci tohoto období významně klesá.

Dospívající bývají ke svým rodičům kritičtí, ale dovedou je i ocenit. U svých rodičů si nejvíce cení upřímnosti a spolehlivosti, tj. schopnosti být věrný svému přesvědčení a svým zásadám (Matějček, 1986). Společným znakem chování, které z uvedených vlastností vyplývá, je stabilita a jednoznačnost. V této podobě může sloužit jako zdroj jistoty a bezpečí. Dospívajícím naopak nejvíc vadí, když jsou rodiče podráždění, hádají a malicherní nebo když nedají jasně najevo, co vlastně chtějí. Nemají rádi ani nadměrné narušování své osobní intimity a vymáhání důvěrnosti. Patnáctileté dívky např. *„nejvíc vadí, že chce její máma všechno vědět, často ji vyslychá, na co myslí a proč má špatnou náladu“*. Další stejně staré slečně je nepříjemné, že *„její matka pořád mluví, ale nedá se z toho poznat, co vlastně chce“*. Čtrnáctiletého chlapce *„nejvíc štve, že mu rodiče nikdy nechtějí vysvětlit, co jim na něm vadí, jenom kritizují“*. Kdybychom se na totéž zeptali jejich rodičů, asi bychom se dozvěděli něco jiného, ale tak to v době dospívání bývá.

V období dospívání dochází ke **zdánlivému konfliktu potřeb rodičů a dětí**. Rodiče by si rádi udrželi svou autoritu i citovou vazbu s dítětem, ale nejsou vždycky schopni či ochotni přizpůsobit své chování nové situaci. Dospívající chtějí více svobody a rodinné zázemí považují za samozřejmost, která by je v jejich osamostatňování neměla omezovat. Potřeba citové jistoty nabývá na významu jen v situaci nějakého subjektivního ohrožení. Jestliže je tlak rodičů na udržení stávající situace příliš velký, zvyšuje se úsilí pubescentů o odpoutání a tím i riziko konfliktu. Rodiče za těchto okolností představují překážku, kterou dospívající musí překonat nebo na samostatnost rezignovat. Potřeby rodičů a dospívajících dětí se mohou jevit jako protikladné. Rodiče si potřebují uchovat svou autoritu, i kdyby jen formální, protože jim usnadňuje řešení různých problémů a je významnou součástí jejich sebepojetí. Cítí se za dítě zodpovědní a chtějí mu prospět svou zkušeností, aby si neudělalo zbytečné problémy. Dospívající považují za úspěch, když dosáhnou jakéhokoli ústupku. Nejsou dost zralí na to, aby chápali a akceptovali výhrady rodičů i jejich motivaci k různým, pro ně nepříjemným zásahům. Nejsou dost zralí ani na to, aby k nim byli tolerantní. Větší takt a toleranci musí obvykle projevit rodiče.

Dospívající tráví s rodiči stále méně času, ubývá jejich vzájemné komunikace a sdílení různých zážitků. Mění se i kvalita jejich rozhovorů, leckdy bývají poznamenány napětím, vyplývajícím z rozdílných názorů a postojů. Na počátku dospívání mívají dívky i chlapci více konfliktů s matkami, pravděpodobně proto, že k matkám mají bližší vztah než k otcům a obvykle jsou s nimi i v četnějším kontaktu (Lamb a Lewis, 2004). **Matky a otcové se k dospívajícím dětem chovají rozdílným způsobem.** Matky častěji žádají, prosí nebo vymáhají. Otcové si obvykle udržují větší odstup, jednájí méně emotivně než matky, ale mají větší tendence k mocenským výchovným zásahům.

Na druhé straně mnohdy snáze akceptují dospívající jako partnery. Rodičovská role pro ně může mít jiný význam než pro matky a oni se proto i s její proměnou vyrovnávají jinak. V přístupu rodičů různého pohlaví se projevuje genderově typický způsob jednání, ale ovlivňuje jej zřejmě i jejich postavení v rodině a kvalita vztahu s pubertálními potomky. V době dospívání se mění postoj k oběma rodičům, i když **vztah s rodičem stejného pohlaví** může být dočasně napjatější.

6.5.2 *Vztahy dospívajících se sourozenci – vlastními i nevlastními*

Sourozenci mají na dospívající leckdy větší vliv než rodiče nebo vrstevníci. Jsou příslušníky téže generace, která sdílí určité názory, postoje a hodnoty, ale zároveň se mohou v mnoha směrech lišit. Jejich význam závisí na shodě pohlaví a věku a v případě nevlastních sourozenců v náhradní rodině i na dalších faktorech (jak dlouho spolu žijí v jedné rodině, do jaké míry jsou si podobní, jaké mají zkušenosti apod.). V období dospívání se mění i vztahy se sourozenci. Změny dané dospíváním narušují rovnováhu tohoto vztahu, protože pokud jeden z nich dospívá, může začít uvažovat a prožívat vše jinak než dřív, bude mít jiné potřeby, bude jinak reagovat atd. Pokud jsou sourozenci na různé vývojové úrovni, zvyšují se rozdíly jejich názorů a preferencí a obvykle si spolu přestávají rozumět. V této době se obvykle výrazněji než dříve projevují také jejich osobnostní rozdíly. Potřeba osamostatnění se od rodiny se může projevit i **tendencí k odpoutání se od sourozence** a k odmítnutí představy, že by se mu měl podobat. Nechuť ke ztotožnění se se starším sourozencem je projevem snahy o vymezení vlastní identity, která by nebyla jen kopií někoho jiného. V pěstounských rodinách, kde jsou převážně nevlastní sourozenci, se tendence ke vzájemnému vymezení může projevovat také a může mít různý charakter.

Sebepojetí dospívajících se rozvíjí i ve vztahu k sourozencům, přestože se situace může lišit v závislosti na pohlaví, věkové relaci či osobnostních rozdílech. Početnější pěstounská rodina je z tohoto hlediska výhodnější, protože se zde obvykle najde někdo, koho může dospívající považovat za svůj vzor nebo alespoň za blízkého člověka. A najde zde i takového jedince, jemuž by se podobat nechtěl. Obě je pro další vývoj důležité.

- **Starší sourozenec** bývá nápodobován a může být i obdivován, dospívající mu závidí větší volnost i zralost. Starší sourozenci zpravidla ovlivňují dospívající více než mladší, protože jsou chápáni jako dospělejší a představují pro ně vzor. Příkladem může být obdiv čtrnáctiletého chlapce k jeho staršímu bratrovi, který dle jeho názoru „*je nad věcí, všechno zvládá, je vysmátej – já to snad nikdy nedokážu*“. V některých případech mohou mít dospívající opačnou tendenci k co největšímu odlišení. To se děje zejména tehdy, pokud je starší sourozenec úspěšný a dlouhodobě více ceněný a mladší je přesvědčen, že by se mu stejně nemohl vyrovnat. To platí stejně, ať už je sourozenec vlastní, či nevlastní, u nevlastních se možná s jejich rozdílností více počítá.
- Ve vztahu k **mladším sourozencům** bývají dospívající spíše nevraživí, ztrácejí o ně zájem, protože je dětské nápady obtěžují. Čtrnáctiletá dívka si stěžuje

na mladšího bratra, který ji „šíleně štve, protože za ní věčně leze, vnucuje se a prudí“. Starší adolescenti se k mladšímu sourozenci mohou začít chovat autoritativním způsobem, zdůrazňovat svou nově nabytou pozici, a v důsledku toho dochází k nárůstu konfliktů. V případě pěstounských rodin se takové chování projevuje výrazněji ve vztahu k nově přichozímu dítěti, které ty zkušenější a starší mohou chtít vychovávat podle svých představ. Mladší sourozenci žárlí na relativní svobodu starších a považují rozdílné požadavky rodičů za nespravedlivé. Dospívající naopak nesouhlasí s tolerantnějším přístupem rodičů k mladším bratrům či sestřám. Tak tomu bývá i v pěstounských rodinách, kde může být další komplikací fakt, že některé z dětí mají zdravotní problémy či jsou jinak znevýhodněné. Za takových okolností je těžké chtít od všech totéž, ale to nemusí dospívající vždycky chápat.

6.5.3 Odpoutání od rodiny na konci dospívání

Proces odpoutávání ze závislosti na rodině by měl být okolo 20. roku ukončen. Vzájemné vztahy by měly být stabilizovány ve své pozitivní podobě a rodiče by se měli s osamostatněním svého dítěte vyrovnat. Po uplynutí přechodné fáze, kdy rodičům ani dospívajícím není zcela jasné, jak by mělo jeho nové postavení vypadat, je nakonec akceptován jako téměř dospělý syn nebo dcera se všemi právy a minimem povinností vůči rodičům. Na této úrovni klesá i četnost konfliktů. Už k nim obvykle nedochází ani tehdy, mají-li rodiče odlišné názory. Starší adolescent se s rodiči nehádá a případné rozpory spíše ignoruje.

Rodiče představují pro adolescenta **model určitého způsobu života**, který by je měl čekat v dospělosti, resp. je jednou z možností. Dospívající jej obvykle kritizují, i když v tomto období již věcnějším způsobem. Mnoha z nich se hodnoty a životní styl rodičovské generace jeví jako nelákavé, jejich snažení nesmyslné a vzájemné vztahy pokrytecké a neupřímné. Porovnávají je s ideálem, který si vytvořili. Kritika rodičů už není pouhou negací všeho, co rodina představuje. V této době už nemá ani charakter naivního odporu, běžného u pubescentů, ale je spíše jedním ze způsobů hledání, jak by chtěli žít oni sami.

Mnohé rodičovské nedostatky, které starší adolescenti kritizují, jsou dány generačně. Rodičovské životní zkušenosti, které se projevují rozvahou a nadhledem, dospívajícím neimponují, jim je bližší radikálnější přístup. Adolescenti odmítají i neimponující projevy, např. nerozhodnost rodičů, kteří nedovedou hájit svoje názory, jejich životní nespokojenost apod. Sedmnáctiletý student průmyslovky odmítal kritiku svého otce, vysokoškolského profesora, za nevalné školní výsledky s tím, že nechce být jako on: uštvaný, neurotický, bez možnosti užít si volný čas na sport a přátele. Jemu stačí průměrný školní prospěch, ale nechce ztratit vlastní život. Stejně stará dívka kritizuje svoji matku, která „*se jen plazí po domácnosti, nedbá na sebe a nikam nejde, leda nakupovat*“.

Přes veškeré výhrady mají adolescenti o kontakt s dospělými, včetně vlastních rodičů, zájem. Hledají **dospělého, který by jim imponoval**, představoval přirozenou autoritu a choval se k nim jako k rovnocenným partnerům. Potřebují, aby jim poskytl zpětnou vazbu, která by korigovala jejich názory a projevy. Pokud jsou dospělí schopni brát adolescenta vážně a logickými argumenty obhajovat své stanovisko nebo přiznat

svoje nedostatky, pomohou mu víc než různými radami. V této vývojové fázi se potřebuje sám rozhodnout, zda o nějakou informaci stojí. Už pro něj není vnitřně přijatelné, aby byl pouhým objektem, který někdo poučuje. Dospívající odmítají automaticky přejímat názory, hodnoty a normy chování dospělých. Nejde o jejich generalizované odmítnutí, dospívající se pouze potřebují přesvědčit o jejich významu a na základě vlastních úvah a zkušeností uznat jejich platnost, to znamená najít jejich smysl. Některé hodnoty a normy nejsou ochotni přijmout jen proto, že se jim jeví zastaralé. Potřeba nového stimuluje odpoutávání od rodiny a vede k fixaci na vrstevníky, s nimiž je spojují obdobné postoje a potřeby.

O potřebách svých rodičů teenageři příliš neuvažují, a pokud o nich vědí, nepovažují je za důležité. Jejich bezohlednost vyplývá z adolescentního egocentrismu, který se zabývá jen tím, co se týká jich samotných nebo co je pro ně zajímavé. Mnozí dospívající berou domov jako samozřejmý zdroj služeb a pohodlí. Nenapadne je, že i doma stojí telefon peníze, že se nádobí ani koupelna samy neumyjí, jídlo musí někdo nakoupit apod. Nejsou ochotni si připustit, že by jejich sobectví iritovalo i jiné lidi než vlastní rodiče, které považují za malicherné.

Postoje rodičů a dospívajících se v leccčem liší. Na počátku adolescence si rodiče myslí, že jejich děti nejsou schopné být v ničem samostatné. Potíž je v tom, že pubescenti se chtějí co nejrychleji osamostatnit, i když obvykle jen v některých, pro ně osobně atraktivních oblastech. Na konci adolescence jsou rodiče přesvědčeni, že jejich děti jsou schopné být samostatné a zodpovědné, resp. že by měly být takové. Potíž je v tom, že adolescenti si svou samostatnost představují jinak. **Generační rozpor mezi dospívajícími a dospělými** je běžným jevem, který netrápí jenom náhradní rodiče.

6.5.4 Škola

Přechod na druhý stupeň základní školy je důležitý mezník, v této době se mění i postoj ke škole. Dospívající rozlišují význam aktuálních výsledků a jejich vztah k budoucí profesní kariéře (zda se dostane na určitý obor a bude jej schopen zvládnout). Začínají uvažovat o obsahu a smyslu výuky a chápat, že má nějaký význam pro jejich budoucnost. Přesto je pro ně uspokojivé zvládnutí nároků školy, vymezené přijatelným výkonem a chováním, důležité hlavně jako prostředek k uspokojení rodičů.

V době dospívání se **mění motivace k učení**. Zkušenost s určitým hodnocením vlastních výsledků a z toho vyplývající pozicí ve třídě vede ke stabilizaci představy o tom, co je dostačující. Taková je z hlediska dospívajícího úroveň výkonu, která je akceptovaná rodiči a učiteli a již žák dosahuje bez vynaložení většího úsilí. Většina dospívajících má tendenci se příliš nenamáhat a udělat jen to, co je nezbytné. Dospívající se neučí, aby získali nové znalosti a dovednosti, protože je dost často považují za zbytečné. Pokud jsou vůbec ochotni pracovat, činí tak proto, aby dosáhli konkrétního, osobně významného cíle, např. přijetí na vybraný obor. To znamená pokud jsou přesvědčeni o smyslu takového jednání. Třináctiletá dívka by „*si přála lepší známky, aby se dostala na nějakou školu*“, čtrnáctiletý chlapec „*by si přál, aby už vyšel školu a aby už se nemusel učit*“. Postoj dospívajících je jiný než postoj mladších školáků, kteří se učí, aby dostali dobrou známku a byli za ni pochváleni.

Motivace k učení **závisí na subjektivním významu učiva**. Jestliže se jeví jako nepotřebné a samoúčelné, klesá i motivace k práci. To je jeden z důvodů, proč většina pubescentů nemá o školu větší zájem. Výuka může být pro dospívající také nudná, leckdy i kvůli tomu, že se způsob školní práce příliš nemění a neodpovídá jejich aktuálním potřebám. Někdy je pro ně učivo nesrozumitelné, protože nemají potřebné základní znalosti a dovednosti a už je nedokáží dohnat (Eccles a Roeser, 2009). Postoj k jednotlivým předmětům se liší podle toho, zda je baví, nebo nebaví, jsou v nich úspěšní, či neúspěšní a zda se jim zdají užitečné, nebo zbytečné. Za obtížnou a nudnou považují dospívající dost často výuku mateřského jazyka. Tento postoj vyjadřuje názor žáka 7. třídy: *„Pořád se učíme jenom nějakéj rozbor větnej, copak to budu někdy v životě potřebovat?“* Vyučovaná látka bývá často hodnocena jako divná a nesrozumitelná. Větší nápor nejasného a z jejich pohledu bezúčelného učiva dospívající odmítají. Výuka na 2. stupni je náročnější a v důsledku toho se zvyšuje počet těch, kteří ji nezvládají (ať už z důvodu omezenějších schopností či chybění základních znalostí a dovedností). Pocit nezvládnutelnosti učiva snižuje zákonitě i jejich motivaci.

Dospívající ještě často nedovedou odhadnout, jaké znalosti a dovednosti by pro ně mohly být v budoucnosti užitečné. Normou názoru starších žáků na užitečnost školy je určitá rezervovanost. Školu hodnotí jako v lecčem přínosnou, ale zároveň zahrnují celou řadu zbytečných požadavků. V této době se mění i postoj rodičů ke školní práci jejich dětí. Dosavadní nedostatky jsou bilancovány a často interpretovány jako překážka, kterou je třeba překonat, aby měl dospívající šanci na relativně uspokojující zařazení. Tak tomu bývá bez ohledu na to, zda jde o vlastní, či přijaté dítě.

V případě přijatých dětí může být určitou komplikací **horší výkon, než na jaký byli náhradní rodiče zvyklí** (ať už z doby svého dětství nebo od vlastních potomků). Mnohdy mají pocit, že menší nadání lze překonat zvýšeným úsilím, i když v této době se obvykle začínají jejich požadavky stabilizovat a více odpovídají skutečným možnostem dítěte. Tak tomu bývá zejména v rodinách, které přijaly nějak znevýhodněné dítě. Po desátém roce jeho života a na základě zkušenosti s jeho výsledky ve škole začnou obvykle klást **důraz na jiné dovednosti**. Příkladem může být názor zkušené pěstounky: *„Některý věci jsem úplně přehodnotila, slevila jsem z toho, co po těch dětech chtít... Možná mi víc záleží na tom, jak se ty děti cejtěj nebo jak to prožívají, než co umějí.“* Podobný názor má i další pěstounka: *„Já myslím, že každý dítě, ať je jakýkoli, i postižený, má nějaký cítění, prožitky, hodnoty, který se v něm musí upevnit, aby o sobě zdravě smýšlelo a umělo si ten život uspořádat, na tom skutečně záleží.“*

Přechod ze základní školy na další stupeň může být stresující, protože přináší **změnu v několika oblastech**: student prvního ročníku patří na dané škole mezi nejmladší, je nezkušený a nemá zde žádnou prestiž. Navíc se ocitá v nové třídě, kde většinu spolužáků nezná a musí si znovu budovat své postavení; obtížnější bývají i výukové nároky. Tato změna, propad z pozice nejstaršího do postavení nejmladšího a nejméně zkušeného, je náročná. Důkazem její náročnosti je dočasné snížení sebehodnocení, k němuž dochází po nástupu na střední školu (to ovšem platí jen pokud jde o školu s většími nároky, např. gymnázium). Studium dává šanci k dalšímu seberozvoji a potvrzení vlastních kompetencí, ale také může představovat riziko, že výsledky nebudou uspokojující.

6.5.5 Vztahy dospívajících k učitelům

Dospívající jsou k požadavkům učitele i ke školním pravidlům kritičtější, než byli dřív. Starší školák už není ochoten akceptovat názory či rozhodnutí učitelů zcela automaticky. **Změna vztahu k učiteli** je podmíněna zralejším způsobem uvažování dospívajících a jejich nechtím k bezvýhradné podřízenosti. Starší žáci hodnotí chování i profesní kompetence učitelů leckdy dost přísně, nejsou k nim příliš tolerantní. Hodnocení učitelů dospívajícími žáky bývá mnohdy více emocionální než racionální. Někdy jde jen o projev potřeby demonstrovat kritičnost k autoritě, než o skutečné zhoršení vztahu k učiteli. Tento fakt dobře ilustruje následující příklad. Matka čtrnáctiletého chlapce říká: „*Pro mě Martin není berná mince, protože občas se mu něco zdá a je velice kritický k učitelům... , ale poznám na něm, že třeba toho člověka má rád... a přemejšlí nad tím, co mu ten člověk řekl.*“ Hodnocení učitelů nebývá kritičtější než názor dospívajících na jiné lidi, ale může být nápadnější, protože je něčím novým. Mladší děti k učitelům tak kritické nejsou.

Dospívající usilují i ve škole o rovnoprávnou diskusi, o možnost projevit svůj názor a být respektováni. Mají **tendenci s učiteli polemizovat** a odmítat jejich požadavky. Podobné chování učitelé interpretují jako projev drzosti, protože jsou citliví na veškeré projevy nesouhlasu, a navíc pubescenti svou argumentaci a její neverbální doprovod (tón hlasu, mimiku a gestikulaci) leckdy přezenou. Obdobnou příčinu mívá **tendence provokovat** učitele, např. různými neverbálními projevy. Jejím základem může být snaha vytočit učitele, aby se přestal ovládat a zareagoval afektivně, a narušit tak jeho jednoznačně prezentovanou nadřazenost. Kritičnost dospívajících se vždycky neodrazí v jejich chování. Důvodem je formální moc učitele a možné sankce. Mnozí žáci budou svoje názory vyjadřovat jinde, např. ve skupině vrstevníků, kde jim žádné problémy nehrozí. Do této kategorie by patřilo napodobování různých projevů učitelů, kreslení jejich karikatur, přezdívký apod.

Učitel, stejně jako rodiče, ztrácí své výsadní postavení, které do té doby automaticky měl. Pubescent jej akceptuje jako autoritu, **jen když mu něčím imponuje a může si ho vážít**. Činí tak na základě jeho vlastností a chování, a nikoliv proto, že je učitel. V postoji dospívajících se objevuje určitý rozpor: jsou přísnými kritiky učitele, ale zároveň potřebují imponující vzor, který by jim sloužil jako zdroj jistoty. Dospívajícím imponuje stabilita názorů učitele, protože ta jejich pocit jistoty podporuje. Bezdůvodná změna požadavků, názorů a hodnocení by je znejišťovala a oni by pak nevěděli, s čím mají počítat. Důležité je pro ně i dobré emoční ladění učitele. Náladový a nervózní učitel v žácích vyvolává napětí, čímž vzrůstá riziko konfliktů. Dospívající oceňují dobrou náladu a smysl pro humor. Z pohledu třináctiletého chlapce je „*nemožná učitelka na čestinu, protože je náladová a nikdy nikdo neví, jaká zrovna bude*“.

Velmi důležitá je i **spravedlnost hodnocení** všech žáků stejně, podle stejných kritérií. Dospívající trvají na dodržování daných pravidel a odmítají manipulaci s řádem i se svou osobou. Spravedlnost lze chápat jako potvrzení platnosti daných pravidel. Tato tendence může být silnější v situaci, kdy učitel nějak, většinou neuvědoměle, ohrožuje sebeúctu žáka, např. pokud nadměrně zdůrazňuje jeho selhání, specifické nedostatky apod. Třináctiletá dívka oceňuje dvě učitelky, protože „*obě jsou*

správný, spravedlivý a hodně nás naučí“. Jinou čtrnáctiletou dívku „učitelé vysloveně štvou, protože se vyvyšují“. Jejím spolužákovi nejvíc vadí, „že učitelé jenom kritizují a o sobě si myslí, že jsou bez chyb; nikdy by nepřiznali, kdy něco udělají špatně, zapomenou, nedrží slovo nebo tak“.

Dospívající hodnotí učitele i podle jeho profesních schopností, podle toho, zda umí vysvětlit učivo a přesně vymezit, co a jak se bude zkoušet. Schopnost vyložit látku usnadňuje žákovi její osvojení a snižuje nejistotu, která by vznikla v důsledku jejího nepochopení. Žáci odmítají učitele, který to nedovede a nedodržuje pravidla zkoušení. Čtrnáctiletá dívka si cení učitelku němčiny, která „*si s náma povídá, zeptá se, jestli látce rozumíme a na hodinách je zábava*“. Jiné, stejně staré dívky na učitelích vadí „*když něco vysvětlují, tak nesrozumitelně, pořád jen říkají teorii, ale bez praktických příkladů*“. Starší žáci akceptují, že je učitel chce něčemu naučit a nutí je k práci. Takové chování očekávají a považují za normální. Dospívající jsou rádi, když je učitel bere alespoň do určité míry jako rovnocenné bytosti. Takový učitel posiluje jejich jistotu a kladně ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci. Naopak odmítají učitele, který zdůrazňuje svou moc a nadřazenost. Takové jednání je dráždí a vyvolává obranné reakce, obvykle negativistické. Přestože jsou za ně skoro vždycky potrestáni, pomáhají jim k udržení sebeúcty.

6.5.6 Vrstevnická skupina

Snaha o osamostatnění, které by dospívajícímu poskytlo potřebný prostor pro další vývoj jeho osobnosti, bývá doprovázena orientací na jiné sociální skupiny, než je rodina. Pro pubescenta mají čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí mnohé názory a hodnoty i způsob života. Vrstevnická skupina slouží jako **opora v procesu rozvoje nového sebepojetí**, tj. vytváření individuální identity. Dospívající se může uspokojivě definovat příslušností k nějaké skupině (tzv. skupinovou identitou), což mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování. Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty, jehož by jedinec jinak pravděpodobně nedosáhl. **Sebevymezení příslušnosti ke skupině** je relativně snadné a daný jedinec tak získá bez větší námahy uspokojující obraz sebe sama. Někam patří a z toho vyplývá i to, za jakého člověka jej mají ostatní lidé považovat.

V kontaktu s vrstevníky získávají dospívající mnohé zkušenosti, které je spojují. Společně experimentují s řešením různých situací, učí se různým sociálním strategiím a rozlišují, jakou mají za různých okolností účinnost. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, které mohou mít na ostatní větší vliv než dospělí. **Pubescenti napodobují jeden druhého**, resp. většina napodobuje vůdce či hvězdu party. Vrstevnická skupina slouží jako základ pro sebehodnocení. Dospívající si zde může ověřovat zkušenosti se sebou samým, může srovnávat svoje chování, postoje a pocity s názory, chováním a pocity vrstevníků. Soužití s vrstevníky jej vede zcela logicky k uvědomění si podobnosti či odlišnosti od ostatních. To je důležité pro pochopení jiných i sebe sama. Takovou zkušenost nelze vždycky získat v rodině (pokud dítě nemá několik sourozenců), protože mezi dospělými a dospívajícími existuje víc rozdílů než v jedné věkové kategorii.

Dospívající může srovnávat své zkušenosti s rodiči, resp. se svou pozicí v rodině, s tím, co prožívají jeho kamarádi. Informace vrstevníků mu pomáhají korigovat jeho požadavky na rodiče a na své postavení v rodinném společenství. Vytváří se zde určitý standard, který se stane normou celé skupiny. Pokud pubescent zjistí, že je omezo-
ván víc než jeho kamarádi, zvýší tlak na rodiče, aby mu dovolili totéž. Zdůvodnění požadavků bývá typické – „*ale oni můžou jít večer na diskotéku, obarvit si vlasy, nenosit takhle blbou bundu*“ atd. Tlak na konformitu je v tomto případě výrazem potřeby nemít v rodině horší pozici než ostatní, protože i tím se potvrzuje dosažení žádoucího stupně nezávislosti. Dítě si tak ověřuje, že se jeho rodiče chovají podobně jako rodiče kamarádů, což přispívá k potvrzení jeho jistoty.

Potřeba jistoty a bezpečí bývá v době dospívání uspokojována i vrstevnickou skupinou. Když se dospívající začne odpoutávat od rodiny, oslabuje se do určité míry pocit zázemí, které mu tato vazba poskytovala. Samostatnost ovšem neznamená osamělost a dospívající hledá oporu u vrstevníků, kteří jsou v podobné životní situaci. Jeho potřebu jistoty začínají více uspokojovat vztahy s kamarády, resp. zakotvení ve skupině. Významnou roli zde nepochybně hraje i vědomí příslušnosti k vlastní generaci (někdy až demonstrativně proklamované) a důraz na její odlišnost od světa dospělých. Dospívající si může snáze dovolit postupné odpoutání z pevných rodinných vazeb, pokud má zázemí i jinde.

Potřeba být akceptován má v období dospívání ještě větší význam než dříve. Pozice, kterou dospívající ve vrstevnické skupině získá, se stane důležitou součástí jeho sebepojetí. Aby žádoucího postavení dosáhl, je schopen udělat mnohé. Míra podřízení závisí na dosažené vývojové úrovni. Mladší a méně sebejistí pubescenti jsou ke skupinovým požadavkům méně kritičtí než starší adolescenti. Projevy konformity mohou být různé, od požadované úpravy zevnějšku až po nově modifikované hodnoty, uznávané normy a preferovaný styl života. Normy, platné ve skupině dospívajících, bývají nekompromisní, radikální, se sklonem k extrémům v hodnocení i řešení situace. Jsou takové proto, že v této podobě splňují předpoklad jednoznačnosti a srozumitelnosti, která posiluje jejich jistotu. Nároky skupiny mohou být někdy dost velké a pubescent se tak může ocitnout ve dvojím tlaku. **Požadavky rodičů a vrstevnické skupiny nejsou vždycky slučitelné** a dospívající si musí vybrat, přinejmenším v určité situaci (např. ve vztahu k nějakému riziku, volbě přátel atd.).

Normativní působení vrstevnické skupiny se projevuje **stanovením standardů**, jejichž dosažení potvrzuje žádoucí úroveň vyspělosti a posiluje prestiž jedince. V období dospívání je nejlépe charakterizuje vymezení „*už může a dělá...*“. Z pohledu jedince je důležité vyrovnat se ostatním ve smyslu když „*všichni už... , tak já také musím*“. Normy chování, platné ve skupině dospívajících, se do určité míry odlišují od obecně platných pravidel. Vrstevnická skupina má nejenom své vlastní normy, ale i **hodnoty a ideály**. Určuje si své generační idoly a podle nich se řídí. Pokud by si dospívající vybral za vzor někoho, kdo se ostatním jeví jako nezajímavý a neimponující, reagovala by skupina nesouhlasem. Idolem, jehož dospívající obdivují, bývá obvykle populární sportovec, herec, zpěvák, ale může jím být i o něco starší, imponující vrstevník. Pubescenti se svému idolu obvykle přibližují tou nejsnazší cestou, jakou je úprava zevnějšku a viditelné

projevy chování. Mnohem vzácněji se snaží podle svého vzoru něčeho dosáhnout a investovat do této aktivity svůj čas a energii.

V případě přijatých dětí se mohou jejich vrozené dispozice v době dospívání projevit **tendencí vyhledávat vrstevníky s určitými vlastnostmi a projevy**, které jsou jim z nějakého důvodu blízké. Buď proto, že se jim fyzicky podobají, anebo proto, že si s nimi rozumějí. Vzájemné pochopení může vyplývat i z potřeb, které v rámci rodiny nemohou uspokojit, leckdy i z tendencí, které zde nejsou považovány za úplně přijatelné, ale vrstevnická skupina je akceptuje – např. zaměřenost na zábavu a odmítání povinností, nedostatek sebeovládání a neschopnost překonávat potíže a dělat i to, co pro ně není aktuálně zajímavé. Možnost svobodnějšího rozhodování a větší vliv vrozených předpokladů se projeví i volbou vrstevnické skupiny. Tato tendence bývá pro náhradní rodiče stresující, snaží se zabránit fixaci přijatého dítěte na nevhodnou skupinu, ale často je jejich snaha marná. K případnému zlomu jeho vývoje dochází právě v době dospívání. Dospívající hledá skupinu, která by ho přijala, a není pro něj tak důležité, jaká je. Hlavně, že zde má své místo. Tak tomu bylo v případě adoptovaného chlapce (Frantíková, 2008): „*Touží po kamarádech, ale neumí se jim přiblížit, neumí si povídat, ani se skamarádit. Vybírá si proto ty nejhorší kluky, ale ti ho také odmítají a on se od nich nechává často šikanovat.*“ Touha po kamarádech spojená s neschopností navázat a udržet sociální kontakt může vést k mnoha problémům. V takových případech je vhodné začít co nejdříve s nápravou a umožnit dítěti, aby se naučilo potřebným sociálním dovednostem a pochopilo, jaké chování přináší žádoucí odezvu.

Vliv vrstevnické skupiny je na vrcholu v 15–16 letech. V dalším období vlivu party ubývá, skupina se vnitřně diferencuje, vytvářejí se zde kliky, složené z jedinců spojených hlubšími přátelskými vztahy, které mají trvalejší charakter. Ke konci adolescence už nejde o nekritický obdiv a přijímání všeho, co skupina proklamuje. Starší adolescenti jsou vyspělejší a ze závislosti na skupině se odpoutávají stejně, jako se odpoutali od rodiny. Mají větší tendenci se zaměřovat na individuální vztahy. V této době už více spoléhají na vlastní názor a dovedou vyjádřit nesouhlas nejenom rodičům, ale i kamarádům (Gulotta et al., 2000).

Vztahy mezi spolužáky

Významnou skupinou je školní třída, protože zde dospívající tráví poměrně hodně času. Třída je skupinou, kterou nelze vyměnit za jinou, a pokud je její složení nevyhovující, může to představovat značnou zátěž. Každý pubescent by chtěl být spolužáky akceptován, ale zároveň se zde chce prosadit a dosáhnout uspokojivého postavení. V tomto věku bývá i **pozice ve třídě významnou součástí sebepojetí**. Jedinec, kterému se zde podaří uspět, bude mít více sebejistoty a většinou mívá i lepší sociální schopnosti. Ty bývají jistějším předpokladem budoucí úspěšnosti než výborný školní prospěch. V této době už nebývá významné, zda někdo žije s někým jiným než s vlastními rodiči, ale jde spíš o to, jak se k ostatním chová.

Oblíbenost ve třídě bývá spojována s **ochotou pomoci**, se solidárností a neprosazováním pouze sebe sama. Neoblíbení bývají nepřijemní jedinci, kteří vyvolávají konflikty a napětí. Dobrou pozici mívá ten, s kým je zábava a kdo se ničím zbytečně

netrápí (nebo to alespoň nedává najevo), kdo je „cool“ (tj. je nad věcí a hned tak něco ho nerozhází). Třináctileté dívky vadí na spolužačkách, že „*pomlouvají a že se vytahují s každou blbostí. Tváří se jako hvězdy a ve skutečnosti jsou sobci*“. Jiné třináctileté dívky vadí, že „*se ve třídě pořád hádají*“. Kdo nepomůže ostatním, je jednoznačně odmítán. Čtrnáctiletý chlapec kritizuje takové jednání své spolužačky: „*No, ta je dost podlá. Ta chce mít všechno pro sebe. Honza byl u tabule a já mu radím. No a vona, abych mu neradil. Začala řvát na celou třídu. A pak byla vona zkoušená a já jsem jí to pěkně zavařil.*“

Přechod na novou školu, kde jsou koncentrováni jedinci podobnějšího zaměření, **vede k nutnosti navázat nové vztahy**, a to může určitou dobu trvat. Kdo měl v bývalé třídě dobrou pozici, nemusí ji získat automaticky znovu. Je jisté, že o dobré postavení je třeba znovu usilovat, což může být dost náročné. Vnitřní diferenciací třídy je proces, který trvá několik měsíců, v jehož průběhu se vytvoří nová hierarchie.

Dyadické vztahy – přátelství

Potřeba přátelství je v období dospívání velmi silná. Pubescenti se snaží získat mezi svými vrstevníky někoho, s kým by mohli sdílet své vnitřní pocity a komu by mohli důvěřovat. Touha po důvěrném vztahu s blízkým přítelem se objevuje již na počátku puberty, tj. v 11–12 letech. Přátelský vztah představuje důležitou emoční vazbu, ale slouží i jako kontext pro sebepoznání a zdroj opory při zvládání různých problémů. Zkušenost získaná v rodině se přenáší i do vztahů s vrstevníky. Věří a spolehliví rodiče tak usnadňují svým potomkům udržení jiných blízkých vztahů (Markiewicz et al., 2001). Jedinci, kteří získali v raném dětství negativní zkušenosti, někdy mívají i v této době problémy s navazováním mezilidských vztahů, zejména těch blízkých, jako je přátelství. Vztahové potíže se u nich obvykle objevují již dříve a přetrvávají ještě v dospívání (a leckdy i v dospělosti).

Přátelské vztahy považují dospívající za důležitý **zdroj emoční opory** a porozumění. Schopnost udržet si přátele signalizuje dobrou úroveň sociálních dovedností, které se v rámci těchto vztahů dále rozvíjejí. Přátelství je hlubší vztah, který je charakteristický podporou, důvěrností a bezpodmínečným přijetím. Znamená také výlučnost, přátelé se k sobě chovají jinak než k ostatním, přítel má určitá privilegia, která jiní nemají. **K nárůstu hlubších přátelských vztahů dochází ve střední adolescenci, mezi 13. a 16. rokem.** Pro náhradní rodiče může být důležitou informací, že si jejich přijaté dítě dokáže vytvořit takový vztah. Je potvrzením, že jeho psychický vývoj probíhá standardním způsobem (Gulotta et al., 2000; Santrock, 2012).

V přátelských vztazích se rozvíjejí a posilují některé **sociální dovednosti**. S blízkým přítelem nesdílí dospívající jen příjemné zážitky, ale i jeho problémy. Adolescentní přátelství zahrnuje ochotu pomoci, jednat altruisticky, vzdát se pro přítele něčeho osobně důležitého. Přítel může díky vzájemné důvěře poskytnout i užitečnou korektivní zkušenost. Pro šestnáctiletého chlapce „*je kamarád důležitý, je možné s ním diskutovat, zajímá mě i jeho názor, často si některé věci ujasním právě takhle. Taký se před ním necítím trapně, když se mi nedaří... On má podobné problémy, a proto mě chápe*“. Kamarádi se **vzájemně ovlivňují**, a proto může být shoda jejich názorů a postojů nejenom předpokladem, ale i důsledkem jejich přátelství.

Existence blízkého přítele přispívá k osobní vyrovnanosti, **posiluje sebevědomí a sebejistotu**. Dospívající, kteří měli takového přítele, se lépe hodnotili, měli vyšší sebeúctu, považovali se za dostatečně schopné (a lze předpokládat, že takoví skutečně byli) a byli sami se sebou spokojenější. Spokojení a vyrovnaní jedinci jsou pro své vrstevníky atraktivnější a dovedou si získat dostatek přátel. (I v tomto případě platí Matoušův efekt: kdo má hodně, dostane ještě víc, a kdo má málo, často přijde i o to).

Dospívající, kteří neměli možnost vytvořit si základní bezpečnou vazbu k nějakému člověku, kteří se museli vyrovnávat se zkušeností citové deprivace a neměli nikoho, kdo by jim pomohl naučit se rozlišovat, co si druzí lidé myslí a co cítí, mohou mít **problémy i s navazováním hlubších přátelských vztahů**. Může tomu tak být i tehdy, pokud jsou nepříznivě geneticky disponováni a jsou zvýšeně dráždiví, mají sklon k různým rozmrzelostem, k impulzivité a agresivitě. Pro ostatní může být jejich chování nepřijemné a nesrozumitelné. Tak tomu samozřejmě bývá již v průběhu dětství a problémy ve vztazích s vrstevníky postupně narůstají. V době dospívání se zvyšuje riziko, že se takoví jedinci budou sdružovat s podobnými lidmi či skupinami. Dost často jde o dospívající, kteří mají nějaké problémy v chování, kvůli nimž nejsou pro ostatní přijatelní, ale mohou mít i emoční potíže. Ty mohou vyplývat jak z nevýhodných genetických dispozic, tak z nepříznivé rané zkušenosti, resp. z jejich kombinace, a i velmi dobrá náhradní rodina je může někdy jen zmírnit, ale ne zcela odstranit. I v tomto případě je třeba rozlišovat míru možnosti výchovného působení. Náhradní rodiče by se neměli zbytečně obviňovat ze selhání, protože leckdy není možné zvládnout výchovu přijatého dítěte lépe.

První lásky

V době dospívání už nejde jen o skupinu a přátelské vztahy, ale i o experimentování s partnerskými vztahy. Zpočátku jde především o projevy zvědavosti. Tělesné dospívání je spojeno s rozvojem erotických pocitů, i když v první fázi dospívání jde hlavně o autoerotiku či fantazijní prožitky. Dospívající začínají přitahovat jedinci opačného pohlaví. Prvnímu skutečnému párovému kontaktu předchází virtuální párování, kdy skupina dává dva jedince dohromady. To se může projevit žerty, nápisy na zdi typu X + Y apod. První lásky a chození se mohou rozvíjet na bázi velmi rozmanitých podnětů. Přitažlivost, obvykle vázaná na atraktivitu zevnějšku či chování, stimuluje tendenci navázat bližší kontakt, dosáhnout schůzky a tím považovat chození za potvrzené. O hlubší vztah ještě nejde, spíš o potvrzení efektivity použitých strategií a vlastní hodnoty.

Subjektivní prožitek zájmu o vrstevníka opačného pohlaví může mít charakter **zamilovanosti**, projevuje se emočními výkyvy, střídáním pocitů povznesenosti a trapnosti, rozpaky, pocitem vysoké hodnoty milované bytosti a potřebou její blízkosti. První schůzky mívají obvykle rozpačitý charakter. Většinou je naplňuje povídání o všem možném, návštěva různých akcí, držení za ruku a platonické erotické aktivity (zkoušení doteků a líbání). Skupina pubescentů má i v této oblasti stanovená kritéria, která musí respektovat každý, kdo chce být pozitivně hodnocen a akceptován. Mívají charakter rituálů, např. první rande, první polibek atd. **Vrstevnické standardy** jsou

vymezeny i pro dosažení dílčích mezníků, např. kdy je vhodné očekávat držení za ruku, první polibek, vzájemné doteky apod. První důvěrnější projevy jsou očekávány nejdéle na druhé schůzce.

Motivace k navazování předpartnerských vztahů nemusí být stimulována jen okouzlením a pocity zamilovanosti. Může být výsledkem tlaku vrstevnické skupiny, projevem konformity k jejím normám. To je důvod, proč se snaží někoho najít i ti, kteří ve skutečnosti o chození zatím příliš nestojí, ale nedovolí si požadavek skupiny odmítnout. K problému přistupují ve smyslu: „*Všichni už mají holku a já ještě žádnou nemám. Kdybych si ji nenašel, tak by se mi vysmívali.*“ I v této oblasti musí pubescent prokázat svou atraktivitu pro druhé pohlaví a schopnost někoho zaujmout. Mnohdy tak činí demonstrativním způsobem, přeháněním, nebo si dokonce vymyšlí.

Partnerský vztah lze chápat i jako zdroj poznání, resp. sebepoznání, na jiné úrovni. V jeho rámci se rozvíjejí mnohé sociální dovednosti, především altruismus a ochota brát v úvahu potřeby blízkého člověka, i když by to bylo na úkor vlastního uspokojení. V partnerském vztahu se projevuje potřeba mít milovanou bytost jen pro sebe a nechut k tomu, aby dělala cokoli jiného, jinde či s někým jiným. Pokus o uvolnění je interpretován jako zrada. Takový postoj svědčí o značné nejistotě adolescentů. Jedinec i vztah musí dozrát, aby se mohl stát vyrovnanějším, a tudíž i trvalejším. Většina adolescentních lásek má charakter zkoušení něčeho nového, a proto zpravidla dlouho nevydrží. Adolescenti nebývají pro dlouhodobější vztah ještě dostatečně zralí.

Před dvacátým rokem už nejsou heterosexuální vztahy tak nestabilní a povrchní, jako byly na jejím počátku. Pro jedince vyrůstajícího v náhradní rodině **může být někdy těžké říci svému partnerovi/partnerce, že nežije s vlastními rodiči.** I když by tento fakt pro ně nepředstavoval problém, může jím být pro jejich rodinu. Zkušenost s nejistotou a odmítáním, která z toho vyplývá, bude působit jako zátěž. Může snižovat sebevědomí dospívajícího, který se kvůli tomu může cítit méněcenný, třeba jen dočasně. Tak tomu bylo i v případě jedné adoptované dívky (Frantíková, 2008): „*Vyrůstala od kojeneckého věku v adoptivní rodině. Na studiích se zamilovala do spolužáka. Tomu vůbec nevadilo, že jeho milá je adoptované dítě. Velký problém s tím však měli jeho rodiče. Dělali všechno možné, aby vztah rozbili, a to se jim nakonec podařilo.*“

Pro adolescenta, který žije v náhradní rodině, může být někdy **obtížnější i vyrovnaní se se zcela standardním uvolněním vztahu**, které si bude vykládat jako důkaz ztráty partnerovy/partnerčiny lásky. Podobné reakce se běžně objevují i u jiných adolescentů, ale nedostatek jistoty daný odlišnými životními zkušenostmi (životem v dysfunkční rodině či ústavním zařízení) může potřebu neustálého potvrzování lásky posilovat. Jde o jeden ze signálů nejistoty základní vazby.

6.5.7 Rozvoj názorů na jiné lidi a komunikačních dovedností

Způsob uvažování o jiných lidech se mění v závislosti na celkové proměně prožívání a myšlení. Dospívající jsou schopni posuzovat lidi podle podstatnějších vlastností než dříve, už se v takové míře nezaměřují na viditelné projevy, aktuální chování či nějaké nápadnosti. Jak říká třináctiletý chlapec: „*Já vím, že se nedá brát, jak lidi vypadají,*

třeba jsou v těch skupinách různý lidi, dobrý i špatný. To člověk pozná teprve tehdy, když se s nima baví. Jestli si s nima rozumí a taky jestli by mu pomohli, kdyby to potřeboval.“ Dospívající nehodnotí ostatní jen podle toho, jací jsou, ale uvažují i o tom, jací by měli nebo mohli být. Jejich názory na lidi bývají, zejména ve střední adolescenci (tj. kolem 15 let), radikální a leckdy dost kritické. Buď je obdivuje a považuje za bezchybné, anebo zcela odsuzuje. Z takového postoje vyplývá zvýšené riziko konfliktů. Postupně zkratkovitosti a radikalismu v hodnocení ubývá.

Sociální expanze do širšího světa se projeví i **získáním většího množství poznatků o různých lidech**, které musí dospívající nějak zpracovat. Dosavadní zkušenost slouží jako základ sociálního hodnocení. Dospívající jsou schopni získané poznatky využít a přemýšlet o jejich významu a souvislostech. Ti, kteří se dostali do náhradní rodiny později a nemají zcela standardní zkušenosti, **mohou posuzovat jiné lidi nesprávně**. Mohou si např. myslet, že agresivita je něco zcela běžného a že za jakýmkoli projevem lze hledat nepřátelství. Náhradní rodiče často ani nenapadne, že by pubescent mohl takto uvažovat a nechápou, proč určitým způsobem jedná. Někdy je těžké porozumět příčinám problémů v mezilidských vztazích přijatého dítěte. Jeho neschopnost správného odhadu pocitů a motivace jiných lidí může být jedna z nich. Může jít i o projev generalizované nedůvěry a nejistoty, o návyk všimát si jen některých projevů (např. těch ohrožujících) a jiné přehlížet apod.

Dospívající **promítají do ostatních svoje pocity** a představy, což může být rovněž zdrojem nepřesností a přílišné jednostrannosti názoru. Když se cítí nejistí a mají sklon nedůvěřovat, budou předpokládat, že stejný postoj budou zaujímat i jiní lidé, přestože tomu tak být nemusí. Přesnějším porozumění např. rodičům – ať už vlastním, nebo náhradním – v této době brání větší uzavřenost dospívajících a menší zájem o pocity a názory dospělých. Úvahy o jakýchkoli lidech, rodičích, učitelích, spolužácích atd. jsou v období dospívání ovlivněny vrstevnickými názory. Ty předurčují, co se má jak hodnotit. Mnohdy jsou spojeny s neochotou se dospělými více zabývat, a proto mnohdy převládne tendence vidět je všechny stejně a přičítat jim tytéž úmysly. Jsou to ti, kteří „*stále jen něco vyžadují a nic nechápou*“.

Takový přístup vede ke zvýšení rizika vzájemného nepochopení v **komunikaci dospívajících s dospělými**. Dospívající se leckdy chovají tak, aby neodkryli příliš ze svého soukromí a nedali najevo svoje nejistoty a pochybnosti. Jejich skutečné názory a pocity bývají rodičům alespoň zčásti utajené. Oni vědí pouze to, že jim dospívající potomek neříká všechno. V mysli adolescentů existují oblasti, „*o nichž se s rodiči nemluví*“, ať už je důvodem přesvědčení, že by je stejně nepochopili nebo fakt, že se za své pocity stydí. Zdánlivá uzavřenost dospívajících vyplývá z úbytku témat, která by mohli s rodiči sdílet, a z neochoty zabývat se tím, co považují za důležité oni. Naslouchat rodičům není pro dospívající většinou příliš lákavé. Jejich názory nepovažují v této době za zajímavé a navíc si myslí, že jim budou říkat zase jen to, co už mnohokrát předtím. K narušení komunikace přispívají i dospělí svou netrpělivostí, znechucením a únavou, v níž často řeší dohady autoritativní zkratkou, která k ničemu nevede. Komunikaci ruší i ulpívání na nepodstatných detailech, jako jsou např. hudební vkus, oblečení a účes dospívajících, pro něž se často nedostanou k významnějším tématům. Náhradní rodiče

bývají leckdy k takovým projevům, které jsou sice nepříjemné, ale celkem běžné, ještě citlivější. Mají pocit, že dítě ztrácí, že o ně nemá zájem a že zřejmě někde selhali, i když tomu tak není.

Komunikace s vrstevníky se liší od způsobu, jakým dospívající mluví s dospělými. Komunikační obraty, stejně tak jako oblečení, úprava zevnějšku, vlastnictví určitých věcí atd. jsou součástí vrstevnické kultury. Dospívající si vytvářejí vlastní styl, který je charakteristický užíváním určitých obrátů, preferencí některých výrazů, specifických oslovení, šroubovaností a teatrálností, jež má na řečníka upoutat pozornost. Dospívající s oblibou používají určitá výrazová klíše a oslovení. Rádi užívají hrubší a slangové výrazy, jsou hluční, hulákají na sebe, zejména pokud jsou v houfu. Jejich zážitky a situace, do nichž se dostávají, mívají specifická označení, potvrzující výlučnost příslušných zkušeností. Mnohé výrazy a způsoby vyjádření slouží hlavně jako signál příslušnosti k vrstevnické skupině, protože dospělí takto nemluví (Macek, 1999). Komunikace dospívajících mívá silně vyjádřenou neverbální složku, zejména pro mladší dospívající je typické hihňání, různé grimasy, dotýkání, strkání apod. Jejich vzájemná sdělení bývají zkratkovitá, připomínají kód, jemuž by neměl nikdo nezasvěcený porozumět. Komunikační zkratky, zejména ty v mobilu, ovšem nejsou jen od toho, aby sdělovaly nějakou věcnou informaci, ale aby potvrzovaly vzájemný vztah.

Pro období dospívání jsou typické i nekonečné a opakované **telefonické rozhovory**, resp. **posílání SMS zpráv**. Jejich smyslem je opět spíše potvrzení existujícího vztahu, než potřeba něco aktuálního a konkrétního sdělit. Pro komunikaci pubescentů není vždycky významný obsah sdělení, ale spíš jeho frekvence. Takovým způsobem jednají především dívky, chlapci bývají i v době dospívání věcnější. Dospívající mají oblibu i v **komunikaci prostřednictvím internetu**, kde se mohou prezentovat a projevat podle svého aktuálního přání.

6.5.8 Vztah k povinnostem, morální prožívání a uvažování

V období dospívání je třeba rozlišovat **postoj dospívajících ke společenským konvencím**, který bývá spíše odmítavý (je třeba se slušně oblékat, zdravít starší lidi atd.), a k morálním normám, které v takové míře zpochybňovány nejsou, i když jejich názory bývají leckdy dost svérázné. Vývojová proměna se projeví především v **morálním uvažování**. Prožitky spojené s takovými situacemi se zásadně měnit nemusí, i když mohou mít větší intenzitu a delší trvání, než měly dřív.

Vývoj morálního uvažování je plynulý, nemá podobu vývojových skoků. Dospívající jsou schopni respektovat obecně platné normy a většinou tak činí, pokud je jim jasný jejich význam a smysl. Např. že by si lidé neměli ubližovat a že by měla existovat nějaká spravedlnost. Schopnost přemýšlet o různých alternativách vede někdy dospívající ke zpochybňování dosud respektovaných pravidel. Např. těch, které se vztahují k plnění školních povinností. (Určitou roli hrají i zkušenosti s různými situacemi. Vlastní prožitek mívá větší dopad na morální uvažování než pouhá znalost nějakého pravidla.) Dospívající, kteří přicházejí do pěstounské rodiny až v této době, **musí často zvládnout i zásadní změnu norem chování**. Ve svém dřívějším životě mohli získat úplně jiné zkušenosti, mohli se naučit, že platí především zásada, aby nějak

přežili, ale v novém prostředí náhradní rodiny je tomu jinak. U takových jedinců se může projevat deficit jak ve znalosti sociálních pravidel, tak ve vztahu k morálním normám. Problémem může být odmítání autority náhradních rodičů, resp. jakékoli autority, nedostatek ohledu na jiné, protože na ně také nikdo ohled nebral, nechuf k plnění jakýchkoli povinností, protože to od nich dosud nikdo nevyžadoval atd. S tím vším se musí náhradní rodina vyrovnat a zároveň musí překonat nechuf dospívajícího přijmout cokoli, co je pro něj nepřijemné a omezující. Je vhodné začít vysvětlením důvodů, proč by se lidé k sobě měli chovat určitým způsobem, a vlastním vzorem. I tak je náprava v této oblasti obtížná a je třeba značné trpělivosti.

Změna postoje ke společenským konvencím a morálním normám probíhá paralelně s proměnou vztahu k autoritě, která je jejich garantem. Názor autority už není přijímán jako jediné kritérium správnosti určitého jednání. Dospívající už nejsou ochotni přijmout nějaká pravidla jen proto, že na tom dospělí trvají, ale chtějí vědět, proč by to mělo být nutné. Součástí adolescentního hledání identity je i volba hodnot a norem, které dospívající přijme jako závazné. Jedinci, kteří přišli do náhradní rodiny až v době dospívání, potřebují vědět, jaká pravidla zde platí, ale pouze to by nestačilo. Musí vidět, že se ostatní členové rodiny takto skutečně chovají. Nově získaná zkušenost, zejména pokud je jednoznačná a je zřejmý její smysl, se postupně projeví i v jejich chování. Pozorování ostatních je důležitějším zdrojem poznání než pouhé poučování.

Dospívající kladou důraz na obecně platné principy, které by zajišťovaly spravedlnost pro všechny. Jejich přístup lze charakterizovat jako „*morálku obecné spravedlnosti*“. Z jejich hlediska musí mít stanovená pravidla bezpodmínečnou platnost, jinak by ani nemělo smysl je dodržovat. Změna postoje se projevuje kontrolou chování jiných lidí, ať už rodičů či sourozenců. Dospívající nejsou tolerantní ke zdánlivé nespravedlnosti, i kdyby se projevovala jen v tom, že mladší (či starší) sourozenec má nějaké výhody. Zastávají stanovisko rovnosti a v prosazování pravidel, která uznávají, bývají radikální a nekompromisní. Jsou ke všem stejně kritičtí, neberou ohled na postavení daného jedince, ale někdy ani na jeho možnosti. To se může ve větší míře projevat např. tehdy, když do stabilizované skupiny nevlastních sourozenců v pěstounské rodině přijde někdo nový.

Tendence k radikalismu ovlivní i vztah k pravidlům, která platí ve vrstevnické skupině. Dospívající jsou ochotni se ztotožnit s normami skupiny, k níž patří, a pak vyžadovat jejich dodržování. Řídí se tzv. „*morálkou sociální konformity*“, která nebere ohled na situaci a možnosti daného jedince. To se projeví např. v tom, že netolerují jiný názor nebo neberou v úvahu, že někdo něco nechce či nedokáže. Teprve ke konci adolescence začínají dospívající rozlišovat i v rámci různých vrstevnických norem a odmítnout ty, které jim z nějakého důvodu nevyhovují (např. že všichni mají něco zavrhnout nebo naopak uctívat). Už jsou schopni projevit vlastní názor a nepodléhat tlaku skupiny. Děje se tak v době, kdy už na ní přestávají být tak závislí.

Význam morálních pocitů. Dospívající dovedou vzít v úvahu možné důsledky určitého chování, včetně pocitů, které by navodilo. Morálně významné pocity mohou být různé a mohou se vztahovat k sobě (výčitky a pocity viny) i k někomu jinému (vědomí, že ten druhý se trápí). Např. pokud by se dospívající cítil špatně, kdyby někomu jinému nepomohl, tak by to příště raději udělal. Silný emoční aspekt má morálka zdůrazňující

ohled na ostatní, kterou popsala C. Gilliganová (2001). „*Morálka ohledů*“ interpretuje morální dilemata především z hlediska možných důsledků určitého chování pro jiné lidi, nejenom ve vztahu k sobě či k obecně platným normám. **Ohled na pocity ostatních** byl považován za typický aspekt morálního postoje dívek, ale ukázalo se, že v současné době jej zaujímají i chlapci (Pratt et al., 2004). U jedinců, kteří žili řadu let v dysfunkční rodině či v ústavu, se potřeba ohledu na ostatní nemusí vytvořit a z toho bude vyplývat tendence k chování narušujícímu rodinný život. Nikomu nebude příjemné, když nově přijatý pubescent bude myslet jen na sebe, zejména pokud se v rodině nikdo jiný tak nechová a ostatní děti na to nejsou zvyklé. Nelze očekávat, že se postoj přijatého pubescenta změní okamžitě, je třeba postupovat pomalu a citlivě. Pro nápravu je důležitý konkrétní vzor, ale i prožitek možných důsledků různého chování. Někdy je na zásadní změnu pozdě, ale i v tomto případě platí, že přínosný je i malý posun v chování přijatého dítěte.

Vývoj morálního uvažování se projevuje v **posunu názoru na definici dobrého skutku**, který dospívající chápou jako pomoc druhým, např. „*poskytnutí rady, půjčení věci*“ apod. Špatný čin je definován podobným způsobem, je chápán jako ubližování, např. „*nefěr jednáním, pomluvou*“ apod. (Juchelková, 1999; Hodková, 2000). Pro dospívající chlapce může být atraktivní nekonformní jednání, které se na nikoho neohlíží a nikomu se nepodřizuje, nebo dokonce někoho ovládá a tyranizuje (Howe, 2010; Janošová, 2011). Cynismus může být chápán jako projev zralosti a kompetentnosti, ohleduplnost se vždycky necení, leckdy je považována za slabost. Tak tomu může být u dospívajících chlapců, kteří žili delší dobu v dysfunkční rodině, kde takový názor platil a rodina v souladu s ním i žila. Jde i o to, koho považují dospívající za svůj vzor, jaký model chování měli ve svých rodičích, jak se k sobě chovali jednotliví členové rodiny apod. Život v dysfunkční rodině může **deformovat i pojetí dobra a zla** a takový dospívající na ně může nahlížet jen ze svého osobního hlediska. Dobro pro něj může znamenat to, co prospívá jemu. I zde je prostor pro nápravu.

Příčiny bezohledného jednání je třeba hledat na počátku vývoje, především v dysfunkční vlastní rodině. Pokud se zde dítě naučí, že pozitivní strategie nepřinášejí žádný zisk, uchyluje se k negativní variantě. Jestliže nemělo šanci, aby si vytvořilo uspokojivý vztah s nějakým člověkem, lidé pro něho nebudou mít větší význam. Budou mu lhostejní, protože se nenaučilo diferencovat mezi blízkými a cizími, projevit empatii apod. V socializačním vývoji skončilo na tak nízké úrovni, že mnohdy necítí žádný rozdíl mezi živými bytostmi a věcmi. Nemá tudíž ani důvod se k nim chovat jinak. Je zaměřeno pouze na své aktuální uspokojení převážně materiálních potřeb. Věci i živé bytosti pro něj mají nějaký význam jen tehdy, mohou-li mu něco poskytnout. Když tuto funkci neplní, může je, často bez jakéhokoliv emočního prožitku, zavrhnout nebo zničit. Schopnost citově reagovat mají i takoví jedinci, ale je z hlediska kvality odlišná od normy. Projevuje se především afekty vzteku a vzrušením, které ventilují agresí. Přijetí takového jedince do pěstounské rodiny může být hodně náročné, protože na zásadní změnu je pozdě a je třeba vyjít z toho, co je reálně dosažitelné. Aby se naučil respektovat alespoň základní pravidla, musí vědět, která to jsou, musí mu být jasný jejich smysl a musí vědět, že rodiče budou kontrolovat jejich dodržování.

V období adolescence se rozvíjejí, diferencují a uplatňují nejenom prosociální, ale i asociální tendence dospívajících. Dospívající mívají silné **sociální citění**, které dovedou projevit, pokud jsou přesvědčeni o správnosti takového počínání. Dovedou se nadchnout a reálně pomáhat. **Altruistické chování** se v této době rozvíjí spíše v rámci blízkých vrstevnických vztahů než v rodině, ale může se projevit i tam. Ve vícečlenné stabilizované pěstounské rodině bude působit rušivě, pokud se nově přijatý jedinec bude chovat sobecky a bezohledně. Takové chování může narušovat vytvořené vztahy a očekávání, ale na druhé straně má sourozenecká skupina dost velký vliv i na nového člena rodiny. Zpětná vazba a chování nevlastních sourozenců, kteří jsou rovněž přijatými dětmi, může být leckdy účinnější než výchovné zásahy dospělých.

Někteří dospívající, a nejsou to vždycky jen jedinci, kteří žijí v náhradním rodinném prostředí, dovedou jednat krutě a bezcitně. **Vývoj pohotovosti k agresivnímu jednání** bývá plynulý, agresivní adolescenti zpravidla reagovali podobným způsobem již v dětství. Někteří z nich necítí vinu, nejsou schopni vnímat utrpení obětí. Leckdy jsou dokonce přesvědčeni o oprávněnosti takového jednání. Mívají sklon přičítat nepřátelské motivy i jiným lidem a považovat celý svět za nebezpečný a nedůvěryhodný. Takoví dospívající se obvykle sdružují s podobně zaměřenými vrstevníky a v rámci skupiny dochází k posílení pohotovosti k asociálnímu chování. Vnímavost k působení agresivního vrstevnického modelu a ochota jednat stejně bezohledně vrcholí ve 14–15 letech. Pokud se asociální tendence neobjeví do 11 let, mívají agresivní projevy v době dospívání jen přechodný charakter (Siegler et al., 2003). V případech přijatých dětí může být zvýšená **dispozice k agresivnímu jednání podmíněná geneticky**, jejich vlastní rodiče mohli být také takoví. Obvykle jde o impulzivní, dráždivé a výbušné jedince, kteří se nedovedou ovládat. Sklon k agresi může posilovat i negativní zkušenost z dětství, která je naučila, že ohledy k ostatním se nevyplácí a že se takto člověk snáze prosadí.

Pochopení podstaty mravních norem a jejich přijetí je důležité, ale ještě významnější je **schopnost řídit podle nich svoje chování**. Ta je v době dospívání ve značné míře ovlivněna celkovou nezralostí a emoční nestabilitou. Reálné chování závisí na zkušenosti s důsledky nedodržování pravidel. I v tomto směru se mohou lišit zkušenosti z vlastní a náhradní rodiny. Dysfunkční rodina obvykle nic systematicky nevyžaduje a reakce na různé projevy chování dětí se řídí spíše momentální náladou rodičů. Získaná zkušenost neslouží k rozvoji přiměřeného chování a ovládnání nežádoucích projevů. Za takových okolností se dítě spíše naučí, jak se rozladěným rodičům vyhnout.

Chování dospívajících ovlivňuje i vrstevnická skupina. Dospívající leckdy jednají nepříjemně jen když jsou s ostatními, pod vlivem pocitu, že když něco dělají všichni, tak je to v pořádku. Z tohoto hlediska může mít podřízení partě negativní vliv. U jedinců, kteří si nedokázali nebo neměli šanci vytvořit silnou vazbu na rodinu (třeba i náhradní), je větší riziko, že se budou všude chovat tak, jak je v partě běžné a nebude jim vadit, že takové projevy jsou pro jiné lidi nepříjemné. To je další problém, který někdy musí řešit pěstouni problematických pubescentů.

Význam hodnot a jejich vliv na chování dospívajících. Problémem dospívajících nebývá nedostatek hodnot, mnohdy spíše jejich rozpornost a nejasnost priorit. Tak

tomu bývá běžně a v případě jedinců, kteří přišli do náhradní rodiny později, je situace ještě složitější. Musí často řešit rozpor mezi hodnotami a normami, které platily v prostředí, kde žili dosud, a těmi, které uznává nová rodina. Někdy může jít o dost zásadní rozdíly. Vlastní rodina např. nevyžadovala plnění školních povinností, protože vzdělání pro ni nemělo žádnou hodnotu. Mohla tolerovat uspokojení různých potřeb na úkor někoho jiného, podvádění, krádeže a parazitování.

Chlapec přijatý do pěstounské rodiny považoval za normální, že se nebude učit, protože jednou ho stejně bude živit jeho holka. Do práce se nechodí a do školy, když se mu nechce, také není nutné jít.

Náhradní rodina obvykle uznává běžné hodnoty a normy a leccos od dítěte vyžaduje. Takový přístup může být nově přijatým dítětem interpretován jako projev nepřátelství. Milující matka je podle něj taková, která mu všechno dovolí.

Dospívající potřebují **stabilní a spolehlivý hodnotový systém**, který by jednoznačně rozlišoval dobré a špatné. Potřebují ho i později přijatí jedinci, ale korekce jejich dřívějších názorů a postojů je obtížná a může trvat dost dlouhou dobu. Náročné může být i vyrovnávání se s rozdílnými požadavky dospělých a vrstevníků. Existence vzájemně si odporujících požadavků a očekávání nutí dospívající rozlišovat, co je v různém prostředí přijatelné. Výsledkem bývá nejistota, která je vede k hledání těch jediné správných a navždy platných hodnot a norem.

6.6 Vývoj osobnosti a vlastní identity

Období dospívání je z hlediska rozvoje a utváření vlastní identity důležitou fází. Projevuje se propojením minulých zkušeností a různých představ o budoucím rozvoji vlastní osobnosti, které dávají souhrnnou odpověď na otázku „*kdo jsem?*“. Dospívající musí pochopit, kdo je, a říci si, kým by chtěl být v budoucnosti. Jedinci, kteří žijí v náhradní rodině, se musí vyrovnat s faktem, že mají vlastní i nevlastní rodiče, resp. sourozence, jimž se nemusí vždycky podobat. Leckdy se musí vyrovnat i s tím, že mají rozdílné zájmy a přitahují je jiní lidé, že na určité situace reagují jinak atd. Pocit, že se navzdory pozitivnímu rozumovému hodnocení nevlastních rodičů od nich v mnoha směrech liší, jim může hledání vlastní identity komplikovat. Vědomí, že „*nejsou stejní jako oni*“ navozuje otázku „*jací tedy jsou*“ a vede leckdy ke snaze najít biologické rodiče či sourozence. Setkání s nimi obvykle ovšem uspokojí jen potřebu zvědavosti, ale odpověď na otázku, kdo jsou, jim neposkytne.

Všechny změny související s dospíváním mají nějaký subjektivní význam. **Komplexní proměna vlastní osobnosti** ovlivní i sebepojetí dospívajícího. Takový jedinec vypadá jinak než dřív, osvojil si nové schopnosti a dovednosti, získává nové role a nové sociální postavení, a musí k tomu zaujmout nějaký postoj. Způsob vymezení vlastní identity závisí na dosažené úrovni uvažování a emočního prožívání, ale i na zkušenostech s různými lidmi, včetně vlastních a nevlastních rodičů, sourozenců i jiných vrstevníků. S potřebou nového sebevymezení souvisí **úsilí o lepší sebepoznání**. Dospívající se ve značné míře zaměřují na sebe, zatímco mladší děti se víc zabývají okolním světem, jejich vlastní existence jim připadá samozřejmá a tudíž nezajímavá.

Dospívající jsou manipulováni ke změně představy o sobě samém, přinejmenším tím, že se skutečně mění: jinak vypadají, mají jiné pocity, jinak uvažují apod. Děje se tak nezávisle na jejich vůli a dokonce i tehdy, kdyby se jim více líbilo zůstat dětmi. V každém případě jsou postaveni do situace postupné proměny, s níž se musí nějak vyrovnat, a to je bude stát určité úsilí. Jisté je, že jejich proměna probíhá určitou dobu a musí být zpracována nejenom rozumově, ale i citově. Musí sami sebe přijmout takové, jací jsou. **Nejistota a nespokojenost se sebou samým** bývá v této fázi běžná a běžné jsou i problémy se sebehodnocením. Patnáctiletý chlapec „*považuje tenhle rok za divnej, špatně se učí a myslí na blbosti, neví, co si má o sobě myslet*“. Jiný čtrnáctiletý hoch formuluje svou představu o tom, jak by se chtěl chovat: „*Snažím se sám sebe přemáhat a dělat i to, co se mi nechce. Chtěl bych něco dokázat, ale zatím přesně nevím, co by to mělo být.*“

Schopnost uvažovat hypoteticky umožňuje dospívajícím překročit hranici přítomnosti a usilovat o **budoucí sebevymezení**. I zde se projeví schopnost přemýšlet o různých možnostech, které sice ještě nenastaly, ale v budoucnosti vyloučeny nejsou. Do určité míry právě tento způsob uvažování stimuluje úsilí o změnu vlastní osobnosti. Dospívající si umí představit, že by byli lepší, chytřejší, krásnější a oblíbenější, než jsou nyní. Uvědomují si, čím vším by mohli být, i když takoví zatím nejsou.

Zvýšená kritičnost, spojená s emoční labilitou a nejistotou, sebepoznání komplikuje. To je zřejmé i ve vztahu k tak jednoznačnému aspektu vlastní osobnosti, jako je zevnějšek. Mnozí adolescenti nejsou schopni správně posoudit ani svou vlastní výšku či hmotnost a myslí si, že jsou příliš tlustí, moc malí atd. Orientace v oblasti vlastní psychiky je pochopitelně ještě mnohem obtížnější. Mladší děti se o své pocity nezajímají a akceptují je v jejich, většinou nekomplikované, podobě. A protože nebývají ani tématem rozhovoru s jinými lidmi, žijí v představě, že si všichni myslí a prožívají totéž – pokud jsou ve stejné situaci a působí na ně stejné vlivy. Tím spíše se dospívajícímu může jevit nový obraz vlastní psychiky chaotický a nejasný.

Správně charakterizovat proměnlivé pocity a stavy mysli může být obtížné. Nedostatek zkušeností může vést dospívající k závěru, že jejich prožitky a úvahy jsou výjimečné a že nikdo jiný takové nemá. Dospívající se potřebuje v nových poznacích zorientovat a najít v nich určitý řád. Děje se tak nejčastěji sdílením pocitů s vrstevníky, zprostředkováním zkušenosti pomocí cizích příběhů (filmových i literárních) a vzácněji i rozhovorem s dospělým. **Výsledky sebepoznání nebývají vždycky uspokojivé.** Pocitové výkyvy i labilita uvažování jsou častým zdrojem nejistoty dospívajících, již se brání různým způsobem (např. únikem do fantazie apod.). Na druhé straně mohou být impulzem k vlastnímu rozvoji a korekci toho nežádoucího, a mají tudíž i pozitivní význam.

Informace o sobě samém získávají dospívající od ostatních lidí nebo **srovnáváním s jinými osobami**, a to jak ve smyslu zjištění, že jsou stejní, tak v uvědomění odlišnosti (tj. jsem jiný). Aktivní vytváření nové identity začíná odmítnutím původních vzorů a hledáním jiných, které jsou pro dospívající aktuálně přitažlivější. K sebevymezení často přispívají i aktivity, které jsou nějak soutěživé a určují pozici daného jedince ve skupině. Tímto způsobem slouží k sebepoznání i škola. Pro přijatého jedince může

vést **srovnání s nevlastními rodiči a sourozenci** ke zjištění, že jsou jiní a k nutnosti problém jinakosti nějak řešit. Není vhodné, aby náhradní rodiče popírali, že tomu tak není, je lepší, když tento fakt přijmou a zároveň dospívajícího upozorní i na to, co rozdílné není. Vzhledem k tomu, že adolescenti mají sklon k radikálnímu a černobílému vidění čehokoli, často přehlížejí vše, co do jejich představy nezapadá. Vyrovnání se s vlastním původem je snazší, pokud o něm daný jedinec po celou dobu svého dětství věděl a náhradní rodiče mu byli ochotni odpovídat na všechny jeho otázky. Pokud se doma o jeho biologické rodině nemluvílo, bývá snaha získat žádoucí informace silnější. A takový dospívající se zabývá svou potenciální odlišností v ještě větší míře, než kdyby je měl.

Sebepojetí adolescentů zahrnuje různé charakteristiky, některé mohou být nepřesné či zcela nesprávné. To znamená, že ve skutečnosti nejsou vždycky takoví, jací si myslí, že jsou. V této době jsou součástí sebepojetí jak předpokládané aktuální vlastnosti, tak ty, které by mohli či chtěli získat v budoucnosti. Dospívající už také vědí, že je ostatní lidé mohou posuzovat různým způsobem, který se může, někdy i dost podstatně, lišit od jejich mínění. To vše přispívá k jejich nejistotě a ke snaze potvrdit svou představu jakýmkoli způsobem.

Významným aspektem sebepojetí je sebeúcta, která bývá v této době zranitelnější než dřív. V období dospívání prochází postupnou proměnou, na jeho počátku klesá a později, v souvislosti s rozvojem nových schopností a potvrzením vlastních kvalit, znovu narůstá. Sebeúcta dospívajícího zahrnuje dvě složky: **aktuální pocity** a **základní sebeúctu**, která vyplývá ze zkušeností získaných v průběhu dosavadního života. Na počátku dospívání kolísá především aktuální sebeúcta. Ta závisí na tom, jak se nejistý a přecitlivělý pubescent právě cítí, jak jej ovlivnilo současné dění. Sebeúctu dospívajícího narušují pochybnosti, které souvisí s jeho přesvědčením, že ho neberou vážně ani ostatní. Pokud je dospívající nejistý, obtížně odliší, které reakce jeho okolí byly odezvou na něho samotného (jeho chování či zevnějšek) a které vyplývají z náhodných vlivů nebo jsou dány osobností druhého člověka. Jestliže o sobě dospívající pochybuje, bude mít tendenci vykládat si všechno vztahovačně a přecitlivěle. Sebeúcta závisí na ocenění jinými lidmi, v tomto věku vrstevníky i dospělými. V případě přijatých dětí může hrát určitou roli, že byly odmítnuty vlastními rodiči a musely vyrůstat s někým jiným, kdo se o ně sice dobře staral, ale je vlastně cizí. Pokud je daný jedinec úzkostněji disponován, může tento fakt přispět ke kolísání jeho sebeúcty či dokonce k nárůstu problémů.

Když o sobě dospívající uvažuje, občas se mu zdá, že by mohlo být lepší i to, co je dobré, resp. přijatelné. V této fázi nabývá na důležitosti **fantazijní představa sebe sama**, která může mít podobu těžko uskutečnitelného ideálu. Rozpor mezi ideálem a skutečností se stává zdrojem mnoha trápení, ale na druhé straně může podporovat úsilí, které by vedlo alespoň k jeho přiblížení. Nově získané zkušenosti postupně korigují představu dospívajícího směrem k dostupnější variantě.

Ani starší adolescenti nejsou vždycky dostatečně sebejistí a často o sobě pochybují. K nejistotě přispívá i skutečnost, že přecházejí do nové, náročnější školy, do jiné vrstevnické skupiny, kde si musí znovu vydobýt přijatelné postavení atd. Minulé

zkušenosti jim mohou pomoci nanejvýš jako prostředek k dosažení tohoto cíle. Někdy mohou být, zejména na přelomu rané a pozdní adolescence, zranitelnější než děti, které veškeré dění přijímají jako danost a nepředpokládají, že by na něm mohly něco změnit. **Před dvacátým rokem života** se představa o sobě samém stabilizuje a je čím dál méně ovlivnitelná situačními výkyvy. V této době **většina lidí ví, kým jsou**, resp. jací jsou.

6.6.1 Důležitou součástí identity dospívajících jsou vztahy s lidmi i vlastní výkon

Osobní identita je definována vymezením sebe sama. Adolescent *„je tím, co dokáže, ale i tím, ke komu patří“*. Vztahy s lidmi představují jeden ze základních aspektů sebepojetí. Lze říci, že člověk se vymezuje lidmi, k nimž má nějaký vztah, a to platí i pro dospívající. Základem identity je **příslušnost k rodině**, která **může být v případě přijatého jedince trochu komplikovanější**. Může se zde projevit vědomí péče nevlastních rodičů, nejednoznačnost připoutání, ale i potřeba vzít v úvahu svoje kořeny.

Významnou součástí identity jsou v této době také přátelské a partnerské vztahy. Mnozí adolescenti se definují svou **příslušností ke skupině**, které si cení, a přejímají tak symbolicky i její význam a prestiž. Skupinová identita (např. příslušnost ke sportovnímu klubu nebo vrstevnické partě) funguje jako opora nejasné a měnící se individuální identity dospívajícího. Potřeba jednoznačného sebevymezení se projevuje zdůrazněním vnějších znaků, resp. jiného jasného kritéria skupiny, k níž se jedinec cítí patřit (např. národnost, příslušnost k určité subkultuře). Uspokojující ztotožnění se se skupinou napomáhá i dosažení přijatelného sebepojetí. Ztotožnění se se skupinou představuje obvykle přechodnou fázi, která umožňuje překonat nejistotu osamostatňování a dospět k vymezení individuální identity. Pokud by silnější vazba na skupinu přetrvávala delší dobu, vývoj osobnosti dospívajícího by stagnoval. Starší adolescent by se měl od skupiny postupně separovat, stejně jako se odpoutal z vázanosti na rodinu.

Důležitou součástí sebepojetí je výkon, jímž se daný jedinec prezentuje. Dospívající si potřebuje potvrdit přijatelnost svých schopností a získat tak žádoucí sebeúctu. Vzhledem k celkové proměně hodnotové hierarchie přestává být někdy významný výkon ve škole, který je chápán jako hodnota dospělých. Děje se tak zejména tehdy, jestliže je pubescent méně úspěšný a o to víc revoltující a negativistický. **Volba profesního směřování** je úvahou o budoucích možnostech. Profesní role nemá v této době ještě přesný obsah a dospívající ani neusiluje o její definitivní vymezení. Často ji definuje spíše negativně, prostřednictvím odmítání nežádoucích variant. Obvykle je mu jasné *„čím rozhodně nechce být“*. Mladší adolescenti zatím přesně nevědí, jaký bude mít profese v jejich životě význam, protože v této době nemá téměř žádný. Pro jejich identitu mají aktuálně větší význam jiné role. Navíc jejich představy o různých povoláních nebývají zcela přesné a názory na různé profese se mění. Dospívající kladou větší důraz na jejich vnější atraktivnost a méně je zajímají praktické aspekty, jako je pracovní doba apod.

6.6.2 Proces rozvoje individuální identity

V procesu vytváření vlastní identity adolescent obvykle zkoumá a hodnotí různé alternativy. Z tohoto hlediska je **klíčovým obdobím střední adolescence**, tj. věk mezi 15–16 lety. Je to doba, kdy dochází k podstatné změně života, která vyvolává různé otázky a nutí dospívajícího, aby se s nimi nějak vyrovnal. Je to i **doba, která je kritická z hlediska možného vzniku různých problémů** vedoucích k sociálnímu propadu. Riziko spočívá např. v tom, že adolescent odejde ze školy, nebude pracovat a bude se flákat se skupinou sobě podobných. Tak tomu bylo i v případě nyní osmnáctileté dívky: *„Na střední škole to bylo lepší než na základní. Až potom ke konci ročníku jsem utekla ke svému příteli, to jsem udělala úplně blbost, protože to nebylo potřeba. No a vona to byla docela přísná škola na docházku... Pak jsem za 14 dní utekla znovu, a to jsem už totálně posrala, takže mě vyhodili... No potom jsem byla v tom pastáku, a tam musíte chodit do práce nebo do školy... a potom jsem šla na mateřskou... pak už jsem chlastala hustě a nic jsem nedělala.“*

Názory a potřeby dospívajících se mohou v průběhu času z různých důvodů měnit, což se projeví i v sebepojetí. To ale **není tak nestabilní**, jak by se mohlo zdát, a ani jeho vývoj není tak bouřlivý, jak se dříve předpokládalo. Pokud dojde ke změně identity, bývá reakcí na nějaký zásadnější posun v životě daného jedince, např. změnu školy, odchod z domova, navázání hlubšího vztahu, nějaké selhání atd. (Klimstra et al., 2010; Meeus, 2011).

Relativní stabilita vlastní identity souvisí s **osobnostními vlastnostmi**, které mají trvalejší charakter. Z jejich struktury vyplývá i to, zda bude mít dotyčný jedinec tendenci k jasnému vymezení své identity či spíše k neustálému hledání nových alternativ. Určitá část populace nemá potřebu měnit své sebepojetí a nezabývá se úvahami, co by mohlo být jinak a co by ještě mohli zkusit. V případě jedinců, kteří vyrůstali v náhradní rodině, může představovat určitou komplikaci skutečnost, že se některé dědičné dispozice projeví až v této době a oni se začnou i jinak chovat. Odlišnost směřování může přispět k pocitu neporozumění s náhradními rodiči, resp. dalšími příslušníky dané rodiny, a ke vzájemnému odcizení. Hledání vlastní identity se pak obvykle zaměřuje na jiné lidi, ať už biologické rodiče nebo podobné vrstevníky (Meeus, 2011).

Na počátku dospívání si pubescent začíná ve větší míře uvědomovat svou psychickou, event. i fyzickou odlišnost od ostatních a začíná se srovnávat s jinými lidmi. Mění se jeho vztah k dospělým, už se neztotožňuje s rodiči ani s jinými významnými autoritami, které dosud přijímal jako svůj vzor. Už nechce být jako oni, ale naopak, **chce se odlišit**. Logickým důsledkem tohoto procesu bývá zpochybnění rodičovských názorů, hodnot a norem. Dokonce i těch, které sami dospívající považují v zásadě za vyhovující. Potřebu odlišení posiluje vědomí, že rodiče nejsou tak moudří a všemocní, jací se mu zdáli být dřív. Dospívající je jimi do určité míry zklamán a snaží se s tímto faktem vyrovnat. Činí tak způsobem odpovídajícím úrovni jeho uvažování a citového prožívání. Je schopen uznat, že jeho rodiče nejsou horší než ostatní dospělí. Potíží je spíše s tím, že by si přál, aby byli ideální, aby je mohl obdivovat, ale oni takoví nejsou. V rámci svého radikalismu je potřebuje hodnotit

jednoznačně, a když nejsou dokonalí, tak má tendenci jejich názory a chování kritizovat. V případě přijatých dětí může být tento proces ještě posílen vědomím, že „*přece oni nejsou má vlastní rodiče, tak ani já nemohu být stejný jako oni*“.

Na přelomu rané a pozdní adolescence dospívající zkoušejí všechno, co dříve nesměli. Odmítají být nadměrně podřízeni dospělým a postupně se stále více vází na vrstevníky. Naivita a okouzlení novými schopnostmi a možnostmi je občas vedou až k pocitu všemocnosti. Často jsou nekritičtí a myslí si, že vědí a zvládnou všechno, a tudíž je nemůže nic ohrozit. Odmítají rady a varování rodičů, které jim připadají hloupé a zbytečné. **Vědomí, že nejde o vlastní rodiče, může posilovat neochotu respektovat jejich požadavky.** V určitém období mohou odmítat úplně všechno, jako by se báli, že by je méně radikální postoj mohl vrátit zpět do pozice dítěte. Odmítají tlak rodičů na přijetí větší zodpovědnosti a prožívají jej většinou jako zbytečné obtěžování. Jejich představy o vlastní budoucnosti jsou zatím vázány jen na nejbližší časový úsek.

Na konci adolescence dochází k **postupnému vyrovnávání a stabilizaci vztahů s rodiči**. To je znamením, že dospívající již dosáhl určité samostatnosti, osvojil si zralejší způsoby uvažování a chování. Může zde působit i fakt, že se zatím necítí zralý na úplné odpoutání. Pozitivním výsledkem této fáze je vytvoření nových pravidel soužití, které bývá klidnější a méně konfliktní. Většinou se situace uklidní a adolescent najde způsob, jak si udržet samostatnost a přitom s rodiči vycházet. V této době má jasnější představu o tom, kým je i kým by chtěl být. Podobně tomu bývá i v případě jedinců žijících v náhradní rodině, kteří tento fakt přijmou jako danost a udrží si citové vztahy k nevlastním rodičům i v době dospělosti. Mnohdy se stává, že je plně ocení, až když jsou dospělí a uvědomují si i své vlastní chyby.

Adolescentní nezralost vede někdy k ignoranci všeho, co by dospívajícím překáželo v užívání nově nabyté svobody. Mnozí z nich **jsou přesvědčeni, že je třeba všechno zkusit a všeho si užít**. Po relativně dlouhou dobu u nich přetrvává pocit nezranitelnosti a odolnosti vůči různým rizikům, která samozřejmě existují. Pro pozdní adolescenci je typická i potřeba překračovat stanovené hranice, event. si ověřit, kde leží meze vlastních možností.

- Adolescenti **preferují intenzivní prožitky**. Mají rádi hlučnou hudbu, rychlou jízdu, zlézání vysokých vrcholů a potápění do velkých hloubek. Cílem je dosáhnout nějakého maxima, prožít nějaké vzrušení. Touha po nové a silné zkušenosti může vést k experimentaci s psychoaktivními látkami, nejčastěji s marihuanou, které dávají mnozí přednost před kouřením cigaret a pitím alkoholu. Adolescentní nekritičnost a potřeba vzrušení se projevuje i v postoji k rizikovým aktivitám. Patnácti- šestnáctiletí se domnívají, že oni jimi nejsou ohroženi v takové míře jako jejich vrstevníci a že jim se nic stát nemůže.
- Adolescenti **usilují o absolutní řešení**. Například v citovém vztahu i v morálním hodnocení akceptují jen to, o čem předpokládají, že by mohlo mít absolutní platnost. Jsou přesvědčeni, že takovou hodnotu je nutné podporovat i svým chováním a způsobem života, nejenom proklamacemi. Důsledkem bývají mnohdy přehnané

aktivity, které hájí nějaký vztah či ideu. (Do této kategorie by patřili nejenom Romeo a Julie, ale i členové Greenpeace.)

- Adolescenti mají **potřebu neodkladného uspokojení**. Ta se projevuje nutkáním zkrátit dobu nezbytnou k dosažení stanoveného cíle. Dospívající prožívají odklad jako zátěž a reagují na ni specifickým způsobem. Důsledkem bývá předčasný odchod z domova, rychlá známost, ukradené auto atd. Do této kategorie by patřili i squatterři, kteří chtějí rychle a bez námahy žít po svém, začínající gamblerři, kteří chtějí rychle a bez námahy získat hodně peněz, konzumenti drog, kteří chtějí neodkladně dosáhnout žádoucího prožitku, apod. To jsou ovšem jen krajnosti obecného trendu, který se obvykle tak nápadně neprojevuje. U přijatých jedinců, kteří jsou určitým způsobem disponováni a leckdy zatíženi i počáteční nepříznivou zkušeností, se mohou projevit častěji.

Adolescence je velmi důležitou vývojovou fází, která vytváří **základy pro další životní směřování** a může je významným způsobem ovlivnit. Mnohé problémy lze vyřešit i později, ale některá rozhodnutí mohou další životní dráhu daného jedince změnit dost radikálně (např. rezignace na profesní přípravu, předčasná rodičovství, vytvoření závislosti na psychoaktivních látkách atd.). Jde o to, zda nakonec převáží snaha něco dokázat a převzít zodpovědnost za svůj život, nebo rezignace, která je sice pohodlná, ale nic nepřináší. V krajním případě může dojít až k propadu na úroveň pouhého parazitování na rodině či společnosti. Pokud se něco takového stane, mohou být příčiny velmi různorodé a obvykle je jich víc. Náhradní rodiče, zejména pokud by šlo o pěstouny, kteří přijali problematické starší dítě, nejsou viníky jeho selhání. I když se jim může zdát, že jejich snaha byla marná, svěřeného jedince alespoň v něčem pozitivně ovlivnili a on díky tomu neskončil tak špatně, jak by byl mohl.

Příkladem, který potvrzuje, že **i pozdní umístění do pěstounské rodiny má nějaký pozitivní efekt**, je příběh nyní dospělého mladého muže. Po smrti svých rodičů ve 13 letech byl umístěn do pěstounské rodiny, kde se necítil akceptován, byl by chtěl více pozornosti. Jak sám říká: *„Ve třinácti mi umřeli oba rodiče a já jsem byl psychicky na dně, protože jsem, že jo, maminku miloval... Dá se říct, že jsem byl v neúplné rodině, protože otec začal chlastat... Vztah k rodině, jako k pěstounům, pěstouny jsem měl rád, protože táta [pěstoun] mě vzal třeba na dvoukolo, jeli se mnou někam, nebo byly v rodině výlety, jezdilo se na vodu, dělala se prostě spousta různých akcí... Jediný, co se mi nelíbilo, bylo to nucení... Nelíbilo se mi v podstatě to nucení. V té době, kdy už mi bylo nějakých 14 let, tak jsem si chtěl o sobě rozhodovat sám a už jsem si chtěl vybrat jakoby svou cestu... Já jsem se pak přidal k partě, to byla taková ta antiparta, kdy prostě děláte opravdu sviňárny na kdekoho. Stydím se za to. Ta parta mi nabrazovala jakousi svobodu... To pěstouny samozřejmě brutálním způsobem vytáčelo, ale teď jsem jim za to vděčnej. Nejsem na tyhle věci hrdej a dodneska mi je to líto, ublížil jsem spoustu lidem a ublížil jsem právě těm pěstounům, protože je to hrozně štválo, že jo. Byla to touha po svobodě a po rozhodování o sobě. A další věc byla, že jsem byl páté kolo u vozu, měli víc dětí, věnovali se jim, protože ty děti byly hodné, tak někdo z té rodiny, jsem si říkal, ten dacan být musí a že to jsem já... Já jsem byl nejstarší, uznávám, byl jsem nejstarší, ale měli ještě čtyři pět svých dětí vlastních, čili jsem měl pocit jakéhosi ublížení, že se mi málo věnujou... Já jsem se cítil ublížený, že mě nikdo nechce, že*

mě nikdo nepřijímá... “ Cítil se tak, i když jeho pocity nemusely odpovídat skutečnosti. Byl osamělý a potřeboval, aby ho někdo přijal, asi i vřeleji, než by odpovídalo jeho věku. Nicméně i tak je pěstounům vděčný a zkušenost z náhradní rodiny mu mohla pomoci, aby se z největších problémů nakonec dostal.

Nezpochybnitelný přínos pěstounské rodiny je zřejmý i z vyprávění devatenáctileté dívky, která skončila na přechodnou dobu na ulici, protože nedostala slíbenou práci a měla dluhy, ale díky předchozí výchově se dokázala vrátit domů. V této pěstounské rodině žila od 6 let, je to její druhá rodina, první umístění bylo neúspěšné. Jak sama říká: *„Ne, mně tam nic nechybí, ale chtěla bych to trochu změnit. Máma je pěstounka z povolání... Tak někdy jsme se pohádaly, dívala se na mě často, jak se oblíkám, a to se jí nelíbilo. Chtěla, abych se oblíkala slušněji, ona je starší, ale jinak ji mám ráda hodně... Tak jako byl tam režim, že, ještě doteďka je... Táta je dobrý, když jsem potřebovala, tak mi taky hodně pomohl... Já jsem na ně byla našťavaná, a tak jsem jim nevolala. Oni mě chtěli bledat policajťama a pak jsem se jim jako ozvala a omluvila jsem se jim a oni, že jako měli strach. Já myslím, že mě mají hodně rádi.“* Dívka je Romka a má určité tendence zajímat se o jiné Romy: *„Já to vnímám úplně normálně a Romové se mi i líbí, někdy bych se chtěla podívat, jak žijou oni. No, nějaký ty geny mám. Ale [vlastní] rodiče bych ani vidět nechtěla... Mamka právě nechce, abych tam [k biologickým rodičům] šla, ale já bych za rodičema ani nešla. Ona se jako bojí, já jsem se na to ptala, co by dělala, kdybych je vyhledala, a ona, že to je moje věc, ale že by toho litovala, že by si mě třeba vzali zpátky nebo já nevím. Prostě se bojí, že mě ztratí, že o mě přijde. Já jsem jí ale řekla, že bych ani nešla do toho... Ne, z domova jsem neutíkala. Ne, ani alkohol, ani nekouřím. Já jsem sem jela kvůli práci... Já jsem jela za přítelem a on mě tady nechal... Já si radši najdu práci tam doma, i když to v B. nešlo, ale klidně půjdu někam za B... To byl šok, když jsem viděla, jak tyhle lidi [bezdromovci] žijou, oni na sebe dbají tak špatně. Vadí mi, jak oni smrdí, já to tak aspoň cítím. Jako co jsem já poznala, tak radši jedu domů.“* Je zřejmé, že kdyby nebylo pěstounské rodiny, tak by nešlo jen o dočasné sociální selhání, ale zřejmě o úplný propad.

Očekávání náhradních rodičů mohou být někdy příliš velká a oni se proto mohou cítit zklamání. Ale vždycky je třeba si říci, že přínosné bývá i splnění menších cílů. Přestože se leccos z toho, co do dítěte vložili, zúročí později, a oni už u toho ani nemusí být, nebyla jejich snaha marná.

Seznam použité literatury

- Beckett, C., Bredenkamp, D. Castle, J. et al. (2002): Behavior problems associated with institutional deprivation: A study of children adopted from Romania. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 23: 297–303.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M. et al. (2006): Do effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development*. 77: 696–711.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M. et al. (2007): Scholastic attainment following severe early institutional deprivation: A study of children adopted from Romania. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35: 1063–1073.
- Blair, C. (2002): School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*. 57: 111–127.
- Brodzinsky, D. M., Radice, C., Huffman, L., Merkler, K. (1987): Prevalence of clinically significant symptomatology in a non-clinical sample of adopted and nonadopted children. *Journal of Clinical Child Psychology*. 16: 350–356.
- Bruce, J., Tarullo, A. R., Gunnar, M. R. (2009): Dinhibited social behavior among internationally adopted children. *Development and Psychopathology*. 21: 157–171.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Maughan, A. et al. (2003): False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*. 15: 1067–1091.
- Clark, P., Thigpen, S., Moeller Yates, A. (2006): Integrating the older/special needs adoptive child into the family. *Journal of Marital and Family Therapy*. 32: 181–194.
- Claussen, A. H., Mundy, P. C., Mallik, S. A., Willoughby, J. C. (2002): Joint attention and disorganized attachment status in infant at risk. *Development and Psychopathology*. 14: 279–291.
- Colvert, E., Rutter, M., Kreppner, J. et al. (2008): Do theory of mind and executive function deficits underlie the adverse outcomes associated with profound early deprivation? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 36: 1057–1068.
- Croft, C., Beckett, C., Rutter, M. et al. (2007): Early adolescent outcomes of institutionally-deprived and non-deprived adoptees. II. Language as a protective factor and a vulnerable outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48: 31–44.
- Daniluk, J. C., Hurtig-Mitchell, J. (2003): Themes of hope and healing: Infertile couples' experiences of adoption. *Journal of Counseling and Development*. 81: 389–399.
- deBoysson-Bardies, B. (2000): Je vnímání řeči geneticky dané? In: Pouthas, V., Jouen, F. (eds.): *Psychologie novorozence*. Grada, Praha. ISBN 80-7169-960-8.
- Dickman, D. E. (2003): The nature of learning disabilities through the lens of reading research. *Perspective*. 29/2: 1–5.
- Dittrichová, J., Papoušek, M., Paul, K. et al. (2004): Chování dítěte raného věku a rodičovská péče. Grada, Praha, s. 139–155.
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., Bates, B. (2001): Attachment for infant in foster care: The role of caregiver state of mind. *Child Development*. 72: 1467–1477.
- Eccles, J. S., Roeser, R. W. (2009): Schools, academic motivations, and stage-environment fit. In: Lerner, R. M., Steinberg, L. (eds.): *Handbook of adolescent psychology*, Vol. 1, Individual bases of adolescent development. J. Wiley, Hoboken, New Jersey. ISBN 978-0-470-14921-8.

- Erikson, E. H. (1963): *Childhood a society*. Norton, New York.
- Erikson, E. H. (2002): *Dětství a společnost*. Argo, Praha. ISBN 80-7203-380-8.
- Faber, S. (2000): Behavioral sequelae of orphanage life. *Pediatric Annals*. 29: 242–248.
- Fisher, L., Ames, E. W., Chisholm, K., Savoie, L. (1997): Problems reported by parents of Romanian orphans adopted to British Columbia. *International Journal of Behavioral Development*. 20: 67–83.
- Frantíková, J. (2008): *Dospívající dítě v náhradní rodině*. Rozum a cit, Praha. 38 s.
- Frigerio, A., Ceppi, E., Rusconi, M. et al. (2009): The role by the interaction between genetic factors and attachment in the stress response in infancy. *Child Psychology and Psychiatry*. 50: 1513–1522.
- Geary, D., Hamson, C. O., Hoard, M. K. (2000): Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*. 77: 136–163.
- Gilliganová, C. (2001): *Jiným hlasem*. Portál, Praha. 190 s.
- Goldfield, E. C. (2000): Role aktivity ve vývoji hmatového zkoumání u malých dětí. In: Pouthas, V., Jouen, F. (eds.): *Psychologie novorozence*. Grada, Praha. ISBN 80-7169-960-8.
- Gulotta, T. P., Adams, G. R., Markstrom, C. A. (2000): *The adolescent experience*. Academic Press, New York. 568 p. ISBN 0-12-305560-1.
- Gunnar, M. R., Bruce, J., Groetevant, H. D. (2000): International adoption of institutionally reared children: Research and policy. *Development and Psychopathology*. 12: 677–693.
- Gunnar, M. R., Van Dulmen, M. H. et al. (2007): Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and Psychopathology*. 19: 129–148.
- Heidbrink, H. (1997): *Psychologie morálního vývoje*. Portál, Praha. 175 s.
- Hodková, Z. (2000): *Vývoj morálního uvažování školních dětí*. Absolventská práce EA, Praha.
- Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J. et al. (2000): *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Portál, Praha. 492 s.
- Howard, J. A., Smith, S. L., Ryan, S. D. (2004): A comparative study of child welfare adoptions with other types of adopted children and birth children. *Adoption Quarterly*. 7: 1–30.
- Howe, C. (2010): *Peer groups and children's development*. Wiley-Blackwell, Chichester, West Sussex. ISBN 978-1-4051-7945-4.
- Hrabal, V. (1989): *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. SPN, Praha. ISBN 80-04-22149-1.
- Chisholm, K. (1998): A three-year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*. 69: 1092–1106.
- Chugani, H. T., Begen, M. E., Muzik, O. et al. (2001): Local brain function activity following early deprivation: A study of postinstitutionalized Romanian orphans. *Neuroimage*. 14: 1290–1301.
- Janošová, P. (2011): *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. TU, Liberec. ISBN 978-80-7372-779-6.
- Juchelková, T. (1999): *Hodnocení socializačního vývoje dětí školního věku*. Magisterská práce, PedF TU, Liberec.
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. et al. (2010): Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence*. 39: 150–162.
- Kochanska, G. (2002): Committed compliance, moral self and internalization: A mediational mode. *Developmental Psychology*. 38: 339–351.

- Konečná, H. (2003): Na cestě za dítětem. Dvě malá křídla. Academia, Praha. 296 s.
- Konečná, H., Bubleová, V., Janků, V. (2009): Reprodukční zdraví 2009. Galén, Praha. ISBN 978-80-7262-617-5.
- Konold, T. R., Pianta, R. C. (2005): Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*. 9: 174–187.
- Kovařík, J., Bubleová, V., Šlesingerová, K. (2004): Náhradní rodinná péče v praxi. Středisko náhradní rodinné péče, Praha. 154 s.
- Kreppler, J. M., O'Connor, T. G., Rutter, M. et al. (2001): Can inattention/overactivity be an institutional deprivation syndrome? *Journal of Abnormal Child Psychology*. 29: 513–528.
- Kreppler, J. M., Rutter, M., Beckett, C. et al. (2007): Normality and impairment following profound early institutional deprivation: S longitudinal follow-up into early adolescence. *Developmental Psychology*. 43: 931–946.
- Kuhn, D. (2009): Adolescent thinking. In: Lerner, R. M., Steinberg, L. (eds.): *Handbook of adolescent psychology*. Volume I. Individual bases of adolescent development. J. Wiley, Hoboken, New Jersey. ISBN 978-0-470-14921-8.
- Kumsta, R., Stevens, S., Brookes, K. et al. (2010): HTT genotype moderates the influence of early institutional deprivation on emotional problems in adolescence: evidence from the English and Romanian Adoptee study. *Child Psychology and Psychiatry*. 51: 755–762.
- Lalonde, C. E., Werker, J. F. (2000): Vývoj vnímání řeči. In: Pouthas, V., Jouen. F. (eds.): *Psychologie novorozence*. Grada, Praha. ISBN 80-7169-960-8.
- Lamb, M. E., Lewis, C. (2004): The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In: Lamb, M. E. (ed.): *The role of the father*. J. Wiley, Hoboken, New York. ISBN 80-471-23161-4.
- Langmeier, J., Matějček, Z. (1974): *Psychická deprivace v dětství*. Avicenum, Praha. ISBN 735-21-08/20.
- Lednická, I. (2004): *Rodiny dětí s dyslexií: Náročné životní situace, stres a resilience*. Doktorská dizertační práce, Pedagogická fakulta UK, Praha.
- Loehlin, J. C., Horn, J. M., Ernst, J. L. (2007): Behavioral and environmental influences on adult life outcomes: Evidence from Texas Adoption Project. *Behavior Genetic*. 37: 463–476.
- Macek, P. (1999): *Adolescence*. Portál, Praha. 141 s.
- MacLean, K. (2003): The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*. 15: 853–884.
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1975): *The psychological birth of the human infants. Symbiosis and individuation*. Basic Books, New York.
- Markiewicz, D., Doyle, A. B., Brendgen, M. (2001): The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachment to parents and friends, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence*. 24: 429–445.
- Matějček, Z. (1986): *Rodiče a děti*. Avicenum, Praha. ISBN 08-011-86.
- Matějček, Z. (1992): *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN, Praha. ISBN 80-04-25236-2.
- Matějček, Z. (1993): *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. H+H, Jinočany. ISBN 80-85467-56-9.
- Matějček, Z. (1994): *Co děti nejvíc potřebují*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-006-5.
- Matějček, Z. (1996): Teoretická úvaha nad pozdními následky psychické deprivace a subdeprivace. *Čs. psychologie*. 20: 81–94.

- Matějček, Z. (2003): Jeden pohled na vztahy v předškolním věku. In: Šulová, L., Zouche-Gaudron, Ch. (eds.): Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'âge prescolaire et son monde. Karolinum, Praha. ISBN 80-246-0752-2.
- Matějček, Z. (2004): Eseje. Karolinum, Praha. ISBN 80-246-0892-8.
- Matějček, Z. (2005): Výbor z díla. Karolinum, Praha. ISBN 80-246-1056-6.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (1999): Nevlastní rodiče a nevlastní děti. Grada, Praha. ISBN 80-7169-897-0.
- Matějček, Z., Bubleová, V., Kovařík, J. (1995): Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. I. část. Čs. psychologie. 19: 481–495.
- Matějček, Z., Bubleová, V., Kovařík, J. (1996): Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. II. část. Čs. psychologie. 20: 81–96.
- Matějů, I., Weiss, P., Urbánek, V. (2005): Psychologické příčiny neplodnosti. Čs. psychologie. 2: 131–139.
- McDonald, T. P., Propp, J. R., Murphy, K. C. (2001): The postadoption experience: Child, parent and family predictors of family adjustment to adoption. *Child Welfare*. LXXX: 71–94.
- McElthaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, J. C., Hare, A. L. (2009): Attachment and autonomy during adolescence. In: Lerner, R. M., Steinberg, L. (eds.): *Handbook of adolescent psychology. Volume I. Individual bases of adolescent development*. J. Wiley, Hoboken, New York. ISBN 978-0-470-14921-8.
- Meeus, W. (2011): The study of adolescent identity formation: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*. 21: 75–94.
- Mehta, M. A., Golembo, N. I., Nosarti, C. et al. (2009): Amygdala, hippocampal and corpus callosum size following severe early institutional deprivation: The English and Romanian Adoptees Study Pilot. *Child Psychology and Psychiatry*. 50: 943–951.
- Mellier, D. (2000): Kontinuita nebo diskontinuita. In: Pouthas, V., Jouen, F. (eds.): *Psychologie novorozence*. Grada, Praha. ISBN 80-7169-960-8.
- Mills, R., Duck, S. (2000): *The developmental psychology of personal relationships*. J. Wiley, New York.
- Morrison, S. J., Ellwood, A. L. (2000): Resiliency in the aftermath of deprivation: A second look at the development of orphanage children. *Merrill-Palmer Quaterly*. 46: 717–737.
- O'Connor, T. G., Bredenkamp, D., Rutter, M. et al. (1999): Attachment disturbances and disorders in children exposed to early severe deprivation. *Infant Mental Health Journal*. 20: 10–29.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C. et al. (2000): The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child Development*. 71: 376–390.
- O'Connor, T. G., Marvin, R. S., Rutter, M. et al. (2003): Child-parent attachment following early institutional deprivation. *Development and Psychopathology*. 15: 19–38.
- Papoušek, H. (2004): Intuitivní rodičovství. In: Dittrichová, J., Papoušek, M., Paul, K. et al.: *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Grada, Praha. ISBN 80-247-0399-8.
- Pears, K. C., Fisher, P. A. (2005): Emotion understanding and theory of mind among maltreated children in foster care: Evidence of deficits. *Development and Psychopathology*. 17: 47–65.
- Peters, B. R., Atkins, M. S., McKernan McKay, M. (1999): Adopted children's behavior problems: A review of five explanatory models. *Clinical Psychology Review*. 19: 297–328.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (1970): *Psychologie dítěte*. SPN, Praha. ISBN 80-7178-146.

- Pouthas, V., Jouen, F. (2000): *Psychologie novorozence: Chování nejmenšího dítěte a jeho poznávání*. Grada, Praha. ISBN 80-7169-960-8.
- Pratt, M. W., Skoc, F. E., Arnold, M. I. (2004): Care reasoning development and family socialization patterns in later adolescence: A logitudinal analysis. *International Journal of Behavioral Development*. 28: 139–147.
- Propper, L. (2000): Generalizovaná úzkostná porucha. In: Hort, V., Hrdlička, M. Kocourková, J., Malá, E. et al.: *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-472-9.
- Průcha, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada, Praha. 200 s. ISBN 978-80-247-3603-7.
- Rabušic, L. (2000): Hodnota dítěte. *Demografie*. 42: 286–290.
- Rosenthal, J. A., Groze, V. (1991): Behavioral problems of special needs adopted children. *Children and Youth Service Review*. 13: 343–361.
- Roy, P., Rutter, M., Pickles, A. (2000): Institutional care: Risk from family background or pattern of rearing? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 41: 139–149.
- Roy, P., Rutter, M., Pickles, A. (2004): Institutional care: associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45: 866–873.
- Rutter, M. (2006): The psychological effects of institutional rearing. In: Marshall, P., Fox, N. (eds.): *The development of social engagement: Neurobiological perspectives*. New York, Oxford university Press. ISBN 978-0-262-14104-8.
- Rutter, M., Kreppner, J. M., O'Connor, T. G. et al. (2001): Specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional deprivation. *British Journal of Psychiatry*. 179: 97–103.
- Rutter, M., O'Connor, T. et al. (2004): Are the biological programming effects fo psychological development? Finding from a study of Romanian adoptees. *Developmental Psychology*. 40: 81–94.
- Rutter, M., Colvert, E., Kreppner, J. et al. (2007a): Early adolescent outcomes for institutionally-deprived and non-deprived adoptees. I. Disinhibited attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48: 17–30.
- Rutter, M., Kreppner, J., Croft, C. et al. (2007b): Early adolescent outcomes of instituionally deprived and non-deprived adoptees. III. Quasi-autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48: 1200–1207.
- Říčan, P. (1990): *Cesta životem*. Panorama, Praha. ISBN 80-7038-078-0.
- Saarni, C., Mumme, D. I., Campos, J. J. (1998): Emotional development: action, communication and understanding. In: Damon, W., Eisenberg, N. (eds.): *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional and personality development. J. Wiley, New York. ISBN 0-471-07668-6.
- Santrock, J. W. (2012): *Adolescence*. McGraw-Hill, New York. ISBN 978-0-07-131641-5.
- Siegler, R. S., Deloache, J., Eisenberg, N. (2003): *How children develop*. Worth, New York. ISBN 1-57259-249-4.
- Simmel, C., Brooks, D., Barth, R. P., Hinshaw, S. P. (2001): Externalizing symptomatology among adoptive youth: Prevalcen and preadoption risk factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 29: 57–69.
- Steinberg, L. (2004): Risk taking in adolescence: What changes and why? *Annals of New York Academy of Science*. 1021: 51–58.

- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E. et al. (2008): Age differences in sensation-seeking and impulsivity as indexed behavior and self-report: Evidence for dual systems model. *Developmental Psychology*. 44: 1764–1778.
- Sternberg, R. (2002): *Kognitivní psychologie*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-376-5.
- Stovall-McClough, K. C., Dozier, M. (2004): Forming attachments in foster care: Infant attachment behaviors during the first 2 months of placement. *Development and Psychopathology*. 16: 253–271.
- Susman, E. J., Dorn, L. D. (2009): Puberty: Its role in development. In: Lerner, R. M., Steinberg, L. (eds.): *Handbook of adolescent psychology*. Volume I. Individual bases of adolescent development. J. Wiley, Hoboken, New York. ISBN 978-0-470-14921-8.
- Švecová, J. (2002): *Kasuistika problémového dítěte*. PedF TU, Liberec.
- Tarullo, A. R., Bruce, J., Gunnar, M. R. (2007): False belief and emotion understanding in post-institutionalized children. *Social Development*. 16: 57–78.
- Tieman, W., van der Ende, Verhulst, F. C. (2006): Social functioning of young adult intercountry adoptees compared to nonadoptees. *Social Psychiatry and Psychiatr Epidemiology*. 41: 68–74.
- Vágnerová, M. (2005): *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Karolinum, Praha. ISBN 80-246-0956-8.
- Vágnerová, M. (2007): *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Karolinum Praha. ISBN 80-246-1318-5.
- van Duijvenvoorde, A., Jansen, B., Visse, I., Huizenga, H. M. (2010): Affective and cognitive decision-making in adolescents. *Developmental Neuropsychology*. 35: 539–554.
- van Ijzendoorn, M. H., Juffer, F. (2006): The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47: 1228–1245.
- Verhulst, F. C., Althaus, M., Versluis-Den Bieman, H. (1992): Damaging backgrounds: Later adjustment of international adoptees. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 30: 518–524.
- Wegar, K. (2000): Adoption, family ideology, and social stigma. Bias in community attitudes, adoption research, and practice. *Family Relations*. 49: 363–370.
- Wisner Fries, A. B., Pollak, S. D. (2004): Emotion understanding in post-institutionalized Eastern Europe Children. *Development and Psychopathology*. 13: 355–369.

Nadace Sirius

Nadace Sirius se zapojila mezi organizace charitativního sektoru v červnu 2008 se záměrem všestranně přispívat ke zlepšování a rozvoji kvality života dětí. Svým působením se snaží přispět k lepší situaci dětí, které neměly v životě štěstí.

Nadace Sirius iniciuje systematická a účelná řešení problémů dětí na základě profesionálního a transparentního přístupu. Podporuje takové aktivity, které směřují k účinným preventivním opatřením a k eliminaci problému.

Chce řešit ty problémy, které jsou v současnosti nejpálčivější, a proto jejím prvním krokem bylo zmapování aktuálního stavu řešení dětských problémů v České republice. Jeho výsledky se staly základem pro rozhodnutí, kam pomoc nadace směřovat.

Nadace Sirius spolupracuje s předními odborníky ze všech oblastí a oborů, kteří se zabývají řešením problematiky dětí. Její snahou je, aby se v praxi aplikovaly nejlepší metody a postupy a aby se žádné dítě nemuselo potýkat s problémy, které již své řešení mají.

Nadace Sirius

Thunovská 12, 118 00 Praha 1, tel.: +420 257 211 445

info@nadacesirius.cz, www.nadacesirius.cz

Středisko náhradní rodinné péče, o. s.

Středisko náhradní rodinné péče, o. s., je občanské sdružení, které se od roku 1994 zabývá problematikou dětí, které se ocitly ve zvláště obtížných životních situacích, a dětí, které vyrůstají mimo vlastní rodinu.

Cílem Střediska NRP je, aby rodinná péče o ohrožené děti převládala nad péčí ústavní a aby se všestranně rozvíjel a změnil systém náhradní rodinné péče u nás.

Hlavní činnosti Střediska NRP:

- snaha o všestranný rozvoj náhradní rodinné péče a zavedení a poskytování systematických kvalitních, profesionálních a veřejně dostupných služeb pro rozvoj a podporu náhradní rodinné péče;
- poskytovat poradenství a provádět přípravu zájemců o náhradní rodinnou péči;
- doprovázet a podporovat rodiny, které pečují o svěřené dítě;
- připravovat a vzdělávat dobrovolníky, kteří pomáhají realizovat některé aktivity Střediska NRP;
- provádět osvětovou, vzdělávací, výzkumnou a publikační činnost.

Středisko náhradní rodinné péče, o. s.

Jelení 91, 118 00 Praha 1, tel.: +420 233 355 309

info@nahradnirodina.cz, www.nahradnirodina.cz

Středisko NRP dosud vydalo:

Monitoring příprav na náhradní rodinnou péči

Základní informace o náhradní rodinné péči

Základní informace o osvojení (adopci)

Základní informace o pěstounské péči a péči poručníka

Zdravotně znevýhodněné dítě v náhradní rodinné péči

Dítě jiného etnika v náhradní rodinné péči

Dítě v náhradní rodinné péči potřebuje i vaši pomoc
(Informace a pracovní listy pro pedagogy)

Metodika práce s dobrovolníky

Jak dál s pěstounskou péčí na přechodnou dobu

Sociálně – právní analýza přechodné pěstounské péče v České republice

Dítě v náhradní rodinné péči očima pediatra
(Informace pro zájemce o NRP a náhradní rodiny)

O „negenetickém“ rodičovství trochu jinak
(Informace pro zdravotníky)

Metodika podpůrných aktivit pro náhradní rodinnou péči
(Podpora pěstounských a osvojitelských rodin s romskými dětmi, arteterapie,
Klub náhradních rodin, VTI)

Přípravy pro budoucí náhradní rodiče
(metodika)

Marie M. Vágnerová

PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI

Vydalo Středisko náhradní rodinné péče, o. s.
Jelení 91, 118 00 Praha 1
info@nahradnirodina.cz
www.nahradnirodina.cz
jako svou 15. publikaci

Odborný garant: PhDr. Věduna Bubleová
Odborný metodik: Mgr. Petr Vrzáček
Jazyková korektura: Zuzana Straková
Obálka, sazba: Ing. Radek Hlavsa
Tisk: ETORA Solutions s. r. o.
Praha 2012
Vydání první

ISBN 978-80-87455-14-2

PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI

Marie M. Vágnerová

Jak je zřejmé z názvu, publikace se zabývá problematikou náhradní rodinné péče z pohledu rodičů i dětí. První část je věnována postojům dospělých lidí k rodičovství, ať už biologickému, či náhradnímu. Zabývá se i významem přiměřené rodičovské péče na vývoj dítěte ve všech oblastech a v souvislosti s tím i připomenutím významu citového či podmětového strádání v raném věku. Druhá část se zabývá průběhem jednotlivých fází psychického vývoje a jejich možným ovlivněním rodiči. V prvním roce života jde především o přístup matky a rozvoj jejího vztahu s dítětem, o vzájemné citové připoutání. Přiměřený vývoj v batolecím věku již s jeho existencí počítá a navazuje na něj. Pokud dítě nemělo příležitost si jej vytvořit, může reagovat odlišně. Tak tomu bývá i při příchodu do náhradní rodiny. Dřívější vlivy mění i způsob chování a prožívání předškolních dětí, což může představovat pro nepřipravené náhradní rodiče problém. Aby jej dokázali řešit, potřebují vědět, proč vzniká. Další potíže se mohou objevit i u starších dětí, např. kvůli tomu, že se musí vyrovnávat s vědomím vlastní jinakosti a s pocitem, že do rodiny nepatří. Podobné problémy musí občas řešit i dospívající, především v souvislosti s rozvojem vlastní identity. Každé vývojové období přináší náhradní rodině jiné úkoly, které je třeba řešit. V předložené publikaci se nabízí jak vysvětlení, proč vznikají, tak i návrhy, jak je nejlépe zvládnout.



Středisko náhradní rodinné péče, o. s.
Jelení 91, 118 00 Praha 1, tel.: +420 233 355 309
info@nahradnirodina.cz, www.nahradnirodina.cz

ISBN 978-80-87455-14-2