

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Šárka Šromová

VLIV DYSFUNKČNÍ RODINY NA VÝVOJ DÍTĚTE

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Vliv dysfunkční rodiny na vývoj dítěte** vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucí bakalářské práce. Dále prohlašuji, že tištěná a elektronická verze bakalářské práce jsou totožné.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Za podnětné vedení, odborné rady, laskavost a především trpělivost bych chtěla poděkovat své vedoucí práce paní Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D., dále pak pedagogickým pracovníkům základní školy, kde výzkum probíhal, zákonným zástupcům dětí a samotným dětem, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Největší díky patří mému manželovi, mé rodině, přátelům, kolegyním a to hlavně za pomoc, pochopení a podporu, nejen při psaní bakalářské práce, ale i během celého studia.

Šárka Šromová

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 RODINA.....	8
1.1 Definice rodiny	8
1.2 Rodina v kontextu historie	9
1.3 Funkce rodiny	11
1.4 Poruchy funkčnosti rodiny	14
2 DYSFUNKČNÍ RODINA	16
2.1 Charakteristika dysfunkční rodiny	16
2.2 Typy dysfunkčních rodin	17
2.3 Dítě v dysfunkční rodině.....	21
2.3.1 Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě	22
3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	28
3.1 Obecná charakteristika.....	28
3.2 Psychomotorický vývoj	29
3.3 Kognitivní vývoj	30
3.4 Emoční vývoj.....	32
3.5 Socializace	34
3.5.1 Rodina.....	34
3.5.2 Škola.....	35
3.5.3 Vrstevnická skupina	36
II VÝZKUMNÁ ČÁST	38
4 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	39
5 VÝZKUMNÉ METODY	40
5.1 Kazuistika	40
5.2 Pozorování	40
5.3 Rozhovor.....	42
5.4 Kresba začarované rodiny	44
6 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	46
7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48

7.1	Kazuistika č. 1.....	48
7.2	Kazuistika č. 2.....	55
7.3	Zodpovězení výzkumných otázek a shrnutí výzkumu.....	63
ZÁVĚR		67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		68
SEZNAM OBRÁZKŮ		72
SEZNAM TABULEK		73
SEZNAM PŘÍLOH		74

ÚVOD

Podle psychologického slovníku je rodina definována jako společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí (Hartl, Hartlová, 2010, s. 504). Jak moc se tato definice může zdát přesná a výstižná, tak na první pohled neobsahuje pravý význam a podstatu rodiny jako prostředí, které má poskytovat lásku, podporu, zázemí a šťastný domov.

Ne všechny děti mají možnost vyrůstat v takto harmonickém prostředí, jelikož jejich rodiče selhali při plnění svých funkcí a to ať vědomě či nevědomě. Osobně považuji za jednu z příčin takového selhání to, že rodiče v současnosti dávají přednost jiným hodnotám ve svém životě než právě dětem. Dnešní moderní doba dává řadu možností k seberealizaci, jako jsou kariéra, zájmy nebo cestování, ale i sebedestrukci v podobě alkoholismu, patologického hráčství, promiskuity nebo drog. Tyto jevy bohužel ohrožují tradiční pozitivně chápanou funkci rodiny a obecně se dá hovořit o krizi rodiny, z funkčních rodin se stávají rodiny dysfunkční, které mají zásadní dopad na psychiku dítěte a formování jeho charakteru a sociálních dovedností.

Cílem mé bakalářské práce je analyzovat vliv dysfunkční rodiny na dítě, které v této rodině vyrůstá. Pro adekvátní dosažení tohoto cíle bude nutností utvoření kazuistik dětí, jejíž součástí bude kresba „začarované rodiny“, která bude nápomocná k popisu vztahů mezi jednotlivými členy dysfunkční rodiny. Dosažení tohoto cíle je podmíněno teoretickými znalostmi a osobními zkušenostmi z prostředí dysfunkční rodiny. Součástí bakalářské práce bude teoretické seznámení s definicí rodiny, jejími funkcemi, více se pak soustředím na rodinu dysfunkční a především pak na život v této rodině. Součástí teoretické části práce bude také seznámení s charakteristikou dítěte mladšího školního věku.

Má práce má upozornit na jeden ze zásadních problémů naší společnosti, kterým je stále častější rozpad tradiční rodiny a zdůraznit její dopad na dítě. Dále pak podpořit snahu směřující k sanaci současné rodiny.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

V této kapitole bude pojednáno o první společenské skupině, se kterou se dítě ve svém životě setká – o rodině. Nejprve je třeba definovat pojem rodina, dále se pak zaměříme na vývoj rodiny v kontextu historie a v závěru bude uvedeno, jaké důležité funkce rodina zastává a co nastane v případě, že rodina tyto funkce nemůže, nebo zcela odmítne plnit.

1.1 Definice rodiny

Velký sociologický slovník vymezuje rodinu jako „*původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociologické struktury i základní ekonomickou jednotkou*“ (Petrušek, Maříková, Vodáková a kol., 1996, s. 940). Vzhledem k tomu, že práce se má zabývat zejména vztahy mezi rodiči a jejich dětmi, či jinými rodinnými příslušníky, z hlediska sociologie se přikláním spíše k definici, která říká, že rodina je „*formou dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnujícím přinejmenším rodiče a děti*“ (Jandourek, 2003, s. 115).

Další z možností jak definovat rodinu, je definovat ji jako systém. „*Můžeme využít nejjednodušší klasickou pracovní definici systému – systém je soubor částí a vztahů mezi nimi*“ (Sobotková, 2012, s. 24). Autoři zabývající se teorií rodinných vztahů se však přímým definicím rodiny spíše vyhýbají.

Jak již bylo řečeno v úvodu, tak dle velkého psychologického slovníku „*je rodina též společenská skupina spojená manželstvím, nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 504). Na rozdíl od psychologického slovníku manželů Hartlových, je v pedagogickém slovníku rodina popsána jako „*nejstarší společenská instituce, která plní socializační, ekonomické, sexuální-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emociální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 202).

Jako poslední z definic, které hovoří o rodině, uvedeme definici, která zní „*rodina je sociálním příkladem morfostatické instituce. Představuje sociální zřízení, jehož primárním účelem je vytvářet soukromý prostor, stíněný proti vířícímu a nepřehlednému světu veřejnému. Chrání své členy, nemění svůj tvar, vnitřní uspořádání ani habitus a změny ve svém okolí vyrovnává. Vývoj či pokrok tím ovšem rodina nebrzdí*“ (Možný, 1999, s. 13).

Z výše uvedených definic je jasné, že faktorů, které by měly všestranně utvářet rodinu je mnoho, otázkou zůstává, zda jsou všechny tyto faktory naplňovány a jaký pak mají vliv na dítě, což bude dále rozvedeno níže.

1.2 Rodina v kontextu historie

V předchozí kapitole byla vymezena rodina a její složení, následující pasáž bude pojednávat o změnách rodiny v minulosti a jejím přerodu v rodinu současnou.

Člověk, byl v pradávných dobách, mezi ostatními velkými živočichy, kteří na planetě mimo něj žili, velmi nedokonalým tvorem a jeho potomci přicházeli na svět bezbranní a vyvstala zde potřeba je ochraňovat. Člověk se tedy začal shlukovat do větších skupin a začaly vznikat první „rodiny“, které se ovšem ani vzdáleně nepodobaly rodinám, jak je známe dnes. Tyto rodiny, vznikaly nejen z důvodu ochrany potomstva, ale také pro potřebu jejich aktivního plození, přivádění na svět a připravování pro život (Matějček, 1994).

V případě, že opustíme rodinný život, který se na území Evropy rozvíjel již za dob jejich prvních obyvatel, můžeme dle Goodyho (2006), poukázat na myšlenku, že nejdůležitější rysy rodiny, jak je známe dnes, nám byly dány přímořskými civilizacemi Řecka a Říma, dále pak také germánskými a keltskými kmeny.

Ve starověku a středověku byl pojem rodina chápán zcela odlišně, rodinou byli označeni všichni lidé žijící pod jednou střechou, v jednom obydlí, kteří podléhali stejné autoritě. V antické, ale i židovské kultuře byla rodina tedy chápána jako širší skupina lidí, se kterými jednotlivci, spojení pokrevním poutem, přicházeli do pravidelného styku, (služebnictvo, otroci atd.) s nimiž dohromady tvořili tzv. výrobní jednotku (Možný, 1990).

Minulost také přinesla pro označení širšího příbuzenství spojeného pokrevní linií slovo rod, které nabývalo svého významu zejména v kruzích vyšší šlechty. Tato pokrevní linie umožňovala jejím členům správu hodnotných statků i rozsáhlých území (Možný, 1990).

V současnosti je tento způsob vnímání rodiny již přežitý, přičemž rodina dnes většinou zahrnuje děti, jejich rodiče, následně prarodiče a popřípadě sourozence rodičů a jejich děti, takže tety, strýce, bratrance a sestřenice (Goody, 2006).

Goody (2006) dále předpokládá, že s nástupem křesťanství se rodina začala proměňovat velmi radikálně.

Manželství a následné založení rodiny znali naši předci již po celá staletí. Křesťanství s sebou ovšem přineslo tzv. monopol na legitimní sex. Ten však později zanikl a zcela běžným se stal sex předmanželský. Manželství jako takové je z pohledu víry

nezrušitelné a rodina z manželství vzniklá má trvat až do konce života jejich členů. Později po oslabení vlivu křesťanství bylo manželství pojato jako manželská smlouva, kterou z právního hlediska může kdykoliv vypovědět kterákoliv ze zúčastněných stran (Možný, 1999).

V dnešní moderní společnosti bychom tento úkon nazvali jako rozvod manželství, který Hartl a Hartlová (2010, s. 508) definují jako „*zrušení manželského svazku za života manželů rozhodnutím soudu.*“ V minulosti vstupoval muž a žena do svazku manželského zejména z důvodu rozšíření rodinného statutu, nabytí majetku a výběr partnera byl zcela v rukou rodičů. Po negativních historických zkušenostech se od těchto předem smluvených sňatků upustilo a na jejich místo nastoupil prvek lásky, která je založená na sexuální přitažlivosti. Zejména díky tomu, že přitažlivost, která svedla muže a ženu dohromady je velmi pomíjivá, narůstá počet rozvodů a opakovaných manželství (Možný, 1999).

Navzdory vysoké míře rozvodovosti silná rodinná pouta stále přetrvávají, a to zejména mezi rodiči a dětmi (Kořa in Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004).

Podle Goodyho (2006), hlavně tedy mezi matkou a jejími dětmi. V celém průřezu historie nebyla nikdy těmto poutům přičítána nižší váha, než kterou doopravdy mají a případná ztráta tohoto pouta, která byla zapříčiněna například úmrtím dítěte, byla provázena dlouhým a útrpným truchlením. Jak uvádí Špaňhelová (2010) rodina prošla velmi výraznými změnami různého spektra. Mezi jednu z nejvýraznějších změn v porovnání s historií je zaměstnávání žen a jejich uvádění do pracovního procesu.

Ženy měly během průmyslové revoluce příležitost dosáhnout lepšího vzdělání a tím rozšířit své možnosti zaměstnání, které se týkaly například oblasti textilního průmyslu, ošetrovatelství a úřednictví, ve kterém vynikaly natolik, že po čase z těchto postů vystřadily muže. Zejména díky větší zaměstnanosti žen na konci 19. století klesá počet narozených dětí. Hlavními důvody jsou práce žen mimo domov a díky zkvalitnění úrovně zdravotnictví také menší úmrtnost dětí. Díky menšímu počtu dětí mají ženy možnost investovat více času do jejich vzdělávání a pomáhají jim seberealizovat se v různých odvětvích (Goody, 2006)

Tato změna měla zásadní vliv především na chápání muže jako hlavního živitele rodiny a zároveň vedla i k větší samostatnosti a nezávislosti ženy (Možný, 1990).

Současně se také prohlubovaly a rozvíjely možnosti ženské antikoncepce. Ženy chtěly za pomoci antikoncepce předcházet jednak traumatizující situaci, kterou bez pochyby bylo úmrtí dítěte (které bylo i přes zdokonalující se zdravotnictví stále časté) a dále pak předcházet početí potomka mimo manželství, což bylo nemyslitelné. Poprvé v historii tak bude vybudována, tehdy ještě ne zcela bezpodmínečně účinná linie mezi početím potomka a sexem. Před objevem výše zmíněné hormonální antikoncepce nebylo možné, aby se

žena jakýmkoliv alespoň částečně účinným způsobem ochránila před početím dítěte (Možný, 1999).

Špaňhelová (2010) uvádí, že úkony, které byly dříve prováděny výhradně v rodině, se dnes přesouvají do sféry společenských služeb. Podle Možného (1999) zůstává na rodině, aby svým členům poskytla společnou zábavu, pocit bezpečí a cit, jenž prozatím nejde nahradit prostřednictvím organizace. Dle Matouška (2003, s. 34) „*nová doba posílila význam rodiny jako útočiště před veřejným světem, je společenstvím, které dává příležitost k uplatnění trvalých hodnot.*“

Matoušek (2003) dále uvádí, že rodiny, které z manželství dnes vznikají, jsou trendem mladých párů a značně se liší od těch, které vznikaly v minulosti. Toto je z části zapříčiněno událostmi a příležitostmi vzniklými po roce 1989 jako je rozvoj podnikání, možnosti cestování, rozšíření studijních a pracovních příležitostí. Ve spojitosti se všeobecným rozvojem společnosti se dá hovořit o trendech, které ovlivňují současnou rodinu.

Díky médiím a dalším různorodým zdrojům, jsme schopni zaznamenat, že populace v dnešní době spíše více cílí na prosazování sebe sama, než na prosazení zájmů rodiny (Matoušek, 2003).

1.3 Funkce rodiny

Funkce rodiny v průběhu historie nezůstávají stále stejné, ale neustále se proměňují, utvářejí, některé z nich se obohacují a jiné se zase úží, až úplně zaniknou. V současnosti rozlišujeme několik základních funkcí, díky nimž můžeme rodinu adekvátně umístit do různých vrstev společnosti a jejího kontextu.

Funkce můžeme rozdělit takto:

1) **biologicko - reprodukční funkce** „*má zabezpečovat udržení života početím a porozením nového člověka*“ (Dunovský, 1999, s. 92).

Tato funkce bývá také někdy označována jako sexuální. Aktivity související s touto funkcí můžeme rozdělit na ty, které jedinec vykonává pro radost a obohacují soužití ve vztahu, a ty které umožňují reprodukci. Ačkoliv se v této funkci může jevit jako nejpodstatnější přivedení dítěte na svět, je taktéž stejně důležité podpořit jej v dalším vývoji a zabezpečit adekvátní podmínky pro jeho život (Dunovský, 1999).

2) **ekonomicko - zabezpečovací funkce** bývá pojatá z více hledisek. „*Rodina je chápána jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti*“ (Stašová in Kraus, Poláčková, 2001, s. 80).

Všichni příslušníci dané rodiny jsou svým způsobem začleněni do výrobního procesu, jak v rámci vykonávání určitého povolání, tak i při přípravě na něj. Rodinný celek je závislý na ekonomickém trhu a to především jako spotřebitel (Kraus, 2015).

Jedním z hlavních cílů této funkce je všestranné ekonomické zabezpečení dítěte. Tato funkce by se za žádných okolností neměla prolínat s funkcí emocionální a to hlavně z důvodu zdravého psychického vývoje dítěte (Špaňhelová, 2010).

3) **ochranná funkce** „*spočívá v zabezpečení životních potřeb všem členům rodiny, dětem především*“ (Kraus, 2015, s. 42).

V minulém století byla tato funkce převážně v rukou státu (péče o seniory v domovech důchodců, léčebny dlouhodobě nemocných) po roce 1990 se ochranná funkce vrací zpět do rodinného prostředí. Stát apeluje na rodinu v oblasti převzetí odpovědnosti za její členy a péče o ně, což bývá mnohdy velmi složité a tyto komplikované situace se promítají i do života dětí (Kraus, 2015).

4) **socializačně - výchovná funkce** „*plní úlohu socializačního procesu v rodině a to zejména přípravu dětí a mladistvých na vstup do praktického života*“ (Stašová in Kraus, Poláčková, 2001, s. 80).

Dítě si prostřednictvím rodiny osvojuje nejrůznější způsoby chování, řešení problémů, návyky a informace, které zpracovává. Vytváří si svůj vlastní hodnotový žebříček, který je vlastně ve své podstatě převzat od starších členů rodiny (rodiče, sourozenci), se kterými se dostává do styku. Na základě tohoto předem vytvořeného žebříčku prosazuje své zájmy, přání, potřeby a vůli (Stašová in Kraus, Poláčková, 2001).

Podle Špaňhelové (2010) má socializačně – výchovná funkce sloužit hlavně k tomu, aby děti naučila fungovat mezi ostatními vrstevníky a ve společnosti dospělých. Je velmi důležité, aby si děti byly jisté v prostředí, ve kterém probíhá jejich výchova a z něj mohly později čerpat ve svém životě jako dospělí jedinci. Dunovský (1999) pokládá socializačně - výchovnou funkci za nejdůležitější ze všech funkcí, které se týkají rodiny.

5) **emocionální funkce** „je nezastupitelná, jelikož žádná jiná instituce nedokáže vytvořit potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty, vzájemné důvěry, podpory a pomoci, společné rituály“ (Kraus, 2015, s. 44).

Zcela jasně zde vyplývá, že hlavní proměnou v emocionální funkci bude sehrávat láska, zejména láska rodiče a dalších rodinných příslušníků k osobnosti dítěte. Tato láska, ačkoliv se může jevit jako bezpodmínečná, ovšem musí ve své podstatě obsahovat určité mantinely, které se s věkem dítěte mění a je třeba se skutečnosti přizpůsobovat (Špaňhelová, 2010).

V dnešní, moderní a uspěchané době, kdy společnost cílí především na jednotlivce, můžeme spatřovat určité změny, které jsou způsobeny zejména vyšší mírou zaneprázdněností členů rodiny, dezintegrací a následným rozpadem rodiny. V důsledku těchto změn ve své struktuře rodina nezvládá emocionální funkce zcela adekvátně plnit a u dětí pak nastává pocit citové deprivace. Následkem se může také projevit týrání a s ním spojené psychické poruchy. Budeme-li dnes zkoumat mladistvé delikventy, je pravděpodobné zjištění, že v jejich útlém věku byla do značné míry zanedbávána složka emocionální funkce (Kraus, 2015).

Dunovský (1999) předpokládá, že pokud je v rodině emocionální složka dítěte naplňována, žijí její členové ve víceméně harmonickém souladu a téměř všichni mají pocit naplnění a uspokojení.

Nepatrně odlišné členění základních funkcí uvádí Helus (2015), zaměřuje se zejména na plnění funkcí ve vztahu k dítěti a vymezuje jich celkově deset. Hovoří o tom, že rodina jako první dítěti poskytuje uspokojení primárních potřeb (jídlo, pití, spánek, hygiena), ale také potřeb, které se váží na jeho psychickou stránku a to lásku, bezpečí atd. Rodina také uspokojuje potřebu domova a pocitu, že dítě někam patří, má své jisté a bezpečné místo k životu. Ruku v ruce s touto potřebou jde také seberealizace a součinnost s dalšími jedinci na určitém místě. Rodina a její členové učí dítě chápat hodnoty, které jsou zejména v útlém věku dítěte spíše materiální (vybavení domu, cenné předměty, předměty s citovým významem) a postupem času nabírají i duchovní rozměr. Dítě si díky rodině zvnitřní, zda má sebe samo pojímat jako chlapce nebo dívku a hledá ve své rodině odpovídající vzory. Ve většině případů dochází k velmi rychlému nalezení, pak dítě tento vzor chápe jako osobnost a díky ní také touží stát se osobností. Rodina v dítěti upevňuje vztah k odpovědnosti, povinnostem a také k úctě ke starším členům rodiny a společnosti. Prostřednictvím dalších členů rodiny si dítě vytváří představu o společenském fungování. Chápe ovšem, že pouze rodina je pro něj místem, které vždy poskytne radu, pomoc, trpělivé vyslechnutí a pomůže v období strádání, a bude se spolu s ním radovat v obdobích šťastných.

1.4 Poruchy funkčnosti rodiny

Z pohledu společnosti je pro hodnocení rodiny určujícím to, do jaké míry je schopna vypořádat se s funkcemi, které by měla splňovat, což má u dítěte zásadní vliv na socializační proces. V případě, že požadavky, které na rodinu klade společnost, nejsou plněny, mohou být chápány jako poruchy, selhání rodin či jejich jednotlivých členů. Tyto poruchy se projevují zejména v nedostačující realizaci jedné, nebo více z výše uvedených funkcí a mohou pak mít dopad na všechny oblasti života jedince. Do jaké míry splňuje rodina své základní funkce, se snažil objasnit Dunovský (in Matoušek, Pazlarová, 2014) ve svém dotazníku funkčnosti rodiny, který skýtá několik kritérií:

- rodinné složení – vztahy mezi členy rodiny a to především mezi manžely, úplná, neúplná, náhradní rodina, či rodina s přítomností nevlastního rodiče,
- rodinná stabilita – vnitřní vztahy jednotlivých členů rodiny, pevná, narušená nebo rozvrácená rodina,
- sociálně - ekonomická situace – pojednává o úrovni rodiny v této oblasti,
- osobnost rodičů – rodič je vyrovnanou osobností, osobností nevyrovnanou (problémovou s odchylkami) nebo patologickou,
- sourozenci – skutečnost, že je dítě jedináček, má jednoho či více sourozenců, jejich zdravotní stav a pobyt v rodině či mimo ní,
- osobnost dítěte – zkoumá přítomnost tělesných a duševních vývojových poruch, ty mohou být v normě, vážněji narušeny nebo těžce narušeny,
- zájem a péče o dítě – tyto dva body se překrývají a mohou být buď to velmi dobré, dobré či uspokojivé v opačném případě pak špatné, nedostatečné až traumatizující.

Čím nepříznivější je stav daného kritéria pro dítě, tím více bodů toto kritérium získá. Na základě udílení bodů a taktéž na základě pozdějšího zkoumání jsou rodiny rozřazovány do několika skupin z hlediska své funkčnosti (Dunovský, 1986).

1) **funkční rodiny** – nebo také jinak řečeno stabilizované, jsou takové rodiny, které svým dětem spolehlivě zajišťují kvalitní podmínky pro život (Helus, 2015). Dunovský (1986) uvádí, že vývoj dětí a jejich prospěch, je v těchto rodinách více než dobře zabezpečen.

2) **problémové rodiny** – jsou ty, kterým činí těžkosti plnění některých základních funkcí. Tyto problémy však výraznějším způsobem nenarušují běžný chod rodiny a vývoj dítěte.

Rodina většinou dokáže potíže vyřešit samostatně, či za krátkodobé pomoci (Dunovský 1986).

3) **dysfunkční rodiny** – jsou význačné zejména tím, že některé, ale povětšinou všechny základní funkce jsou již vážně, nebo zcela porušeny (Mlčák, 1996). Helus (2015) uvádí, že děti v těchto rodinách bývají ohroženy a je třeba přikročit k opatřením ze strany vnějších institucí, která se zřídka kdy shledají s pochopením členů dysfunkční rodiny. Dunovský (1986, s. 28) tento názor svým tvrzením podporuje a říká, že „*takováto rodina vyžaduje soustavnou pomoc.*“

4) **afunkční rodiny** - se vyznačují neschopností plnit svůj základní účel. Tyto rodiny dětem, které v nich vyrůstají, škodí a dokonce ohrožují jejich existenci. Jakékoliv snahy o nápravu takovéto rodiny jsou zbytečné, a nejlepším řešením, které může být v tuto chvíli dítěti poskytnuto, je odebrání z biologické rodiny a poskytnutí péče v rodině náhradní (Dunovský 1986). Mlčák (1996) uvádí, že toto rodinné soužití postrádá jakýkoliv smysl a znemožňuje dítěti jeho přirozený vývoj. Helus (2015) k problematice afunkčních rodin dodává, že je důležité zbavit rodiče jejich rodičovských práv a hledat za pomoci soudu pro dítě jiné místo k životu. Dále také zmiňuje, že těchto rodin se ve společnosti nachází méně než 1%.

Nutností je pohlížet na funkčnost rodiny komplexně ze strany všech jejích členů. Každý jednatel má své postavení, kterému by neměla být prisuzována menší, či větší váha. „*Rodina se stejně jako jednatel vyvíjí*“ (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 38).

2 DYSFUNKČNÍ RODINA

V této kapitole bude podrobněji rozveden pojem dysfunkční rodina. Zaměříme se na její charakteristiku, uvedeme zde různé typy dysfunkčních rodin a na závěr zdůrazníme jejich negativní dopad na dítě.

2.1 Charakteristika dysfunkční rodiny

Pro pochopení problematiky dysfunkčních rodin je velmi důležité pochopit samotný pojem dysfunkce, který bývá formulován jako „*označení negativních důsledků vědomých lidských činností na určitý sociální systém nebo sociální strukturu*“ (Petrušek, Maříková, Vodáková a kol., 1996 a, s. 232). Přičemž Petrušek, Maříková, Vodáková a kol. (1996) dále uvádí, že toto slovo vzniklo z řeckého dys, což znamená špatný nebo vadný a functio což značí činnost. Dysfunkční rodina je tedy taková, která neplní zcela adekvátně své dané funkce.

Dle Mlčáka (1996 a, s. 6) bychom ji mohli ve srovnání s funkční rodinou popsat takto „*funkční rodina se liší od dysfunkční rodiny především citlivou rovnováhou mezi odstředivými psychologickými tendencemi, které v ní působí (např. mezi dominancí a submisí, emocionální závislostí a nezávislostí, intimitou a distancí jejich členů), rovnováhou mezi vnitrodinným a vnějším sociálním světem, ale i rovnováhou mezi její stabilitou a flexibilitou.*“

Sobotková (2012) uvádí, že dysfunkční rodina je rodinou, která jako celek, ale i její členové, jednotlivě prokazují prvky chování odchylovající se od všeobecně daných norem. Tyto rodiny bychom mohli charakterizovat díky několika typům již zmíněného chování či jednání.

Typickými znaky povětšinou jsou:

- odmítavý přístup k řešení problémů,
- oploštělost citů a emocí,
- potlačení rozvoje jednotlivých členů,
- špatná komunikace,
- odmítnutí pravidel a ztráta mantinelů.

Následkem tohoto závadného chování a jednání se mohou v rodině také individuálně projevovat prvky psychopatologie (užívání drog nebo alkoholu a neurologické potíže např. deprese atd.). Tyto případné problémy jednotlivých členů se pak můžou promítat do fungování celé rodiny (Sobotková, 2012).

2.2 Typy dysfunkčních rodin

Na základě svých charakteristických znaků můžeme dle Mlčáka (1996 a) určit typy dysfunkčních rodin, a to současně z hlediska výchovného stylu rodičů a z hlediska vývoje dítěte v prostředí dané rodiny.

1) **Nezralá rodina** – je typická tím, že do manželství vstupují dva velmi mladí jedinci. Dítě, které se jim narodí (plánovaně či neplánovaně), nejsou schopni adekvátně ekonomicky zabezpečit a většinou pro ně znamená přítěž. Potomek je chápán spíše jako rušivý prvek, než radost a štěstí (Mlčák, 1996 a).

Helus (2015) připouští, že nezralost plyne zejména z určitých faktorů, kterými jsou nestálost životních hodnot, velmi málo životních zkušeností, citová roztržitost a již výše zmíněná ekonomická nezajištěnost.

2) **Přetížená rodina** – je rodinou, kdy jsou oba rodiče schopni adekvátně vychovávat své dítě, ale momentálně jsou přetíženi určitými nečekanými událostmi, které znevažují rodinu z hlediska své funkčnosti vůči dítěti (Helus, 2015).

Mlčák (1996 a) uvádí, že stav kdy se rodina jeví jako přetížená je přechodný a způsobují jej určité zdroje např. konflikty, narození dalšího potomka, dlouhodobá či vážná nemoc některého z členů rodiny, nebo jeho úmrtí.

3) **Ambiciózní rodina** – je typická tím, že *„rodiče jsou nadměrně pohlcováni potřebami vážícími se k jejich vlastnímu uplatnění, vzestupu, seberealizaci – na úkor rozvoje osobnosti jejich dětí“* (Helus, 2015, s. 228).

Mlčák (1996 a) dodává, že děti v takovýchto rodinách bývají velmi dobře hmotně zabezpečeny, ale citově strádají. Helus (2015) pak jako příklad uvádí, že ambiciózní rodiče zahrnují své děti velkým množstvím dárků. Své konání pak mnohdy vydávají za obětování se pro rodinu, aby jim mohli poskytnout to nejlepší po stránce hmotné i nehmotné (drahé předměty, zážitky, dovolené atd.).

4) **Perfekcionistická rodina** – se vyznačuje nátlakem a vysokými požadavky, které jsou kladeny na dítě po stránce fyzické i psychické a tím je do jisté míry narušen jeho harmonický vývoj (Helus, 2015).

Mlčák (1996 a) i Helus (2015) se shodují, že ve většině případů jsou tyto požadavky v nesouladu se skutečnými schopnostmi, možnostmi a zájmy dítěte.

5) **Autoritářská rodina** – je charakteristická potlačením osobnosti jedince a neustálými příkazy a zákazy (Mlčák, 1996 a).

Tento typ rodiny je příznačný také častým používáním fyzických (bití), či psychických (ponižování, zesměšňování) trestů, které bývají dětem vysvětlovány jako způsob zocelení, nebo také jako něco co si právem zasloužili např. jako následek neuposlechnutí rozkazu (Helus, 2015).

„Autoritářští rodiče vycházejí z přesvědčení, že poslušnost tvoří základní ctnost dítěte a očekávají, že dítě udělá, co řeknou a to bez diskuzí“ (Kořa in Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004, s. 39)

Dá se předpokládat, že následky, které tento způsob výchovy může na osobnosti dítěte, zanechat jsou nedozírné. Je pravděpodobné, že dítě bude propukat v záchvaty agresivity, kterou si pak může dále vybíjet na slabších jedincích nebo předmětech, může také plánovat způsoby jak se pomstít (Helus, 2015).

Dále Mlčák (1996 a) uvádí, že v rodině je často autoritativní osobou otec a děti vyrůstající v takovéto rodině pak velmi často aplikují podobný styl výchovy na děti ve své vlastní rodině.

6) **Rozmazlující (protekcionská) rodina** – je dominantou především úzkostných matek (ale i otců), které děti rozmazlují a až přehnaně je chrání před vnějším světem, který je vnímám jako nepříznivé a nepřátelské místo. Rodiče se svými dětmi nechají ovládnout, podřizují jim veškeré fungování v rodině a splní každé jejich přání, jelikož je považují za příliš zranitelné, bezbranné a nesamostatné (Mlčák, 1996 a).

Helus (2015, s. 231) vyčleňuje „*tři základní formy rodinného protekcionsmu*“, kterými jsou:

- a) útočný neboli ofenzivní, kdy rodiče bojují za práva svého dítěte všude, kde by mohlo docházet ke křivdám
- b) soucítící, kdy rodiče nebojují za práva dítěte, ale trpí spolu s dítětem a sdílí s ním pocit ukřivděnosti a ublíženosti
- c) služebný, kdy má rodič potřebu svému dítěti vyhovět za všech okolností a z dítěte se tak stává vládce nad rodinou

Helus (2015) také dále upozorňuje na fakt, že dítě vyrůstající v této rodině nikdy nemůže zažít pocit omylu, nedostatku a zodpovědnosti za své činy, což povede k jeho narušenému vývoji.

7) **Liberální rodina** – je typická svým chaotickým, nepřesným vymezením pravidel, nebo se pravidla v rodině vůbec nevyskytují. Děti vyrůstající v této rodině nemají pevně stanoven řád a v jejich výchově převládá volnost a improvizace (Mlčák, 1996 a).

„Liberální rodiče považují za ctnost svobodné sebevyjádření a mají sklon vyhýbat se konfrontacím a disciplíně, dále disponují řadou doporučení pro posílení odpovědnosti a řádu“ (Kořa in Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004, s. 39).

Následky, které mohou z výchovy v liberální rodině vyplývat, popisuje Helus (2015, s. 232) jako „*sklony k lenosti, pochybným zábavám, asociálnímu sdružování, egoismu a sobectví.*“

8) **Odkládající rodina** – může být problémem skupiny mladších rodin, které mají určité potíže, či jsou velmi ambiciózně založeny. V principu odkládajících rodin se jedná o potřebu dítě neustále někomu svěřovat „na hlídání“. Problém nastává v okamžiku, kdy rodič nechává „hlídat“ své dítě téměř kýmkoliv, kdo projeví jen malý zájem (Helus, 2015).

Mlčák (1996 a) i Helus (2015) se shodují na faktu, že u dětí vyrůstajících v této rodině může dojít ke vzniku deprivacního syndromu, které často vede až k morálnímu rozvratu a pocitu, že nikam nepatří a nikomu na něm nezáleží.

9) **Disociovaná rodina** – bývá charakterizována jako rodina, ve které byly narušeny vnitřní i vnější vztahy a velmi často tak dochází ke konfliktům rodiny se společností nebo ke konfliktům mezi členy samotné rodiny (Mlčák, 1996 a).

Helus (2015) zastává stejný názor a dodává, že rodina může mít se společností jednak konflikty, ale může se také od ní zcela izolovat. Mlčák (1996 a) dále také uvádí, že vnitřní konflikt v rodině může být zapříčiněn rozvodem, alkoholismem, prostitucí nebo jinými faktory, které mohou vést k projevům psychického utrpení dítěte.

10) **Nevlastní rodina** – „*takové rodinné společenství, v němž jeden z manželského páru je vlastním (biologickým) rodičem, kdežto ten druhý je dítěti biologicky cizí a tedy nevlastní*“ (Matějček, 1994, s. 66).

Nevlastní rodina vzniká rozpadem manželství, tudíž rozvodem rodičů nebo také úmrtím jednoho z rodičů. Děti žijící v této rodině se musí vyrovnat s faktem, že do jejich života vstupuje nový otec, či nová matka. Typickým jevem, který se vyskytuje v řadě nevlastních rodin, je konflikt mezi starou ustálenou tradicí a tou nově vznikající (Mlčák, 1996 a).

Dále se pak dle Matějčka (1994) musí vyrovnat s faktem, že po rozpadu manželství rodičů patří do dvou rodin a v těchto rodinách většinou střídavě pobývá.

Dítě často zažívá pocity úzkosti a dává si za vinu rozpad manželství rodičů, respektive rozpad celé rodiny. Jeho tělo pak reaguje poruchami chování a neurózami (Mlčák, 1996 a).

Matějček (1994) uvádí, že dítě ještě není uzpůsobeno k odolávání těmto složitým životním situacím a tak je na rodičích a dalších rodinných příslušnících, aby byli dítěti nápomocni při jejich zvládnutí.

11) **Rozvodové rodiny** – velmi úzce souvisí s rodinou nevlastní, která ve většině případů vzniká následkem rozvodové rodiny. Pro tyto rodiny je typické, velké psychické napětí všech jejich členů, z čehož vzniká nepříznivé rodinné klima. Rozvod rodiny se velmi silně dotýká dětí, ačkoliv přímé rozvodové řízení je v rukou matky a otce. Rodiče se mnohdy snaží uzavřít s dětmi koalice jeden proti druhému a tím si je získat na svou stranu. Takovéto rozhodování mezi životně důležitými osobami, ale zejména rozvod samotný, je pro dítě velmi traumatizujícím zážitkem (Mlčák, 1996 a).

Matoušek a kol. (2017, s. 15-16) uvádějí několik situací, kdy může být dítě traumatizováno ve spojitosti s blízkými osobami a to „*vážná nemoc pečující osoby, závislost pečující osoby na návykových látkách, těžší mentální deficit pečující osoby, zmizení pečující osoby, nevhodné zacházení ze strany pečujících osob (týrání, zneužívání atd.)...*“ Jak Matoušek a kol. (2017) dále dodávají, že ztrátou nemusí být myšleno pouze úmrtí dané osoby, ztrátou je také myšlen úbytek kontaktu např. s jedním z rodičů po jejich rozvodu. Pro dítě bylo dříve zvykem vidat daného rodiče každý den a nyní jej vidá pouze periodicky.

2.3 Dítě v dysfunkční rodině

Rodina jako celek, zvláště pak rodiče samotní, by měli dítěti poskytovat ochranu, podporu, měli by zajistit jeho co možná nejlepší vývoj a stát se odpovídajícími vzory. „*Naše společnost vyrůstající z tzv. západní civilizace je nepochybně pedocentrická, tj. na děti zaměřená, děti chránící, děti vysoce hodnotící. Ve větší či menší míře to vlastně platí dnes o všech větších společnostech našeho světa*“ (Matějček in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995, s. 25).

Ne všichni rodiče, jsou však schopni role, ke kterým byli předurčeni plnit a vyskytují se u nich rizikové vlastnosti, které mohou podpořit vznik špatného zacházení s dětmi. Tyto vlastnosti však nejsou rizikové pouze vůči dětem, ale také vůči celé společnosti (Vágnerová, 2004).

Vágnerová (2004, s. 592) mezi tyto rizikové faktory řadí:

- „*nedostatky v sociální orientaci (omezená schopnost empatie, osamělost, problémy v lidských vztazích),*
- *problematické sebehodnocení (nízká sebeúcta, nespokojenost s rodičovskou rolí),*
- *rizikové chování (nízká sebekontrola a sebeovládání, impulzivita)*
- *špatná zkušenost z vlastního dětství.*“

Dále Vágnerová (2004) také uvádí, že všechny tyto faktory mohou mít negativní vliv na osobnost dítěte a mohou zapříčinit vznik psychických problémů, ne jen dětí, ale všech jejich členů.

Dodatkem ke čtvrtému bodu rizikových faktorů, které uvádí Vágnerová, by mohlo být tvrzení Bechyňové a Konvičkové (2011), že dospělí jedinci, kteří byli v dětství sami týráni či zneužíváni budou v budoucnu s velkou pravděpodobností tento vzorec chování svých rodičů opakovat.

Pokud se ovšem v jejich životě (zejména v období puberty) objeví jedinec, či výchovný styl, který vykazuje prvky funkčnosti a normality je šance, že budoucí rodičovství těchto jedinců nebude negativně ovlivněno a stanou se relativně dobrými rodiči a utvoří kvalitní prostředí pro výchovu a vývoj dítěte (Bechyňová, Konvičková, 2011).

2.3.1 Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě

Jak z výše uvedeného vyplývá, dysfunkční rodina není schopna dostatečně zajistit základní potřeby dítěte a to jak fyzické, tak psychické. Zároveň také nedokáže poskytnout pocit bezpečí a jistoty. Pro dítě je spíše zátěží a ohrožujícím prvkem. Soubor těchto jevů bývá označován jako syndrom CAN, který „vychází z anglického názvu „child abuse and neglect“ (zneužívané a zanedbávané dítě), přičemž za zneužívání se považují všechny formy aktivního ubližování dítěti a za zanedbávání všechny formy nedostatečné péče o dítě“ (Matoušek a kol., 2017, s. 21).

Matějček (in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995, s. 24) dále doplňuje tuto definici tvrzením, že „vědomého jednání se dopouštějí rodiče, vychovatelé anebo jiné osoby vůči dítěti, kterému tímto poškozují tělesný, duševní i společenský stav a vývoj, případně mu mohou přivodit smrt.“

Vágnerová (2004) doplňuje obě definice o fakt, že toto chování k dítěti ze strany rodičů může být dále chápáno jako prokazování fyzické a psychické dominance, které může mít několik různých podob. Ty se mohou dle Dunovského, Matějčka, Dytrycha a kol. (1995) dělit na tyto níže uvedené.

a) **aktivní tělesné týrání dítěte** – je týrání fyzického rázu, dítěti je ubližováno přímo. Dítě může dostávat facky, či rány různými předměty, mohou mu být způsobovány spáleniny. Dítě je svazováno, vystavováno nadměrnému horku či chladu, také může být úmyslně trápeno hladem a žízní (Matoušek, Pazlarová, 2014).

Vágnerová (2004) uvádí, že agresivní chování vůči dítěti může být způsobeno napětím, které vzniká z problémů rodiny a jejich špatných životních podmínek.

Spilková a Dunovský (in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995) potvrzují, že aktivní tělesné týrání dítěte zahrnuje všechny podoby násilí, které mohou vyústit v tzv. zavřená poranění (pohmožděniny, otřesy atd.), dále pak otevřená poranění (otevřené rány, popáleniny, krvácení) a mnohočetná zranění, která jsou kombinací všech výše uvedených a mohou končit až usmrcením dítěte.

V rodinách s vysokou frekvencí násilí bývá běžné, že jsou děti přehnaně agresivní vůči svému okolí (Matoušek a kol., 2017).

b) **pasivní tělesné týrání dítěte** – dle Dunovského (in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995) se může prokazovat jednak zamezováním přístupu, omezováním svobody pohybu,

neumožněním vykonání nějaké činnosti. Dále pak neadekvátní uspokojování tělesných potřeb dítěte, jako jsou např. neposkytnutí dostatečné zdravotní péče, vzdělání a výchovy, nebo nepříznivé bytové zázemí a minimum kvalitního ošacení. To vše může mít za následek špatné prospívání dítěte, jeho zanedbanost a chabé rozvinutí schopností, případně i dovedností.

Dunovský (in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995) podotýká, že tento druh týrání může zapříčinit také chudoba (nedostatek potravin a následná podvýživa).

c) **psychické týrání dítěte** – má obvykle podobu ponižování, nadávek a vystavování různým traumatizujícím situacím a konfliktům (Matoušek, Pazlarová, 2014).

Psychické týrání je mnohem hůře prokazatelné, než jiné druhy týrání, proto se může zdát, že takovýto druh týrání téměř vůbec neexistuje. Stejně jako to tělesné, může mít i psychické týrání formu aktivní a pasivní. Do aktivní formy se řadí urážky, zesměšňování atd. mezi pasivní formy patří nevěšmavost, opovrhování, nezájem, vydírání a další. Jedním z nejhorších způsobů psychického týrání v rodině je mimo jiné i neustálé porovnávání sourozenců, přičemž jeden z nich je ten, který si zaslouží obdiv a lásku, druhý je hoden opovržení a odmítání (Procházková, Spilková in Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995).

Procházková a Spilková (in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995) dále dodávají, že do psychického týrání se řadí i určité formy šikany. Train (2001) podotýká, že šikana již dávno není pouze věcí školy, ale objevuje se stále častěji i v domácím prostředí.

d) **zanedbávání dítěte** – se většinou objevuje v prostředí, které se vyznačuje svou primitivností, zanedbáváním hygieny atd. Děti vyrůstající v tomto prostředí mají špatné vzory, nedodržují řádnou školní docházku a nemají tak příležitost rozvíjet svůj potenciál. U dětí vyrůstajících v takovémto rodinném prostředí se velmi často vyskytují prvky kriminality (Matějček in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995).

Matějček (in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995) definuje zanedbávané dítě takto: *„je to dítě, jež se ocitá v situaci, kdy je akutně a vážně ohroženo nedostatkem podnětů důležitých ke svému zdravému fyzickému i psychickému rozvoji.“*

S pojmem zanedbávání dítěte se také úzce pojí termín deprivace neboli strádání, které u dítěte nastává, buď to za podmínek nedostatečné citové stimulace, nebo nedostatkem sociokulturních podnětů. Obě tyto stránky deprivace mohou mít dopad na správnou výchovu (Vágnerová, 2004). Bechyňová a Konvičková (2011) k termínu deprivace dále dodávají,

že u dítěte může vzniknout jako následek porušení individuálního vztahu s konkrétní osobou, která mu zabezpečuje emocionální stimulaci důležitou pro zdravý vývoj dítěte a jeho osobnosti.

Matějček (in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995) předpokládá, že neřešené zanedbávání dítěte může vést k jeho deprivaci.

e) **sexuální zneužívání dítěte** – je dle Matouška a kol. (2017) typické tím, že dochází k ukájení sexuálních potřeb na nezletilých jedincích. Halfarová (in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995) uvádí, že toto sexuální ukájení může mít formu bezdotykovou (exhibicionismus, vystavování dítěte pornografickým videozáznamům) nebo dotykovou (provazování sexuálních aktivit).

Prokázání sexuálního zneužití je velmi problematické, jelikož děti v těchto případech většinou nekladou aktivní odpor, protože nejsou schopny pochopit povahu této situace a o tomto svém utrpení často mlčí. Toto mlčení bývá ze strany zneužívající osoby podněcováno výhrůzkami, či slíbením odměny (Halfarová in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995).

Následky sexuálního zneužívání se mohou projevit i ve způsobu jakým si dítě hraje jak samostatně tak i v kolektivu, kde může jevit nepřiměřený zájem o sex a také konverzaci o něm. Dítě může také ponoukat k sexuálnímu kontaktu ostatní děti. Toto chování ovšem nebývá prokazatelným znakem sexuálního zneužívání, může značit např. „pouze“ procházení hormonálními změnami (Train, 2001).

Matoušek a kol. (2017) i Vágnerová (2004) se shodují na tom, že sexuální zneužívání má nedožrnný dopad na psychiku dítěte a to bez ohledu na věk, kdy bylo zneužíváno.

Syndrom CAN, pod který spadají všechny tyto jevy, je pro dítě vyrůstající a žijící v dysfunkční rodině traumatizující až život ohrožující, a proto je třeba v jejich zájmu uvážit umístění do náhradní rodiny, či náhradní rodinné péče.

Matějček (1994, s. 21) hovoří o důležitosti existence náhradní péče, jako o instituci, která *„zachraňuje nadějný lidský život a společnost mnoho získává, neboť jinak by onen jedinec vůbec nepřežil.“*

Bechyňová a Konvičková (2011) uvádějí, že v případě, že rodina nejeví zájem o adekvátní výchovu dítěte, mohou jí být soudně uložena výchovná opatření, která brání výkonu rodičovských práv v celém rozsahu. Pokud je ovšem výchova ohrožena velmi vážně, a uložena opatření neplní svůj účel, může dojít až k některým z následujících kroků *„svěření*

dítěte do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pěstounská péče, ústavní nebo ochranná výchova“ (Bechyňová, Konvičková, 2011, s. 46).

Matějček (1994) popisuje pěstounskou péči tak, že na rozdíl od adopce je volnějším svazkem, kdy je dítě do této péče svěřováno soudem a zůstává mu jméno jeho biologických rodičů, kteří zcela neztrácí svá rodičovská práva a povinnosti. Pěstounská rodina za dítě nese odpovědnost v oblasti výchovy a přípravy na budoucí život.

2.3.1.1 Poruchy chování dětí vyplývající ze syndromu CAN

Dítě, které v prostředí své rodiny zažilo týrání, zneužívání, či bylo zanedbáváno po různých stránkách, nestrádá pouze psychicky. Train (2001, s. 41) uvádí, že změny mohou nastat i v oblasti chování dítěte *„pokud bylo dítě tělesně či citově týráno nebo sexuálně zneužito, bezpochyby se to projeví na jeho chování.“*

a) **v důsledku tělesného týrání** – je více než pravděpodobné, že pokud u dítěte docházelo k tělesnému týrání, tak ono samo bude mít k jeho užívání sklony, ne jen jako dospělý jedinec, ale již jako dítě (Train, 2001). Tuto myšlenku potvrzují i Matoušek a kol. (2017) a uvádějí, že přenášení agresivity na dítě, bývá v prostředí rodin se sklony k násilí naprosto běžné.

Train (2001), také popisuje, že u fyzicky týraného jedince může dojít k silným projevům deprese a sklonům k sebevraždě. Stejně tak se tyto jedinci mohou stát delikventními a být přítěží pro společnost.

Pro lepší pochopení pojmu delikvent, můžeme použít definici Hartla a Hartlové (2010, s. 89) kteří tvrdí, že *„delikvent neboli provinilec, je osoba překračující sociální, zejména zákonné normy a pohybuje se ve věku od 15 do asi 24 let.“*

Takovéto děti mívají během dospívání časté problémy se zákonem, jelikož se k agresivním projevům chování mnohdy připojí i lhaní a krádeže, či ničení věcí a cizího majetku, které jsou také poměrně běžné v jejich biologické rodině (Toužimská, Krejčířová in Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

b) **v důsledku psychického týrání** – dle Svobody, Krejčířové a Vágnerové (2001) se dítěti nedostává adekvátního uspokojení jeho psychických potřeb.

Je tudíž běžným jevem, že dítě nenaváže blízký vztah s osobami, které o něj pečují, jelikož právě ty mu nejvíce ubližují (Train, 2001).

Existují tři základní varianty toho, jak se bude jedinec zasažen psychickým týráním chovat. První z nich je, že jedinec bude mít vážné problémy s navázáním vztahů i v budoucnosti, pokusy okolí o přátelství bude odmítat ze strachu ze zklamání. Dítě vyrůstající v rodině, s výskytem psychického týráním, je zvyklé na komunikaci pomocí hádek, výčitek a dalších. Následkem toho je možné, že bude vykazovat podobné způsoby jednání i vůči svému okolí a tak se stane v kolektivu vrstevníků a následně ve společnosti nevyhledávané a odmítané. Tyto děti také mívají zkreslené vnímání citů a emocí (Train, 2001).

Druhou z variant, která může nastat v chování dítěte je ta, že dítě bude velmi snadno a poměrně přátelsky navazovat kontakty se svými vrstevníky. Zejména však s dospělými osobami ve snaze upoutat na sebe jejich pozornost a svým způsobem kompenzovat nedostatky, které se nacházejí v jeho biologické rodině (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) dále dodávají, že tyto vztahy ovšem nejsou hluboké, ale pouze povrchní a to zejména z toho důvodu, že tyto děti přílišnou hloubku vztahů neznají.

Třetí variantou je možnost, že dítě bude mít potřebu strhávat na sebe pozornost (především dospělých) záměrnou provokací, projevy hrubosti, nebo také sebedestrukci (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Krejčířová (in Říčan, Krejčířová a kol. 2006) dále dodává, že takovéto dítě bývá velmi impulzivní a dělá mu velké obtíže utváření citových vztahů a vazeb.

Train (2001) také dále uvádí, že jedinci, kteří zažili psychické týráním, mají buď to velmi nízké sebevědomí a nedokáží sami sebe adekvátně ohodnotit a podceňují se, nebo se naopak mají tendenci nadhodnocovat své schopnosti a dovednosti.

c) v důsledku sexuálního zneužívání - Kocourková (in Říčan, Krejčířová a kol, 2006, s. 293) uvádí, že *„sexuální zneužívání působí tím destruktivněji, čím dříve začíná, čím déle trvá a čím je intenzivnější. Čím je těsnější vztah mezi obětí a pachatelem a čím je menší pochopení ze strany důležitých druhých osob v případě prozrazení, tím lze usuzovat na větší následky.“*

Děti mohou trpět jak po stránce fyzické, tak i psychické. U mladších dětí se následky sexuálního zneužívání projevují zejména poruchami spánku, nočním pomočováním, zdánlivě neopodstatněným strachem z běžných věcí či situací (Train, 2001).

Velmi častými projevy traumatu následkem sexuálního zneužívání je pocit odlišnosti a méněcennosti tzv. pocit stigmatizace. Dále pak ztráta důvěry a pocit naprosté bezmoci (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Většinou u dívek může docházet k sebepoškozování v následku hledání viny (řezání se, pálení atd.) nebo se také mohou vyskytnout poruchy příjmu potravy jako je mentální anorexie (Train, 2001). Svoboda, Krejčířova a Vágnerova (2001) i Train (2001) se shodují, že mladé dívky, po zkušenosti se sexuálním zneužíváním, mají potíže s navazováním vztahů, ty jsou většinou krátkodobé, povrchní a založené pouze na sexuálních aktivitách (z čehož často vyplývají nechtěná těhotenství).

Co se chlapců týče, mívají velmi silné sklony k depresím a taktéž mívají sebevražedné sklony. V případě, že byl chlapec zneužit osobou stejného pohlaví, může docházet k pochybování o své orientaci a nemožnosti nalezení sebe sama (Train, 2001).

Train (2001) také varuje před faktem, že osoby, které byly v dětství sexuálně zneužívány, mohou mít sklony k tomu, že budou v budoucnu samy zneužívat.

Jasnými signály, že s dítětem a jeho zázemím není něco v pořádku, nám mohou být obtížné navazování přátelských vztahů s ostatními, problémy s chováním (zlobení), špatné soustředění a v případě školní docházky může mít vážné potíže se zvládnutím učiva. V opačném případě může být dítě velmi uzavřené a působit depresivním dojmem. Pokud dítě vykazuje tyto znaky, je zásadní danou situaci neprodleně řešit, vytvořit opatření týkající se školy i domácího prostředí a zabránit tomu, aby zpočátku lehké potíže přerostly v zásadní poruchy (Train, 2001).

3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Obsahem této kapitoly bude bližší seznámení s vývojovým obdobím dítěte mladšího školního věku. Nejprve bude pojednáno o základních procesech, které se u dítěte vyvíjejí, dále pak bude hlouběji popsán emoční vývoj. V závěru této kapitoly se zaměříme na sociální vývoj dítěte, který se s jeho nástupem do školy a započatím školní docházky značně modifikuje.

3.1 Obecná charakteristika

Je možné konstatovat, že před nástupem do školy má dítě již všechny části duševního i tělesného růstu za sebou. Dítě je schopno se pohybovat, zná hygienické návyky, naučilo se mluvit, může plnit různé lehčí i složitější úkoly, více či méně chápe pravidla týkající se společnosti, dokáže v ní relativně dobře fungovat a spolupracovat s ní. Faktem je, že mnohé z toho, co se dítě již naučilo, je třeba obzvlášť zdokonalovat a právě proto se stává školákem (Matějček, 2017).

Vágnerová (2012) považuje nástup dítěte do školy za velmi důležitý sociální mezník. „*Období školního věku začíná vstupem dítěte do školy, tedy v rozmezí 6-7 let věku a končí přibližně v 15-16 letech*“ (Přinosilová, 2007, s. 167).

Věk dítěte při nástupu do školy není určen náhodně. Ve věku 6-7 let totiž u dítěte dochází k různým změnám ve vývoji. Tyto změny jsou velmi důležité pro zvládnutí školní docházky a jsou základem školní zralosti a připravenosti, které usnadňují adaptaci na školní prostředí a umožňují plnění všech jejich požadavků. Dítě, které není připravené na nástup do školy, bývá emocionálně labilní, unavené, podrážděné a velmi špatně se soustředí (Vágnerová, 2012).

Období mladšího školního věku tedy začíná výše zmíněným nástupem dítěte do školy. Langmeier a Krejčířová (2006) doplňují, že může přetrvávat do 11-12 let dítěte, kdy přichází první projevy pohlavního dospívání, které doprovází i příznačné projevy po stránce psychické. Vágnerová (2012) na rozdíl od výše uvedených autorů uvádí, že mladší, jinak řečeno raný školní věk dítěte trvá pouze od jeho 6 do 9 let a od 9 do 12 let hovoří o středním školním věku.

Může se na první pohled zdát, že se jedinec nevyvíjí tak převratně jak tomu bylo v období předškolního věku a to z důvodu, že u něj byla ukončena první část psychosexuálního vývoje a došlo k tzv. „latenci“ (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U dítěte ovšem dochází k všestrannému rozvoji schopností a dovedností. Dítě si také zvyká na novou, velmi důležitou sociální roli a získává základy vzdělanosti – učí se číst, psát a počítat (Vágnerová, 2012).

Dítě mladšího školního věku si klade za cíl pochopení světa a jeho skutečného fungování. Jeho pozornost přitahují knihy, které líčí fungování lidského těla, vesmíru a techniky. Zajímá se také o publikace týkající se světa, historie, zvířat, mezilidského soužití a všeho, co mu umožní poznat pravdu skrze sebe sama, a ne zprostředkovaně díky autoritám. V tomto období je dítě nejvíce rozvíjeno v oblastech, které má možnost samo vyzkoušet, ať již jde o učení přímo ve škole (formou pokusů nebo projektového vyučování), či učení se novým dovednostem mimo ni (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro dítě mladšího školního věku je také typická jeho stále velmi aktivní hravost a také snížená míra schopnosti soustředit se delší dobu na konkrétní činnost či předmět. Hry těchto dětí jsou často podmíněny intuicí a sugestibilitou, vyznačují se také oddělením skupin chlapců a dívek (Matějček, 1986 in Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.2 Psychomotorický vývoj

a) **fyzický vývoj** - v období mladšího školního věku dochází k rozvoji dětí po fyzické stránce. Jsou obratnější, rychlejší, hbitější a to hlavně díky vyvážení předchozích disharmonizací, které převládaly v období předškolního věku. Dítěti jeho fyzická zdatnost a aktivita pomáhá nejen k podpoře zdraví, ale také k uznání ve skupině. Ve skupině dětí mladšího školního věku převládají soutěživé a pohybové činnosti. Pokud není jedinec schopen vyrovnat se ostatními, bývá často z kolektivu vyloučen a může u něj docházet k pocíťování méněcennosti (Matějček, 2017).

S tímto tvrzením souhlasí Langmeier (1991), který dále uvádí, že dítě si uvědomuje své schopnosti pohybového charakteru a poměřuje je s druhými ve snaze získat co nejlepší postavení ve skupině.

b) **motorický vývoj** - během tohoto období se také výrazně zlepšuje jemná a hrubá motorika, což je znát zejména na síle dítěte, jeho rychlosti a koordinaci pohybů celého těla. Díky tomu se dítě zdokonaluje v činnostech, které jsou při započítání školní docházky velmi důležité jako např. kreslení a psaní, kdy nejprve pohyb paže dítěte vychází z jeho ramenního a loketního

kloubu a až později, při intenzivnějším procvičování, přechází pohyb do zápěstí a prstů na ruku (Langmeier, 1991).

Vágnerová (2012) dodává, že při kreslení a psaní je také podstatná koordinace vidění a pohybové aktivity. Míra koordinace je u dětí mladšího školního věku velmi vysoká, neboť úkon jako je psaní, není u těchto dětí zautomatizován, a proto vyžaduje hluboké soustředění.

3.3 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj můžeme chápat jako „*soubor procesů, jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět. K těmto procesům se řadí zejména vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracování verbální i neverbální informace aj. z pedagogického hlediska jsou důležité, protože tvoří podstatu učení*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 173).

a) **vývoj percepce** - při nástupu dítěte do školy se výrazně vyvíjí jeho smyslové vnímání, které je považováno za „*složité psychický akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti. Ve všech oblastech vnímání, zejména zrakového a sluchového, pozorujeme právě z tohoto hlediska výrazné pokroky*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120).

Děti na rozdíl od dospělých vnímají zejména za pomoci sluchu a zraku, který se nejvíce vyvíjí mezi 5-7 rokem života dítěte, kdy se výrazně mění způsob, jakým dítě vnímá určité podněty a jak je dokáže interpretovat. Při úplném rozvinutí těchto smyslů se dá hovořit o tom, že je dítě připraveno k výkonu školní docházky, jelikož tento proces je úzce spjat s komplexním vývojem rozumových schopností (Vágnerová, 2012).

b) **vývoj představivosti** - dosahuje u dětí mladšího školního věku až překvapivě vysoké úrovně, což bylo odborně nazváno jako „eidetismus“ (Langmeier, Krejčířová, 2006). Hartl a Hartlová (2010, s. 122) definují eidetismus jako „*schopnost uchovávat mimořádně jasné a živé představy, zvláště u dětí, s postupem věku se u většiny lidí vytrácí. Dále se dá říci, že je to schopnost vyvolat si do všech podrobností přesný obraz toho co bylo viděno, v kombinaci s původním doprovodným vjemem jiného smyslu.*“

c) **vývoj jazykových kompetencí** - významným způsobem se vyvíjí také řeč, která umožňuje rozvoj v oblasti chování a prožívání a řídí veškeré lidské činnosti (Langmeier, 1991).

Dítě, které nastupuje do školy, se stává dítětem mladšího školního věku a mělo by již mít dostatečnou slovní zásobu a jazykové dovednosti. Díky nim bude schopno mluvit o běžných věcech a bude rozumět sdělení jiných osob (Vágnerová, 2012). Fontana (2003) uvádí, že děti mají samy zájem o rozvíjení svých řečových schopností prostřednictvím školy a vzdělávání. Škola je hlavním činitelem jejich sociálních interakcí a mohou díky ní rozšiřovat povědomí o vzdáleném i bezprostředně blízkém okolí.

U dětí mladšího školního věku nejde jen o velikost slovní zásoby, ale také o správné pochopení slov v závislosti na jejich podobnostech, základech a formulaci (Vágnerová, 2012).

d) **vývoj paměti a pozornosti** - díky rozvoji řeči se u dětí mladšího školního věku rozvíjí i paměť a to jak krátkodobá tak dlouhodobá. Paměť se stává stabilnější a díky tomu dokáže mnohem lépe vstřebat a reprodukovat naučenou látku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2012) uvádí, že dětská paměť se může dále vyvíjet prostřednictvím zvětšení její kapacity a zrychlení zpracovávání informací, které se do ní následně ukládají.

Zejména vlivem zvýšených požadavků, které škola na jedince klade, dochází k rozvíjení tzv. paměťové strategie, která slouží k zapamatování a ukládání informací. Děti si tyto strategie nejprve osvojují za pomoci dospělých (rodičů, vyučujících) a později pak samostatně. Rozvoj paměťových strategií probíhá současně s rozvojem myšlení a můžeme zde zařadit – opakování, uspořádání informací a následné vybavování látky nebo daného učiva (Vágnerová, 2012). Dítě mladšího školního věku je „*pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší děti*“ (Langmeier, 1991, s. 108).

Díky pozorování a uvědomování si souvislostí, které u tohoto dítěte již nebývá nahodilé, ale cílevědomé, může rozšiřovat své představy o času a prostoru o pojmy jako jsou např. později, brzy, pozítří, blíže a dále (Langmeier, Krejčířová, 2006).

e) **vývoj myšlení a učení** – dětské myšlení se s nástupem do školy mění a neprojevuje se stále stejným způsobem. Myšlení dítěte mladšího školního věku funguje nejlépe v situacích, které dobře zná a během kterých má možnost vycházet z vlastních zkušeností. Díky vybavování vlastních zkušeností a opakovanému řešení určitých situací začne dítě chápat pravidla, jejich fungování, a také svět či společnost (Vágnerová, 2012).

Fontana (2003) se domnívá, že užití konkrétních příkladů a názornosti má u dětí tohoto věku mnohem efektivnější vliv na jejich myšlení.

Vágnerová (2012) uvádí, že konkrétně logické myšlení není dítětem ještě zcela zvnitřněno. Langmeier (1991) se s touto myšlenkou ztotožňuje, ale dodává, že dítě už je schopno přecházet ze stádia názorného myšlení a myšlení za pomoci vybavování si určitých situací, do stádia, kde řeší konkrétní myšlenkové operace.

„Myšlenkové schopnosti jsou závislé na učení a mohou být vhodným výcvikem podporovány a uspíšeny“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 128).

Proces učení se notnou měrou opírá o řeč, která jak již bylo uvedeno výše, je v mladším školním věku dítěte poměrně vysoce rozvinutá, dále také o plánovitost, která jej zkvalitňuje (Langmeier, 1991).

Děti mladšího školního věku nejsou ještě zcela schopny se učit složité úkony, spíše si pamatují věci, které je čímkoliv zaujaly (Vágnerová, 2012) a proto i rodina hraje v procesu učení velmi důležitou a neopomenutelnou roli, jakožto průvodci účinnými a funkčními styly učení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Fontana (2003) dodává, že jedinec musí být po stránce poznávacích schopností připraven se učit a čelit řešení nově vyvstalých problémů v mnohdy zcela novém prostředí.

3.4 Emoční vývoj

Emoce by se daly popsat jako *„cit, psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu. Z pedagogického hlediska jsou emoce nazírány zejména ve vztahu k citové výchově a citové deprivaci. Mohou též podporovat nebo ztěžovat učení“* (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 57).

Emoce prostupují všemi životními situacemi, které prožíváme a díky nim jsou tyto situace různě laděny např. kladně, záporně, radostně, jsou strhující nebo naopak znepokojivé a úzkostné (Helus, 2018).

V období mladšího školního věku dochází ke zrání organismu a centrální nervové soustavy, což zapříčiňuje vyšší emoční stabilitu a odolnost. Toto období se dá považovat za fázi citové vyrovnanosti, kdy jsou děti velmi pozitivně naladěné a optimistické. V případě, že dojde k nějakému kolísání nálad, tak mívají velmi jasnou příčinu, která obvykle velice rychle vymizí. Spolu s pozitivním emočním naladěním se u dětí tohoto věku také setkáváme s různými formami pošťuchování, to je většinou spojeno s přátelskými interakcemi mezi

vrstevníky, ale také s testováním tolerance a sebeovládání, které se v tomto období nejvíce vyvíjí (Vágnerová, 2012).

Jedním z hlavních předpokladů, při nástupu dítěte do školy, je fakt, že dokáže odložit uspokojení svých momentálních potřeb na pozdější dobu a věnovat se aktuálnímu dění, což je v tomto případě vzdělávání ve školní třídě. Dítě se tímto způsobem učí sebeovládání a to jak své emoční reaktivity, která je založena na jeho temperamentu, tak ovládání reakcí na různé podněty, které vyvolává určitý impulz. Následek takového impulzu je třeba potlačit (pláč, záchvat vzteku atd.) a to proto, že bývá ve společnosti nežádoucí. Učení se sebeovládání napomáhá dítěti mladšího školního věku déle se soustředit na předem zvolenou činnost, což závisí na efektivnosti jeho práce a úsilí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

K adekvátnímu zvládnutí sebeovládání může dojít pouze prostřednictvím porozumění vlastním pocitům. Děti po nástupu do školy dokáží pochopit smysl svých emocí, dokáží je popsat, rozumí souvislosti mezi určitou situací a určitým druhem pocitu, který u něj vzniká. Stejně důležité je i rozpoznání emocí jiných lidí (rodinných příslušníků, vrstevníků), jelikož má pozdější vliv na vývoj empatie (Vágnerová, 2012).

Plháková (2007 in Helus, 2018) k ucelenému pochopení přenosu emocí uvádí, že mohou být přenášeny na osoby, situace a dokonce i na předměty.

Vágnerová (2012) dále uvádí, že děti mladšího školního věku si dovedou poměrně živě představit, jak se ostatní lidé cítí za určitých okolností, v různých situacích a stejně jako své pocity dokáží i ty jejich poměrně přesně popsat a hovořit o nich.

Dítě mladšího školního věku si také vytváří vlastní sebehodnotící emoce, které vychází ze srovnávání sebe sama a ostatních dětí v jeho blízkosti (škola, hřiště atd.), ale také ze srovnání s dospělými osobami. Prožití úspěchu u dítěte vyvolává pocit jistoty a uspokojení oproti tomu neúspěch vede k pocitům méněcennosti (Vágnerová, 2012).

Sebehodnocení můžeme dle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 209) chápat jako *„obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Ve školním kontextu se jedná o jednu z výchovných metod, díky níž žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá k reálnějšímu sebepojetí.“* Hartl a Hartlová (2010, s. 514) k tomuto tvrzení dodávají, že *„sebehodnocení je vědomé prožívání vlastní sociální pozice.“*

Celková emoční zralost usnadňuje dítěti přizpůsobení se školnímu režimu, včlenění se do skupiny svých vrstevníků a později také do společnosti (Vágnerová, 2012).

3.5 Socializace

Pro lepší pochopení pojmu socializace můžeme uvést její definici podle Hartla a Hartlové (2010, s. 537), která zní *„socializace je začleňování člověka do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace zprvu v nukleární rodině, pak v malých společenských skupinách, jako je např. školní třída, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů. Součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.“*

Pro dítě je z hlediska socializace přelomovým bodem vstup do školy, který přináší jistý odklon od poměrně rutinního způsobu života v blízké i širší rodinné skupině a je další přípravnou fází na budoucí, samostatný život (Vágnerová, 2012).

Vztahy, které si děti mladšího školního věku budují, se rozvíjejí i mimo rodinu s různými lidmi, kteří pro ně představují např. určitý druh autority, vrstevníky nebo spolužáky. Děti v rámci sociální skupiny, ve které se momentálně nacházejí, získávají roli a s ní i spojené postavení ve skupině (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) dále uvádí, že pro dítě mladšího školního věku jsou z hlediska socializace nepodstatnější tři následující skupiny – rodina, škola a vrstevnická skupina, které budou ještě rozvedeny níže.

3.5.1 Rodina

Helus (2018) uvádí, že pro většinu populace je jedním z předních cílů vytvoření vlastní fungující rodiny, která je chápána jako primární společenská skupina. Pro dítě znamená rodina, jakožto primární společenská skupina, do které se narodí, zásadní socializační činitel, který významně ovlivňuje jeho emoční i sociální úroveň (Vágnerová, 2012).

Interakce, které dítě se svou rodinou sdílí, jsou velmi rozmanité, ale v zásadě stabilní a jsou projevem specifického vztahu, které každé dítě se svými rodiči má (Vágnerová, 2012).

Nejdůležitější roli v životě dítěte sehrávají jeho rodiče a blízcí příbuzní, kteří poskytují dítěti oporu a dávají mu najevo, že je výjimečnou osobností, která má svou vlastní nezaměnitelnou hodnotu. Dítě si pak podle jejich hodnocení a reakcí na určitý druh chování a situace vytvoří vlastní obraz, ne jen o svém já, ale i o společnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě mladšího školního věku začíná, díky nástupu do školy, v rodině rozeznávat vzájemné postoje a vztahy. Role, které rodiče a rodinní příslušníci zastávají, jak vůči sobě navzájem, tak vůči společnosti (Vágnerová, 2012). Havlík (in Havlík, Kořa, 2011, s. 51) s touto myšlenkou

souhlasí a dodává, že dítě si v tomto věku díky rodině „*formuje základ pro přijetí kulturních hodnot a norem, morálky a řádu.*“

Rodina dítěti mladšího školního věku poskytuje zejména emoční oporu, která je zdrojem jeho jistoty. Dítě dále díky rodině uplatňuje své potřeby seberealizace, do které může spadat i velmi častá identifikace s rodičem stejného pohlaví. To může být provázáno s tím, že rodiče jsou pro děti častým modelem jejich budoucnosti, často se pak svými rodiči vychloubají mezi vrstevníky, nebo ve školním prostředí. Dítě vnímá jako nejdůležitější stálou přítomnost rodičů v jeho blízkosti, kteří jsou kdykoliv ochotni saturovat jeho potřeby a vzhledem k věku je jeho přáním, aby mělo tuto možnost co nejdéle (Vágnerová, 2012).

3.5.2 Škola

S nástupem do školy si dítě osvojuje novou sociální roli a to roli žáka, kterou ono samo může vnímat prostřednictvím aktovky, školních pomůcek či místa v lavici, které je vyhrazené pouze pro něj (Jedlička, 2017).

Vágnerová (2012) dodává, že dítě může být na nástup do školy a tudíž i na nové sociální postavení připravováno různými způsoby již v rodině, například přestavbou dětského pokoje a zakoupení nového nábytku, které slouží pro přípravu na vyučování (psací stůl, otočná židle atd.).

Poznávání světa bylo u dětí předškolního věku vnímáno zejména prostřednictvím hry, která byla náplní téměř veškerého volného času. U dětí mladšího školního věku se k prvku hry přidává i prvek skutečné práce, která nevyplývá z okamžitých potřeb, ale je prováděná formou cesty k určitému cíli (práce na domácích úkolech s cílem osvojení nové látky). Tato forma „práce“ dominuje zejména ve školním prostředí. V počátcích školní docházky je ovšem prvek hry a práce neoddělitelný a vzájemně se doplňuje a kombinuje (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nástup dítěte do školy staví autoritu rodinných příslušníků, zejména rodičů, do zcela nové pozice (Havlík in Havlík, Kořa, 2011). Z pohledu dítěte je škola vnímána jako možnost vzestupu na společenském žebříčku, zároveň je ovšem „*velmi mocná, mocnější než sami rodiče, protože i oni musí její rozhodnutí respektovat*“ (Vágnerová, 2012, s. 327).

Jedinec se zde setkává s novými autoritami, které mohou hodnotit jeho snažení, chování a dále mohou klást požadavky na jeho výkon či pracovní pořádek (Jedlička, 2017).

Škola je nyní pro dítě středobodem jeho každodenního života, od něhož se odvíjejí veškeré další činnosti, ať již samotného jedince i jeho blízkých.

Po dítěti se vyžaduje plnění zcela nových činností, během kterých je třeba zařadit se mezi své vrstevníky, obhájit svůj názor i své místo ve skupině (Havlík in Havlík, Kořa, 2011). Havlík (in Havlík, Kořa, 2011, s. 52) uvádí, že „školu lze chápat jako předobraz společnosti dospělých.“

3.5.3 Vrstevnická skupina

Tato skupina se většinou utváří velmi často, jak na základě vzájemného kontaktu dětí a v prostředí školní třídy, tak i na základě vzájemného kontaktu v místě jejich bydliště (Vágnerová, 2012).

Havlík (in Havlík, Kořa, 2011) uvádí, že vrstevnické skupiny, které vznikají během mladšího školního věku dětí, jsou většinou homogenní (čistě chlapecké, nebo čistě dívčí) a až s nástupem puberty se začínají vytvářet skupiny smíšené.

Vzájemné vztahy, které si děti v rámci vrstevnické skupiny školní třídy při nástupu do školy utvářejí, jsou zatím ještě zcela nahodilé, závisí například na tom, s kým dítě sedí v lavici atd. Až okolo deseti let se dítě zaměřuje na utváření přátelských vztahů s jedinci, kteří mají podobné vlastnosti či zájmy a začíná se utvářet tzv. struktura vrstevnické skupiny. V této struktuře skupiny jsou někteří jedinci posazení níže a někteří výše, toto postavení závisí zejména na jejich tělesných proporcích (míra síly, obratnosti) a na povahových rysech (ochota, kamarádství). Dětské vrstevnické skupiny mají také výrazný vliv na sebehodnocení, které je v rámci školní třídy ovlivňováno i osobností učitele a jeho přístupem k jednotlivým žákům i celé třídě (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2012) uvádí, že začlenění jedince do vrstevnické skupiny, je důležitým mezníkem v jeho vývoji a značí rozvinutost dětské osobnosti, která se stává méně závislou na rodině. V případě, že je jedinec dlouhodobě odloučen od skupiny svých vrstevníků, může pociťovat známky sociální deprivace, která má negativní dopad na kvalitní rozvoj osobnosti, hlavně po stránce navazování hlubších vztahů (Vágnerová, 2012).

Vrstevnická skupina poskytuje dítěti také možnost získání nových, přínosných zkušeností, kterých v rámci rodinného prostředí není schopné dosáhnout. Dále mu poskytuje uspokojení mnoha dalších potřeb, jako jsou – potřeba vzájemného učení se, potřeba podělit se o různé poznatky, potíže (které by dospělí nepochopili) a potřeba sebeuplatnění mezi stejně starými jedinci (Vágnerová, 2012).

Každá vrstevnická skupina obsahuje své vlastní normy, uznává určité hodnoty a má specifický způsob komunikace. Tyto rysy skupin mohou být na první pohled jasně patrné,

nemusí se ovšem navenek vůbec projevovat a mohou být zcela nenápadné (Havlík in Havlík, Kořa, 2011).

II VÝZKUMNÁ ČÁST

4 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato bakalářská práce se zabývá otázkou vlivu dysfunkční rodiny na všestranný vývoj dítěte a to zejména v období mladšího školního věku. Jak bylo již v úvodu uvedeno, toto téma bylo zvoleno zejména díky jeho palčivosti, četnosti a aktuálnosti v současné společnosti. Výzkumná část této práce může jak po teoretické, tak po praktické stránce posloužit jedincům, kteří jsou nějakým způsobem zainteresováni do práce s dětmi. Tato část práce by měla poukázat na nesnadnou životní situaci, ve které se všechny děti žijící v dysfunkčních rodinách nacházejí. Měla by také sloužit k pochopení případných netypických projevů těchto dětí, jelikož ty většinou bývají zapříčiněny nesprávným výchovným působením rodinných příslušníků a rodinného prostředí.

Hlavním cílem výzkumné části tedy analýza vlivu dysfunkční rodiny na vývoj dítě, které v této rodině vyrůstá.

Z tohoto hlavního cíle vyplývají další dílčí cíle a to:

- zjistit, zda má život dítěte v dysfunkční rodině vliv na jeho emoční projevy,
- zjistit, zda má život dítěte v dysfunkční rodině vliv na socializaci dítěte,
- zjistit, zda má život dítěte v dysfunkční rodině vliv na jeho školní přípravu a prospěch,
- zjistit, jaké jsou projevy chování u dítěte pocházejícího z dysfunkční rodiny,
- popsat situaci v rodině na základě dětské kresby začarované rodiny.

Z výše uvedených dílčích cílů vyplývají následující výzkumné otázky:

- Jak děti z dysfunkčních rodin zvládají konfliktní situace po emocionální stránce?
- Jsou děti z dysfunkčních rodin adekvátně začleněny do kolektivu vrstevníků?
- Je domácí příprava na vyučování u dětí z dysfunkčních rodin dostačující?
- Jaké nejčastější projevy nestandardního chování se objevují u dětí z dysfunkčních rodin?
- Odpovídá kresba začarované rodiny a její následný rozbor skutečné situaci v rodině?

5 VÝZKUMNÉ METODY

Hlavním výstupem výzkumné části této práce bude vytvoření kazuistik a to na základě dat, které byly shromážděny prostřednictvím dalších výzkumných metod, kterými jsou pozorování, rozhovor a kresba začarované rodiny.

5.1 Kazuistika

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) uvádí, že shromažďování dat, které se váží k minulosti jedince, můžeme nazývat také jako anamnéza. Ta se dále vrství a dělí do několika skupin a podskupin.

„Popis jednotlivého případu, například vznik, průběh a vyléčení duševní poruchy, či odstranění povahové vlastnosti, může se týkat jedince, skupiny i instituce. Slouží jako pomoc a srovnání pro podobné případy, často se sestavuje prostřednictvím rekonstrukce životopisu sledované osoby“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 246).

Kazuistika se zabývá konkrétním jedincem, kterého podrobně studuje, proto se tato metoda také jinak nazývá případová studie. Kazuistika se hojně využívá ve výzkumech, které bývají součástí závěrečných prací (Přinosilová, 2007).

„Kazuistika zkoumá případ konkrétního jedince od jeho narození až do současnosti. Shrnuje všechny dostupné informace a údaje. Součástí informačních zdrojů o daném jedinci jsou i anamnestické metody, zejména údaje vztahující se k jeho vývoji“ (Přinosilová, 2007).

Dle Přinosilové (2007) si tato metoda dává za cíl shromáždit všechny možné, dostupné informace a pokouší se mezi nimi nacházet souvislosti a příčiny problémů, které se u jedince mohou vyskytovat.

5.2 Pozorování

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001, s. 32) uvádí, že pozorování je nejdůležitější diagnostickou metodou, která *„spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle.“* Pozorování můžeme rozdělit do dvou druhů a to těchto:

- pozorování volné (orientační) – tento druh pozorování se vyznačuje tím, že zde není jasně vymezen předmět pozorování, je známa pouze daná situace, ale není určeno čeho si všímat a co hledat,

- pozorování zaměřené (systematické, kontrolované) – má předem určené schéma a pozorovatel se soustředí na výskyt pouze jasně daných hledisek a nezaměřuje se na pro něj nepodstatné údaje a jevy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Pozorování je jedním ze způsobů, jak zkoumat jedince v podmínkách a situacích, které jsou pro něj relativně přirozené. Díky pozorování je možné zmapovat osobnost jedince, jeho sociální a emocionální vazby a také úroveň jeho všestranných schopností. Pozorování můžeme dělit na krátkodobé a dlouhodobé a to z hlediska času, který pozorovatel svým zkoumáním stráví (Přinosilová, 2007).

V případě této práce byla zvolena metoda pozorování systematická s konkrétním cílem a zaměřením na projevy nestandardního chování v kolektivu, emocionální výkyvy a sociálního začlenění do skupiny. Podrobnější výsledky mého pozorování budou blíže rozvedeny v konkrétních kazuistikách dětí.

Tabulka č. 1 – Obecná tabulka pozorování používaná během vyučování a v ŠD

	Ve vyučovacích hodinách	Ve školní družině
Nestandardní projevy chování		
Emoční projevy v konfliktních situacích		
Socializace		

5.3 Rozhovor

Je metodou, která umožňuje bezprostřední komunikaci a interakci s jedincem, v tomto případě s dítětem. Prostřednictvím rozhovoru je možné získat největší množství informací, které se mohou týkat přání dítěte, jeho názorů, ale také obav a postojů (Přinosilová, 2007).

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001, s. 36) dodávají, že rozhovor je neobtížnější diagnostickou metodou jelikož „*vést interview je nesnadné, neboť pružnost a nezbytnost individualizace nedovoluje postupovat podle předem daného schématu.*“

Dítě během komunikace s dospělým, který s ním není spojen příbuzenskými vztahy (učitel, vychovatel, trenér atd.), používá velmi málo slov a jen málo kdy má potřebu se více projevit a mluvit s touto dospělou osobou o jiných než formálních záležitostech a tento problém je tím větší, čím je dítě mladší (Delfos, 2018).

Delfos (2018) se tedy shoduje s výše uvedenými autory na faktu, že vést rozhovor s dítětem je velmi komplikované a vedení hodnotného rozhovoru vyžaduje kvalitní přípravu.

Diagnostický rozhovor můžeme rozdělit do dvou typů:

- neřízený – kdy téma hovoru není předem určeno a klient si jej volí sám na základě svých potřeb a momentálního rozpoložení,
- řízený – kdy examinátor záměrným a cílevědomým přístupem získává obecné i konkrétní informace o jedinci i jeho osobnosti (Přinosilová, 2007).

Rozhovor, který byl s dětmi veden v rámci této práce, bychom zařadili spíše mezi řízené typy rozhovoru. Krom předem připravených otázek byly dětem pokládány i různé doplňující otázky, které vyplývaly z dané situace. Rozhovory s dětmi probíhaly ihned po dokončení kresby začarované rodiny. Otázky, pokládané dětem byly jasné, srozumitelné a snadno pochopitelné. Děti nebyly k odpovědím nuceny, takže v případě, že se k otázce na dané téma nechtěly vyjádřit, nemusely.

Rozhovor, byl krom dětí veden i s třídními učitelkami, vychovatelkami a zákonnými zástupci a byl stejně jako rozhovor s dětmi strukturován jako řízený, s několika předem připravenými otázkami, které ovšem byly dále volně rozvíjeny pro získání co nejvíce relevantních informací. Pro kvalitní vytvoření kazuistiky se tento způsob rozhovoru jeví jako vhodný. Podrobněji budou rozhovory rozpracovány v jednotlivých kazuistikách dětí.

Tabulka č. 2 – Tabulka pokládaných otázek během rozhovorů

	Zákonní zástupci	Třídní učitelky	Vychovatelky školní družiny	Děti
Otázka č. 1	Bylo těhotenství plánované?	Jaký byl nástup dítěte do první třídy?	Jak se projevuje dítě v kolektivu školní družiny?	Baví tě kreslení?
Otázka č. 2	Jak probíhalo těhotenství a porod?	Vnímáte ze své pozice nějaké odchylky v chování a emočních projevech dítěte?	Vnímáte ze své pozice nějaké odchylky v chování a emočních projevech dítěte?	Která zvířata si nejvíce rozumějí?
Otázka č. 3	S kým dítě sdílí společnou domácnost?	Je dítě adekvátně začleněno do kolektivu?	Které činnosti má dítě nejraději?	Která zvířata si nerozumějí?
Otázka č. 4	Jak dítě zvládalo předškolní docházku?	Jak dítě vnímá kolektiv, ve kterém se pohybuje?	Jakou roli zastává dítě během her?	Komu by dané zvíře sdělilo případné tajemství?
Otázka č. 5	Jak se dítě adaptovalo na základní školu?	Je příprava dítěte na vyučování dostačující?	Je dítě schopné se podřídit organizované kolektivní činnosti?	Komu by dané zvíře nikdy nesdělilo případné tajemství?
Otázka č. 6	Jak probíhá domácí příprava dítěte?	Jak hodnotíte spolupráci rodiny a školy?	Jak vnímáte rodinnou situaci dítěte?	Která zvířata se mají ze všech nejvíce rády?
Otázka č. 7	Vnímáte ze své strany nějaký vážnější problém, který se vyskytuje u dítěte?	Vnímáte ze své strany nějaký vážnější problém, který se vyskytuje u dítěte?	Vnímáte ze své strany nějaký vážnější problém, který se vyskytuje u dítěte?	Která zvířata si spolu nejvíce hrají?
Otázka č. 8	Co si myslíte, že by bylo pro budoucí vývoj dítěte nejlepší?	Co si myslíte, že by bylo pro budoucí vývoj dítěte nejlepší?	Co si myslíte, že by bylo pro budoucí vývoj dítěte nejlepší?	Která zvířata si spolu nikdy nehrají?

5.4 Kresba začarované rodiny

Mimo pozorování a rozhovor bude jednou z využitých metod, ve výzkumné části, kresba začarované rodiny. Z důvodu, že kresba může být dobrým komunikačním prostředkem mezi dítětem a dospělou osobou a může sloužit k poznání dítěte a také prostředí, ve kterém vyrůstá.

Mlčák (1996 b, s. 4) uvádí, že *„samotná kresba, kterou dítě vytvoří, neznačí pouze míru jeho nadání či talentu, ale dává nahlédnout do jeho psychiky.“*

Davido (2008, s. 9) uvádí, že *„zkoumání dětské kresby představuje „královskou cestu“ do dětské duše.“*

Dětská kresba *„odráží kvalitu jeho vnímání, paměti, fantazie a kreativity, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, myšlení, intelektových schopností i povahových vlastností. Současně informuje citlivého vnímatele o postojích dítěte k rodičům, sourozencům, lidem obecně, zvířatům, věcem i k sobě samému“* (Mlčák, 1996 b, s. 5).

Sama kresba začarované rodiny je spojována nejčastěji se jménem Matějček, který tuto metodu vytvořil a hojně s ní pracoval a to zejména u dětí (Novák, 2004).

Instrukce pro kresbu začarované rodiny dle Matějčka (in Novák, 2004, s. 17) zní takto *„nakresli celou svou rodinu, ale začarovanou do zvířat. Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, které mu tak nejlépe odpovídá a nejlépe vyjadřuje jeho povahu.“*

Do kresby začarované rodiny se promítají vlastní zkušenosti a zážitky dětí ze svého rodinného prostředí a může také vyjadřovat postoje dítěte k rodině. Když dítě dostane pokyn *„namaluj svou rodinu tak, jakoby byla začarovaná ve zvířátka“*, tak většinou do své malby zapojí jakousi symboliku, kterou si v dané chvíli nemusí vůbec uvědomovat a bez problému tak například sdělí informaci, kterou by během běžného rozhovoru nedovedlo nebo nechtělo vyjádřit (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Dítě by mělo začarovanou rodinu malovat tužkou na bílý papír, během malby je třeba dítě sledovat a všimnout si důležitých aspektů jako jsou, kterou osobu nakreslí dítě jako první, při malbě které osoby se cítí nejisté, kdo na obrázku je a kdo naopak chybí. Velmi důležité je klást dítěti otázky a to bezprostředně po dokončení kresby, doptávat se jej například na důvod proč je tato osoba tímto zvířetem, co tato osoba nejraději dělá, či zda je dítě se svou prací spokojené (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

I Mlčák (1996 b) považuje rozhovor vedený nad kresbou dítěte za velmi důležitý, dítě nám totiž může poskytnout doplňující informace, které by bez jeho přímé interpretace mohly být chápány odlišně a z kresby by mohly být vyvozovány ukvapené a nepřesné závěry.

Symbolické vyobrazení osob jako určitých zvířat můžeme většinou rozdělit a hodnotit na základě vlastností a vzhledu dané osoby, nebo vzájemných vztahů na:

- psychické vlastnosti a projevy chování – starší bratr nemá rád teplé počasí a slunce, navíc je jeho pokoj tmavý jako jeskyně a proto ho nakreslím jako netopýra,
- vnější, viditelné znaky – maminka je krásná a proto jí nakreslím jako labuť,
- vztah tohoto člověka k dítěti (vzájemný vztah) – tatínek má o mě strach a pořád mě hlídá, takže ho nakreslím jako psa (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

V případě kresby začarované rodiny v této práci byl dětem poskytnut jeden bílý papír o velikosti A4 a dále jim bylo dáno na výběr z různobarevných pastelky a také obyčejné tužky. Při pozdějším hodnocení kresby začarované rodiny musíme u dětí přihlížet k několika faktorům, jako je momentální psychické rozpoložení dítěte během provádění kresby začarované rodiny atd.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

V této kapitole představujeme původ výzkumného vzorku, místo, kde byl výzkum prováděn a dobu, po kterou byla data sbírána. Pro zvýšení přehlednosti byly základní informace o dětech shrnuty do níže uvedené tabulky.

Tabulka č. 3 – Obecná charakteristika dětí

Pohlaví	Věk	Třída	Zdravotní stav	Zákonný zástupce	Počet sourozenců	Typ vychovávající rodiny
Chlapec	8	2	Dobrý	Babička	4	Pěstounská
Dívka	10	3	Cystická fibróza	Matka	4	Rozvedená

Výzkumným souborem jsou tedy děti, nacházející se ve věkovém rozpětí 8-10 let, obě navštěvují první stupeň běžné základní školy v místě jejich bydliště. Výzkum, který jsem v rámci své práce realizovala, byl zaměřen na to, jaký dopad má život dítěte v dysfunkční rodině na jeho socializaci, emoční projevy, chování atd. Výzkum jsem více soustředila na fungování dítěte ve školním prostředí a to jak ve třídě, tak během trávení volného času ve školní družině a to zejména z důvodu, že škola je pro dítě mimo rodiny dalším z prostředí, které dobře zná a cítí se v něm relativně dobře, bezpečně a je pro ně přirozené.

Kritéria vedoucí k výběru tohoto výzkumného vzorku:

- rozmanitost rodinných vazeb,
- vícečlenná rodina (nevlastní sourozenci),
- nestabilní rodinné zázemí,
- sociální a zdravotní znevýhodnění,
- projevy nestandardního chování v rámci kolektivu.

Po výběru výzkumného vzorku, jsem telefonicky kontaktovala zákonné zástupce dětí, se kterými jsem si sjednala osobní schůzky. V rámci nich jsem sdělila průběh zkoumání a získala jejich informovaný souhlas (viz Seznam příloh). Samotný výzkum byl realizován od září 2018 do konce února 2019 a to vždy v prostředí školy, které je, jak jsem již výše uvedla, pro děti poměrně známé a přirozené.

Výzkum byl dále realizován prostřednictvím rozhovorů s pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci dětí. Charakteristiku těchto osob nalezneme v níže uvedené tabulce.

Tabulka č. 4 – Obecná charakteristika dospělých jedinců, se kterými byl realizován rozhovor

	Dosažené vzdělání	Délka pedagogické praxe	Délka praxe se zkoumanými dětmi
Třídní učitelka (chlapec)	Vysokoškolské, Mgr.	24 let	2 roky
Třídní učitelka (dívka)	Vysokoškolské, Mgr.	9 let	3 roky
Vychovatelka ŠD (chlapec)	Vysokoškolské, Mgr.	15 let	2 roky
Vychovatelka ŠD (dívka)	Vysokoškolské, Bc.	10 let	3 roky
Zákonný zástupce (chlapec)	Středoškolské, odborné	/	8 let
Zákonný zástupce (dívka)	Vysokoškolské, Bc.	/	10 let

7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole budeme prezentovat výsledky analýzy výzkumného šetření prostřednictvím případových studií, které v sobě kromě anamnestických údajů zahrnují také oblast pozorování, rozhovory se zákonnými zástupci, třídními učitelkami, vychovatelkami a samotnými dětmi. Dále pak analýzu kresby začarované rodiny.

Z důvodu personalizace dětí, o kterých budeme hovořit v níže uvedených kazuistikách, byla uvedena jejich jména, ta jsou ovšem změněná a to zejména kvůli ochraně soukromí dětí a jejich rodin.

7.1 Kazuistika č. 1

Jméno: Marek

Věk: 8 let

Osobní anamnéza

Marek je dítětem drogově závislých rodičů, tudíž jeho početí a následné narození nebylo plánované. Navzdory matčině závislosti na tvrdých drogách probíhalo její těhotenství podle slov babičky zcela běžným způsobem a ta dodává, že *„když čekala Marka, tak se rozhodla, že si zkusí přestat píchat.“* Marek by tedy měl být údajně jediným z bratrů, kteří nebyli v prenatálním stádiu ovlivnění drogovou závislostí matky. Po jeho narození měla matka údajně opět začít brát drogy a Markovi věnovala zhruba stejnou péči jako ostatním bratrům a to nevyhovující. V 5 letech se chlapec dostává spolu se svými bratry do péče babičky, začíná chodit do mateřské školy a později do klasické základní školy nedaleko místa, kde pobývá.

Marek navštěvuje druhý ročník základní školy a nástup do první třídy byl velmi problematický. Třídní učitelka říká, že *„Marek byl výbušný, agresivní a vulgární k ostatním spolužákům a často byla situace tak vyhrocená, že jsem byla nucena zatelefonovat babičce, aby si pro Marka přijela a odvezla jej domů.“* V průběhu jeho prvního školního roku se situace okolo chlapce částečně uklidnila to hlavně díky spolupráci pedagogických pracovníků (třídní učitelka, vychovatelka ŠD) a babičky. *„Myslím, že dnes už celkem dobře zapadá mezi své spolužáky ve třídě a na školu si zvyknul“* dodává třídní učitelka. Chlapec se postupně zařadil do celého kolektivu školní třídy a stal se jeho součástí. Dnes je Marek v kolektivu

poměrně oblíbený a z pozorování se jeví, že zejména u chlapců, jelikož dívky odmítá respektovat a dalo by se říci, že jimi pohrdá.

Prostřednictvím třídní učitelky mi bylo sděleno, že Marek dle PPP netrpí žádnou specifickou poruchou chování ani učení, do školy ale chodí nerad a nebaví ho. Chlapec se odmítá připravovat do školy, záměrně si nezapisuje domácí úkoly, schovává sešity a ničí své školní pomůcky, čehož jsem byla sama svědkem. Na základě toho je babička často špatně informovaná o zadáních domácích úkolů. Babička k celé situaci dodává „*tvrdí mi, že nemá nic za úkol, ani že se nemusí nic učit. Když mu sama zkontroluju aktovku, tak nic nezjistím, protože si úkoly nikdy, nikam neznačí.*“ Třídní učitelka přistoupila k řešení celé situace tím, že informuje babičku prostřednictvím e-mailu, díky této spolupráci je babička o všem informovaná a Marek nemá možnost se vymluvit. Babiččina snaha Marka řadí, co se známek týče, mezi průměrné žáky. „*Snažím se, aby se do školy připravoval denně, vždycky se mi to ale nepodaří, když má špatnou náladu a nechce nic dělat, tak je protivný, řve, vzteká se, kope kolem sebe a to ho pak nechám být, nejsem nejmladší a tohle nemám zapotřebí.*“ říká babička o realizaci chlapcovy domácí přípravy.

Chlapec je po fyzické stránce velice zdatný a má rád sportovní aktivity všeho druhu. Psycholog, ke kterému Marek s babičkou dochází, dále doporučil umožnit mu navštěvování co nejvíce kroužků se sportovním zaměřením, a proto v rámci školní družiny chodí do florbalu a basketbalu a mimoškolně se věnuje fotbalu a parkouru. Vychovatelka školní družiny říká „*Marek je po pohybové stránce moc šikovný kluk, rád dělá všechno co má něco společného s pohybem a sportováním a myslím si, že i díky své fyzické zdatnosti je v kolektivu oblíbený.*“

I přes veškerou snahu osob, které se podílejí na výchově Marka, zůstávají i nadále největším problémem jeho krádeže a to ne jen v prostorách školy, ale i při běžném nákupu s babičkou, která situaci popisuje takto: „*chodím s kluky do obchodu, musí se naučit sami nakupovat, s Markem mám ale strach. Několikrát se mi stalo, že něco sebral z regálu, ani jsem si toho nevšimla. Většinou to byla nějaká drobnosti třeba žvýkačky, čokoládová tyčinka atd. Cestou domů, nebo doma se pak brachům pochlubí, ale ti jsou jiní a řeknou mi to, pak musíme jít tu věc vrátit. Někdy se ale Marek vzteká tak, že ho nikam nedostanu a musím jít sama, je to trapné.*“ Situace byla natolik akutní, že musel být po dohodě s pedagogickými pracovníky, babičkou a sociálním pracovníkem na dobu dvou měsíců vyloučen ze školní družiny. „*Řekl mi, že musí na záchod, ale místo toho na chodbě prohrabával aktovky dětem z jiných oddělení a bral si, co se mu líbilo, hlavně peníze*“ popisuje okolnosti, za kterých musel být Marek vyloučen ze školní družiny, vychovatelka.

Momentálně Marek školní družinu opět navštěvuje, jeho chování je ustálené, občas mírně nestandardní. Krádeže, které prováděl v minulosti, se začínají opakovat a babička po poradě s odborníky zvažuje umístění do diagnostického ústavu. „Už si s ním nevím rady“ uzavírá celý rozhovor.

Rodinná anamnéza

Marek pochází z pěti bratrů, kteří mají 21 let, 14 let, 10 let a 5 let, kromě nejstaršího bratra mají všechny děti stejné biologické rodiče. Marek žije odděleně od svých biologických rodičů v pěstounské péči své babičky (matka chlapcovy matky) a to již tři roky spolu s pětiletým a desetiletým bratrem v bytové jednotce. Po předchozích konfliktech se ze společné domácnosti odstěhoval Markův dědeček, který pro něj byl autoritou, jeho odchod byl pro chlapce velmi těžký a dodnes z celé situace viní babičku. Čtrnáctiletý bratr, se kterým má Marek blízký vztah, žije v pěstounské péči babičky z otcovy strany. Nejstarší z bratrů pobývá již ve své vlastní domácnosti a je ekonomicky nezávislý na své rodině.

Všechny děti byly postupně svým biologickým rodičům odebrány z důvodu jejich závislosti na alkoholu, tvrdých drogách a umístěny do péče k prarodičům. Období, kdy bratři pobývali s rodiči, mělo na jejich budoucí vývoj velmi negativní dopad. Chlapci žili v nevyhovujících podmínkách, neměli dostatečný přísun potravin, strádali i po emocionální stránce a byli opakovaně fyzicky týráni. Také komunita, ve které se rodina chlapců pohybovala, nebyla vhodná pro jejich vývoj. Jednalo se o narkomany, alkoholiky, jedince s násilnými sklony a lidi bez domova. Celá situace rodiny vygradovala v momentě, kdy byla rodina pro neplacení nájemného a ničení majetku z bytu vyhoštěna na ulici.

Momentálně je situace mezi Markem, babičkou a bratry, kteří s ním sdílí společnou domácnost velmi vyhrocená. Chlapec bez svolení opouští domácnost a vyhledává společnost matky, která se i nadále pohybuje v závadném prostředí. Pro zlepšení situace bylo babičce prostřednictvím sociálního pracovníka doporučeno, aby Marek navštěvoval dětského psychologa, který navrhnul, aby se chlapec s matkou setkával, ale pouze v bytě babičky, kde pobývá. Styk s otcem není momentálně možný, jelikož se nachází v protialkoholní léčebně. Otec Markovi zřejmě příliš nechybí, jelikož byl několikrát svědkem toho, jak fyzicky napadl jeho matku.

Výsledky pozorování

Tabulka č. 5 – Shrnutí výsledků pozorování u chlapce

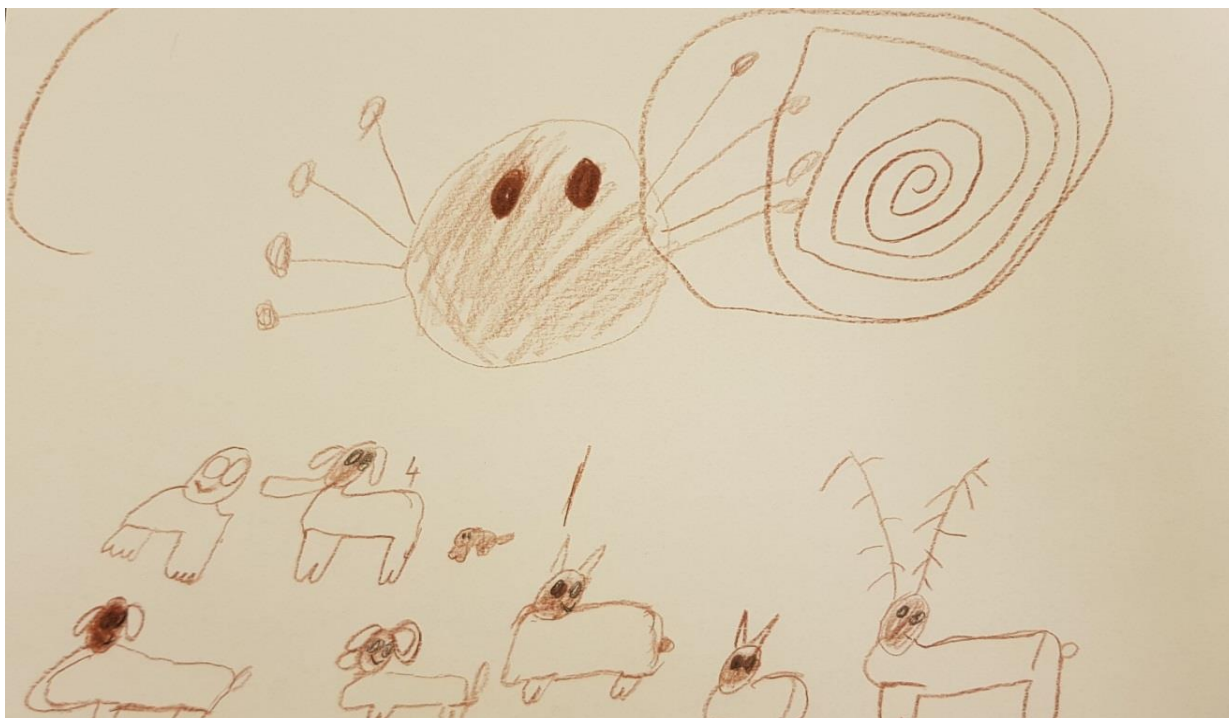
	Ve vyučovacích hodinách	Ve školní družině
Nestandardní projevy chování	neklid, vykřikování, skákání do řeči, užívání vulgarismů, posměšné poznámky, hraní si s pomůckami, ničení svých pomůcek, nedodržování pokynů, odbývání práce	vykřikování, běhání, užívání vulgarismů vůči dětem i vychovatelce, agrese vůči submisivním chlapcům a dívkám, braní a případné ničení věcí jiných dětí, svévolné opouštění vyhrazených prostor, ignorace pokynů vychovatelky, vysmívání se a to hlavně dívkám
Emoční projevy v konfliktních situacích	pláč, vztek, vzdorovitost, drzost, rozrušení, nervozita, uzavřenost, odmítání	pláč, vztek, vzdorovitost, drzost, prosby, lítost
Socializace	v případě nutnosti tvorba pracovních týmů se sobě rovnými chlapci	skupinové hraní se sobě rovnými chlapci, pozitivní verbální komunikace s většinou vrstevníků, vůdcovství ve skupině, loajlnost vůči blízké skupině, ponoukání k nekalostem

Z uvedené tabulky můžeme vyčíst, že chlapcovy projevy ve skupině jsou si velmi podobné a to jak během vyučování, tak ve školní družině.

Pozorování u chlapce probíhalo několikrát, v rámci celého výzkumu a vždy byl kladen důraz na aspekty uvedené v tabulce. Z pozorování bylo zjištěno, že je velmi těžké Marka zaujmou jakoukoliv činností a proto zřejmě zadanou práci odbývá, nedodržuje pokyny pedagogických pracovníků a často vyrušuje. Je také velmi neobvyklé, že chlapec chce spolupracovat pouze s ostatními chlapci a při práci ve skupině s dívkou je rozrušený a vzdorovitý.

Toto chování může být způsobeno, situací v rodině, kdy Marek odmítá autoritu v podobě své babičky a pravděpodobně se cítí být zrazen a opuštěn svou matkou. Vůči svým dobrým kamarádům je ovšem chlapec velmi loajální a projevují se u něj ochránářské sklony a přátelské vztahy. Chlapce, kteří jsou ale méně sportovně nadaní, velmi poslušní či trpící nějakou specifickou poruchou učení odmítá a vnímá je jako podřadné.

Kresba začarované rodiny



Obrázek 1 - Kresba začarované rodiny (Marek)

Průběh a zhodnocení kresby

Chlapce kreslení příliš nebaví, a proto bylo nutné jej v po celou dobu, kdy kresba probíhala motivovat k lepším výkonům. Marek si z množství barevných pastelků, které měl k dispozici, nejprve zvolil černou, po delším přemýšlení ovšem svou volbu změnil a začal kreslit hnědou pastelkou, která může značit například umíněnost, tvrdohlavost nebo také vyčerpání. Celá kresba trvala asi 20 minut a chlapec byl během ní velmi komunikativní a popisoval, co a proč maluje a měl také hodně dotazů, které se týkaly správnosti jeho konání. Jako první maloval svého otce a matku přičemž byl velmi soustředěný a napjatý. Během malby prarodičů a bratrů byl rozverný a pokoušel se dělat na jejich osoby nejrůznější vtipy a poznámky.

Rozhovor, který následoval ihned po dokončení kresby, sloužil spíše k doptání se na méně jasné detaily, které chlapec během kresby opomenul sdělit. Marek začal malovat všechna zvířata v jedné řadě a od spodního okraje papíru zleva doprava. První namaloval svého otce, který je podle jeho slov medvěd, jelikož medvědi jsou velcí, silní a bývají zlí. Během kresby se Marek k medvědovi jako osobě otce dále nevyjadřoval a na mou pozdější otázku - kdo ze zvířátek se nejvíce kamarádí s medvědem, odpověděl „*Možná pejsek (matka), ale spíš nikdo.*“

Jak jsem již výše uvedla, chlapec namaloval svou matku jako psa a to konkrétně jezevčíka, s tím, že nad výběrem rasy psa dlouho uvažoval a nebyl si jím jistý. Nakonec podle jeho slov zvolil jezevčíka, jelikož maminka je hodně hubená a to jsou jezevčici taky. Pejskovi, který představuje matku, nezapomněl namalovat ústa, která se usmívají, je to prý proto, že maminka se často nahlas směje.

Velmi blízko vedle jezevčíka namaloval zvířátko, které má představovat jeho osobu a řekl. „*Tohle jsem já, jsem kočka.*“

Dále se ke kresbě své osoby nevyjadřoval a začal malovat jelena, u kterého si dal zvláště záležet na vyobrazení parohů. Na otázku, kdo je jelen odpověděl. „*Jelen je děda, všechny nás ochraňuje a tak musí mít velké parohy.*“ Poté, co dokončil kresbu jelena, se na dlouho zamyslel, díval se okolo sebe a pak zvířátku, které mělo představovat jeho osobu, domaloval malý kulatý ocásek. Sám si tento úkon zdůvodnil tak, že takovýto ocas mívají srnky a že on vlastně není kočka, ale srnka. Tuto náhlou změnu v uvažování v závislosti na kresbě příkládám faktu, že Marek má zřejmě citově velmi blízko k dědečkovi a snaží se s ním ztotožnit, ačkoliv o něm říká „*Děda se někdy hrozně opije a pak mluví sprostě a rozbíjí okna.*“

O rodinných vztazích může vypovídat i chlapcovo vyobrazení babičky, tu namaloval mezi sebou (srnkou) a dědečkem (jelenem) jako kočku. Když jsem se jej ptala, proč namaloval babičku jako kočku, nebyl nejprve schopen odpovědět, následně po kratším zamyšlení ovšem řekl něco, co bylo velmi zarážející. „*Babička je kočka, protože kočky nesnáší a taky je tlustá a kočky jsou taky tlusté.*“ Navíc podotkl, že kočky a psi se nemají rádi, což může značit nefunkční vztahy mezi chlapcovou babičkou a jeho matkou.

Dále Marek maloval své bratry, jejichž charakteristika povětšinou odpovídala jejich povahovým vlastnostem nebo vzhledu. Všichni Markovi bratři jsou vyobrazeni nad ostatními rodinnými příslušníky i nad ním samým, tento způsob malby se může jevit jako způsob separace ostatních dětí od dospělých a potřebu získání více pozornosti pro sebe sama.

Svého 14 letého bratra, který pobývá v péči babičky z otcovy strany, namaloval chlapec jako žabu a jako důvod uvedl, že prý rád skáče, hýbe se a je mrštný. Nejstaršího 21 letého

bratra namaloval jako slona, a popsal jej slovy „*už je dospělý a tak může bydlet sám, hodně jí a proto je trochu tlustý a velký.*“ Nejmladšího 5 letého bratra namaloval jako myšku a dával si velmi záležet na tom, aby byla co nejmenší, jelikož bratr je prý hodně malý a hubený.

Nad všemi členy rodiny začarované ve zvířata výrazně ční pavouk, který představuje chlapcova o dva roky staršího bratra, se kterým měl podle slov babičky Marek dříve hodně blízký a vřelý vztah, což se prý mělo změnit po té, co Marek začal hojněji vyhledávat společnost své matky. Vyobrazení 10 letého bratra jako pavouka zdůvodňuje Marek takto „*pavouci jsou rádi doma, protože je tam teplo a mají dlouhé nohy jako brácha.*“ Na doplňující otázku, zda se pavouků bojí či nikoliv odpověděl „*ne nebojím, pavouci chytají mouchy a jsou užiteční.*“ K postavě bratra taky domaloval síť, která má představovat jeho domov, a do této sítě by se prý mohla schovat všechna ostatní zvířátka. To, že je pavouk mnohem větší než ostatní nepovažuje za důležité a skutečnost zdůvodňuje tím, že jejich rodina je velká a on měl strach, aby se mu na papír všechny zvířata vešla, když mu chybělo už jen poslední, rozhodl se, že jím zaplní zbytek papíru. I přes předstíranou lhostejnost se jeví, že Marek má ke svému 10 letému bratrovi blízký vztah i když říká, že „*pavouk si hraje s myší, ale se srnou ne, protože se bijou.*“

Chlapec se během kresby ani při následném rozhovoru, po jejím dokončení, příliš nevyjadřoval k vzájemným vztahům mezi členy rodiny (zvířátky). Proto jsem přistoupila k položení několik doplňujících otázek se vztahovou tematikou. Nejvíce ze všech zvířátek si podle Marka rozumějí srna (Marek) a jelen (dědeček), s tím, že pokud by měla srna nějaké tajemství, určitě by jej řekla jelenovi nebo pejskovi (matka), ale nikdy by jej neřekla medvědovi (otec). Další z položených otázek jsem se zaměřila na to, která zvířátka se mají navzájem nejradši a jsou největší kamarádi. Na to chlapec téměř okamžitě bez rozmýšlení řekl „*určitě slon (bratr 21 let) a žába (bratr 14 let).*“ Což může značit pospolitost mezi dvěma nejstaršími bratry, která pravděpodobně pramení již z útlého dětství, kdy bratry spojovala péče a starost o mladší sourozence, kterou na ně převáděli rodiče. Nejméně rádi se pak mají jezevčík (matka) a kočka (babička), což chlapec zmiňoval již během samotné kresby a tato skutečnost zřejmě naznačuje nefungující vztah mezi Markovou matkou a babičkou. Jako poslední z doplňujících otázek jsem zařadila otázku, která se týkala trávení společného volného času a hraní si. Odpověď na tuto otázku shrnul chlapec velmi stručně slovy „*kočka (babička) si s nikým nehraje a srna (Marek) si nejradši hraje s jezevčíkem (matka) nebo žábou (bratr 14 let).*“ Na tomto příkladu se může jevit, že Marek vzhlíží ke svému staršímu 14 letému bratrovi a opět je zde neodmyslitelný prvek silného pouta mezi chlapcem a jeho matkou.

Shrnutí kazuistiky

Domnívám se, že analýza kresby začarované rodiny je v souladu se skutečnou situací a vztahy v rodině. Markův vztah s matkou je velmi silný a pravděpodobně značnou mírou ovlivňuje jeho vazby s ostatními bratry a taky s babičkou, která se s jeho matkou stýká minimálně a nerozumí si. Chlapec je velmi nazlobený na babičku a to jak z důvodu toho, že mu neposkytuje možnost každodenního kontaktu s matkou, ale také ji obviňuje z rozpadu vztahu s dědečkem a jeho následného opuštění společné domácnosti. Z kresby se také může jevit, že Marek nevyžaduje společnost svého otce a na jeho obrázku figuruje spíše z formálního hlediska.

Tato situace je velmi komplikovaná jak pro chlapce, tak pro jeho rodinu. Náprava tohoto rodinného fungování již není úplně možná, ale jistou nadějí na částečné upravení vztahů skýtá obnovení komunikace mezi matkou a babičkou. Po nastolení určitých pravidel a spoluprací s dětským psychologem a sociálním pracovníkem by mohly najít řešení, jak Markovi a jeho nedospělým bratrům umožnit spokojenější dětství a možnost vyrůst v perspektivní dospělé jedince.

7.2 Kazuistika č. 2

Jméno: Hana

Věk: 10 let

Osobní anamnéza

Početí a následné narození Hany nebylo plánované, matka ovšem nastalou situaci popisuje slovy „*hned když jsem se dozvěděla, že jsem těhotná, začala jsem se na miminko moc těšit.*“ Dále pak dodává, že její těhotenství proběhlo v pořádku a bez komplikací. Hana se dostala na svět pomocí císařského řezu, který byl plánovaný a to z toho důvodu, že matka své dvě starší děti rodila stejným způsobem. Dívka do jednoho roku prospívala na první pohled zcela běžným a normálním způsobem, matka si ovšem začala všimnout jejího velmi malého přírůstku váhy a také zpozorovala anomálie ve stolici. Haně byla na základě genetických vyšetření diagnostikována vážná, nevléčitelná choroba a to cystická fibróza¹. „*Péče o dítě,*

¹ „CF je chronické, dědičně přenášené onemocnění, které je vrozené, ale může se projevit kdykoliv během života (nejčastěji však v prvním roce života). Projevuje se nejčastěji opakovanými infekcemi dýchacích cest, neprospíváním, špatným přibýváním na váze, dále vysokým obsahem soli v potu, nechutí k jídlu a špatným trávením. CF získá nemocný výhradně tak, že od každého z rodičů zdědí gen pro tuto nemoc“ (Vávrová, Bartošová a kol., 2009, s. 9).

kteřé trpí touto nemocí je velmi náročná.“ říká matka a dodává, že Hanina nemoc od základů změnila jejich způsob života.

Matka zůstala s dívkou doma do jejích 4 let a poskytovala jí veškerou péči, která je nutná k udržení stabilizovaného zdravotního stavu. S dovršením čtyř let se matka, po poradě s lékaři a odborníky, rozhodla umístit Hanu do mateřské školy, která jí zaručila socializaci s vrstevníky a přinutila jí více se osamostatnit.

Nyní dívka navštěvuje třetí ročník běžné základní školy v místě jejího bydliště. *„Nástup do první třídy byl pro Haničku těžký a to hlavně po psychické stránce.*“ popisuje matka a svou výpověď doplňuje o fakt, že před nástupem do první třídy od rodiny odešel dívčin otec spolu se svými dvěma dětmi z prvního manželství. Třídní učitelka s názorem matky souhlasí a říká: *„Hanka ve třídě často plakala, stranila se kolektivu, byla velmi uzavřená, občas působila zmateně a trpěla úzkostnými stavy.*“ Dále třídní učitelka dodává, že situace je již poměrně stabilizovaná a úzkostné stavy, kterými dívka trpěla, ustoupily. Vychovatelka školní družiny je toho názoru, že jisté úzkosti v dívčině chování stále přetrvávají. *„Maminka Haniče vždy řekne, v kolik hodin si jí vyzvedne, když se ovšem zpozdí, Hanka pláče a má strach, že na ní maminka zapomněla, a že jí nechce.*“ Což by mohlo značit, že na dívku měl velký dopad odchod otce od rodiny a její obavu z toho, že bude opuštěna i matkou, kterou vnímá jako jednu z mála osob, na které se může ve svém životě spolehnout. Dívka je v kolektivu poměrně oblíbená, třídní učitelka i vychovatelka se ovšem shodují na faktu, že je velmi vybíravá ohledně přátel a ne s každým se snese.

Prostřednictvím třídní učitelky mi bylo sděleno, že dívka netrpí žádnou specifickou poruchou chování ani učení a tuto informaci potvrdila i matka. Hana je chytrá dívka a učení jí baví, což je patrné z jejího hodnocení. Toto tvrzení jsem měla možnost osobně potvrdit při pozorování. Matka k prospěchu své dcery říká, že: *„Hanka je sice chytrá, ale musíme doma hodně dřít, aby ve škole dosahovala co nejlepších výsledků.*“ Prioritou ovšem pro matku zůstává její zdraví a tak po příchodu ze školy je třeba postarat se nejprve o zdravotní stránku a až po té přichází na řadu domácí příprava na vyučování. *„Je toho hodně co musí pro své zdraví dělat a často je pak tak unavená, že jí na učení nezbyvá energie.*“ říká matka k tématu domácí přípravy dívky. Třídní učitelka snahu matky o kvalitní přípravu Hany velmi cení, dodává ovšem, že je velký rozdíl mezi víkendem, kdy je dívka u matky a víkendem (jednou za čtrnáct dní), kdy je dívka u otce. *„Když je Hanka na víkend u svého otce, tak většinou nemá hotové domácí úkoly, není připravená na výuku, je velice unavená, má kruhy pod očima a stává se, že v pondělí ve škole usíná.*“ Toto dívčino chování může značit nezájem o domácí přípravu, prospěch a také zdravotní stav dcery ze strany otce.

Dívka je i přes nemoc, kterou trpí, poměrně fyzicky aktivní a má ráda pohyb všeho druhu, navštěvuje kroužek baletu a skákání přes švihadlo. Matka říká, „*Hance kvalitní pohyb pomáhá vykašlávat škodlivé látky, které se jí usazují v plicích v podobě hlenů a tak je po ní tanec i skákání velice dobré a zdraví prospěšné.*“ Dívka také navštěvuje kroužek flétna, který jí velice baví a pomáhá ke správnému dýchání.

Momentálně je dle slov matky Hanin zdravotní i psychický stav dobrý. Oba se navzájem ovlivňují, a pokud se dívka necítí být v pořádku po psychické stránce, projeví se tento stav na jejím zdraví.

Rodinná anamnéza

Hana má čtyři nevlastní sourozence, bratra (20) a sestru (18) z otceva prvního manželství. Dále pak bratra (19) a sestru (17) z matčina prvního manželství. Hana žije spolu s matkou, bratrem (19), sestrou (17) a prarodiči (rodiče matky) v dvougeneračním rodinném domě se zahradou v klidné části okresního města.

Jak již bylo výše uvedeno, ze společné domácnosti se asi před třemi roky odstěhoval dívčin otec spolu se svými dvěma dětmi, nyní s nimi žije, v bytové jednotce ve městě vzdáleném asi 10 km od místa bydliště Hany. Tuto bytovou jednotku s nimi sdílí i nová partnerka dívčina otce a její syn (9).

Dívčina matka pracuje jako pedagog volného času v zařízení, které se věnuje péči o zrakově postižené a sourozenci (17, 19) navštěvují oba střední školu. Její otec vlastní firmu na výrobu CNC strojů, je velmi časově vytížený a často nečekaně odjíždí na služební cesty, což mnohdy zapříčiní problém v setkávání Hany a otce. Dívčini sourozenci z otcovy strany již nestudují a oba pracují na částečný úvazek. Důležitou roli v životě dívky hrají také prarodiče, se kterými dívka sdílí společnou domácnost, jsou matce Hany velkou podporou, často pomáhají s jejím vyzvedáváním z kroužků a hlídáním.

Mezi rodiči dívky panuje vypjatá atmosféra, otec nerespektuje smluvený čas vyzvedávání, nerespektuje ani denní režim, který by měla dívka dodržovat. Matka říká „*zlehčuje Hančino onemocnění a není schopen se o ní postarat, nedává jí výživnou stravu, kterou potřebuje, aby dobře rostla, dává jí pozdě spát a klidně jí i zapomene dát léky.*“ Otec si ovšem podle slov matky dívku kupuje drahými dárky a výlety. Dívka se tedy pravděpodobně ocitá v situaci, kdy se musí rozhodovat mezi matkou, která pečuje zejména o její zdraví a vštěpuje jí důležité životní hodnoty a mezi otcem, který zřejmě nahrazuje dívce méně společně stráveného času

hmotnými dary a zážitky. Dalo by se říci, že vzhledem k věku dívky je jasné, že si je schopna, alespoň částečně, celou situaci uvědomovat a je tedy pro ni velmi tíživá.

Výsledky pozorování

Tabulka č. 6 – Shrnutí výsledků pozorování u dívky

	Ve vyučovacích hodinách	Ve školní družině
Nestandardní projevy chování	zmatenost, vykřikování, hraní si s pomůckami, ignorace pokynů třídní učitelky, pohled do prázdna, žalování	zmatenost, vykřikování, užívání vulgarismů vůči dětem, ignorace pokynů vychovatelky, žalování, lehká fyzická agrese vůči dětem
Emoční projevy v konfliktních situacích	pláč, smutek, rozrušení, nervozita, vzdorovitost, úzkost, uzavřenost	pláč, smutek, rozrušení, nervozita, úzkost, vzdorovitost, drzost, uzavřenost
Socializace	častá negativní verbální komunikace s dětmi, vytváření pracovních týmů s velmi chytrými dětmi, direktivnost vůči dětem, hádky	skupinové hry s hodnými dívkami, pozitivní přátelská komunikace se všemi vrstevníky, direktivnost vůči dětem i vychovatelce, časté hádky hlavně během hry

Z tabulky můžeme vyčíst, že dívčiny projevy ve skupině jsou téměř totožné jak během vyučování, tak ve školní družině. Dívka během vyučování často nevnímá výklad třídní učitelky, někdy je to zapříčiněno tím, že si hraje s pomůckami, jindy upřeným pohledem do prázdna, ale většinou je to způsobeno hádkami mezi dětmi například o velikosti pracovní plochy, lepších výkonech v dané činnosti atd. Tyto hádky také často propukají i ve školní družině, kde se jako jejich prvotní spouštěč jeví dívčina direktivnost vůči ostatním, ale někdy i vůči vychovatelce, což nebývá tolerováno. V případě, že se Hana ocitne v konfliktní situaci,

velmi často se uzavře do sebe a přestane komunikovat s ostatními, často také pláče a to i při sebemenším podnětu. Což může poukazovat na její velmi křehký psychický stav.

Kresba začarované rodiny



Obrázek 2 - Kresba začarované rodiny (Hana)

Průběh a zhodnocení kresby

Dívka má kreslení ráda a zadání pro kresbu začarované rodiny ji přišlo velmi neobvyklé, zábavné a na započítí samotné malby se velmi těšila. Z množství barevných pastelky a tužek si zvolila obyčejnou tužku s tím, že mě požádala o to, abych ji ostrouhala. S ostrouháním tužky nebyla dívka spokojená, dokud na jejím konci nebyl precizní hrot, což je zajímavé. Dětem bývá často celkem jedno, zda jsou jejich pastelky ostrouhané či nikoliv. To může značit, že dívka si chce na kresbě nechat opravdu záležet anebo také úzkostné ladění její osobnosti. Kresba Hanky trvala asi 20 až 25 minut a dívka byla během ní velmi tichá a také soustředěná, jen občas promluvila a popsala, co právě maluje, stěžejní byl proto rozhovor na konci kresby. Hana začala malovat všechna zvířátka vedle sebe do řady ve směru zleva doprava, poslední tři zvířata, které namalovala, jsou obráceně a je to prý proto, že „moje rodina je veliká a když jí kreslím, tak mám vždycky strach, že se mi na papír nevleze celá.“ Odpovídá Hana na otázku, proč jsou některá zvířátka namalovaná jinak než ostatní.

Jako první dívka namalovala velkou kočku v levém dolním rohu, to je 17 letá sestra Hanky. Kočka je prý z tohoto důvodu, že: „*mám ráda kočky, mají hrozně hebké chlupy a mazlí se.*“

Další zvíře, které dívka namalovala, má představovat jí samotnou a je to pejsek, konkrétně prý „*pudlík nebo kokršpaněl*“, jehož srst na uších připomíná dívce dlouhé lehce vlnité vlasy, jaké má ona sama.

Zvíře nacházející se vedle pejska je podle dívky morče, z jeho vyobrazení ovšem není dívka zcela spokojená a říká, že jej umí namalovat lépe, toto morče, které nakreslila, jí prý připomíná spíše ptakopyska, usmívá se.

Morče má tedy znázorňovat Hančinu sestru (18) z otcova prvního manželství, morče je prý proto, že: „*když jsem byla ještě hodně malá, tak si ho koupila a pak, když se s tatínkem odstěhovala, tak řekla, že už ho nechce, a že mi ho nechá. Tak proto je morče, protože mi jí připomíná.*“ Dívka je při hovoru o této sestře velmi smutná a říká, že ji mrzí, že už se tak často nepotkávají. Vedle morčete je vyobrazen křeček, který je podle dívky zvířátko, které jí připomíná 19 letého bratra. „*Brácha, on si pořád bere nějaké jídlo a dává si ho k sobě do pokoje a pak má v tom pokoji hrozný bordel, to taky dělají křečci.*“ říká dívka a dodává, že brácha je taky moc milý. Vždy když odjíždí na internát tak se objímají a dívka se pak na něho celý týden těší. Budou dle jejich slov blbnout a hrát si „*na chemiky, brácha chodí do chemické školy a pak mi doma ukazuje pokusy.*“

Tato Hanina výpověď značí, že oba sourozenci mají velmi blízký a vřelý vztah což dívka uzavírá větou, že křečka má doma taky a má ho ráda, takže toto zvíře v ní evokuje pouze kladné emoce. Vedle křečka se nachází nejprve jeden přeškrtnutý pavouk a následně dva pavouci v síti, dívka toto své konání vysvětluje tak, že nejdříve chtěla namalovat jen nejstaršího bratra (20), ale pak si uvědomila, že ten už má přítelkyni a tak namaloval pavouky dva. „*Brácha sice bydlí s taťkou, ale už jenom někdy. Má teď přítelkyni a jsou často spolu u ní doma, tak ten druhý pavouk je ona.*“ Na mou otázku proč jsou bratr a jeho přítelkyně pavouci odpovídá „*bráchův pokoj je hodně tmavý a má v něm pořád zatažené žaluzie a pavouci mají rádi tmu a vždycky vylezou ven, když je noc.*“

Dívka tedy do své kresby začarované rodiny umístila nejdříve všechny „děti“ všechny její sourozence a to může značit, že k nim vzhlíží a snaží se s nimi ztotožnit. Jak jsem již uvedla, jako první nakreslila svou sestru (z matčina prvního manželství) domnívám se, že důvod, proč takto učinila je, že tato sestra je pro ni největším vzorem. Chce se jí podobat, jelikož, jak jsem se od Hany dozvěděla, sestra je baletka a stejně jako ona. Od útlého dětství navštěvuje baletní kurzy, studuje také prestižní střední školu, je velmi chytrá a krásně maluje. Dalším z důvodů, proč dívka namalovala své sourozence, jako první může být to, že odkládá citlivé

téma rozvodu rodičů na konec kresby. Následně tedy dívka přešla k malbě dospělých osob a jako první z nich namalovala hned vedle pavouků, dle jejich slov, housenku. Housenka má představovat dědečka „*dědu bolí nohy a tak chodí strašně pomalu a plazí se jako housenka a některé housenky jsou chlupaté a děda má dlouhé vousy.*“ Dívka následně otáčí papír a pokračuje v malbě. Dalším zvířetem je kráva, která má představovat babičku. Dívka připodobňuje babičku ke krávě čistě z hlediska fyzické podobnosti „*babička je tlustá a to jsou krávy taky.*“ Říká dívka na vysvětlenou a dodává, že babička je na ní téměř vždy hodná „*jen někdy když má špatnou náladu, tak si sedne na chodbu a na všechny křičí, jde to slyšet na celý dům.*“

Hana se také zmiňuje o tom, že si s babičkou říkají tajemství, a když nějaké má tak jí ho může povědět a nemusí se bát, že jej někomu vyradí. Na otázku zda jí babička taky říká nějaká svá tajemství, odpovídá, že ano, a že je taky nikdy nikomu neřekne „*ani mamince.*“ Další zvíře, které dívka maluje, vypadá zprvu zcela neidentifikovatelně a bez Haniny pomoci nedokáže rozeznat, o jaký druh zvířete se jedná. „*To je pejsek, mopsík a to je tatínek*“ říká dívka a tím vysvětluje co, respektive koho, znázorňuje tato kresba. Otce namalovala dívka jako mopse prý proto, že už má na obličej vrásky „*ale i tak je hrozně roztomilý.*“ Z tohoto popisu se může jevit, že Hana ačkoliv vnímá opuštění otcem jako velkou zradu, jej má stále velmi ráda a cítí k němu upřímnou lásku. Dívka dále několikrát přepočítá všechny členy rodiny a poslední zvíře, které dívka kreslí je kotě a tato drobné kotě představuje její matku. Počínání dívky mě zprvu zarazí, maluje matku jako poslední a navíc nejmenší ze všech, dívka má ovšem jasno: „*říkala jsem si, že maminku namaluju jako poslední vedle tatky.*“ Na mou otázku, proč je kotě znázorňující matku tak malého vzrůstu dívka odpovídá „*maminka je hrozně malička, je z naší rodiny nejmenší.*“ Dívka má pravdu, její matka je vzrůstem opravdu velmi drobná, o čemž se mohu při následném rozhovoru sama přesvědčit.

Je velmi zajímavé, že ačkoliv si dívka velice dobře uvědomuje rozvod rodičů a odloučení od otce, v její kresbě to není příliš znát a to i díky postavení matky a otce, jakožto zvířat, vedle sebe.

Dívka během kresby nějak nepopisuje vzájemné, přátelské či nepřátelské, vztahy mezi jednotlivými členy rodiny (zvířaty) a tak je třeba se po ukončení kresby na tyto skutečnosti doptat. První otázka se vztahovou tematikou se týkala toho, která zvířátka si nejvíce rozumějí. Odpověď byla zcela jasná „*nejvíce si rozumí pejsci spolu a kočičky spolu.*“ Dívka ovšem připouští, že pejsci (Hana a otec) a kočičky (sestra 17 a matka) se mohou taky kamarádit. Hana v souvislosti se zvířátky hovořila o jejich podobnosti, zeptala jsem se jí proto, zda si

i morče (sestra 18) a křeček (bratr 19) rozumějí, když jsou to podobná zvířátka „*ne nerozumí si, hádají se, morče křečka štve, protože furt píská.*“ řekla dívka bez dlouhého rozmýšlení. Nejvíce ze všech se pak mají rády kočky (sestra 17 a matka) a pudlík (Hana). V otázkách důvěry má Hana jasno, v případě, že by měl pudlík (Hana) nějaké tajemství, určitě byl šel za krávou (babička), což již zmiňuji výše, nebo taky za kočkou (sestra 17) a kotětem (matka). Pudlík (Hana) by se se svým tajemstvím nikdy nesvěřil housence (dědeček), protože podle dívky „*nedokáže udržet tajemství.*“ Na otázku, která zvířátka si spolu nejvíce hrají, nedokáže dívka nejprve odpovědět, poměrně dlouho přemýšlí a pak řekne „*dřív si spolu nejvíc hráli morče (sestra 18) a pudlík (Hana), teď si asi nejvíc hraje pudlík (Hana) s křečkem (bratr 19).*“ S tím, že těmito slovy dívka potvrzuje fakt, že si momentálně nejvíce hraje se svým 19 letým bratrem, když se vrátí z internátu. Rozhovor ukončuji otázkou, zda si spolu někdy hrají pudlík (Hana) a mops (otec) když jsou to oba pejsci a dle dívky se mají rádi. Dívka se zamyslí a pak jasně a stručně odpovídá „*ne pejsci si spolu nehrají mopsík (otec) totiž nemá čas.*“ Tuto dívčinu výpověď není třeba detailně vysvětlovat, může zřejmě značit nedostatek času, který otec s dívkou tráví.

Shrnutí kazuistiky

Domnívám se, že dívčina kresba začarované rodiny je v souladu se situací, která je v rodině. Hana je citově velmi silně vázána k rodině a jejím členům, zejména tedy k sourozencům, se kterými momentálně pobývá ve společné domácnosti. Ačkoliv to z kresby nemusí být na první pohled patrné má dívka blízký a silný vztah i ke své matce. Dívku velmi mrzí odchod otce a spolu s ním i bratra a sestry, jelikož dle jejího popisu si se sestrou dobře rozuměla a sestra se jí věnovala. Hana ačkoliv má svého otce stále ráda, vnitřně mu vyčítá nedostatek času a možnosti trávit spolu s ním čas.

Situace je komplikovaná a to hlavně z toho důvodu, že dívka podle slov matky potřebuje k tomu, aby po své zdravotní stránce co nejvíce prospívala i duševní pohodu, kterou se jí celá rodina snažit poskytnout v co nejvyšší míře. Jeví se, že jediným členem rodiny, který zcela nepřispívá k duševnímu zdraví Hany, je její otec. Možnost nápravy skýtá jeho snížení pracovních povinností a trávení většího množství času s vážně nemocnou dívkou, které bude poskytovat kromě psychické podpory i adekvátní zdravotní péči.

7.3 Zodpovězení výzkumných otázek a shrnutí výzkumu

Jak děti z dysfunkčních rodin zvládají konfliktní situace po emocionální stránce?

Mezi konfliktní situace v tomto případě můžeme zařadit například různé spory, střety zájmů i názorů. Tyto konfliktní situace mohou mít zcela banální zápletku, ale také mohou pramenit z dlouhodobých, opakujících se potíží. V rámci svého výzkumu jsem měla možnost být několikrát svědkem takovéto situace a také toho, jak se zkoumané děti chovaly, jak reagovaly a také toho, jak danou situaci řešily.

Chlapec se opakovaně dostával do konfliktních situací a to jak s dětmi, tak s třídní učitelkou či vychovatelkou. Jeho prvotní reakcí byl téměř vždy vzdor a vztek, ať již vůči celé vzniklé situaci či vůči konkrétnímu jedinci. Velmi zajímavé ovšem bylo sledovat, rozdíl mezi dalším vývojem emocí chlapce ve třídě a ve školní družině. V rámci školní třídy po vzteku a vzdoru následovaly projevy drzosti spojené s odporem vůči všem nabízeným činnostem zakončené uzavřením do sebe. Ve školní družině, která chlapci nabízí uvolnění, relaxaci a možnost zabavit se s kamarády byly patrné známky lítosti a proseb, které mu mnohdy zaručily odpuštění dospělé osoby a možnost pokračování v zábavné a zajímavé činnosti, kterou mu vyučování nemůže poskytnout. Chlapcovy emoce se také projevovaly pláčem. Pláč byl ovšem téměř vždy poslední z variant jeho emočního projevu. Pokud chlapec začal plakat, ať již vzteky či z lítosti, snažil se co nejrychleji opustit prostor, kde se nacházelo více dalších dětí, a snažil se schovat. Pokud jej někdo při pláči spatřil, cítil se velmi potupně a domnívám se, že tento projev slabosti, který pro něj znamená pláč, si přináší již z biologické rodiny, kde byl za tyto své projevy emocí pravděpodobně tvrdě trestán.

Dívka na konfliktní situace reagovala téměř vždy totožným způsobem a to jak ve vyučování, tak ve školní družině. Nejprve začal všechny její emoce ovládat smutek spojený z úzkostí, který postupně přecházel někdy i v silný, usedavý pláč. Pláč mnohdy vyústil ve vzdor a případnou drzost vůči dospělým osobám, v opačném případě pak přešel do stádia, kdy se dívka uzavřela, odmítala komunikovat či upřeně zírala do prázdna.

Domnívám se, že projevy emocí dětí a to hlavně v závislosti na konfliktních situacích, jsou úzce spojené s typem dysfunkční rodiny, ve které vyrůstají a také s přístupem dospělých jedinců k dítěti. Co se ovšem z pozorování jeví jako zřejmé je fakt, že projevy emocí dětí z dysfunkčních rodin jsou velmi silné a pravděpodobně spojené s prožitky, které znají z domácího prostředí.

Jsou děti z dysfunkčních rodin adekvátně začleněny do kolektivu vrstevníků?

Z pozorování i z rozhovorů s pedagogickými pracovníky se může jevit, že obě zkoumané děti jsou v kolektivu poměrně oblíbené.

Chlapec je oblíbený v kolektivu svých vrstevníků a to hlavně mezi ostatními chlapci. Dívky jeho přítomnost nevyhledávají, ani on nevyhledává tu jejich a dalo by se říci, že se dívek spíše straní, nebo vymýšlí plány, jak dívky nazlobit. Ve skupině svých přátel je vůdčí osobností, často vymýšlí různé lumpárny, jejichž vykonání dává za úkol jiným chlapcům a pravděpodobně tak zkouší jejich loajalitu vůči skupině, která je pro něj zřejmě velmi důležitá.

Dívka si ve svém volném čase ráda hraje s ostatními, vyhledává společnost jiných dívek, ale nestrání se ani hrami s chlapci. Děti, se kterými si hraje, patří většinou k těm hodným, ale za to submisivním jedincům. Domnívám se, že to může být z toho důvodu, že ráda organizuje druhé, spíše v negativním slova smyslu dominuje skupině a v případě odporu se často dostává do konfliktů.

Otázce začlenění dětí z dysfunkční rodiny do kolektivu vrstevníků je opět patrné, že záleží na typu dysfunkční rodiny, ze které dítě pochází. Chlapec preferuje loajalitu a důvěru ve skupině, kterou pravděpodobně v útlém dětství postrádal. U dívky se pak může projevat frustrace z opuštění jedním z rodičů a snaha pomocí dominance a vůdcovství připoutat k sobě další jedince, nebo opakování vzorce chování, které měla možnost pozorovat v domácím prostředí.

Je domácí příprava na vyučování u dětí z dysfunkčních rodin dostačující?

Pokud budeme v této otázce hovořit o domácí přípravě, bude se jednat zejména o vypracovávání domácích úkolů a učení se na případné testy, písemky atd.

V případě chlapce je domácí příprava na vyučování velmi nahodilá, jak jsem již výše uvedla, z rozhovoru s babičkou vyplývá, že chlapec si záměrně nezapisuje domácí úkoly a jejich vypracovávání se vyhýbá. Velmi kladně ovšem můžeme hodnotit snahu babičky o chlapcovu domácí přípravu. Bez snahy, kterou vynakládá, by chlapec ani částečně nedosahoval výsledků, jakých dosahuje nyní. Je více než pravděpodobné, že kdyby chlapec zůstal v péči svých biologických rodičů, tak by příprava do školy byla naprosto minimální či vůbec žádná a je možné, že chlapec by školu záměrně nenavštěvoval a to s vědomím rodičů.

Dívka dosahuje velmi dobrých studijních výsledků, ale z rozhovoru s matkou je patrné, že bez kvalitní domácí přípravy, by tyto výsledky nebyly ani z části tak dobré. Matka velmi lpí na vypracovávání domácích úkolů, pravidelném čtení a učení se na testy a písemky. Otec domácí přípravu dívky zanedbává a přikládá jí minimální důležitost, což u dívky vyvolává zmatek, jelikož si není jistá, ke kterému z rodičů se v otázce domácí přípravy do školy přiklonit.

Z výše uvedeného může vyplývat, že život dítěte v dysfunkční rodině může velkou mírou ovlivňovat jeho domácí přípravu na vyučování a vypracovávání domácích úkolů. To, že téměř všechny typy dysfunkčních rodin, alespoň částečně, nepodporují, nebo nejsou schopny podporovat domácí přípravu, může být způsobeno tím, že jsou jejich prostřednictvím na dítě kladeny jiné, mnohdy nepodstatné či zcestné, nároky než příprava na vyučování a studium.

Jaké nejčastější projevy nestandardního chování se objevují u dětí z dysfunkčních rodin?

Mezi druhy nestandardního chování bychom mohli zařadit různé typy rizikového chování, které se u dětí z dysfunkčních rodin objevuje. Toto chování vyplývá z rodin, ve kterých dítě žije. Různé formy nestandardního, rizikového chování se v rodinách vyskytují buď to zcela běžně a dítě jejich vzorce kopíruje, anebo se u dítěte projeví jako jistá forma reakce na určitou situaci či zásadní životní událost, nebo události.

U chlapce jsem měla možnost se během pozorování setkat s mnoha projevy nestandardního, rizikového chování, a to jak ve vyučování, tak ve školní družině. Mezi nejčastější projevy chování patřilo vykřikování, užívání vulgarismů vůči dětem i pedagogickým pracovníkům, užívání agrese vůči dětem, svévolné opouštění vyhrazených prostor, ignorace pokynů atd. Tento způsob nestandardního, rizikového chování, které se u chlapce vyskytuje, je dle mého názoru způsobeno rodinnou situací ve které se chlapec nachází, ale zejména situací, která byla běžná při pobytu ve společné domácnosti s biologickými rodiči. V komunikaci mezi chlapcem, jeho bratry a rodiči bylo běžné užívání vulgarismů. Chlapec byl také mnohdy svědkem agrese otce vůči matce a on sám byl její obětí, proto ani agresivní chování vůči ostatním dětem pro něj není nějak neobvyklým vyjádřením dominance a nadřazenosti vůči určitému jedinci, v případě chlapce vůči dívkám či dalším submisivnějším chlapcům. Mezi nejvýznamnější prvek chlapcova chování patří vědomé odcizování různých předmětů a hlavně finanční hotovosti ostatním dětem, může se jevit, že

tento vzorec chování chlapec převzal z prostředí své biologické rodiny a bude chlapci v pozdějším věku pravděpodobně činit velké problémy.

V případě dívky jsem měla možnost pozorovat tyto typy nestandardního, rizikového chování: vykřikování, užívání vulgarismů vůči dětem, ignorace pokynů pedagogických pracovníků, lehčí forma fyzické agrese vůči ostatním dětem a také žalování. V rodině dívky se s největší pravděpodobností nevyskytují formy rizikového chování a tak se domnívám, že projevy nestandardního chování u dívky jsou zapříčiněny tíživou životní situací, jakou je pro ni vyrovnávání se s rozvodem rodičů a odchodem otce a sourozenců z prostředí společné domácnosti.

Během mnou realizovaného pozorování jsem měla možnost vidět skupinu dětí jako celek a mimoděk tudíž pozorovat i chování ostatních. Nelze s přesností říci, že pouze dysfunkční rodina má vliv na nestandardní chování dítěte. I u dětí z funkčních rodin se takovéto chování může vyskytnout, a vyskytuje se, a to z různých důvodů, které jsou běžnému jedinci skryty. Toto chování není ovšem tak intenzivní a většinou se neopakuje, a pokud ano, tak méně často. Děti z funkčních rodin v porovnání s dětmi z dysfunkčních rodin dokázaly své chování, ale také emoce mnohem lépe zvládat a po upozornění na nevhodné chování ze strany dospělé osoby jej většinou zanechaly. Z informací získaných pomocí pozorování, či rozhovoru s pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci zkoumaných dětí se zdá, že rodina a hlavně tedy ta dysfunkční má obrovský vliv na chování dítěte, zejména na to rizikové, nestandardní.

Odovídá kresba začarované rodiny a její následný rozbor skutečné situaci v rodině?

Díky kresbě začarované rodiny obou dětí a jejich poměrně detailnímu popisu členů rodiny a rodinné situace, jsem měla možnost do jisté míry pochopit chod těchto jednotlivých rodin. Po kresbě začarované rodiny a dětské interpretaci rodinných vztahů přišly na řadu rozhovory se zákonnými zástupci dětí a pedagogickými pracovníky školy. Díky kterým jsem měla možnost poznat rodinnou situaci, ve které děti vyrůstají z jiného úhlu pohledu.

Po provedení všech rozhovorů a zhodnocení kreseb jsem dospěla k závěru, že situace v rodinách poměrně přesně odpovídá kresbám. Faktem je ovšem to, že některé rodinné dějové linie zůstávají oku nezajímavému člověka skryty a má možnost se jich dopátrat až při konkrétních rozhovorech.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo analyzovat vliv dysfunkční rodiny na dítě, které v této rodině vyrůstá, jelikož stejně jako společnost, pro kterou je rodina základem, i rodina sama se vyvíjí, má svá vlastní pravidla i historii a plní řadu významných funkcí vůči svým členům a to hlavně dětem.

Tyto výše uvedené rodinné atributy byly blíže popsány v teoretické části této práce, která se také zabývala popisem dysfunkční rodiny, která je pro mou práci stěžejní. Dále pak jejími typy a zejména dopadem, který má na osobnost dítěte a to bezesporu. Teoretická část této práce se mimo jiné také zabývala charakteristikou dítěte mladšího školního věku. Jeho psychomotorickým, kognitivním, emočním a také sociálním vývojem v rámci jednoho z nejdůležitějších období v životě jedince.

Úvod praktické části jsem věnovala popisu výzkumných metod a také popisu výzkumného vzorku, kterým byly dvě děti pocházející z prostředí dysfunkční rodiny. Za pomoci utvoření kazuistik obou dětí, jejichž součástí byl popis kresby „začarované rodiny“ jsem se pokusila objasnit vztahy mezi jednotlivými členy dysfunkční rodiny. Poté jsem demonstrovala potíže, se kterými se může dítě vyrůstající v dysfunkční rodině potýkat a jak se tyto potíže mohou odrážet v chování dítěte, jeho socializaci, přípravě na vyučování a po emoční stránce.

Osobně jsem si, za neoficiální cíl této mé bakalářské práce určila snahu poukázat na četnost výskytu dysfunkčních rodin v současné společnosti a tím upozornit na to jakou nevyčíslitelnou hodnotu má tradiční, „zdravá“ a ničím nenarušená rodina. Téma rodiny, funkcí, které by měla plnit a problematika dysfunkčních rodin, která se v dnešní době stává, díky její četnosti, velmi aktuálním a diskutovaným tématem, je velmi obsáhlá. Uvědomuji si, že se mi v rámci mé práce nepodařilo zcela obsáhnout široce pojímanou problematiku současných dysfunkčních rodin i přesto doufám, že má práce bude přínosem pro jedince, kteří se budou v budoucnu zabývat podobným či stejným tématem, jakým jsem se ve své práci zabývala já sama

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 152 s. ISBN 978-80-262-0031-4.
- 2) DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložila Alena LHOTOVÁ, přeložila Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- 3) DELFOS, Martine. *Pověz mi...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Přeložil Ruben PELLAR. Praha: Portál, 2018. 200 s. ISBN 978-80-262-1327-7.
- 4) DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum). 140 s. ISBN 08-040-86.
- 5) DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). 281 s. ISBN 80-7169-254-9.
- 6) DUNOVSKÝ, Jiří, Zdeněk DYTRYCH a Zdeněk MATĚJČEK. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. 248 s. ISBN 80-7169-192-5.
- 7) FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- 8) GOODY, Jack. *Proměny rodiny v evropské historii: historicko-antropologická esej*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2006. Utváření Evropy. 230 s. ISBN 80-7106-396-7.
- 9) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- 10) HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0.
- 11) HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.
- 12) HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). 312 s. ISBN 978-80-247-4675-3.

- 13) JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-749-3.
- 14) JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). 280 s. ISBN 978-80-271-0096-5.
- 15) JEDLIČKA, Richard, Petr KLÍMA, Jaroslav KOŤA, Jiří NĚMEC a Jiří PILAŘ. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. 480 s. ISBN 80-7312-038-0.
- 16) KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 247 s. ISBN 978-80-7435-544-8.
- 17) KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 200 s. ISBN 80-7315-004-2.
- 18) LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1991. 288 s. ISBN 80-201-0098-7.
- 19) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- 20) MATĚJČEK, Zdeněk. *o rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. 102 s. ISBN 80-85282-83-6.
- 21) MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. 360 s. ISBN 978-80-7429-797-7.
- 22) MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). 161 s. ISBN 80-86429-19-9
- 23) MATOUŠEK, Oldřich, ed. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2017. 208 s. ISBN 978-80-262-1242-3.
- 24) MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978-80-262-0522-7.

- 25) MLČÁK, Zdeněk (a). *Dysfunkční rodina: teoretické a diagnostické aspekty*. Ostrava: Atelier Milata, Scholaforum, 1996. Tematický sešit. 22 s. ISBN 80-86058-58-1.
- 26) MLČÁK, Zdeněk (b). *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Atelier Milata, Scholaforum, 1996. Tematický sešit. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.
- 27) MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990. 181 s. ISBN 80-7029-018-8.
- 28) MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Základy sociologie. 252 s. ISBN 80-85850-75-3.
- 29) NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- 30) PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. 880 s. ISBN 80-7184-310-5.
- 31) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 318 s. ISBN 80-7178-772-8.
- 32) PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 179 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- 33) ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). 604 s. ISBN 80-247-1049-8.
- 34) SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 224 s. ISBN 978-80-262-0217-2.
- 35) SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- 36) ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada, 2010. 184 s. ISBN 978-80-247-3181-0.

- 37) TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. 199 s. ISBN 80-7178-503-2.
- 38) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. 869 s. ISBN 80-7178-802-3.
- 39) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 40) VÁVROVÁ, Věra a Jana BARTOŠOVÁ. *Cystická fibróza: příručka pro nemocné a jejich rodiče*. 2., dopl. vyd. Praha: Professional Publishing, 2009. 167 s. ISBN 978-80-7431-000-3.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 - Kresba začarované rodiny (Marek)</i>	52
<i>Obrázek 2 - Kresba začarované rodiny (Hana)</i>	59

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č.1 – Obecná tabulka pozorování používaná během vyučování a v ŠD</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka č. 2 – Tabulka pokládaných otázek během rozhovorů.....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka č. 3 – Obecná charakteristika dětí</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka č. 4 – Obecná charakteristika dospělých jedinců, se kterými byl realizován rozhovor</i>	<i>47</i>
<i>Tabulka č. 5 – Shrnutí výsledků pozorování u chlapce</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka č. 6 – Shrnutí výsledků pozorování u dívky</i>	<i>58</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jsem studentkou třetího ročníku Univerzity Palackého v Olomouci oboru „Vychovatelství“. v rámci své bakalářské práce se zabývám analýzou rodiny a rodinných vztahů.

Tímto Vás žádám, abyste svým podpisem potvrdili, že souhlasíte s účastí Vašeho dítěte\svěřené osoby na výzkumném šetření souvisejícím s mou bakalářskou prací. Veškeré informace a materiály, které tímto způsobem získám, budou využity pouze pro účely mé bakalářské práce a budou zpracovány anonymně a v souladu s etickými zásadami výzkumného šetření. Podpisem dále potvrzujete, že Vám byly poskytnuty veškeré možné informace, týkající se výzkumu a měli jste možnost se na cokoliv zeptat.

Jméno a příjmení zákonného zástupce: _____ Podpis: _____

Jméno a příjmení výzkumníka: _____ Podpis: _____

Za umožnění výzkumného šetření Vám velmi děkuji.

Šárka Šromová

e-mail: sarka.sromova01@upol.cz

telefon: 7** 5** 4**

V _____ dne _____

ANOTACE (ANNOTATION)

Jméno a příjmení:	Šárka Šromová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Vliv dysfunkční rodiny na vývoj dítěte
Název práce v angličtině:	Dysfunctional family influence on a child's development
Anotace práce:	<p>Tato bakalářská práce se zabývá otázkou vlivu dysfunkční rodiny na všestranný vývoj dítěte a to zejména v období mladšího školního věku. v práci jsou blíže rozvedeny pojmy rodina, dysfunkční rodina a dále obsahuje také základní charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Nedílnou součástí je také výzkumná část, která si klade za cíl analyzovat vlivy, které mohou působit na dítě vyrůstající v dysfunkční rodině.</p>
Klíčová slova:	Rodina, dysfunkční rodina, mladší školní věk, dítě
Anotace práce v angličtině:	<p>This bachelor thesis deals with the issue of the influence of dysfunctional family on the general development of the child, especially in the early school age. In the thesis, the concepts of family, dysfunctional family are further elaborated and also the basic characteristics of the younger school age. An integral part is also the research part, which aims to analyze the effects that can affect a child growing up in a dysfunctional family.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Family, dysfunctional family, early school age, child
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Informovaný souhlas
Rozsah práce:	74 stran, 1 strana příloh
Jazyk práce:	Český jazyk