

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra psychologie a patopsychologie**

**Bakalářská práce**

Pavčina Hörlová

**Vliv nefunkčního rodinného prostředí na školní prospěch dítěte**

Olomouc 2024

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kvintová, Ph.D



## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 17. 6. 2024 .....

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí paní PhDr. Janě Kvintové, Ph.D. za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Pavλίna Hörlová
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Vliv nefunkčního rodinného prostředí na školní prospěch dítěte
<b>Název práce v angličtině:</b>	The influence of a dysfunctional family environment on a child's school performance
<b>Zvolený typ práce:</b>	bakalářská
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce zkoumá faktory přispívající k sebepoškozování u dívek v pubertě pomocí metodicky vedeného rozhovoru. Analýza zahrnuje pohled dívky, školní etopedky a třídní učitelky. Teoretická část se zabývá rodinou, vývojovými specifiky pubescence a problematikou sebepoškozování. Poslední dvě kapitoly jsou věnovány škole a školnímu prospěchu. Praktická část se opírá o kvalitativní výzkum zaměřený na dívku vykazující sebepoškozující chování. Cílem bylo analyzovat faktory, které jsou rozebrány v diskuzi. Výsledky ukazují, že sebepoškozování se nikdy nevyskytuje bezdůvodně.
<b>Klíčová slova:</b>	emoce, pubescence, rodina, sebepoškozování, školní prospěch
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor's thesis examines factors contributing to self-harm in a pubescent girl using a methodical interview. Analysis includes perspectives of the girl, a school physiotherapist, and a teacher. The theoretical part covers family functions, pubescent development, and self-harm issues. The last chapters focus on school and academic performance. The practical part involves a qualitative case study of a girl showing self-harming behavior. Findings, discussed in detail, reveal that self-harm always has underlying reasons.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	emotion, puberty, family, self-harm, school school results
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	otázky rozhovoru
<b>Rozsah práce</b>	52 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český

# OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1 RODINA.....</b>	<b>9</b>
1.1    Základní funkce rodiny .....	9
1.2    Definice rodiny .....	10
1.3    Nefunkční rodina .....	11
<b>2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PUBESCENCE.....</b>	<b>14</b>
<b>3 SEBEPOŠKOZOVÁNÍ.....</b>	<b>18</b>
<b>4 ŠKOLA.....</b>	<b>21</b>
<b>5 ŠKOLNÍ PROSPĚCH .....</b>	<b>24</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>28</b>
<b>6 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....</b>	<b>29</b>
6.1    Výzkumné otázky .....	29
<b>7 METODA A POPIS SBĚRU DAT .....</b>	<b>30</b>
<b>8 PREZENTACE KAZUISTIKY A VÝSLEDKY ROZHOVORŮ .....</b>	<b>31</b>
8.1    Kazuistika – Marcela .....	31
<b>9 ANALÝZA PŘÍPADOVÉ STUDIE.....</b>	<b>33</b>
9.1    Kategorie emoce a prožívání .....	33
9.2    Kategorie školní prostředí.....	36
9.3    Kategorie rodinné vztahy .....	38
<b>10 DISKUZE .....</b>	<b>40</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>46</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>49</b>

## ÚVOD

Rodinné prostředí hraje klíčovou roli ve formování jedince od jeho nejranějších let až po dospělost. Je to místo, kde se formují hodnoty, rozvíjí se sociální dovednosti a získávají základní dovednosti pro úspěšné začlenění do společnosti. Jedním z důležitých aspektů vlivu rodiny na individuální rozvoj je i vzdělávání, které vytváří základ pro budoucí profesní a osobní úspěchy.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku vlivu nefunkčního rodinného prostředí na školní prospěch dítěte. Nefunkční rodinné prostředí je většinou vyvoláno různými faktory, jako jsou rodinné konflikty, nedostatečná komunikace, finanční problémy nebo nedostatečná podpora vzdělávání. Tyto faktory mohou mít značný negativní psychický dopad na děti. **Cílem bakalářské práce je analyzovat faktory související se sebevražedným chováním ovlivňující pubescentní dívky. Tato analýza proběhne na případové studii dívky, která má zkušenost se sebepoškozováním a trpí panickými atakami.** Faktory budou analyzovány ve třech oblastech – emoce, školní prostředí a rodina. Tato analýza bude zahrnovat perspektivu samotné dívky, etopedky a pedagoga.

V rámci této práce jsou zkoumány teoretické i empirické poznatky z oblastí vzdělávání, sociologie a psychologie s cílem identifikovat vhodné strategie intervence a podpory ve vztahu ke zkoumané dívce. Výsledky této analýzy by mohly přinést užitečné informace pro pedagogy a rodiče, kteří se zabývají vzdělávací problematikou a podporou rodinného prostředí.

V následujících kapitolách této práce budou probírána témata týkající se rodinného prostředí a jeho dysfunkce, včetně příčin a dopadů, vývojových specifik v období puberty, sebepoškozování a role školy. Cílem je přispět k širšímu porozumění této problematice a nabídnout praktické nástroje pro podporu dětí v různých rodinných situacích a se sklony k sebepoškozování.

## **I TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 RODINA

Rodina se skládá ze dvou či více členů, kteří jsou propojeni vzájemnými vztahy, obvykle založených na příbuzenských svazcích a společných závazcích. Konkrétní definice rodiny se může lišit v závislosti na kultuře, společenských normách a právních systémech. Tradičně se rodina skládá z rodičů a jejich potomků, ale existuje mnoho variant rodinných struktur, které zahrnují například rozšířenou rodinu s prarodiči, strýci, tetami a dalšími příbuznými, rodiny s adoptovanými dětmi, nebo rodiny složené z jednotlivců. *„Rodinu bychom mohli definovat jako malou sociální skupinu, která je vymezena přímým kontaktem a osobním významem všech členů, svou strukturovaností a přesným vymezením všech rolí“* (Vágnerová, 2000, s. 20). Rodina je často místem, kde se jedinci učí sociálním interakcím, hodnotám a normám a nacházejí podporu. Poskytuje emocionální, finanční a praktickou podporu svým členům a může hrát klíčovou roli v utváření identity a životních hodnot jednotlivců. S tímto tvrzením souhlasí i Helus (2004) v knize *„Dítě v osobnostním pojetí“*, kde zmiňuje, že vlivy rodiny formuje osobnost člověka a jeho vlastnosti. Rodina přispívá k jedinečnosti povahy člověka a doplňuje jeho charakteristické rysy.

## 1.1 Základní funkce rodiny

Prvním aspektem, který je vhodné zmínit, je funkce rodiny jako základní jednotky výchovy a socializace. Rodiče hrají klíčovou roli v tom, jaké hodnoty a normy předávají svým dětem. Skrze rodinu se děti učí komunikaci, respektu k druhým, empatii a zodpovědnosti. Kromě toho rodina poskytuje dětem pocit bezpečí a jistoty, což je zásadní pro jejich emocionální a psychický vývoj. *„Mezi základní funkce rodiny nejčastěji řadíme funkci biologickou, ekonomicko-zabezpečovací, socializačně výchovnou a emocionální. Právě emocionální funkce a její pomocí vytvářená psychická a sociální intimita rodiny je pro členy rodiny subjektivně velmi významná, ale je i „nejkřehčí“ ze všech funkcí. Při rodinných a manželských krizích bývá emocionální funkce rodiny jako první vystavena náporu krize“* (Špatenková, 2004, s. 115).

Rodina by měla vytvářet prostředí, kde má jedinec možnost sdílet své pocity, prožívání a zkušenosti s ostatními členy. Tímto způsobem rodina formuje emocionálně podporující prostředí, které pomáhá jednotlivcům vyrovnávat se s životními výzvami a stresujícími situacemi. Emocionální funkce rodiny je klíčová pro psychický a emocionální vývoj jedince a má vliv na jeho celkové blaho a kvalitu života. I přes všechny změny v proudu času je rodina unikátní a nenahraditelnou institucí. Mít stálého partnera a děti jsou hodnoty ceněné všemi

společnostmi. Možný (1999) ve své knize s názvem Sociologie rodiny konstatuje, že navzdory mnoha změnám, kterými společnost prošla, touha po vytvoření trvalého partnerského vztahu a mít děti jako naplnění svého života zůstává pro většinu lidí stále hlavní životní hodnotou.

## 1.2 Definice rodiny

V pedagogickém slovníku je rodina charakterizována jako archetypální sociální entita, která vykonává své základní úkoly. Zajišťuje vytváření specifického emocionálního prostředí, které ovlivňuje interpersonální vztahy, formování hodnot a postojů jednotlivců. Ve spolupráci se školou rodina přispívá k dosažení významných cílů ve výchově, což zahrnuje předávání klíčových kulturních a sociálních normativů, stejně jako formování osobnostních a sociálních kompetencí u mladých jedinců (Průcha, 1995). Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, která se skládá ze dvou generací, konkrétně z rodičů a jejich dětí. Rozšířená rodina pak navíc zahrnuje i prarodiče, strýce, tety a další příbuzné. *„Pojem nukleární rodina zavedl T. Parsons, který určil za jednu z výrazných změn provázející život v moderních společnostech právě trend proměny rodiny s tradičním soužitím více generací v dvougenerační, což má důsledky na všechny funkce rodiny“* (Valenta, 2018, s. 337).

Protikladem je neúplná rodina, kterou popisuje Jandourek a vysvětluje, že jde o redukovanou rodinu z důvodu rozvodu rodičů, smrti otce, matky nebo obou rodičů. Redukovanou rodinou lze i nazvat v případě, když matka žije pouze s dítětem (Jandourek 2001).

V některých situacích je pro dítě výhodnější žít v neúplné rodině, pokud předchozí soužití jeho rodičů bylo charakterizováno disharmonií nebo konflikty. Na druhou stranu, děti v neúplných rodinách mohou čelit různým psychosociálním aspektům, jako jsou emoční výzvy, adaptace na novou rodinnou dynamiku a možná i stigmata spojená s nekonvenční rodinnou strukturou. Po emoční stránce má dítě jiné vnímání než dospělý. I přes to, že dítě mělo nějaký nepříjemný zážitek, má tendenci ho potlačovat a vyjádří ho například zlobením, někdy se u něho může objevit nemoc. Dalším extrémním případem je vymyšlení si a předstírání existence něčeho, co není (Novák 2012). Tímto způsobem manifestují emoční stres, který prožívají v důsledku narušení vztahů v rodině, případně jejího rozpadu. Důsledkem bývají různé formy neuróz. *„Zhruba třetina takových neuróz je vyprovokována trvale nevhodnými rodičovskými postoji při výchově. U více než poloviny případů lze prokázat určitý podíl rodičů na vzniku neurózy. Ve 3 % se neuróza vytvořila pod vlivem ústavní výchovy“* (Novák, 2012, s. 39). Nedostatek podpory ze strany rodiny nebo změny v rodinné dynamice mohou přispět k úzkosti, depresi nebo stresu.

Dynamika v rodině ovlivňuje individuální identitu a sebepojetí. Role, které jedinec v rodině zastává, a interakce s ostatními členy rodiny mají vliv na jeho sebevědomí, sociální dovednosti a schopnost vyrovnávat se s emocemi. Není tedy překvapující, že kvalita rodinných vztahů má klíčový vliv na celkové blaho jedince. Pro dítě hraje důležitou roli každý člen jeho rodiny – matka a otec, sestra a bratr, babička a dědeček, teta a strýc. Vágnerová (2000) v knize „Vývojová psychologie“ popisuje, že dítě vždy vstoupí do určité sociální situace a částečně ji naruší. Přináší změny, které mohou být jak pozitivní, tak negativní. Rodiče se s těmito změnami musí vypořádat a přizpůsobit se jim. Rodičovství je vnímáno jako přirozené pokračování manželství. Role rodiče je podstatnou součástí identity dospělého. Je biologicky daná, ale má také významný psychologický a sociální vliv, který výrazně formuje osobnost člověka. Od rodičů se očekává, že přijmou odpovědnost, což znamená, že rodičovství je celoživotní závazek. Maroušek (1997) zdůrazňuje, že rodič by měl být milující, ale zároveň také autorita. A v knize „Rodina jako instituce a vztahová síť“ uvádí, že děti preferují přívětivé rodiče před trestajícími a odsuzujícími.

### 1.3 Nefunkční rodina

Dle Sobotkové (2003) byl jedním z prvních, kteří se zabývali analýzou dysfunkčních rodin, Salvator Minuchin, který je považován za osobnost v oblasti strukturální rodinné terapie. *„Dysfunkční rodiny jsou podle něj ty, které jsou extrémní ve dvou dimenzích – enmeshment a disengagement. Anglické znění uvedených termínů je přesnější než některý z českých ekvivalentů: pro ‚enmeshment‘ – rodiny propojené, zamotané, nediferencované; pro ‚disengagement‘ – rodiny nespojité, odcizené, oddělené“* (Sobotková, 2003, s. 35). Minuchin přiřazoval konkrétní typy rodinných struktur k určitým typům problémů.

Dále Sobotková obecněji popisuje současný pohled na dysfunkci rodinného systému. Dle jejího názoru se jedná se o situaci, kdy jeden nebo více členů rodiny vykazuje neadaptivní a nezdravé chování. Mezi charakteristiky dysfunkčních rodin patří odmítání nebo ignorování problémů, nedostatek intimity, vzájemné obviňování, rigidní role, potlačení osobní identity ve prospěch rodinné identity, obětování individuálních potřeb členů rodiny ve prospěch dysfunkční rodiny, nedostatečná komunikace a nejasné vymezení hranic. (Sobotková, 2003).

Gillernová (2011) cituje Dunovského, který uvádí, že za poruchu rodiny lze označit situaci kdy rodina do určité míry neplní základní požadavky a úkoly stanovené společenskými normami a neplní očekávání ohledně správného začlenění jejích členů do společnosti. V širším smyslu lze chápat poruchu rodiny jako nedostatečné plnění některých nebo všech klíčových rodinných funkcí, které vycházejí ze selhání jednoho nebo více členů rodiny.

Dunovský rozlišil čtyři typy rodin, a to na základě vlastního diagnostického hodnotícího nástroje, který sestavil pro svou praxi. Tento nástroj slouží k hodnocení funkce rodiny a zkoumání různých kritérií, jako jsou struktura rodiny, její stabilita, sociálně ekonomická situace, osobnost rodičů a dítěte, jejich zájem o dítě a kvalita poskytované péče.

### **Dělení rodin dle funkčnosti**

- **Funkční rodina** – rodina, která funguje bez problémů a poskytuje prostředí podporující zdravý vývoj dítěte a jeho prosperitu.
- **Problémová rodina** – vykazuje vážnější nedostatky v některých nebo všech svých funkcích, avšak tyto vážněji neohrožují stabilitu rodinného systému nebo vývoj dítěte. Rodina je schopna všechny problémy řešit samostatně.
- **Dysfunkční rodina** – zde se vyskytují závažné poruchy některých nebo všech rodinných funkcí, které přímo ohrožují nebo poškozují rodinu jako celek, a zejména vývoj a prosperitu dítěte. Tyto problémy přesahují schopnosti rodiny je řešit samostatně, a proto je nezbytné přijmout opatření zvenčí, známá jako sanace rodiny.
- **Afunkční rodina** – poruchy jsou tak závažné, že rodina přestává plnit své základní úkoly, a dochází tak k vážnému ohrožení bezpečnosti dítěte. Náprava těchto problémů je nepravděpodobná a nedosahuje účelu. Jediným účinným řešením, které může prospět dítěti, je jeho umístění do náhradní rodiny.

Kromě rozdělení, které bylo zmíněno výše, je třeba zmínit i další faktory, které indikují nefunkční rodinu. V některých případech se rodina může setkat s výzvami a krizovými situacemi, jako jsou rozvody, nemoci, ekonomické obtíže nebo konflikty. V těchto situacích je důležité, aby byla schopna komunikovat a spolupracovat na hledání řešení. Osudy některých rodin a dětí jsou velmi smutné a v mnohých případech dochází k úmrtí (ztrátě) obou rodičů, proto není možné, aby v rodině nadále fungovali. Po rozvodu rodičů či ztrátě rodičů je pro tyto děti důležitá alespoň částečná kompenzace, jež mohou zaštitit prarodiče, starší sourozenec, teta nebo strýc. Pokud se včas zvolí správná kompenzace, dopady rozvodu na dítě nemusí být negativní. Takto hovoří výsledky několika výzkumů, které doporučují tímto zabezpečit „zdravý vývoj“ dětí a mladých lidí (Havlík, 2011). Nicméně každé dítě je jiné, proto nelze stanovit jediné měřítko pro všechny. Některé děti jsou schopny prokázat větší odolnost a adaptabilitu na tyto životní změny. Mohou se také více spoléhat na rozšířenou rodinu, přátele nebo další podpůrné sítě.

Většina z nás bere rodičovství jako běžnou a přirozenou součást života. Nicméně existuje mnoho faktorů, které mohou negativně ovlivňovat naši schopnost přijmout a zvládat rodičovskou roli. „*Poruchy rodičovství vznikají tím, že rodiče nemohou, neumějí nebo nechtějí dělat to, co je pro zdárný vývoj dítěte potřebné: rodiče se o dítě nemohou starat, rodiče se neumějí či nedovedou o dítě starat, rodiče se nechtějí o dítě starat, rodiče dítě týrají a zneužívají, rodiče se o dítě nadměrně starají*“ (Gillernová, 2011, s. 118).

Zdeněk Matějček se také věnuje různým stylům výchovy, které zahrnují například výchovu zanedbávající, rozmazlující, nadměrně úzkostnou a příliš ochránářskou, perfekcionistickou nebo protekční (Matějček, 1992). Rovněž je třeba zmínit, že v současné společnosti, kde jsou nároky na profesní úspěch často vysoké, se stává, že některé rodiny se jednostranně zaměřují na kariéru a mohou zanedbávat emocionální a časovou podporu potřebnou pro zdravý vývoj dítěte. Nefunkční rodinné prostředí, charakterizované například citovým chladem či nedostatkem pozornosti, může vytvářet negativní atmosféru, která ovlivňuje psychický a sociální vývoj dítěte. Děti mohou trpět nedostatkem emocionální stability, což může později ovlivnit jejich schopnost budovat zdravé vztahy s ostatními. Naopak, i přebytek citových projevů a problémové situace v rodině mohou vést k narušení normálního vývoje dítěte. Nedostatek rovnováhy a adekvátního řízení emocí může dítěti bránit ve vytváření stabilní identity a schopnosti efektivní komunikace. Havlík a Kořa (2011) podávají informace o tom, že nejen neúplné, ale také nefunkční a dysfunkční rodiny mohou negativně ovlivnit socializaci dítěte. Rodina může být nefunkční například v případech, kdy jsou rodiče jednostranně zaměřeni na kariéru (spíše podnikatelskou než intelektuální) a nemají o dítě zájem nebo si na něj nedokážou najít čas. Následkem jsou negativní jevy, které se projevují nadměrnými citovými výlevy dětí a dalšími problémy. Celkově lze konstatovat, že rodina hraje klíčovou roli v procesu socializace dítěte nejen prostřednictvím pozitivních vlivů, ale i skrze negativní interakce. Podpora zdravého rodinného prostředí je klíčová pro pozitivní sociální a emoční rozvoj dětí.

## 2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PUBESCENCE

Tato kapitola bude zaměřena na vývojová specifika v době pubescence, tedy vývojové období, ve kterém se právě nachází zkoumaná dívka.

**Pubescent** je mladý jedinec v období dospívání, který se nachází ve fázi pubescence, ve které dosahuje pohlavní a psychické dospělosti.

**Pubescence** je etapa vytváření individuální identity, charakterizovaná dramatickými změnami jak psychického, tak fyzického rázu. Klíčovým prvkem této transformace je pohlavní dospívání, které samo o sobě často narušuje psychickou rovnováhu. Termín „pubes“ pochází z latinského jazyka a označuje chmýří, vousy, symbolicky také intimní partie či vnější pohlavní orgány. Během dospívání dochází rovněž k rychlému růstu těla. Na konci této fáze vývoje dochází k završení tělesného růstu, dosažení sexuální dospělosti a reprodukční schopnosti. *„Jde o období bouřlivé, kdy dochází k nápadným změnám v oblasti tělesného vzrůstu, k pohlavnímu dozrávání i ke změnám psychickým. Typický dětský vzhled se mění, dítě rychleji roste, více připomíná postavu dospělého člověka“* (Čechová, 2004, s. 27). Nicméně otázka toho, kdy se jedinec stává psychicky dospělým a kdy je považován za dospělého, je zcela odlišnou problematikou (Langmeier, 1991).

Langmeier (1991) v knize „Vývojová psychologie“ dělí období pubescence na **fázi prepuberty (první pubertální fáze)**, kterou popisuje jako začátek projevů pohlavního zrání, především objevování sekundárních pohlavních znaků, a obvykle také s „vlnou“ zrychleného růstu. Končí nástupem menarche u dívek, respektive obdobným vývojem u chlapců (první ejakulace – noční poluce). U většiny trvá tato fáze přibližně od 11 do 13 let, u chlapců probíhá fyzický vývoj asi o 1–2 roky později. Je patrné, že v této fázi dívky i chlapci zažívají mnoho změn. Toto období je plné nových projevů pohlavního dospívání, které každý pubescent pocítuje na „vlastní kůži“. Dospívající sledují, jak se mění jejich tělesný vzhled, u některých poměrně rychle. Navíc, s příchodem menstruace, která je ve většině případech bolestivá, se dívkám otevírá nová kapitola života, která přináší jak fyzické nepohodlí, tak i nové emocionální výzvy.

Druhou fází Langmeier (1991) nazývá **fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze)**, která přichází po ukončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. První menstruace bývají často anovulační a nepravidelné. Pravidelný ovulační cyklus (závislý na sekreci ICSH) a schopnost otěhotnět přichází až po nějaké době od první menstruace – obvykle za 1 až 2 roky. Podobně i chlapci dosahují reprodukční schopnosti až po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Období puberty lze obecně vymezit věkem 13–15 let.

Specifičnost tohoto období se odráží i ve způsobu, jakým jsou tyto děti v běžné řeči označovány: výrostci, žáby apod. Období puberty je velmi období plné komplexních změn. Je to doba, kdy se dítě aktivně seznamuje se svým tělem a emocemi a zkoumá, co to znamená být dospělým. Je klíčové, aby pubescent cítil ze strany rodičů a učitelů podporu a porozumění, a mohl se tak v této životní fázi vyrovnat s různými výzvami a změnami. Důležité je také akceptovat, že každé dítě prochází tímto obdobím individuálně, a proto je důležité poskytnout mu prostor k projevu jeho jedinečného prožívání. S touto problematikou také souvisí vývoj morálního uvědomění a chování. Celý proces dospívání je závislý na celkovém rozvoji dítěte, především na jeho kognitivním vývoji. Podle Piageta u dítěte existují tři základní etapy vývoje morálky, které odpovídají etapám poznání světa. U dětí předškolního a školního věku je morálka často heteronomní, což znamená, že plně závisí na autoritě dospělého a dítě se rozhoduje nesamostatně. V období mezi 7 až 12 lety se morální rozvoj dítěte stává autonomním. Dítě začíná samostatně stanovovat morální pravidla a požaduje jejich dodržování. Teprve od 11 nebo 12 let se dítě začíná zabývat podstatou morálního posuzování, protože bere v úvahu i motivace jednání, celkovou situaci a vnější i vnitřní podmínky (Langmeier, 2006). „*Také zrání mozku pokračuje s určitými výkyvy, které jsou patrné v tom, jak se na počátku pubescence objevují pomalejší vlny v EEG (theta či subtheta vlny s frekvencí 5/s – ‚pubertální regrese‘ podle Lesného). Převaha alfa vln se pak definitivně ustavuje po 16. roce. S těmito změnami může souviset zvýšená emoční labilita a těkavá pozornost v pubescenci – ale příčinná souvislost prokázána nebyla*“ (Langmeier, 1991, s. 144). Vágnerová a Lisá (2021) se ve své knize „*Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*“ zmiňují o citové nestabilitě a o výkyvech v emočním rozpoložení, jež jsou způsobeny nerovnováhou mezi vyspělejším emočním systémem a méně vyvinutým regulačním systémem. V období emoční intenzity se mladiství často potýkají s obtížemi v kontrole svých emocí a často reagují impulsivně. Nedostatečná schopnost ovládat své chování může podnítit pocity frustrace.

Tělesné proměny během pubescence jsou důsledkem hormonálních změn a jako takové často přinášejí oscilace v emočním stavu. Podobně jako všechny hormonální změny, i tyto proměny mohou vést k různorodým emocionálním reakcím, včetně větší citlivosti a náchylnosti k přehnaným emocionálním projevům. Dospělí mohou mít pocit, že jejich dospívající děti jsou náročné, neumí se chovat a obtěžují okolí svými náhlými změnami nálad. Tato změna emočního projevu se často projevuje impulzivitou a nedostatkem sebekontroly. Nízká tolerance frustrace, citlivost a proměnlivost nálad u dospívajících může způsobovat konflikty a narušovat mezilidské vztahy. „*Emoční egocentrismu je podobný vztahu k vlastním myšlenkám, dospívající bývají přesvědčeni, že nikdo jiný nemůže mít tak intenzivní prožitky, věří, že jejich pocity jsou*

*výjimečné. Zároveň bývají uzavřenější a introvertnější, než byli dříve. Pro období dospívání je typická nechuť projevovat svoje city navenek“ (Vágnerová, 2012, s 391).*

U pubescentů narůstá nedostatek přímé emocionální otevřenosti a autenticity. Považují své pocity za hluboce osobní a nechtějí je sdílet s ostatními. Často se snaží potlačit své emoce, zejména negativní, jako smutek, stud, pocity ponížení a podobně. Často mají sami problém s pochopením svých pocitů, nemohou je vždy vhodně vyjádřit slovně a bojí se nepochopení, posměchu nebo se stydí. Tento pocit vede k přesvědčení, že mezi tím, co cítíme a jak se chováme, může být značný rozdíl. Zvýšené sebeuvědomování, nejistota a negativní reakce od ostatních pak často vedou k prohlubování negativních emocí a narušení nálady. Pubescenti se často ponořují do svých pocitů, pevně se drží svých problémů a opakovaně analyzují své pocity, což se nazývá emoční ruminace (Vágnerová, 2012). Emoční ruminace je snaha mladého jedince porozumět svým emocím a najít způsoby, jak s nimi lépe zacházet. Nicméně, přemíra této činnosti může také vést k uvíznutí v negativním myšlení a prohlubování emočních obtíží, nejistota a obavy z negativních reakcí od ostatních jsou navíc běžnými zkušenostmi mladých lidí v pubertě, kdy často procházejí procesem hledání vlastního místa ve společnosti a formování sociální identity. Negativní reakce, ať už jsou reálné nebo vnímané, mohou také posílit negativní emocionální prožitky. Je důležité, aby v rámci podpory pubescentů byla věnována pozornost rozvoji jejich emoční inteligence a schopnostem efektivně řešit stres a emocionální výzvy. Poskytování vhodných doporučení pro zvládání emocí a podpora kladného sociálního prostředí mohou pomoci mladým lidem lépe zvládat emocionální prožitky během období puberty.

Emoční nestabilita dospívajících je spojena i s kolísáním jejich sebehodnocení. Během pubescence může nejistota a křehká sebeúcta u mladistvých vést k přecitlivělosti na verbální i neverbální projevy ostatních lidí, které dospívající mylně interpretují jako urážlivé nebo nepřátelské. Chování dospělých může být vnímáno mladistvými jako méně empatické zejména v situacích, kdy dospělí neprojevují dostatečnou pozornost nebo respekt k jejich emocionálním potřebám. Reakce mladistvých na takové situace může vést k podrážděnosti a negativním reakcím (Vágnerová, Lisá 2021).

Během pubescence dochází k významnému rozvoji kognitivních schopností, což je jednoznačně pozitivní aspekt této životní fáze. Podle Piagetových teorií se v této době objevuje nový operační systém, známý jako systém formálních operací. To znamená, že dospívající začínají vykazovat schopnost abstraktního myšlení, logické dedukce a systematického řešení problémů. Tento vývoj přináší mnoho pozitiv, neboť dospívající začínají chápat složitější koncepty a rozvíjejí své analytické schopnosti. Tato schopnost formálního myšlení může vést



k lepšímu porozumění složitým situacím a k větší schopnosti řešit problémy ve škole i v osobním životě. Je to tedy období, ve kterém dospívající začínají rozvíjet svůj intelektuální potenciál a připravují se na výzvy, které přináší dospělost.

*„Od počátku pubescence většina dospívajících dosahuje vyššího stupně logického myšlení – podle Piagetových názorů se v té době objevuje nový operační systém, systém formálních operací“* (Langmeier, 1991, s. 149). Langmeier popisuje pokroky, které myšlení přináší. Například dospívající dokáže pracovat s pojmy, které jsou abstraktnější a nemá s nimi předchozí zkušenosti. Tvorba pojmů se osvobozuje od závislosti na konkrétních příkladech a probíhá převážně na úrovni symbolického myšlení. Zatímco dříve dítě vysvětlovalo smysl pojmů hlavně podle jejich účelu, nyní je schopno poskytovat přesné definice odpovídající požadavkům klasické logiky. Při řešení problémů už dospívající neakceptuje jen jedno nabízející se řešení, ale zvažuje různé alternativy, které systematicky zkoumá a hodnotí. Pubescent je tedy schopen pracovat s abstraktními pojmy a myšlením, kdy dochází k postupnému odprošťování se od závislosti na konkrétních zkušenostech. Pubescenti jsou schopni formulovat pojmy nezávisle na konkrétních situacích a hledat jejich přesnější definice v souladu s logickými principy, systematicky přemýšlet o různých alternativních řešeních a zkoušet je využít. Tento proces naznačuje hlubší úroveň kognitivní flexibility a analytického myšlení, které jsou klíčové pro úspěšné zvládnání složitých úkolů jak ve školním, tak i v osobním životě. Je zde položen silný základ pro rozvoj schopností řešit náročné úkoly v dospělosti.

### 3 SEBEPOŠKOZOVÁNÍ

V sociální patologii se setkáváme s pojmem „pragmatické chování“ zejména u mladých jedinců, určitých skupin obyvatel a určitých subkultur, které projevují tendenci k takovému chování a snaží se s ním identifikovat (například subkultury jako emo, gothic a další). Bělík (2017, s. 77) cituje Platznerovou (2009, s. 11), podle které je „*samo ‚sebeпоškozování‘ pojmem patřícím do oblasti psychiatrie.*“ Platznerová dále označuje sebeпоškozování za „*komplexní autoagresivní chování, které na rozdíl od sebevraždy nemá fatální následky a které lze nejlépe chápat jako maladaptivní odpověď na akutní a chronický stres.*“

Sebeпоškozování může, ale nemusí souviset s myšlenkami na smrt, avšak ve většině případů není účelem tohoto chování samotná smrt, na rozdíl od pokusu o sebevraždu. Důsledkem takového jednání je poškození tělesné integrity. Způsob zacházení s lidským tělem je ovlivněn sociálními a kulturními okolnostmi a rituály, které nesou kulturní a sociální význam. Tyto faktory určují, které formy zásahu do lidského těla jsou považovány za normální, jako je například tetování nebo piercing, a které jsou vnímány jako formy sebeпоškozování v patologickém kontextu. Sebeпоškozování může mít různé příčiny, které mohou být jak sociální, tak vycházející z vnitřní psychiky jedince (Bělík, 2017).

Sebeпоškozování je varovným znamením pro okolí, že s dítětem není něco v pořádku a že potřebuje pomoc. Je důležité zajistit mu další psychologickou péči. Tato péče by měla být zaměřena na posílení pozitivního chování dítěte a na výuku a osvojování jiných způsobů, jak zvládat nepříznivé a stresové situace (Plevová, 2010). Toto chování naznačuje, že dítě nebo mladistvý prochází obtížným obdobím a potřebuje pomoc. Je důležité, aby dospělí v okolí dítěte tento signál rozpoznali a reagovali na něj adekvátně. Poskytnutí další pomoci je klíčové pro to, aby se dítě naučilo adekvátně zvládat své emocionální obtíže. Terapeutická intervence by měla být zaměřena na posílení schopnosti dítěte zvládat stres a emocionální výzvy, aby se předešlo opakování sebeпоškozování a byl podpořen jeho celkový emoční rozvoj. Kocourková (2007, s. 73) uvádí termíny související se sebeпоškozováním:

- **Automutilace** je druh sebeпоškozování, které vyplývá z psychotické poruchy nebo je symbolickým znakem. Automutilace může být také znakem neobvyklých sexuálních praktik sadomasochistického charakteru nebo u osob s poruchami osobnosti v náročných životních situacích. Automutilací proti vlastnímu tělu konkrétně rozumíme sebepotrestání se při těžké depresi v oblasti genitálií, rukou, očíh i jazyku.
- **Sebeпоškozování** definujeme jako vědomé, záměrné, často opakované sebeпоškozování bez suicidálního kontextu. Nejčastějším motivem k sebeпоškozování

bývá úleva od vnitřního napětí, vztek na sebe sama a někdy přání zemřít. Jedná se tedy o sebeřezání, škrábání, popálení a předávkování léky.

- **Syndrom záměrného sebepoškozování** je specifický patologický jev, jenž se projevuje u poruch osobnosti (mnohočetné poruchy osobnosti, disociální, histriónské a hraniční poruchy osobnosti), u pacientů s poruchou příjmu potravy nebo se závislostí na návykových látkách.
- **Syndrom pořezaného zápěstí** je charakteristické pořezáním zápěstí, předloktí bez suicidálního motivu. Sebepořezání vede ke krátkodobé úlevě momentálního napětí a vede tak k následnému opakování. Osoby, které se sebepořezávají, mají snahu s tímto bojovat, ale vnitřní napětí v kombinaci se vztekem a nespokojeností se sebou samým převládají, a dojde tak k iteraci sebepořezání.
- **Předávkování léky** se vyznačuje nadměrným požitím neindikovaných léků bez zřetelného suicidálního úmyslu. Může se jednat o léky, které byly pacientovi předepsány lékaři, nebo o léky, které patří členovi rodiny.

Kukla (2016) uvádí, že sebepoškozování je úmyslné, často opakované ubližování sobě samému bez sebevražedného záměru, při kterém dochází k narušení tělesné integrity, ale bez vážného ohrožení života. Kukla (2016, s. 232) odkazuje na Krieglovou (2008), podle níž „*dítě, které se záměrně sebepoškodí, se snaží cítit lépe.*“

Nejčastěji se sebepoškozování projevuje řeznými poraněními kůže na rukách, zápěstích, předloktích nebo hřbetech rukou, škrábanci nebo vyřezáváním symbolů do kůže. Za tímto účelem jsou často používány ostré předměty jako žiletka, sklo nebo nůž, dochází také k pálení cigaretou. Mezi sebepoškozování patří i opakované předávkování léky, ačkoliv není patrný přímý úmysl spáchat sebevraždu. Důvody sebepoškozování mohou být různorodé. Například někdo může způsobit zranění jako rituál vstupu do určité skupiny, nebo se snaží získat nějaké výhody nebo se vyhnout nepříjemnostem, jako je odložení trestu. Někdy jsou zranění na místech, kde je obtížné se ji způsobit, což naznačuje záměrné jednání. Důvody sebepoškozování mohou být rozličné, například frustrace, vztek, smutek, přetížení, osamělost, náhlé a intenzivní vzpomínky na traumatické události a další. Zranění může pacientovi pomoci „řešit“ uvedené problémy z několika důvodů: fyzická bolest odvádí pozornost od nepříjemných psychických bolestí, se kterými si neví rady – prostě je „přebije“. Při poranění se uvolňuje endorfin, který pomáhá tělu zvládnout fyzickou bolest, což přináší člověku okamžitou úlevu, po které toužil (Kukla, 2016).

Výzkum problematiky sebepoškození je klíčový pro lepší porozumění této komplexní problematice a pro vypracování účinných intervencí a prevence. Tyto studie se zaměřují na různé aspekty sebepoškození, včetně jeho příčin, mechanismů, epidemiologie, rizikových faktorů, dopadů a účinnosti léčebných přístupů. Kriegelová (2008, s. 48) zmiňuje Hawtona et. al. (2003), dle kterého „*některé výzkumy potvrzují, že frekvence záměrného sebepoškození je sice vyšší u žen, ovšem závažnost poškození je jednoznačně větší u mužů. Muži volí častěji fatálnější způsoby sebepoškození, které vyžadují zásah lékaře, zatímco ženy se zraňují spíše superficiálně, kdy lékařské ošetření není nezbytně nutné.*“ Výzkum rovněž zkoumá účinnost různých terapeutických intervencí a preventivních strategií. To zahrnuje kognitivně-behaviorální terapii, dialektickou behaviorální terapii, emocionálně-fokusovanou terapii, farmakoterapii a další přístupy. Cílem je vyvinout intervenční programy, které pomohou jedincům zvládat emocionální obtíže a naučit je alternativním způsobům, jak reagovat na stres a negativní emoce.

Lze říci, že výzkum sebepoškození je pro boj s tímto problémem klíčový. Je nezbytné pokračovat v investicích do tohoto výzkumu a podporovat spolupráci mezi odborníky z různých oborů, aby bylo možné vyvinout účinné strategie prevence a léčby.

Důležitým a varovným faktorem je sledování této problematiky v médiích. Je to komplexní problematika, která vyžaduje multidisciplinární pohled z různých oborů a týká se také jedinců, kteří umisťují na sociální sítě různé příspěvky a videa. Toto chování může být motivováno různými faktory a může mít řadu důsledků pro jednotlivce i společnost jako celek. Zároveň média mohou hrát klíčovou roli v normalizaci a glorifikaci tohoto chování. Pokud je sebepoškození zobrazováno jako romantické, vzpurné nebo jako jediný způsob, jak vyjádřit bolest, může to vést k napodobování tohoto chování dalšími lidmi, kteří to vidí v médiích. Kriegelová (2008, s. 48) uvádí názor Lawrence et. al. (2000), který sděluje, že sebepoškození může začít v jakémkoli věku, avšak média často prezentují záměrné sebepoškození jako problém spojený výhradně s adolescenty. Dále postoj Adlermanové (1997): „*Zároveň adolescence zůstává obdobím, kdy je výskyt záměrného sebepoškození nejvyšší. Typický začátek záměrného sebepoškození u jedince spadá do období adolescence, frekvence se stupňuje směrem ke dvaceti letům věku a mizí kolem třicítky.*“ Je tedy nezbytné, aby média přistupovala k tématu záměrného sebepoškození s odpovědností a citlivostí. To zahrnuje prezentaci tématu ve vhodném kontextu, poskytování informací o dostupných zdrojích pomoci a podpory pro jedince, kteří se s tímto problémem potýkají, a vyvarování se glorifikace či senzacionalizace tohoto chování. Místo toho by média měla podporovat osvětu v oblasti duševního zdraví a alternativních způsobech zvládnání emocionálních obtíží.

## 4 ŠKOLA

Vzdělávání na základní škole představuje základní stavební kámen celého vzdělávacího systému. „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální“ (RVP ZV, 2021). Vzdělávání na této úrovni je zásadní pro formování osobnosti dítěte, jeho kognitivního rozvoje a sociálních schopností. Děti se nejen učí základní dovednosti, ale také rozvíjejí své kritické myšlení a schopnost řešit problémy a sociální interakce. Právě v tomto období jsou děti nejvíce vnímavé a přístupné k učení, což umožňuje pedagogům efektivně formovat jejich postoje a hodnoty. Kromě toho základní vzdělávání podporuje rozvoj emocionální inteligence a schopnosti spolupracovat s ostatními, což jsou dovednosti nezbytné pro úspěšné fungování v osobním i profesním životě.

Základní školství má dlouhou historii, která se vyvíjela v závislosti na společenských, ekonomických a politických změnách. V České republice lze kořeny základního školství nalézt již v době Marie Terezie, která v roce 1774 zavedla povinnou školní docházku. Tento krok byl revoluční a znamenal začátek organizovaného školství. Pánek (2018) zmiňuje, že císařovna sjednotila a zestátnila školství, které dosud spravovala církve nebo obce. Vytvořila třístupňový systém základního vzdělávání. Venkovské děti chodily do tzv. triviální školy, kde se učily praktické dovednosti, čtení, psaní a počítání, což mělo zvýšit gramotnost obyvatelstva. Ve větších městech se nacházely hlavní školy, které představovaly vyšší stupeň státních škol. Na těchto školách se vyučovaly předměty jako latinský jazyk, zeměpis, dějepis a některé odborné předměty zaměřené na hospodářství. Nejvyšší úrovní těchto nových státních škol byly normální školy, tedy vzorové školy, které se nacházely v hlavních městech jednotlivých zemí monarchie. Normální školy nabízely speciální přípravné kurzy, kde se vzdělávali budoucí učitelé pro nižší typy škol. Výuka na těchto školách probíhala podle jednotných osnov a budoucí občané i učitelé zde byli vychovávaní nejen v duchu osvícenství, ale také s vědomím své příslušnosti k jednotnému středoevropskému státu, habsburské monarchii (Pánek, 2018.).

V současnosti je základní školství v České republice rozděleno na první a druhý stupeň. První stupeň zahrnuje 1. až 5. ročník, druhý stupeň pak 6. až 9. ročník. Toto členění umožňuje postupný a plynulý přechod od základních znalostí k pokročilejšímu učivu. V České republice je povinná školní docházka od šesti let věku (Průcha, 2003).

Vzdělávání je v České republice upraveno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění novely č. 82/2015 Sb. Školský zákon mimo jiné upravuje základy a cíle vzdělávání. Zákon upravuje systém péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci jsou vzděláváni s využitím podpůrných opatření, která mají kompenzovat jejich speciální vzdělávací potřeby a vyrovnávat jejich obtíže ve vzdělávání (MŠMT, 2024).

Moderní pedagogika klade důraz na inkluzivní a diferencovaný přístup k výuce, což odráží současné snahy o zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky. Inkluzivní přístup znamená, že se do vzdělávacího procesu zapojují všechny děti bez ohledu na individuální rozdíly či speciální vzdělávací potřeby. Diferencovaný přístup pak umožňuje učitelům přizpůsobit metody a strategie výuky tak, aby vyhovovaly specifickým potřebám každého žáka. Tento přístup podporuje rozvoj kreativity a kritického myšlení, což jsou klíčové kompetence pro úspěch v moderní společnosti. Učitelé, kteří jsou schopni efektivně využívat tyto metody, hrají zásadní roli ve vytváření motivujícího a podporujícího vzdělávacího prostředí, kde každý žák může naplno rozvinout svůj potenciál. Učitelé jsou centrálními postavami v procesu vzdělávání. Jejich kvalifikace, motivace a profesionální rozvoj mají přímý dopad na kvalitu výuky. Podpora učitelů prostřednictvím dalšího vzdělávání a profesního rozvoje je proto nezbytná (Škoda, 2011). Dalším důležitým faktorem v procesu učení je školní prostředí. Bezpečné, podporující a inkluzivní prostředí výrazně ovlivňuje výkonnost a celkovou spokojenost žáků. Když se žáci cítí v bezpečí a jsou podporováni, jsou více motivováni k učení a účasti na školních aktivitách. Inkluzivní prostředí, které respektuje a oceňuje diverzitu, umožňuje všem žákům, bez ohledu na jejich individuální odlišnosti, cítit se jako plnohodnotní členové školní komunity. Tím se nejen zlepšují jejich prospěch, ale také posiluje sebevědomí a sociální dovednosti. Celkově vzato, kvalita školního prostředí je zásadní pro vytvoření podmínek, ve kterých mohou žáci naplno rozvinout svůj potenciál (Gillernová, 2012). Navzdory pokrokům v oblasti základního vzdělávání existuje řada výzev, kterým je třeba čelit. Patří sem například inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, adaptace na rychle se měnící technologie a potřeba připravovat žáky na život v globálně propojeném světě. Rovněž je důležité řešit problematiku sociální nerovnosti a zajistit, aby všechny děti měly rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání.

*„Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon a každý má právo na vzdělání“* (Listina základních práv a svobod, 2021). Toto právo je klíčové pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání a pro podporu

sociální mobility. Povinná školní docházka, jak stanovuje zákon, zajišťuje, že všichni občané získají základní vzdělání, které je nezbytné pro jejich osobní rozvoj a aktivní účast ve společnosti. Právo na vzdělání je základním lidským právem a jeho dodržování je klíčové pro rozvoj demokratické a vzdělané společnosti, která může čelit současným i budoucím výzvám.

## 5 ŠKOLNÍ PROSPĚCH

Školní prospěch je ukazatel úspěšnosti studenta ve vzdělávacím systému a s ním souvisí pocity spojené z úspěchu či neúspěchu, které jsou neodmyslitelnou součástí školního života a ovlivňují každého žáka. Očekává se, že každý student usiluje o dosažení co nejlepších výsledků. Když se dítěti ve škole daří, vyhýbá se stresu, který by plynul ze školních neúspěchů. Většina dětí vnímá školu jako klíč k budoucnosti a považuje ji za stěžejní aspekt svého života. Naopak, když dítě ve škole neprospívá, jeho neúspěch je často spojen se zvýšeným stresem. Tento školní neúspěch si automaticky spojuje s představou neúspěšné budoucnosti, což negativně ovlivňuje i jeho sebevědomí (Helus, 2009).

Školní hodnocení plní různé funkce, např. motivační, informativní, regulativní, výchovnou, diferenciální či prognostickou. **Motivační funkce** spočívá ve zvýšení motivace žáka k učení, **informativní funkce** poskytuje zpětnou vazbu žákovi i jeho rodičům o jeho výkonu, učební činnosti a vynaloženém úsilí. Pro žáka je hodnocení od učitele hlavně informací o správnosti či nesprávnosti jeho výkonu. **Regulativní funkce** umožňuje učiteli řídit další činnost žáka, zatímco **výchovná funkce** přispívá k rozvoji pozitivních vlastností a postojů žáka. Diferenciální funkce slouží k rozdělení žáků do skupin podle jejich výkonnosti a prognostická funkce pomáhá předpovědět budoucí studijní výsledky žáka na základě předchozích hodnocení (Kolář, 2009).

Jednou z hlavních metod hodnocení žáků ve škole je klasifikace. Dítě je na známky připraveno a přijímá je, protože takový způsob hodnocení je v naší společnosti tradiční. Zvláště mladším školákům vyhovuje hodnocení pomocí číselných známek, protože jejich jasnost a jednoznačnost odpovídají dětskému způsobu myšlení (Vágnerová, 2001). Dle Metodického portálu RVP.cz (2011) existují několik typů hodnocení.

### **Hodnocení vnitřní (autonomní) – sebehodnocení**

Žák je klíčovým zdrojem hodnocení sám, jelikož je postupně povzbuzován k tomu, aby si dokázal zhodnotit svou práci. Tento přístup je považován za nejefektivnější formu hodnocení ve školách 21. století. Jeho hlavním cílem je aktivovat žáka, podnítit ho k formulaci vlastních cílů a poskytnout mu prostředky k rozvoji samostatnosti. Žák se tak učí poznávat své schopnosti, analyzovat své chyby, řídit své vlastní učení a být si vědom svého osobního pokroku.



## **Hodnocení sociálně normované**

Srovnávání výkonů hodnoceného žáka s výkony ostatních žáků na základě stejných úloh a ve stejném časovém rámci je běžnou praxí. Tato metoda vytváří zdání objektivity, nicméně pro žáky může být velkým zdrojem psychického tlaku, zejména v prostředí, kde se kladl důraz na výkon a úspěch. Navíc tato forma hodnocení není vhodná pro žáky, kteří jsou ve znevýhodněné pozici.

## **Hodnocení individuálně normované**

Hodnocení žáka na základě jeho vlastních předchozích výkonů umožňuje sledovat pokrok v čase a zaznamenávat i malé úspěchy směrem k cíli. Tento přístup umožňuje jak učiteli, tak žákovi identifikovat a ocenit kvalitu jednotlivých úkolů a poskytuje možnost projevit úspěch i slabším žákům. Tento způsob hodnocení má silný motivační efekt.

## **Průběžné hodnocení**

Průběžné hodnocení se zaměřuje na vyhodnocení míry dosažení cílů a úspěchů ve srovnání s požadovaným výstupem. Toto hodnocení se provádí průběžně během vyučovacího procesu, obvykle po kratších časových úsecích, jako jsou týdny, měsíce nebo čtvrtletí. Může být vyjádřeno slovně, písemně nebo formou známky.

## **Závěrečné hodnocení**

Konečné hodnocení školního prospěchu žáka je provedeno na konci výuky jednoho předmětu, celého programu nebo školního roku. Obvykle se projevuje ve formě vysvědčení, slovního hodnocení nebo výstupního hodnocení, které je poskytnuto při ukončení určitého typu školy.

## **Portfoliové hodnocení**

Hodnocení na základě portfolia zahrnuje různé produkty, které žák vytvořil, a další záznamy o jeho výkonech. Jeho cílem je poskytnout komplexní přehled o tom, jak se žák učí, jaký je jeho přístup k uvažování, interakci s ostatními lidmi, tvorbě uměleckých nebo jiných prací, zapojení do projektů a aktivit ve třídě i ve škole. Tento typ hodnocení může zahrnovat také činnost v školních kroužcích, účast na soutěžích a olympiádách. Žák se aktivně podílí na tvorbě portfolia, sbírá materiály a pod vedením učitele je organizuje. Portfolio hraje významnou roli při kvalitním žákově sebehodnocení (Metodický portál RVP.cz, 2011).

Hodnotit žáky lze pomocí známek nebo je možné použít hodnocení slovní. Tyto dva přístupy jsou často chápány jako protikladné, avšak ve skutečnosti se často kombinují a vzájemně doplňují. Učitelé často využívají obě formy hodnocení. Jednoduché slovní hodnocení, které se často využívá v kombinaci s hodnocením pomocí známek, je velmi častým způsobem poskytování zpětné vazby ve výuce. Tato kombinace umožňuje učitelům poskytnout studentům rozsáhlejší a diferencovanější zpětnou vazbu, která podporuje jejich učební proces a rozvoj. Kombinace těchto dvou přístupů umožňuje lépe identifikovat silné stránky žáků a oblasti, na kterých je třeba pracovat, což napomáhá efektivnímu učení a osobnímu rozvoji studentů. Slovní hodnocení může být velmi silným nástrojem, neboť nejenže poskytuje učitelům možnost sdělit studentům podrobnější zpětnou vazbu, ale také může obsahovat emocionální prvky. Když učitelé vyjadřují své emoce či pocity ve slovním hodnocení, mohou tím lépe komunikovat s žáky a vytvářet s nimi vztah založený na důvěře a porozumění. Emocionální podtext může posílit vazby mezi učitelem a žákem a přispět k pozitivní atmosféře ve třídě. Nicméně je důležité, aby učitelé byli v tomto ohledu obezřetní a vyjadřovali své emoce vhodným a respektujícím způsobem, aby nedošlo k nedorozuměním nebo negativním dopadům na žáky. O tom, zda známkovat, či hodnotit slovně se začalo diskutovat na počátku 90. let 20. století. Náš školní systém procházel transformací, která vyžadovala změny v přístupu k výuce, což zahrnovalo i úpravy hodnocení žáků. Pedagogové a psychologové začali kritizovat používání známkování při hodnocení žáků a místo toho navrhovali používat slovní hodnocení, což bylo inspirováno zahraničními vzory a některými alternativními školami. Často se vedly diskuse o potenciálně negativních dopadech na psychiku žáků, jako jsou úzkost a strach ze školy, psychické napětí a pokles výkonů (Kolář, 2009).

Školní úspěch může být ovlivněn řadou faktorů, včetně osobních dovedností každého studenta, rodinného zázemí a podpory rodičů. Každý student má jedinečné předpoklady, které ovlivňují jeho schopnost učit se a porozumět novým informacím. Kvalita učitelů, školní infrastruktura, dostupnost studijních materiálů a celkové školní klima také hrají důležitou roli. Dále motivace studenta, ať už vnitřní (vlastní zájem o učení) nebo vnější (odměny, tlak okolí), je klíčová pro dosažení dobrého prospěchu. „*Školní prospěch nemusí dávat přesnou informaci o schopnostech žáka, informuje však o jeho pracovitosti, svědomitosti, případně konformitě. Je třeba brát v úvahu prospěch za více let, nejen z posledního ročníku, protože prospěch může z nejrůznějších důvodů kolísat*“ (Procházka, 2014, s. 109). Prospěch často kolísá zejména u chlapců, kteří bývají méně přizpůsobiví a méně ochotní věnovat se přípravě. Je však nutné přistupovat ke každému žákovi individuálně. V období dospívání jsou výkyvy ve výkonu běžné, například kvůli odporu vůči hodnotám, které prosazují rodiče (Procházka, 2014). Pokud

rodič působí na dítě pozitivně, má to dobrý dopad na školní výkon dítěte. Rodiče s vyšším vzděláním mají tendenci své děti více motivovat a kladou větší důraz na jejich vzdělání. Vliv nevlastních nebo náhradních rodičů na děti je v tomto ohledu především psychosociální, biologičtí rodiče navíc mohou předat svým dětem určité předpoklady v rámci dědičnosti. Biologičtí rodiče mohou lépe porozumět potřebám a dispozicím svých dětí a lépe je podporovat ve vzdělávání a rozvoji osobnosti (Vágnerová, 2001). Dále je třeba zmínit i socioekonomický status rodiny, který rovněž ovlivňuje školní prospěch dítěte. Patří sem například příjem rodiny, který často závisí na zaměstnání rodičů. Děti z rodin s nižšími příjmy mají obvykle méně materiálních prostředků pro své vzdělávání, což může mít negativní dopad na jejich studijní výsledky (Helus, 2009). Studenti, kteří mají zdravé sociální vztahy a dobré emoční zdraví, mají často lepší výsledky.

Zajištění dobrého školního prospěchu vyžaduje spolupráci mezi studenty, rodiči, učiteli a školou. Každý z těchto aktérů hraje důležitou roli při vytváření prostředí, které podporuje úspěch ve vzdělávání.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V období dospívání procházejí dívky obdobím přijímání vlastního těla, která je úzce spojená se sebehodnocením a sebepojetím. V dnešní společnosti není sebepoškozování tabuizováno, ba naopak, je často otevřeně diskutováno. Tento jev si však zaslouží pozornost i z pohledu rodičů a pedagogů. Všeobecný přehled o této problematice může přinést hlubší pochopení vnitřního prožívání dospívajících dívek, které se do sebepoškozování zapojují buď dobrovolně, nebo jsou k němu přinuceny vnějšími okolnostmi.

**Cílem bakalářské práce je analyzovat faktory související se sebevražedným chováním ovlivňující pubescentní dívky. Tato analýza proběhne prostřednictvím studie dívky, která má zkušenost se sebepoškozováním a trpí panickými atakami.** Faktory budou analyzovány ve třech oblastech – emoce, školní prostředí a rodina. Tato analýza bude zahrnovat perspektivu samotné dívky, etopedky a pedagoga.

Na základě výše zmíněného cíle autorka formulovala **výzkumné otázky (dále též VO)**.

### 6.1 Výzkumné otázky

- **VO 1: Jaké jsou hlavní faktory, které přispívají k výskytu sebepoškozujícího chování u dívek v pubescentním věku?**
- **VO 2: Jaké individuální potřeby a zdroje podpory by měly být zajištěny u zkoumané dívky s cílem předejít sebepoškozování a podpořit její dlouhodobé psychické a emocionální zdraví?**

## 7 METODA A POPIS SBĚRU DAT

V bakalářské práci jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum. Dle Hendla (2005) je kvalitativní výzkum proces, během kterého výzkumník hledá porozumění sociálnímu nebo lidskému problému pomocí různých metodologických přístupů. Cílem je vytvořit komplexní a holistický obraz, analyzovat různé druhy textů, interpretovat názory účastníků výzkumu a provádět studie v jejich přirozeném prostředí. V rámci kvalitativního výzkumu se nezaměřuji pouze na aktuální pocity, chování a jednání zkoumané dívky, ale i na faktory, které k nim vedou. Kvalitativní výzkum přináší, na rozdíl od výzkumu kvantitativního, komplexní závěry. „*Výzkum není cílen na pouhé shromáždění údajů, ale je zaměřen na tvorbu teorie o daném jevu*“ (Gavora, 2008, s. 12). Výzkum byl realizován na základní škole v Litomyšli, kam zkoumaná dívka dochází a autorka této práce je zaměstnaná na pozici učitelky anglického jazyka. Jedná se o menší školu s kapacitou 300 žáků, která se aktivně přizpůsobuje moderním trendům jak ve výuce, tak i v rámci školního poradenského pracoviště. Autorka bakalářské práce je současně zaměstnankyní školy, do které dochází zkoumaná dívka, tudíž se s ní osobně zná.

Nejdříve byly analyzovány dostupné dokumenty. Metoda výzkumu byl použit rozhovor. Všechny rozhovory byly provedeny na půdě školy a vzhledem k tomu, že se autorka osobně zná se všemi respondenty, nesly se v přátelském a uvolněném duchu. Otázky byly upraveny tak, aby byly srozumitelné a neodchylovaly se od tématu. Každá schůzka trvala 60 minut.

Pro rozhovory autorka využila metodu polostandardizovaného rozhovoru. Otázky byly vytvořeny dopředu a týkaly se tří oblastí – emoce, školní prostředí a rodina. Dotazy byly pokládány zkoumané dívce, její třídní učitelce a školní etopedce. Respondenti byli velmi ochotní a vstřícní. Veškeré rozhovory si autorka nahrávala na záznamník v mobilním telefonu, tyto rozhovory následně převedla do písemné podoby, resp. provedla jejich transkripci. Následně bylo provedeno otevřené kódování, které autoři Strauss a Corbin (1999, s. 43) vysvětlují jako „...část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údajů reprezentovaných.“ Otázky z rozhovorů jsou součástí příloh této práce.

Na základě rozhovoru byla vytvořena kazuistika a následovala její analýza. Dále na základě rozhovoru byly zjištěny informace, které byly také následně analyzovány a vyhodnoceny.

## 8 PREZENTACE KAZUISTIKY A VÝSLEDKY ROZHovorŮ

Kazuistika byla vytvořena na základě dostupných materiálů o dívce a na základě rozhovorů. Jméno dívky bylo změněno z důvodu ochrany jejího soukromí.

### 8.1 Kazuistika – Marcela

**Jméno:** Marcela

**Rok narození:** 2009

**Věk:** 15 let

#### **Pozorování a popis**

Jedná se o 15 let starou dívku českého původu, štíhlé postavy, hnědých vlasů, s výškou okolo 160 cm. Během naší spolupráce je Marcela schopna odpovídat na všechny otázky. Otázkám rozumí, mluví jasně a srozumitelně, její odpovědi jsou plynulé. Při otázkách týkajících se jejího sebepoškozování často uhýbá pohledem. Pokud se jedná na odpovědi na jiné téma, je schopna oční kontakt udržet.

#### **Zdravotní anamnéza**

Jedná se o první těhotenství Marceliny matky a proběhlo v pořádku. Dívka se narodila v 38. týdnu. Porodní váha byla 3 200 g a výška 51 cm. Dívka byla kojena. Chodit začala sama v 1. roce. Dívka během dětství neprodělala žádná závažná onemocnění či úraz a nebyla jí diagnostikována žádná nemoc. Dívka je inteligentní a dodržuje zdravý způsob života.

#### **Rodinná anamnéza**

Marcela je mladá dívka žijící v rozvedené rodině s matkou Janou a mladší sestrou Klárou. Ve stejném domácnosti také pobývá otčím, který je závislý na alkoholu, což má značný vliv na rodinné klima. Marcela navštěvuje svého biologického otce pravidelně o víkendech. Rodiče se rozvedli před pěti lety, ale Marcela stále není schopna zpracovat tento rozvod. Marcela sama na sebe klade vysoké nároky, stará se o mladší sestru, pomáhá matce s domácími povinnostmi, a navíc pracuje jako distributorka letáků. Marcela je velmi pilná ve škole a má tendenci věnovat se všem svým povinnostem až do vyčerpání, což má negativní dopad na její duševní zdraví a sebeúctu. Dívka nedávno ukončila vztah s chlapcem, protože si začala uvědomovat, jak nepříjemně a nepohodlně se přítomnosti mužů cítí. Pocit úzkosti a nejistoty ji přiměl vyhledat pomoc u své kamarádky Zuzany, se kterou navázala i intimní vztah. Navzdory všem problémům Marcela našla zalíbení v boxu, kterému se začala pravidelně věnovat. Bohužel i zde se dostala do tíživé situace, setkala se tam se šikanou. Byla šikanována dívkou, která na box již

dlouhodobě docházela a vadilo jí, že tam přibyla další dívka. Napadala ji slovně, urážela ji během tréninku a psala jí výhrušné zprávy. Tato zkušenost zhoršila její již narušené sebevědomí a vedla k prohloubení emocionálních obtíží, včetně úzkostí a sebepoškozování. Marcela se nakonec rozhodla vyhledat pomoc a požádala asistentku pedagoga o zprostředkování konzultace se školní etopedkou. Marcela jí následně sdělila své pocity úzkosti a potřebu změnit svoji situaci.

Celková situace, umocněná rozvodem rodičů a šikanou na kroužku boxu, má zjevné negativní dopady na Marcelino duševní zdraví a emoční pohodu. Je nezbytné, aby byly identifikovány vhodné intervence a zdroje podpory, které by jí pomohly zvládnout tuto obtížnou životní fázi a zlepšit její psychický stav a kvalitu života.

### **Osobní anamnéza**

Dívka doposud nedokončila základní vzdělání. Dívka je velmi inteligentní, nicméně její sebepoškozování mělo fatální dopad na její školní prospěch. Marcela momentálně navštěvuje 9. ročník a připravuje se na přijímací zkoušky na střední školu. Uvědomuje si, že nyní bude muset věnovat škole maximální úsilí.

### **Současný stav**

V současnosti je Marcelin stav stabilizovaný. Přestala se sebepoškozovat a již netrpí pocity úzkosti. Pilně se učí na přijímací zkoušky a v budoucnu si přeje být psychologkou.

Vyhlídky jsou prozatím dobré, nicméně lze předjímat, že pokud se v budoucnu opět dostane do dlouhodobě nekomfortní situace, je možné, že se opět uchýlí k sebepoškozování.

### **Doporučená intervence**

Dívka si přeje být stále pod dohledem etopeda, má potřebu s někým konzultovat každodenní situace, se kterými se setkává ve škole i mimo ni. Každých 14 dní dochází za etopedkou do Střediska výchovné péče Alfa v Litomyšli. Výchovné středisko bylo Marcela doporučeno školní etopedkou, která má se střediskem velmi dobré zkušenosti a také z důvodu komplexnější a pravidelnější péče, než kterou jí mohla poskytnout škola. Marcela také vyhovovalo, že své problémy řeší mimo školu v odpoledních hodinách.



## 9 ANALÝZA PŘÍPADOVÉ STUDIE

V rámci této kapitoly analyzujeme informace, které byly získány na základě rozhovorů a prostudování dokumentů týkajících se případové studie. Informace budou rozděleny do tří kategorií: emoce a prožívání, školní prostředí a rodina. Uvedené informace se vztahují k těmto subjektům – dívka, školní etopedka, třídní učitelka. Každá kategorie byla vyhodnocena na základě pohledu autorky práce na zkoumanou dívku a toho, co se o ní dozvěděla od školní etopedky a třídní učitelky.

### 9.1 Kategorie emoce a prožívání

#### Marcela

Na základě rozhovoru autorka shledává Marcelu jako inteligentní a citlivou dívku, která na sebe klade příliš vysoké nároky a přeje si být ve všem dobrá. Její sebepoškozování a úzkostné stavy měly několik důvodů. Prvně ji poznamenal rozvod rodičů a následná zanedbaná péče na ni dopadla po psychické stránce. Dalším faktorem bylo rozhádání se třídního kolektivu na lyžařském výcviku, kde se třída rozdělila do několika skupin a Marcele zůstala ve třídě jen jedna kamarádka, která byla její spřízněnou duší. Následně začala navštěvovat kroužek boxu, kde byla jako dívka a nováček šikanovaná. Odpoledne byla sama doma. Plakala. Cítila se sama. Přišlo jí trapné se doma někomu svěřit. Marcela řekla: „*Jsem přeci v 9. třídě a musím vše zvládnout!*“ Věděla, že existuje sebepoškozování. Občas přemýšlela, jaké by to bylo, kdyby se řízla nožem, zdali by jí to bolelo nebo by se jí líbilo, jak jí po ruce stéká krev. Panikařila by? Přestala by? Řízla by se znova? Byla to pro ni něco velmi lákavého, co si přála vyzkoušet. Doma měli velmi ostré nože. Jednoho dne se to stalo. Marcela byla sama doma. Padla na ni úzkost. Chtělo se jí brečet. Cítila se nemožně, neschopná, šeredná, nemilovaná. Šla do kuchyně pro nůž a zavřela se s ním u sebe v pokoji. Chvíli si nůž prohlížela. Cítila vzrušení a zároveň se bála. Položila si nůž na ruku, zavřela oči a řízla. Cítila, jak jí teplá krev stékala po kůži. Úzkost a napětí, které před tím cítila, se odplavovaly se stékající krví. Protože se Marcela o sebe bála, řezala se na ruce z vnější strany, kde nejsou žíly. Toto jednání opakovala stále častěji po dobu přibližně jednoho roku. Frekvence řezání se odvíjela od Marcelina momentálního rozpoložení.

#### Školní etopedka

Marcela se dostala ke školní etopedce v době, když už pro ni bylo sebepoškozování neúnosné. Sama Marcela se třídního asistenta pedagoga dotázala, zda je na škole psycholog nebo někdo, s kým by si mohla o celé své situaci popovídat. Školní etopedka si s Marcelou

domluvila schůzku a vyslechl ji. Marcela se mu svěřila, že často pláče, trpí úzkostmi a řeže si do rukou nožem. Domluvili se na pravidelných setkáních a škola informovala dívčiny rodiče. Důvodů Marcelina stavu bylo shledáno několik – rozvod rodičů, nefunkční třídní kolektiv, šikana na kroužku boxu, nízké sebevědomí a stále trvající období pubescence. Marcela zpočátku sebepoškozování cítila úlevu, fyzická bolest přebíjela tu psychickou, ale z mnoha řezných ran ruce začala panikařit. Uvědomovala si, že to chce zastavit, ale nevěděla jak.

Etopedka doporučila Marcele využívat různé strategie, které pomáhají zvládat myšlenky na sebepoškozování se nožem. Například pomáhá jezdit si po ruce nebo různě po těle kostkou ledu, dělat si na rukou čárky červenou propiskou, řezat nebo stříhat papír, bouchat do matrace či polštáře, vyběhnout chody či někomu zavolat. Dále bylo Marcele doporučeno psát si před spaním tzv. deník vděčnosti a každý den do něj zaznamenat, za co je ten den vděčná. Marcela byla edukována o základních principech fungování mozku. Bylo jí vysvětleno, jak funguje plazí, savčí a lidská část mozku, jaká je funkce amygdaly a co se v mozku děje, když je člověk zahlcen stresem a emocemi, a jak se neokortex odpojuje od dalších částí mozku. Marcela vždy pečlivě naslouchala. Jednou z dalších aktivit bylo napsat 15 věcí, kterých si na sobě váží. Marcela pracovala také s myšlenkovými mapami, do kterých si vypisovala emoce, postoje, obavy i vztek. Vedla si také deník, kam si zapisovala svá přání.

Etopedka oceňuje spolupráci celé Marceliny rodiny a ochotu udělat vše pro to, aby se její stav zlepšil. U Marcely byla patrná silná motivace svůj problém překonat. Školní etopedka doporučila Marcele i její rodině docházet za etopedkou do Střediska výchovné péče Alfa v Litomyšli. Marcela tuto nabídku uvítala především proto, že se její problémy budou řešit mimo školní prostředí. Marcela do střediska dosud dochází každých 14 dní, její rodiče jednou za půl roku na konzultace. Marcela si přeje do Alfy pravidelně docházet, protože má obavy z návratu svých problémů.

### **Třídní učitelka**

Pedagogové pozorovali změny Marcelina chování. Byla více uzavřená, málo komunikativní a vyhýbala se očnímu kontaktu. I v teplých obdobích nosila trika s dlouhým rukávem. Často klepala nohou nebo ťukala tužkou do knihy a mívala potřebu odcházet na toaletu. Její školní prospěch se mírně zhoršil. Její příprava na vyučování nebyla tak precizní jako dříve. V době, kdy se u Marcely vyskytly problémy, byla v 8. ročníku základní školy a začínalo se řešit, jakou budoucí školu si vybere a jak se připraví na přijímací zkoušky. I toto byl pro Marcelu stresující faktor, protože kvůli svému špatnému psychickému stavu nebyla schopna soustředit se na přípravu do školy. Ve třídě se bavila pouze s jednou kamarádkou.

V předchozích ročnících byla průbojná, hovorná, často mluvčí třídy, postupem několika měsíců se změnila v „šedou myš“. Marcela se nechávala rozhodit komentáři spolužáků, ačkoliv se mnohdy nevztahovaly k její osobě. Byla vztahovačná.

Třídní učitelka přiznala, že na škole neexistuje žádný preventivní program týkající se problematiky sebepoškození. Až po mém průzkumu a anonymním dotazníkovém šetření, které připravila školní etopedka, se zjistilo, že žáci o této problematice téměř nic nevědí. Mimo to se na škole objevilo několik dětí, které se sebepoškozovaly. Tento rok byl do školy přidán preventivní program zaměřený na toto téma. Ve škole také probíhaly preventivní programy zaměřené na zdravé sebepojetí, kde je toto téma okrajově obsaženo. Tento program se jmenuje Zrcadlo a je pořádán PPP Ústí nad Orlicí. Preventivní program Duševní zdraví je pořádán etopedkou dané ZŠ a týká se zvládání náročných situací.

### **Vyhodnocení kategorie emoce a prožívání**

Marcela jednoznačně pojmenovala faktory, které zapříčinily vznik jejích problémů:

- rozvod rodičů,
- neshody v třídním kolektivu,
- šikana,
- Tyto tři body byly spouštěčem a důvodem začít se sebepoškozovat.

Školní etopedka uvedla jako zásadní problém psychické problémy a úzkosti, se kterými si dívka sama nevěděla rady, a ocenila, že sama vyhledala pomoc. První krok k nápravě:

- doporučení využívat různé strategie, které pomáhají zvládat dívčino negativní myšlení

Třídní učitelka si byla vědoma neshod v třídním kolektivu a její snaha byla na zlepšení pracovat. Marcela se vzhledem k její situaci dle jejího pohledu neměla chuť ani snahu začlenit.

Jednoznačný problém ve škole:

- neshody v třídním kolektivu, které zasáhly Marcelino sebevědomí a „donutily“ ji stáhnout se do sebe,
- stres z přijímacích zkoušek a strach ze selhání u přijímacích zkoušek.

Z uvedeného vyplývá, že pro dívky pubescentního věku je nesmírně důležitý dobrý školní kolektiv, kde by se cítily dobře a v bezpečí. Taková atmosféra by přispěla k jejich sebevědomí a dodala by jim odvalu mluvit o svých pocitech, názorech, případně se zeptat, pokud něčemu nerozumí.

## 9.2 Kategorie školní prostředí

### Marcela

Třídní klima se změnilo po lyžařském výcviku v 7. ročníku. Ve třídě se utvořily skupinky a Marcela zbyla jen jediná kamarádka. Občas se bavila i s ostatními spolužáky, ale rozhovory byly spíše povrchní. Spolužačky, které už prožívaly pubertu, se ve třídě nahlas smály a vtipkovaly, a Marcela se domnívala, že se smějí jí a považovala jejich vtipy za trapné.

Ve spojitosti s kritikou své osoby a nedostatkem sebedůvěry se cítila, že není dost dobrá nebo že nedosahuje očekávání ostatních, a proto se také obávala ve třídním kolektivu prosazovat své názory nebo i nahlas odpovídat. Má intenzivní strach z kritiky a obavu z toho, co si o ní ostatní lidé myslí. Má pocit, že se její situace nikdy nezlepší, ale na druhou stranu je ctižádostivá, přeje si vystudovat gymnázium a poté obor psychologie, tudíž má jakýsi vnitřní motor, který jí neumožní to vzdát. Věděla, že potřebuje podporu od dospělých, kteří mohou porozumět jejím emocím a pomoci jí najít zdravější způsoby, jak se vyrovnat se stresem a nízkým sebevědomím.

### Školní etopedka

Etopedka jednala s Marcelou s empatií a porozuměním. Intenzivně diskutovali o tom, co vyvolává její pocity nízkého sebevědomí, hledali strategie, které by dívce pomáhaly zvládnout den ve škole. Etopedka kladla důraz na to, aby se Marcela naučila své emoce vyrovnávat zdravějším způsobem a mohla jej během dne vyhledat a konzultovat s ním jakoukoliv úzkost. Etopedka požádala vyučující, aby na Marcelu brali ohled, protože si prochází náročnějším obdobím. O všech budoucích testech i zkoušeních byla dívka informována dopředu. Etopedka s Marcelou také řešila dění ve třídním kolektivu. Marcela bylo vysvětleno chování spolužáků a jejich období puberty odborným i laickým způsobem, v některých případech i s nadsázkou. Cílem etopedky bylo pomoci dívce najít způsoby, jak lépe zvládat, postupně budovat své sebevědomí a emoční pohodu a cítit se dobře v třídním kolektivu.

### Třídní učitelka

Marcelina třídní učitelka uvedla: „*Spolužáci ani ostatní žáci neměli tušení o Marceliných problémech. Vzhledem k Marcelině situaci jsem si všimla, že se často drží stranou ve vyučovacích aktivitách a zdá se, že se zdržuje v pozadí, nerada pracovala ve skupinkách.*“ Co se týče domácích úkolů a individuálního studia, Marcela měla potíže s motivací a soustředěním kvůli svým emocionálním problémům, úkoly plnila s chybami a její školní prospěch se zhoršil.

Za účelem podpory Marceliny integrace do třídy a školního prostředí se na třídních hodinách diskutovalo o vztazích a přátelství. Cílem bylo vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí, ve kterém by se cítila Marcela i ostatní spolužáci přijatí a ocenění. Třídní učitelka věděla, že je dívka v pravidelném kontaktu se školní etopedkou, která ji v případě potřeby vždy vyslechne a pomůže jí. Ve větší míře se ale dívka svěřovala školní etopedce, která jí doporučoval techniky relaxace a copingové strategie zaměřené na zvládání stresových situací.

Třídní učitelka se snažila Marcelu podpořit v zájmu o předměty, které ji baví. Marcela byla nabídnuta účast na Prezentciádě, kde bylo jejím úkolem vytvořit prezentaci a předvést své prezentační schopnosti. Jako spolupracovníci si Marcela zvolila svoji spolužačku. Společně vytvořily úžasnou prezentaci na téma „Bylo – nebylo“ o jejich škole, o panu řediteli, který byl na té škole král, a o tom, jak se do jejich třídy vkradla zloba. Narážely na situaci týkající se vztahů ve třídě. Prezentace měla hluboký podtext k zamyšlení. Spolužákům doslova spadla brada, když prezentaci zhlédli, a většina z nich si mnohé uvědomila. Krásná a bezstarostná léta na základní škole jim nikdo nevrátí. Dívky s prezentací postoupily do krajského kola, kde bylo téma „Na rozcestí“. Marcela nyní vytvořila prezentaci o svém problému se sebepoškočováním, kde použila i autentické fotografie ze svého pokoje a s nožem, které ukazovaly, jak se chystá říznout. Celá prezentace byla jedním krásným, a zároveň smutným příběhem o dívce, která se na takovém rozcestí právě ocitla. Třídní učitelka k tomu poznamenala *„Prezentace mě ohromila natolik, že se mi vlily slzy do očí, když jsem viděla, jakou prezentaci dívky vytvořily. Marcela získala svou sílu zpět, rozhodla se, že chce s démony, které v sobě má, bojovat, a zvítězila. Jsem na ni moc pyšná.“* Její třída se již stala místem, kde se nemusela bát odsouzení.

### **Vyhodnocení kategorie školní prostředí**

Marcela popsala, jak se cítí ve školním prostředí, porovnávala, jak to cítí nyní a jak cítila dříve. Aktuálně jsou problematické tyto dva body:

- nedostatek sebedůvěry,
- obava z kritiky od ostatních.

Školní etopedka reagovala okamžitě a promptně se zaměřila na zvládání školního prostředí. S Marcelou pracovala na těchto tématech:

- techniky relaxace a copingové strategie,
- vyjasnění problematiky puberty a problémů, které toto období přináší,
- zvyšování sebevědomí.

Třídní učitelka se více věnovala pedagogické stránce a řešila především níže uvedené situace:

- zhoršení školního prospěchu,
- minimální aktivita v hodinách,
- snaha motivovat Marcelu o zájem o výuku.

Z uvedeného vyplývá, že přístup jak školní etopedky, tak i třídní učitelky se ukázaly jako komplementární a přispěly k vytvoření podpůrného prostředí, které Marcele pomáhá lépe zvládat školní povinnosti a osobní výzvy. Jakmile se Marcele zvýší sebevědomí a přestane se obávat kritiky od ostatních, zlepší se i jejich školní prospěch a pobyt ve školním prostředí pro ni bude příjemnější.

### **9.3 Kategorie rodinné vztahy**

#### **Marcela**

Marcelu velmi zasáhl rozvod rodičů. Situace jí sice byla vysvětlena, ale Marcela ji stále neměla zpracovanou. Rozvod rodičů ji stále bolí, i když zná všechny jeho důvody a ví, že se tyto věci prostě stávají. S matkou má dobrý vztah. Neříká jí všechno, ale vycházejí spolu. Marcela má mladší sestru, o kterou se často stará, čímž mate hodně pomáhá. Přebírá i roli dospělého a nepřemýšlí o sobě jako o dítěti. Největší problém je pro Marcelu otčím, který s nimi sdílí domácnost a často pije alkohol. Vadí jí, že si s ní chce povídat, když je opilý. Otčím pije často a někdy má problém vstát ráno do práce. Problémem bylo to, že se Marcela doma už necítila v bezpečí a pohodě.

#### **Školní etopedka**

Jakmile se rodiče dívky o jejím problému dozvěděli, ihned se dostavili do školy. Matka netušila, že její přítel v Marcele vyvolává negativní pocity a že jeho alkoholismus znamená veliký problém. Oba rodiče naslouchali a slíbili spolupráci. Oba projevíli lítost nad tím, že o dceřiných problémech nevěděli. Matka plakala a byla z celé situace velmi smutná, otec byl zaskočen.

#### **Třídní učitel**

Na první schůzce s rodiči a školní etopedkou byl přítomen i třídní učitel. Marcele byla nastavena podpůrná opatření a naplánována pravidelná sezení se školní etopedkou. Matka slíbila, že donutí přítele, aby se šel léčit, a že bude s Marcelou trávit více času. Působila

důvěryhodně a celou touto situací si také hodně uvědomila. Jevila zájem vše napravit a spolupracovat se školou, což byl první pozitivní krok k Marcelině nápravě. Marcely nepřiznivá životní událost byla lekce pro všechny členy rodiny.

### **Vyhodnocení kategorie rodinné vztahy**

V oblasti rodinných vztahů byl prvním spouštěčem problémů rozvod rodičů, jenž se ukázal nyní, jako nezpracovaná negativní událost. A druhým faktorem je otčím, který je alkoholik a bydlí ve stejné domácnosti jako dívka. Marcela vyzdvihla tyto dva faktory v oblasti rodinné vztahy:

- rozvod rodičů,
- otčím alkoholik.

Školní etopedka s Marcelou prodiskutovala problematiku rozvodů, alkoholismu. Pozitivní shledává, že Marcely matka i biologický otec mají o dívku zájem a byli ochotni jí jakkoliv pomoci.

Rizikové faktory:

- rozvod rodičů,
- alkoholismu v rodině.

Třídní učitelka ocenila zájem rodičů o Marceliny problémy a ochotu zapojit se do nápravy. Jediný negativní aspekt je otčím, žijící s Marcelou v jedné domácnosti a zároveň je alkoholik.

Pozitivní faktor:

- zájem rodičů a snaha dívce pomoci.

Negativní faktor:

- otčím alkoholik.

Z uvedených informací vyplývá velký význam podpory ze strany rodičů a současně rizika spojená s přítomností alkoholika v domácnosti. Kombinace těchto faktorů významně ovlivňuje Marceliny rodinné vztahy a její celkové emoční a psychické zdraví.

## 10 DISKUZE

Případ Marcely nám ukazuje, že rodinné vztahy mají významný vliv na výskyt sebepoškozujícího chování. Rozvod rodičů byl jedním z hlavních faktorů, který ovlivnil Marcelino emoční zdraví. I přes snahu matky o udržení pozitivního vztahu s dcerou, Marcela stále pociťuje bolest spojenou s rozvodem a má problémy s přijetím otčima alkoholika. Nedostatek bezpečí a podpory v rodinném prostředí přispívá k Marcelině emoční nestabilitě.

Školní etopedka sehrála důležitou roli při identifikaci problémů v rodině a inicioval spolupráci s rodiči. Rodiče byli zaskočeni a zasáhnuti Marceliným stavem, což naznačuje nedostatek komunikace v rodině ohledně emocionálních potřeb a problémů. Díky zapojení školní etopedky dochází ke zvýšení povědomí rodičů o Marcelině situaci a k zahájení spolupráce na řešení jejího psychického zdraví. Dále je zřejmé, že intervenční opatření se zaměřují nejen na samotnou Marcelu, ale také na její rodinu a školní prostředí. Marcela dostává podporu ze strany školní etopedky, který navrhuje různé strategie a techniky zaměřené na snížení sebepoškozování a zlepšení jejího psychického stavu. Společně hledají strategie pro zvládnání stresových situací a zlepšení emocionální pohody. Významnou roli hraje i její rodina, která projevuje ochotu participovat na dívčině léčebném procesu.

Třídní učitel se stal dalším důležitým aktérem v podpoře pro Marcelu. Jeho účast na setkání s rodiči a etopedkou a naslouchání Marceliným potřebám ukazuje ochotu a schopnost zapojit se do řešení problémů žáků. Navíc třídní učitel aktivně nastavil opatření pro Marcelu ve školním prostředí a podpořil ji při hledání cesty ke zlepšení. Zvláště významná je zmíněná Prezentáda, kde se Marcela mohla vyjádřit a sdílet svůj příběh. Tato aktivita nejenže ukázala její odvalu a sílu, ale také přinesla větší porozumění a podporu ze strany spolužáků a učitelů.

Ze strany školy je patrné, že prevence sebepoškozování není dostatečně zastřešená. Avšak nedávné zavedení preventivního programu na téma „Sebepoškozování“ naznačuje snahu o zlepšení situace. Je důležité, aby školní prostředí bylo místem, kde se žáci cítí podporováni a kde získají dostatečné kompetence pro řešení psychických obtíží.

Je patrné, že práce s Marcelou v rámci školního prostředí je multidisciplinární a vyžaduje spolupráci mezi etopedkou, učiteli a dalšími dospělými ve škole. Je třeba dále zdůraznit význam podpory a inkluzivity ve školním prostředí pro studenty procházející obtížnými obdobími, jako je například puberta a osobní krize. Celkově lze konstatovat, že rodinné vztahy mají významný vliv na psychické a emoční zdraví dívek v pubescentním věku. Identifikace individuálních potřeb a zajištění podpory ve školním a rodinném prostředí jsou klíčové pro prevenci sebepoškozování a podporu psychického a emocionálního zdraví dívek, jako je Marcela.



Ve vyhodnocení kategorie emoce a prožívání Marcela vyjmenovala tyto faktory:

- rozvod rodičů,
- neshody v třídním kolektivu,
- šikana.

Školní etopedka označila za zásadní problém:

- psychické problémy a úzkosti.

Nastavila doporučení pro Marcelu:

- osvojit si strategie na zvládání negativního myšlení.

Třídní učitelka vyjmenovala jako negativní faktory:

- neshody v třídním kolektivu,
- nechť Marcely aktivně se účastnit výuky,
- stres z přijímacích zkoušek.

Ve vyhodnocení kategorie školní prostředí Marcela vadí:

- malá sebedůvěra,
- obava z kritiky od ostatních.

Školní etopedka pracovala na problematice:

- zvládání školního prostředí pomocí technik relaxace, copingových strategií,
- puberta,
- nízké sebevědomí.

Třídní učitelka se věnovala pedagogické stránce:

- zhoršení školního prospěchu,
- minimální aktivita v hodinách,
- motivace Marcely.

Ve vyhodnocení kategorie rodinné vztahy Marcela vyzdvihla tyto faktory:

- rozvod rodičů,
- otčím alkoholik.

Školní etopedka řešila stejné faktory:

- rozvod rodičů,
- alkoholismus.

Třídní učitelka zmínila tyto faktory:

- zájem rodičů a ochota se zapojit
- otčím alkoholik

Každá oblast vyhodnocení ukazuje na konkrétní problémy, které ovlivňují Marcelin život. Rozvod rodičů, šikana, neshody v třídním kolektivu a přítomnost alkoholického otčima jsou hlavními spouštěči jejího negativního prožívání. Školní etopedka i třídní učitelka reagovaly na tyto problémy pomocí různých strategií a přístupů, které se vzájemně doplňují a poskytují Marcele podporu v emoční, sociální a pedagogické oblasti. Vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí jak doma, tak ve škole, je klíčové pro zlepšení jejího celkového stavu a pohody.

## ZÁVĚR

V praktické části mojí práce jsem zjišťovala, jaké jsou hlavní faktory, které přispívají k výskytu sebepoškozujícího chování u dívek v pubescentním věku a jaké individuální potřeby a zdroje podpory by měly být zajištěny u zkoumané dívky s cílem předejít jejímu sebepoškozování a podpořit její dlouhodobé psychické a emocionální zdraví. Ve výzkumném šetření byla zkoumaná jedna případová studie.

Cíl byl analyzovat hlavní faktory, které přispívají k výskytu sebepoškozujícího chování u dívek pubescentního věku. Zjištěné faktory zahrnují jak osobní, tak sociální vlivy, které společně vytvářejí komplexní a často náročné prostředí pro dospívající dívky. Klíčové faktory výzkumu jsou:

- ✓ **Rozvod rodičů** – tato zásadní životní změna vedla u Marcely k pocitům nejistoty a emoční nestability, což přispělo k sebepoškozujícímu chování jako způsobu zvládnání stresu a emocí.
- ✓ **Neshody v třídním kolektivu** – opakované konflikty a neshody mezi vrstevníky vedly k pocitu izolace a odmítnutí, což často zhoršovalo psychický stav a vedlo k sebepoškozování.
- ✓ **Šikana** – přímá a nepřímá šikana měla devastující dopad na Marcelinu psychiku, zhoršila její sebeúctu a byla přímým spouštěčem sebepoškozování.
- ✓ **Psychické problémy a úzkosti** – dívky, které trpí úzkostmi a dalšími psychickými problémy, jsou náchylnější k sebepoškozujícímu chování jako způsobu úlevy od emoční bolesti.
- ✓ **Nechut' aktivně se účastnit výuky** – toto chování bylo jak příznakem, tak důsledkem psychických a sociálních problémů.
- ✓ **Stres z přijímacích zkoušek** – vysoká očekávání a tlak spojený s přijímacími zkouškami vyvolaly úzkost a stres, což také vedlo k sebepoškozujícímu chování jako úniku od reality.
- ✓ **Malá sebedůvěra a obava z kritiky** – nízká sebedůvěra a strach z kritiky vedly k tomu, že Marcela hledala způsoby, jak se vyrovnat s těmito pocity.
- ✓ **Puberta** – toto období přineslo významné fyzické a emocionální změny, které občas byly obtížně zvládnutelné.
- ✓ **Nízké sebevědomí** – celkový nedostatek sebevědomí je často výsledkem kombinace výše uvedených faktorů a je jedním z hlavních důvodů, proč dívky hledají úlevu v sebepoškozování.

Každý z těchto faktorů hraje významnou roli v utváření chování dívek v pubescentním věku a jejich schopnosti zvládat náročné situace. Výsledky mého výzkumu poukazují na

potřebu komplexního přístupu k podpoře dospívajících, který zahrnuje nejen individuální psychologickou pomoc, ale také intervenci v rodinném a školním prostředí.

Druhá výzkumná otázka se zaměřila na individuální potřeby a zdroje podpory, které by měly být zajištěny, aby se předešlo sebepoškozování a bylo dlouhodobě podpořeno psychické a emocionální zdraví zkoumané dívky. Zjištění identifikovalo tři klíčové zdroje podpory:

- ✓ **Osvojení strategií na zvládnání negativního myšlení** – naučení se technikám, jak zvládat negativní myšlení, je zásadní pro zlepšení mentálního zdraví a snížení rizika sebepoškozování. Tyto strategie mohou zahrnovat kognitivně-behaviorální techniky, mindfulness, pozitivní afirmace a další metody, které pomáhají přetvářet negativní myšlenkové vzorce.
- ✓ **Zvládnání školního prostředí pomocí technik relaxace a copingových strategií**– školní prostředí může být pro mnoho dospívajících zdrojem stresu a úzkosti. Zavedení technik relaxace (například hluboké dýchání, progresivní svalová relaxace) a copingových strategií (například plánování času, stanovení realistických cílů) může pomoci dívce lépe se vyrovnávat s každodenními školními výzvami a minimalizovat negativní dopady na její psychiku.
- ✓ **Zájem rodičů a ochota se zapojit a pomoci Marcelle** – silná podpora ze strany rodičů je klíčová pro emocionální a psychické zdraví dívky. Zájem rodičů a jejich aktivní zapojení do řešení problémů poskytují Marcelle pocit bezpečí a jistoty. To zahrnuje pravidelnou komunikaci a také emoční podporu.

Výzkumné zjištění potvrzují význam holistického přístupu k podpoře dívky. Je nezbytné zaměřit se na zlepšení jejích individuálních schopností zvládat stres a negativní myšlení, poskytnout jí nástroje pro efektivní fungování ve školním prostředí a zajistit pevnou podporu ze strany rodiny. Tyto zdroje podpory společně vytvářejí silný základ pro prevenci sebepoškozování a podporu dlouhodobého psychického a emocionálního zdraví.

Doporučuje se, aby intervence byly koordinovány mezi školou, rodinou a odborníky, aby se zajistilo, že Marcela dostane potřebnou a konzistentní podporu ve všech oblastech svého života.

Rodina je jedním z nejdůležitějších faktorů při utváření osobnosti dítěte a formování sociálního chování. Stabilní a podporující rodinné prostředí může výrazně přispět k rozvoji zdravé sebeúcty, emoční stability a schopnosti vytvářet pozitivní sociální vztahy. Naopak dysfunkční rodinné prostředí, jako je rozvod rodičů nebo přítomnost alkoholismu, může vést k problémům s emocionální regulací, nízkému sebevědomí a negativním vzorcům chování. Pro

Marcelu byly klíčovými faktory jejího současného stavu rozvod rodičů a otčím alkoholik, tyto okolnosti významně ovlivnily její psychické zdraví a sociální interakce. To zdůrazňuje důležitost pozitivní rodinné dynamiky pro zdravý vývoj dítěte.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0599-1.

ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-802-6200-420.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KOCOURKOVÁ, J. a KOUTEK, J. *Sebevražedné chování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-349-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

KRIEGELOVÁ, Marie. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2333-4.

KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Avicenum, 1991. ISBN 978-80-201-0098-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-19-9.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Základy sociologie. ISBN 80-85850-75-3.
- NOVÁK, Tomáš. *Péče o dítě po rozvodu a její úskalí*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4110-9.
- PÁNEK, Jaroslav a Oldřich TŮMA. *Dějiny českých zemí*. Vydání druhé, doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3994-9.
- PLEVOVÁ, Ilona a Regina SLOWIK. *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada, 2010. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2968-8.
- PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 8071780294.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0217-2.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7378-0.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0888-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 3. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

### **Internetové zdroje:**

MŠMT, 2024. *ŠKOLSKÝ ZÁKON* [online]. 1.1.2024 [cit. 2024-05-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2021. *RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. [cit. 2024-05-26]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>

METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, 2011. *Hodnocení žáků* [online]. 3. listopadu 2011 [cit. 24-5-29]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD\\_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF#Hodnocen.c3.ad\\_vnit.c5.99n.c3.ad\\_\(autonomn.c3.ad\).c2.a0-\\_sebehodnocen.c3.ad](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF#Hodnocen.c3.ad_vnit.c5.99n.c3.ad_(autonomn.c3.ad).c2.a0-_sebehodnocen.c3.ad)



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Osobní otázky pro Marcelu.....	50
Příloha 2 Otázky pro etopedku .....	51
Příloha 3 Otázky pro třídní učitelku .....	52

## **Příloha 1 Osobní otázky pro Marcelu**

1. Jaký máš pocit ohledně své rodinné situace a jak se v ní cítíš?
2. Jaké jsou tvé vztahy s rodiči, sourozencem a ostatními členy rodiny?
3. Jaké obtíže nebo konflikty vnímáš ve školním prostředí a jak se ti daří ve škole?
4. Jaké máš pocity a myšlenky ohledně svých schopností a úspěchů ve škole?
5. Jaké zdroje podpory nebo strategie ti pomáhají zvládat stres a tlak ve škole i doma?
6. Jak bys si představovala ideální podporu od rodiny, školy a profesionálů při řešení tvé situace se sebepoškozováním a dalších obtížích ve tvém životě?
7. Jakým způsobem ti může škola poskytnout podporu? Jaké konkrétní intervence by pro tebe mohly být užitečné?
8. Jaké způsoby sebepoškozování používáš?
9. Jaké situace v tobě vyvolávají/vyvolávaly potřebu sebepoškození?
10. Co prožíváš nebo cítíš před aktem sebepoškození?
11. Co prožíváš nebo cítíš v průběhu tohoto aktu?
12. Co prožíváš nebo cítíš po aktu záměrného sebepoškození?
13. Co ti záměrné sebepoškozování přináší?
14. Co ti pomohlo se záměrným sebepoškozováním přestat?
15. Svěřila ses někomu ve svém okolí? Jestli ano, s jakými reakcemi ses setkala?
16. Vyhledala jsi odbornou pomoc nebo zvažovala její vyhledání?
17. Víš, kam se pro odbornou pomoc můžeš obrátit?
18. Znáš nějaké jiné, pro tebe účinné způsoby vyrovnání se s psychicky náročnými situacemi?  
Jestli ano, jaké?
19. Setkala ses v průběhu své školní docházky s nějakým preventivním programem zaměřeným na záměrné sebepoškozování či zvládání psychicky náročných situací?
20. Co bys doporučila dívkám tvého věku a se stejnými problémy?

## **Příloha 2 Otázky pro etopedku**

1. Jaký je Váš současný pohled na Marcelinu situaci ohledně sebepoškozování a jakými způsoby se tento jev projevuje?
2. Jaké jsou hlavní faktory nebo události, které vedou Marcelu k sebepoškozování?
3. Jaká je Marcelina vlastní interpretace a porozumění svého sebepoškozování?
4. Jakým způsobem sebepoškozování ovlivňuje Marcelino každodenní funkčnost a kvalita života?
5. Jaká podpora nebo strategie již byla vyzkoušena k řešení Marceliny situace sebepoškozování a jaké byly výsledky?
6. Jaké jsou případné další zdroje podpory nebo intervence, které by mohly být užitečné v této situaci?
7. Jaké jsou důležité aspekty spolupráce s Marcely rodinou a dalšími profesionály (např. lékaři, terapeuti) při řešení tohoto problému?
8. Jaký je Váš názor na účinnost různých terapeutických přístupů při práci s Marcelou ohledně sebepoškozování?
9. Jak byste hodnotila Marcelinu motivaci a schopnost spolupráce při řešení tohoto problému?
10. Jaký je tvůj dlouhodobý plán pro podporu Marceliny a snižování rizika sebepoškozování v budoucnosti?

### **Příloha 3 Otázky pro třídní učitelku**

1. Jaká opatření a strategie může pedagog použít k podpoře Marcely ve školním prostředí?
2. Jaká je míra zapojení rodičů Marceli se školou?
3. Jaký je Marcely aktuální školní prospěchu a chování ve třídě?
4. Jakým způsobem se Marcela zapojuje do vyučovacích aktivit, domácím úkolům a interakce s ostatními studenty?
5. Víte o nějakých specifických situacích, které mohou Marcelu ovlivňovat emocionálně nebo psychologicky ve školním prostředí?
6. Jaká opatření byste navrhla k podpoře Marceliny integrace do třídy a školního prostředí?
7. Jak byste hodnotila Marcelinu schopnost řešit konflikty a problémy ve škole a mimo ni?
8. Jaké strategie byste doporučila pro podporu Marcely při zvládání stresu a tlaku?
9. Jak byste mohla Marcelu podpořit v nalezení zájmu a podpory pro její osobní rozvoj v rámci školního prostředí?
10. Absolvovala Markéta nějaký preventivní program na téma sebepoškozování nebo na zvládání psychických zátěží?