

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Bušková

Dysfunkční rodina a její vliv na výchovně vzdělávací proces
pubescentních žáků

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a prameny.

V Olomouci dne 19. 4. 2023

.....

Lucie Bušková

Děkuji JUDr. Zdence Novákové, Ph. D. za odborné vedení mé bakalářské práce, konzultace, cenné připomínky a vstřícný přístup. Poděkování patří také respondentům za jejich čas a ochotu při účasti na rozhovorech.

Anotace

Jméno a příjmení:	Lucie Bušková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	JUDr. Zdenka Nováková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2023

Název závěrečné práce:	Dysfunkční rodina a její vliv na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků
Název závěrečné práce v angličtině:	Dysfunctional family and its influence on the educational process of pubescent pupils
Anotace závěrečné práce:	Bakalářská práce se zabývá dysfunkčními rodinami a jejich vlivem na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků. Zaměřuje se na funkce a typologii rodiny, charakteristiku dysfunkčních rodin, změny ve vývojovém období pubescence a výchovně vzdělávací proces. Praktická část zkoumanou problematiku analyzuje cestou kvalitativního přístupu z pohledu čtyř školních psychologů ze základních škol ve městě Olomouc.
Klíčová slova:	dysfunkční rodina, rodina, dysfunkce, druhy rodin, funkce rodiny, pubescence, pubescentní žáci, výchovně vzdělávací proces, školní psycholog
Anotace v angličtině	The thesis deals with dysfunctional families and their influence on the educational process of pubescent pupils. It focuses on the functions and typology of families, the characteristics of dysfunctional families, changes in the developmental period of puberty and the educational process. The practical part analyzes the researched issue through a qualitative approach from the point of view of four psychologists from elementary schools in the city of Olomouc.
Klíčová slova v angličtině	dysfunctional family, family, dysfunction, types of families, family functions, pubescence, pubescent pupils, educational process, school psychologist
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Rozhovory s respondenty Příloha č. 2 – Vzor informovaného souhlasu s poskytnutím výzkumného rozhovoru
Rozsah práce:	51 stran + 2 přílohy
Jazyk práce:	Čeština

Obsah

Úvod	7
1 Rodina.....	9
1.1 Vymezení pojmu.....	9
1.2 Funkce rodiny	10
1.3 Druhy rodin podle funkčnosti.....	12
2 Dysfunkční rodina.....	14
2.1 Vymezení pojmu.....	14
2.2 Charakteristika dysfunkčních rodin.....	14
2.3 Typologie dysfunkčních rodin.....	15
2.4 Syndrom CAN.....	19
2.4.1 Tělesné týrání	19
2.4.2 Psychické zneužívání	20
2.4.3 Pohlavní zneužívání.....	20
2.4.4 Smíšené a jiné formy týrání	21
3 Pubescence.....	22
3.1 Pubescenti z pohledu vývojové psychologie.....	22
3.1.1 Biologické změny	23
3.1.2 Psychologické a emocionální změny.....	23
3.1.3 Sociální změny	24
3.2 Pubescenti z pohledu trestně-právních předpisů/legislativy	26
4 Výchovně vzdělávací proces	27
4.1 Vymezení pojmu výchovně vzdělávací proces	27
4.2 Aktéři výchovně vzdělávacího procesu	27
4.2.1 Učitelé	28
4.2.2 Žáci	28
4.2.3 Rodiče a jejich povinnosti v rámci výchovně vzdělávacího procesu	29

4.3	Povinná školní docházka.....	29
4.4	Rizikové chování	29
4.5	Školní poradenské pracoviště	31
5	Praktická část	33
5.1	Cíle výzkumu.....	33
5.2	Stanovení výzkumných otázek	33
5.3	Popis respondentů.....	34
5.4	Metody výzkumu a sběru dat	34
5.4.1	Sběr dat	35
5.5	Fixace a zpracování dat.....	35
5.6	Analýza dat.....	35
5.7	Interpretace dat	36
5.8	Shrnutí dat	43
	Závěr.....	45
	Seznam použitých zdrojů.....	46
	Seznam užívaných zkratk.....	50
	Seznam příloh.....	51

Úvod

Práce je zaměřena na fenomén dysfunkční rodiny a její vliv na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků. Motivací pro analýzu vytyčené problematiky je především to, že v rámci pedagogické profese se učitel setká s širokou škálou různých rodinných situací jednotlivých žáků, na které by měl být schopen správně reagovat. Může tak přispět k tomu, aby byl výchovně vzdělávací proces takových žáků zasažen co nejméně.

Ideální rodina plní všechny své funkce, poskytuje dítěti lásku, podporu, materiální zabezpečení a vhodné prostředí pro optimální vývoj osobnosti. Téměř každá rodina si však přirozeně může projít fází, která by se dala nazvat jako dysfunkční. Zanedbávání či neplnění některých rodinných funkcí ale nesmí být trvalého charakteru, přičemž je důležité nepřehlížet vzniklé problémy, aktivně směřovat k jejich řešení a cílit na správnou komunikaci. Rodina v dnešní době zažívá výrazné proměny, přičemž přibývá příčin zanedbávání dětí. To může pramenit v přílišné zaměřenosti na kariéru u rodičů, přehnaném protekcionismu nebo naopak přísné autoritativní výchově, závislosti na návykových látkách, rozvodu rodičů a dalších situacích.

Výchovně vzdělávací proces je pro dítě a rozvoj jeho osobnosti klíčovým obdobím, které má zásadní vliv také na jeho budoucí život. V případě, že je žák navíc zatížen dysfunkčním rodinným prostředím, stává se pro něj celý tento proces mnohem náročnějším. Pubescence je sama o sobě obdobím změn a zranitelnosti, což se často v rámci výchovně vzdělávacího procesu projevuje. Pro jedince v této fázi života je podpora a pocit pochopení důležitým prvkem pro její snadnější zvládnutí. Při působení dysfunkční rodiny však může být zásadně poškozeno sebevědomí dítěte, mezilidské vztahy i schopnost zvládat školní povinnosti.

Celá práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Část teoretická je členěna do čtyř kapitol, které zahrnují další podkapitoly. Práce se nejprve zabývá pojmem rodina z pohledu různých vědních disciplín a autorů. Dále objasňuje základní funkce rodiny a rozdělení rodin na základě plnění či neplnění těchto funkcí. V následující kapitole vymezuje samotný pojem dysfunkční rodina a rozebírá charakteristické rysy rodin, které do této kategorie spadají. Představena je také typologie dysfunkčních rodin dle vybraného autora a závěr druhé kapitoly je věnován syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, který je s dysfunkčním působením rodiny často spojován. Třetí kapitola se zaměřuje na pubescenci z hlediska vývojové psychologie jako na životní období plné změn, a také je diskutována z pohledu trestně-právních předpisů. V poslední kapitole teoretické části se práce soustředí na výchovně vzdělávací proces jako samostatný pojem, jeho aktéry, povinnou školní docházku

a rizikové chování. Závěr kapitoly se věnuje činnostem a kompetencím pracovníků školních poradenských pracovišť.

Praktická část je realizována na základě kvalitativního přístupu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Vybranými respondenty jsou čtyři školní psychologové ze základních škol ve městě Olomouc. Školní psychologové se denně pohybují v prostředí daných škol a jsou tedy v přímém kontaktu s žáky. Přínos této blízké interakce lze spatřovat především v lepších podmínkách pro identifikaci specifických potíží a pochopení konkrétní situace.

Práce si klade za cíl zanalyzovat vliv dysfunkční rodiny na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků z pohledu školních psychologů ze základních škol.

1 Rodina

Všechny lidi na světě spojuje jedna věc – každý je součástí rodiny. Ta, jakožto společenská skupina, je zdrojem naší primární socializace (Petrušek, Vodáková a Maříková, 1996). Při správném fungování rodiny, kde jsou naplňovány její základní funkce, dochází k výchově jedince schopného fungovat v rámci společnosti. V případech, kdy funkce rodiny vlivem jejího negativního působení naplňovány nejsou, může docházet k problémům v různých aspektech života. V první kapitole bude vymezen samotný pojem rodina, dále funkce rodiny, jež by měly být zajišťovány, a jedna z podkapitol se bude také věnovat základní typologii rodin dle jejich funkčnosti.

1.1 Vymezení pojmu

Rodinu, jakožto základní pojem známý všem lidem, není paradoxně jednoduché jednotně vydefinovat. Definice nestíhají reagovat na neustálé proměny toho, jak je tato instituce pojmána v čase. Na rodinu lze nahlížet z několika odborných hledisek. Například Velký sociologický slovník (1996) ji definuje jako „*obecně původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou,*“ (Petrušek, Vodáková a Maříková, 1996, s. 940). Z pohledu sociologie a sociální antropologie je rodina tvořena vždy rodinou širší a nukleární, tedy jádrovou. Ta se v tradičním pojetí skládá z heterosexuálního páru v rodinných rolích otce a matky a jejich dítěte či dětí. Působením širší rodiny a rodinami tvořenými netradičním způsobem se tato práce, vzhledem k rozsáhlosti tématu, zabývat nebude. Sociologicko-psychologický přístup nahlíží na rodinu jako na sociální prostředí, kde jsou u dětí obvykle pokládány základy procesu socializace (Petrušek, Vodáková a Maříková, 1996). Jedním ze specifíků rodiny je také to, že její členové v ní plní určité role, a zároveň se jako celek významně podílí na vytváření prostředí „*ve kterém se lidé po celý svůj život svým základním životním rolím učí,*“ (Petrušek, Vodáková a Maříková, 1996, s. 941). Rodina je také institucí, kde dochází k předávání normového a hodnotového systému z generace na generaci, a navíc je i významným zdrojem vzorů chování, uplatňovaných potomky v průběhu života (Petrušek, Vodáková a Maříková, 1996).

Pojetí rodiny se průběžně mění s vývojem lidstva. Rodina ve 21. století je chápána jako strukturovaný celek, jehož cílem a podstatou je utváření stabilního, bezpečného prostředí pro vzájemné sdílení svých prožitků, produkci a reprodukci života (Kraus a Poláčková, 2001). Tak, jako v každé době, se i dnes potýkají rodiny s nejrůznějšími problémy. Kuchařová a kol. (2019) ve svém díle poskytují výčet těch nejčastějších strastí rodiny v České republice, mezi které patří především následující:

- vysoká rozvodovost manželství,
- upadající význam manželství u mladých lidí ve vztahu k výchově dětí,
- ekonomická nestabilita a chudoba,
- špatná životní úroveň,
- přílišné pracovní vytížení a upřednostňování kariéry před rodinou,
- stres a jeho důsledky,
- odkládání mateřství na pozdější věk matky a s tím spojená obávaná narůstající bezdětnost.

1.2 Funkce rodiny

Funkce rodiny nemají jedno základní vymezení, a navíc se modifikují s časem. Funkce, které rodina obstarávala v dřívějších dobách již nejsou aktuálně platnými a naopak. Nejčastěji se uvádí tyto čtyři základní funkce: biologická (reprodukční), materiální (ekonomická), sociálně-výchovná a emocionální. Ty jsou popisovány následovně.

Biologická funkce

Biologická funkce, nazývána také jako reprodukční, bývala často pojímána jako ta nejdůležitější funkce rodiny, na které záviselo zachování lidského rodu. V dnešní době už v ní hlavní důležitost spatřována tolik není, pozornost spíše směřuje k funkcím emocionální a sociálně-výchovné. I přes to je však neodmyslitelnou součástí rodin (Výrost et al., 1998). Význam biologicko-reprodukční funkce je zároveň spatřován v uspokojování biologických potřeb, jako je spánek, jídlo, základní hygiena, a také v celkovém zajištění optimálních podmínek pro správný a zdravý vývoj dítěte (Kraus a Poláčková, 2001).

Materiální funkce

Materiální neboli ekonomická funkce je důležitá zároveň i pro stát. Rodina totiž hraje důležitou roli i při formování ekonomické struktury společnosti (Kraus a Poláčková, 2001). Uvnitř rodiny dochází k rozhodování o využití finančních prostředků. Dokud si je děti nemohou obstarávat samy, bývají plně odkázány na finance rodičů. Je třeba myslet i na situace, kdy rodiče zestárnou a role se vymění, přičemž pracující děti často svým rodičům finančně pomáhají. Kraus a Poláčková (2001) tuto funkci spojují s funkcí sociální, právě kvůli svému významu pro celou společnost.

Výchovná funkce

Výchovná funkce, nazývána autory též jako sociálně-výchovná, je naplňována, když rodina poskytuje dítěti správnou péči, a zároveň v ní dochází k formování dítěte tak, aby bylo schopné se plynule zařadit do společnosti. Dříve panoval názor, že tato funkce se postupem času stane z pohledu rodiny nahraditelnou a budou ji zastupovat vrstevníci dítěte či výchovné instituce. Sociálně-výchovná funkce je dnes však neodmyslitelnou funkcí, nutnou pro správné fungování rodiny. Stává se také základem pro život dítěte. Často se například řešení konfliktů v pozdějším životě odvíjí od toho, jak se k problémům přistupovalo v nukleární rodině (Výrost et al., 1998). Mühlpachr (2009) tuto funkci nazývá jako socializační a akulturační, což, dle něj, znamená, že rodina nejen, že zajišťuje vhodnou výchovu a vzdělávání dítěte, ale má v ní také docházet k předávání životních hodnot a celkovému vedení k formování správného životního stylu.

Emocionální funkce

Emocionální funkce je jedinečná a nezastupitelná v uspokojování citových potřeb všech členů rodiny. Jedná se například o potřebu podpory a pomoci v nesnázích, vzájemného přijetí jedince takového, jaký je, potřebu zázemí, klidu, ale i potřebu společných rituálů. Čím dál častěji se také klade důraz na důležitost emocí ve vztahu k procesu socializace (Výrost et al., 1998). Plaňava (2000) ve svém díle popisuje poznatky výzkumu rodinných funkcí, prováděného v 50. a 60. letech 20. století, shrnuté do tzv. McMasterovského modelu. Dle tohoto výzkumu jsou vztahy mezi rodiči jedním z určujících faktorů emocionálního zdraví dítěte. Když mají mezi sebou rodiče pozitivní vztah, jsou jeden druhému oporou, vzájemně se respektují a obdivují, vzniká tak základ pro zdravý emocionální vývoj dítěte (Plaňava, 2000).

Dalo by se říct, že autoři se obecně shodují na čtyřech výše uvedených funkcích rodiny, avšak je dále rozpracovávají, seskupují a přidávají nové poznatky. Například Kraus a Poláčková (2001) vymezují sedm funkcí rodiny. K výše uvedeným funkcím, které buď slučují či rozdělují, přidávají ještě funkci ochrannou a domestikační, kde zdůrazňují důležitost spoluúčasti na zdravotní péči a péči o členy rodiny se speciálními potřebami. Koťa, Trpišovská a Vacínová (2013) funkcí domestikační chápou přirozenou potřebu každého jedince nalézt své místo, ať už obrazně, tedy patřit někam v rámci společnosti, nebo přímo touhu najít místo, které lze nazývat svým domovem. Dále Kraus a Poláčková (2001) pojednávají ještě o funkci rekreační a regenerační, přičemž společnému aktivnímu trávení volného času v rodině připisují

výchovný význam, jelikož se zároveň jedná o jeden ze způsobů prevence vzniku rizikového chování.

1.3 Druhy rodin podle funkčnosti

Typologie rodin se různí dle autorů a odlišných posuzovacích kritérií. Typické je rozdělování na rodinu jádrovou a nukleární nebo úplnou a neúplnou. V neúplné chybí ve výchovném procesu jeden z rodičů, ve většině případů se jedná o absenci otce (Petrušek, Vodáková a Maříková, 1996). Fischer a Škoda (2009) ve svém díle uvádějí dělení rodin podle jejich funkčnosti. Autoři popisují následující čtyři základní typy rodin.

Rodiny funkční

Jako rodiny funkční jsou označovány ty, ve kterých jsou splňovány všechny funkce rodiny, zmíněné v přechozí podkapitole. Charakteristický je vzájemný respekt, úcta, je brán ohled na individualitu a přání každého člena rodiny, zohledňována je také potřeba soukromí. Vztahy rodičů a dětí v těchto rodinách jsou kladné, ve vnitřní struktuře je dána jasná hierarchie ve vztahu k vlastní odpovědnosti. Komunikace v takových rodinách se vyznačuje živostí a aktivitami každého člena, často je v ní uplatňován také humor. Při výskytu problému dochází k aktivní snaze o jeho vyřešení, typická je také otevřenost novým myšlenkám a postojům. Neznamená to ale, že v takových rodinách někdy nedochází ke komunikačnímu nedorozumění a sporům. Objevují se však méně často a nepřevažují nad momenty, kdy si rodina plně uvědomuje důležitost vzájemné spolupráce a respektování potřeb jednotlivých členů rodiny (Matoušek, 2003).

Helus (2015) rodiny funkční dále dělí na dva druhy: rodiny stabilizovaně funkční a funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy. Druhý uvedený typ funkčních rodin se vyznačuje tím, že když se vyskytne jakýkoliv problém, snaží se jej členové společně vyřešit a překonat. Tím posléze dojde i k rozvíjení a upevnování vztahů uvnitř dané rodiny. V momentě řešení problému jsou si všichni členové vědomi, že funkčnost jejich rodiny může být v ohrožení, a tak všechny své snahy směřují ke zdárnému napravení situace, často až obětavým úsilím. Autor také uvádí, že rodin tohoto typu je ve společnosti pravděpodobně většina. Za stabilizovaně funkční pak označuje ty rodiny, které plní všechny náležité funkce rodiny, a tím zajišťují kvalitní podmínky nutné pro socializaci dětí (Helus, 2015).

Rodiny problémové

Rodiny problémové také zastupují větší množství rodin ve společnosti. V jejich případě je už však zatížení problémy natolik velké, že dochází ke komplikacím v rámci plnění některých

jejich funkcí. Tyto poruchy některých ze základních funkcí však nezpůsobují výrazné ohrožení rodiny jako celkového systému, a většinou ani nepředstavují závažné riziko pro správný vývoj dítěte. Problémové rodiny si obvykle s konflikty dokážou poradit samy a dojít ke zdárnému vyřešení vzniklých situací (Fischer a Škoda, 2009). V podstatě se tedy často prolínají s rodinami funkčními s přechodnými, více či méně vážnými problémy dle Heluse (2015). Není třeba vnějšího zásahu institucí, avšak kdyby se porušování funkcí dále prohlubovalo, bylo by na radě zakročení pracovníků péče o dítě (Fischer a Škoda, 2009).

Rodiny afunkční

V rodinách afunkčních dochází k úplnému porušení funkcí rodiny, dokonce až k tomu, že rodina ve vztahu k dítěti přestává plnit svůj původní účel. Dítě je ve svém vývoji, v některých případech i ve své existenci, ohrožováno zásadním způsobem. V těchto případech už musí dojít k odbornému zásahu ze strany vnějších institucí a k odejmutí dítěte. Z důvodu, že setrvání dítěte v takové rodině pro něj může být i životu ohrožující, nastává proces osvojování dítěte a umístování do náhradní rodiny, dětského domova či jiného zařízení náhradní rodinné péče. Afunkční rodiny už nemají šanci na záchranu, jelikož v nich došlo k nahromadění více patologických jevů (Fischer a Škoda, 2009).

Rodinami dysfunkčními se bakalářská práce zabývá podrobněji v následující kapitole.

2 Dysfunkční rodina

Kapitola se bude nejprve věnovat vymezení pojmů dysfunkce a dysfunkční rodina, a dále charakteristikou dysfunkčních rodin z hlediska porušování základních funkcí rodiny. Následně bude popsána jedna z typologií dysfunkčních rodin dle vybraného autora. Poslední podkapitola se také zaměří na syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, který je často jedním z vyústění působení dysfunkčních rodin.

2.1 Vymezení pojmu

Před vymezením pojmu dysfunkční rodina je třeba definovat samotný pojem dysfunkce. Slovník sociologických pojmů (2012) definuje dysfunkci jako stav, který vzniká narušením normálního fungování. Zároveň se jedná o „*takový důsledek lidského vědomého jednání, který negativně zasahuje celek společnosti, její adaptační schopnost, integraci, uskutečňování cílů, zachování struktur,*“ (Jandourek, 2012, s. 64). Velký sociologický slovník (1996) však uvádí, že důsledky dysfunkčního chování nemusí být nutně záměrné, může jít i o chování nevědomé. Hartl a Hartlová (2010, s. 113) dysfunkci rodiny popisují ve Velkém psychologickém slovníku jako „*narušenou schopnost rodiny zabezpečovat některou z jejích základních rolí.*“ Pokud jde o vztah k dítěti, selhává taková rodina v poskytování jeho základních potřeb (Hartl a Hartlová, 2010).

Dysfunkční rodinou se poté v obecné rovině rozumí taková rodina, ve které jedinec či více jejích členů vykazuje maladaptivní, tedy nezdravé chování. Vyskytují se také případy, kdy takové rodinné systémy jako celek produkují individuální psychopatologii, anebo se samy o sobě stanou faktorem, výrazně přispívajícím ke vzniku a rozvoji rizikového chování. Řadíme zde například asociální chování, užívání návykových látek, různé druhy závislostí, delikvence a podobně (Sobotková, 2012; Fischer a Škoda, 2009). I přes to, že se tyto a podobné jiné psychopatologické problémy mohou vyskytovat jen u jednoho člena rodiny, celý problém se negativně reflektuje i zpět na celou rodinu a je tím ovlivňováno její fungování jako celku (Sobotková, 2012).

2.2 Charakteristika dysfunkčních rodin

Je spousta charakteristických znaků typických pro dysfunkční rodiny, avšak nemusí se v každém případě objevovat všechny z nich. Obecně jde vždy o to, že je porušována některá ze základních rodinných funkcí.

K porušování biologicko-reprodukční funkce dochází, když nejsou naplňovány základní biologické potřeby dítěte. Někdy se za narušení této funkce považuje také snižující se porodnost (Výrost et al., 1998).

Neplnění funkce materiální je časté především u rodin svobodných matek, které se setkávají s odmítavým postojem k dítěti ze strany otce. Typické je pak nerespektování vyživovací povinnosti, přičemž může dojít k jejímu soudnímu vymáhání. Z tohoto a dalších důvodů je zřízen systém sociálních podpor (Výrost et al., 1998).

Emocionální funkce velmi souvisí s funkcí výchovnou a je tou, která je v dysfunkčních rodinách zasažena nehlouběji. Členové takových rodin se navzájem nepodporují, dochází k ponižování a panuje celková nedůvěra (Výrost et al., 1998). Sobotková (2012) uvádí, že charakteristická je také chybějící intimita, potlačování osobní identity na úkor té rodinné, obětování individuální potřeb nebo chybějící nastavení osobních hranic mezi všemi členy rodiny, kteří zároveň nemají ani jasně vymezené kompetence a pravidla.

Porucha výchovné funkce nastává tehdy, když rodiče postrádají snahy pečovat o dítě a směřovat své výchovné působení ke správným životním hodnotám. Také to, jakým stylem rodina zvládá konflikty, dítě ovlivňuje v této problematice i do budoucna. Pro dysfunkční rodiny je typické, že vzniklé problémy popírají a dále neřeší. Její členové se také vzájemně obviňují a celková komunikace je nejasná (Sobotková, 2012).

Matoušek (2003) v rámci další charakteristiky dysfunkčních rodin uvádí, že v jejich komunikaci lze pozorovat spoustu protimluvů, nedorozumění, neurčitostí, chaosu a nulové snahy o nové způsoby řešení problémů. Buď nikdo z členů komunikaci sám neinicuje, nebo se jeden z nich chopí role mluvčího, který všechny konflikty a promluvy vede. Ostatní jen tiše přitakávají a mlčí, dochází i ke slovní agresi (Matoušek, 2003).

2.3 Typologie dysfunkčních rodin

Existuje více druhů dělení dysfunkčních rodin. Bakalářská práce si dovolí uvést dělení dle Heluse (2015), který rodiny problémově zatížené, a tedy i dysfunkční, člení na devět typů.

Rodina nezralá

Prvním typem je rodina nezralá. Nezralost zde může být chápána v oblasti životních hodnot a způsobu života, také ve smyslu zkušeností, citů anebo v oblasti problémů sociálních a ekonomických. Většinou se jedná o případy, kdy partneři rodičovství ještě neplánují nebo naopak dostatečně nepromyslí všechny potřebné faktory. Často se jedná o rodiče velmi mladé. Vzniká poté dilema, jelikož se nachází v životní fázi, kdy by si chtěli naplno užívat

svobodného života, ale zároveň spolu s dítětem přichází spousta zodpovědností. Často pak žádají o podporu své rodiče, co do pomoci finanční, zajištění bydlení, nebo dochází i k předání dítěte do péče prarodičů. Nezralí rodiče mohou postupem času svou roli zodpovědně přijmout a naplno se dítěti věnovat se snahou zajistit všechny jeho základní potřeby, ale někdy může být nezralost také negativním faktorem pro vývoj dítěte. Některé partnery tato zkušenost i rozdělí, což má často za důsledek, že dítě vyrůstá v absenci jednoho z rodičů (Helus, 2015).

Rodina přetížená

Přetížená rodina je charakteristická strádáním dítěte ve svých potřebách a poruchami emocionální funkce ve vztahu rodičů k dítěti. Jde o takové rodiny, kde je přetížen jeden či oba rodiče. Přetíženost může mít několik zdrojů, například v problémech v kariéerním životě, situaci s bydlením, ekonomickými problémy i v citovém strádání. To může nastat i v případech, které zahrnují neschopnost vyrovnat se s pocity zklamání z přetrvávajícího školního neúspěchu dítěte. Přetíženost může být dána i konflikty, ať už v rodinném prostředí či zaměstnání. Autor uvádí, že rodiny typicky nebývají přetížené nepřetržitě, ale jedná se o dočasné období, po které je rodinná struktura a její fungování narušeno (Helus, 2015).

Rodina ambiciózní

V rodinách ambiciózních přetrvává nadměrná potřeba seberealizace rodičů v jejich kariéře či osobním životě na úkor citového strádání dětí. Ty se často také setkávají s tím, že i přes to, že jsou dobře finančně zajištěny a zahrnovány spoustou materiálních věcí, mají pocit, že jim něco chybí. Mohou tak na okolí působit nevděčně. Rodiče jim zároveň často připomínají, co všechno pro ně dělají, a jsou na své snahy a schopnosti pyšní. Žádné dárky však nenahradí kvalitně a vědomě strávený čas, který je spolu s pocity jistoty, pochopení, lásky a přináležitostí k domovu právě tím, co děti z ambiciózních rodin postrádají. (Helus, 2015).

Rodina perfekcionistická

Pro perfekcionistické rodiny je charakteristický nátlak na dítě ze strany rodičů, kteří po něm vyžadují ty nejlepší výkony za každé situace a porovnávají jej s ostatními. Nezhledňují u toho, jaké má dítě zájmy, schopnosti či vnější předpoklady k podávání určitého výkonu. To způsobuje neustálý stres, vyčerpání, přetíženost a pocity úzkosti z možného neúspěchu. Dítěti, které nepodá takový výkon, jaký po něm rodiče požadují, je zklamání dáno jasně najevo. Všechny tyto aspekty vedou k disharmonickému vývoji, dysfunkci vztahů, a v jedinci zanechávají strach ze selhání a nízkou sebejistotu ještě spoustu let (Helus, 2015).

Rodina autoritářská

Autoritářské rodiny jsou příznačné uplatňováním autoritativního způsobu výchovy, který je s dysfunkčními rodinami typicky spojován. Vztahy jsou založeny na příkazech a zákazech rodičů, kteří jsou na nadřazené úrovni, a poslušnosti dítěte, která je zajišťována pomocí výhrůžek a trestů různých forem. Osobnost dítěte je potlačována společně s jeho autonomií, seberealizací, zájmy i názory. Často se vyskytují situace, kdy autoritářsky působí jen jeden z rodičů, přičemž ten druhý jeho chování většinou trpí. Toto velmi negativní rodinné prostředí u dětí způsobuje, že se stávají rezignovanými a apatickými, nemají žádné zájmy a iniciativu se rozvíjet. Reflexí autoritativního působení bývá také odpor vůči jakýmkoliv autoritám, tedy i učitelům ve škole. Charakteristické jsou nekontrolovatelné záchvaty vzteku, které vznikají výsledkem nashromážděné zloby a nenávisti vůči dané autoritě i celkovému fungování rodiny (Helus, 2015).

Rodina rozmazlující a protekcionistická

Rodiče v rozmazlujících neboli protekcionistických rodinách se v zásadě podřizují svým dětem, snaží se vyhovět všem jejich přáním, plní za ně povinnosti a celkově se jim snaží vše usnadňovat. Reálné potřeby dítěte nutné pro harmonický rozvoj jdou do pozadí a dbá se pouze na to, po čem samo dítě touží. Dítě se tak dostává vůči rodičům do nadřazené role. V případě, že mu někdo křivdí, nebo zkrátka něco nevykoná v jeho prospěch, rodiče ho většinou až útočně hájí. Někteří naopak zaujímají spolutrpiteleský postoj a upadají do lítosti. Rodiče z protekcionistických rodin mají pocit, že svým způsobem výchovy činí pro svého potomka jen to nejlepší, avšak děti jsou tímto přístupem zbavovány vlastní odpovědnosti, schopnosti uznat chybu, omluvit se či vynaložit úsilí. Často se později stávají nesamostatnými, zranitelnými a neschopnými překonávat životní překážky (Helus, 2015).

Rodina nadměrně liberální a improvizující

Nadměrně liberální a improvizující rodiny se vyznačují tím, že dítěti nejsou nastavovány žádné hranice, rutiny, vytyčovány cíle, celková výchova je bez řádu. Rodiče z těchto rodin nechají dítě samostatně směřovat k výchovným cílům, které samo uzná za vhodné. Takový výchovný přístup však napáchá více škody než užítku, jelikož děti potřebují ze strany rodičů nasměřovat, avšak místo toho dostávají spoustu volnosti, se kterou si neví rady a mohou ji pak naplňovat nevhodnými způsoby. Tito jedinci nejsou zvyklí dostávat příkazy a zákazy, a tak, když se o to rodiče v pozdějším, nejčastěji pubertálním, věku dítěte pokusí, nesetkávají se s respektem (Helus, 2015).

Rodina odkládající

Odkládající rodiny se často pojí s rodinami nezralými, ambiciózními či přetíženými. V těchto případech je významně ohrožován harmonický a správný vývoj dítěte, jelikož je kontinuálně svěřováno do péče jiným osobám. Rodiče z těchto rodin mají na hlavních příčkách svých hodnotových žebříčků kariéru, cestování, studium a další podobné záležitosti, přičemž pak potřebují, aby se někdo postaral o jejich děti. Frekvence toho, kdy dítě putuje k prarodičům či jiným rodinným příslušníkům, se postupně zvyšuje a velmi často dochází k tomu, že dítě pokaždé hlídá někdo jiný. Takové děti mohou později nabýt pocitu, že nikam nepatří a nikdo o ně nestojí. Zároveň se jim velmi komplikuje proces utváření vztahu k jejich vlastním věcem, domovu a celkové sociální návyky, jelikož nejsou jednotně formovány. Vlivem citového strádání se objevuje vysoké riziko vzniku deprivace (Helus, 2015).

Rodina disociovaná

V rodinách disociovaných jsou narušeny vnější či vnitřní vztahy, které hrají nepostradatelnou roli ve funkčnosti rodinného systému. Taková disociace má různé podoby. V případě narušení vnějších vztahů lze pozorovat, že jsou tyto rodiny natolik zahlceny vlastními problémy, že dochází k izolování se od okolí, omezení kontaktů s širší rodinou, přáteli i institucemi. O ostatních lidech mají členové disociovaných rodin hostilní představy, často s nimi dochází i ke konfliktům. Narušenost vnitřních vztahů se projevuje izolací jednoho z členů rodiny, přičemž je porušována emocionální funkce a dochází k citové deprivaci (Helus, 2015). Přetrvávající vypjatost a neustálé konflikty se pak mnohdy stávají předzvěstí rozpadu rodin a rozvodu rodičů (Výrost et al., 1998).

Rodina rozvodová

Mlčák (1996) se ve svém díle také zabýval rozdělením dysfunkčních rodin, přičemž uvedl jedenáct druhů. V typologii se z velké části shoduje s Helusem (2015), navíc se mimo jiné zabývá také rodinami rozvodovými. Rozvod je většinou vyústěním déle trvajících problémů v partnerském vztahu a celkovém rodinném fungování, které bývá konflikty výrazně zasaženo. Dítě se tak ocitá v psychicky velmi vypjaté a stresově náročné situaci. Mnohdy se stává jakýmsi prostředníkem mezi rodiči, svědkem konfliktních událostí a někdy také předmětem sporů, jelikož se o něj rodiče přetahují a snaží se jej získat na svou stranu s cílem vytvoření psychické újmy u druhého z partnerů. Následky takové psychické zátěže jsou různé a každý jedinec se s ní vypořádává jiným způsobem (Mlčák, 1996).

2.4 Syndrom CAN

U dětí z dysfunkčních rodin se vlivem neplnění základních rodinných funkcí a neschopnosti zajistit základní potřeby dítěte může objevit riziko vzniku syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (dále jen „CAN“). Ten je zařazen i do systému Mezinárodní klasifikace nemocí se zkratkou MKN. Případy, kdy je základní péče o dítě zanedbávána nezáměrně, jsou také považovány za týrání, které má v tomto případě pasivní charakter. Tento syndrom lze definovat jako *„jakékoliv nenáhodné, preventabilní, vědomé (...) i nevědomé jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt,“* (Mydlíková, Slaný a Kováčová, 2021, s. 13). Pokud u dítěte v dysfunkční rodině vznikne syndrom CAN, bývá spojen se spoustou negativních následků pro dítě, ať už se týkají jeho psychického a fyzického stavu, fungování ve společnosti nebo plnění školních povinností. Ve spoustě případů vede ke vzniku další sociální patologie. Autoři na příkladech z praxe upozorňují také na skutečnost, že týrané děti si tuto svou negativní zkušenost nesou do dospělosti, kdy se z nich mohou stát týrající rodiče. Často pak bývá prokázáno, že své traumatické zážitky z dětství dokonce vytěsnili, avšak i nadále je zjevné jejich negativní působení. Je proto nutná prevence a edukace o této problematice, aby došlo k zastavení tohoto koloběhu a eliminaci násilného chování v rodinách (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

2.4.1 Tělesné týrání

Obecně je tělesné týrání považováno za nejběžnější typ týrání, protože bývá nejvíce zřetelné. Důležité je však upozornit na to, že projevy fyzického násilí umí pachatelé i oběti zároveň dobře skrývat před ostatními lidmi. I když jsou v dnešní době fyzické tresty ve výchově v rámci naší kultury pozorovatelné v menší míře než v dřívějších dobách, stále jsou často považovány za přirozenou a významnou součást výchovy dětí (Mydlíková, Slaný a Kováčová, 2021). Jejich zákonné zakázání v domácnostech v České republice se v poslední době stalo diskutovaným tématem. Globální iniciativa k ukončení všech fyzických trestů na dětech (2018) na svém portále uvádí, že většina zemí Evropy již zavedla zákony, které zakazují fyzické tresty na dětech v jakémkoliv prostředí, včetně rodiny a školy. V některých zemích světa jsou však fyzické tresty i nadále rozšířeným standardem. Hranici mezi tělesnými tresty, které mají mít výchovný účel, a týráním fyzického charakteru lze tedy spatřovat mimo jiné i v transkulturální rovině (Mydlíková, Slaný a Kováčová, 2021).

Mezi nejtypičtější poranění způsobené v rámci tělesného týrání patří hematomy, podlitiny, pohmožděniny, ale také lymfy, vzniklé vytržením vlasů nebo otevřená poranění v podobě popálenin. Časté jsou také poranění hlavy, šlach, nervů, svalů, kostí a kloubů. Specifickým poraněním je pak syndrom třesení dítětem, známý pod anglickým názvem *shaken child syndrom*. Ten vzniká vlivem silného třesení s malým dítětem. Toto poranění může mít i smrtelný charakter v případě závažného poškození míchy či krční páteře, charakteristické je také krvácení do mozku a očních bulbů. V praxi bývají zaznamenávána mnohočetná poranění a následky násilného zacházení s dítětem jsou doprovázeny například i bolestmi břicha a hlavy (Mydlíková, Slaný a Kováčová, 2021).

2.4.2 Psychické zneužívání

K tělesnému týrání neodmyslitelně patří i týrání psychické a emoční, které je zároveň přítomné i při pohlavním zneužívání a jiných forem týrání. Bývá však vyčleňováno i samostatně a uvádí se, že diagnóza a posuzování jeho následků jsou velmi specifické a obtížné. Oproti projevům fyzického násilí totiž psychické zneužívání není okem viditelné, je skrytější a méně zjevné. Někdy dochází také k jeho znevažování, s čímž souvisí i jeho obtížnější prokazatelnost v rámci soudního řízení. Může probíhat jako aktivní děj skrze zesměšňování a ponižování dítěte ze strany rodičů nebo jiných rodinných příslušníků. Typická je také forma nenaplňování psychické funkce rodiny a emocionálních potřeb dítěte. To může mít podobu nezájmu, nedostatečných projevů lásky, pozornosti, nenaplňených vztahových vazeb, odmítavého přístupu k dítěti a podobně. Rizikem pro vznik psychického zneužívání jsou často rozvody rodičů, při kterých neprobíhá domluva, ale dochází k hádkám ohledně toho, kdo bude mít dítě v péči. Dítě se také stává jakýmsi prostředníkem rodičů, skrze kterého si partneři vylévají zlost na toho druhého (Mydlíková, Slaný a Kováčová, 2021). V rámci druhů dysfunkčních rodin, popsaných v předchozí podkapitole bakalářské práce, se mezi ta nejvýznamnější rizika řadí rodiny ambiciózní ve směru k vlastní kariéře, přičemž rodiče pak dítěti nevěnují dostatek času a pozornosti. Dále rodiny perfekcionista, kde je typické, že rodiče mají vysoké požadavky směrem k dítěti a za jeho neúspěchy jej emočně vydírají. Rodiny, ve kterých se uplatňuje autoritativní výchovný styl se také stávají významným podhoubím pro vznik psychického týrání díky neustálým zákazům, příkazům, trestům a nedostatku lásky (Helus, 2015).

2.4.3 Pohlavní zneužívání

Za pohlavní zneužívání se označuje „*neadekvátní vystavení sexuálnímu kontaktu, chování, činnosti ze strany dospělého*“ (Mydlíková, Slaný a Kováčová, 2021, s. 29). Bývá

rozdělováno na dva typy. Prvním je bezdotykové, kam patří exhibicionistické či voyeurské akty, které zahrnují například expozici dítěte genitálu pachatele nebo nucení ke sledování pornografie. Druhým typem je kontaktní pohlavní zneužívání, pro které je typické osahávání a líbání, ale také intenzivnější projevy, kam řadíme i tu nejtěžší formu, tedy znásilnění. Děti jsou pro pachatele činů pohlavního zneužívání snadnějším terčem z několika důvodů. Jsou slabší než dospělí jedinci, a tak se jen stěží mohou bránit. Především děti mladšího věku často ani činy tohoto typu neznají a nevědí tak, že by se jich nikdo neměl nevhodně dotýkat. Pachatelé zároveň spoléhají na to, že děti o tom, co jim bylo provedeno, nikomu nic neřeknou. To si často pojistí výhrůzkami, dárky nebo emočním vydíráním. Následkem sexuálního zneužívání mohou být jak pohlavně přenosné nemoci, tak především psychické problémy a psychosomatické potíže (Mydlíková, Slaný a Kováčová, 2021).

2.4.4 Smíšené a jiné formy týrání

Výše zmíněné tři formy týrání se objevují také v různých kombinacích. Za určitou formu týrání lze nově považovat také kyberšikanu, která může probíhat i ze strany rodičů k dítěti. Mezi další formy týrání patří například ještě Münchhausenův syndrom by proxy neboli v zastoupení. Jedná se o to, že rodiče nechávají své dítě podstupovat velmi častá vyšetření a léčby, jejichž příčina je smyšlená, anebo se jedná čistě o jednu z forem, jak dítě týrat (Mydlíková, Slaný a Kováčová, 2021).

3 Pubescence

Pubescence je velmi specifickým a náročným obdobím v lidském životě, které je provázáno spoustou změn, ať už v oblasti psychické, fyzické, či sociální a emocionální. Na pubescenty je také kladena spousta požadavků a vysoké nároky (Šimíčková-Čížková et al., 2010). Rozebráním pubescence z hlediska vývojové psychologie se zabývá první část této kapitoly. Na pubescenci lze nahlížet i z hlediska trestně-právní legislativy, čímž se zabývá druhá část kapitoly.

3.1 Pubescenti z pohledu vývojové psychologie

Pubescence je běžně nazývána pubertou a obdobím dospívání, někdy se též uvádí pojem starší školní věk. Její rozdělení v rámci vývojové psychologie není jednotné a liší se dle autorů a teorií. Například v rámci psychoanalýzy se Sigmund Freud zabýval dělením vývojových etap na základě pudového života, přičemž pubescenci nazývá obdobím genitálním. Dle něj je totiž pro jedince v tomto období charakteristické, že začínají navazovat romanticky založené vztahy mimo rodinné prostředí, a společně s tím zanikají sexuální představy incestního charakteru. V literatuře je dostupné dělení na fázi puberty a adolescence, dále dělení na časnou neboli ranou a pozdní adolescenci, a nejčastěji jsou diferencována tři období. Jedná se o prepubertu, vlastní pubertu a adolescenci, přičemž bakalářská práce se bude zabývat prvními dvěma vyjmeovanými obdobími (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) trvá období pubescence zhruba od 11 do 15 let. Autoři se na takovém věkovém rozmezí shodují jen přibližně, což je mimo jiné dáno i tím, že první známky puberty se u dívek a u chlapců objevují v rozdílném věku. Obecně se však uvádí, že období pubescence je ukončeno plnou pohlavní zralostí. U dívek začínáme o nástupu puberty hovořit již okolo 10. roku života, u chlapců o rok později. Zhruba do dovršení třinácti let se tak nacházejí v první pubertální fázi, tzv. prepubertě. Příchodem první menstruace u dívek a první noční poluce u chlapců započíná druhá pubertální fáze, tedy vlastní puberta. Ta trvá asi do patnácti let. Obecně se dá říct, že na rozdíl od dívek je pro chlapce pubescence déle trvajícím obdobím, a lze u nich pozorovat četnější výskyt výchovných problémů (Langmeier a Krejčířová, 2006; Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Období pubescence je charakteristické spoustou změn, které jsou více zřetelné též proto, že předcházející období mladšího školního věku je poměrně klidné (Šimíčková-Čížková et al., 2010). V průběhu posledního století byl zaznamenán jev nazýván sekulární akcelerace. Znamená to, že začalo postupně docházet k tomu, že se fyzické změny, jako především rychlejší růst do výšky, začaly objevovat v čím dál dřívějším věku. O urychlení psychického zrání

se stále diskutuje, avšak dostupná literatura uvádí, že úplná psychická a také sociální zralost nastává naopak později, než tomu bylo dříve, což je mimo jiné způsobeno i vysokými požadavky na pubescenty a dospívající (Langmeier a Krejčířová, 2006).

3.1.1 Biologické změny

Pro fyzický vývoj v rámci prepuberty je charakteristická především celková změna tělesných proporcí. Intenzivně rostou končetiny a trup, přičemž u chlapců jsou změny tohoto typu výraznější. Typická je tedy i snadnější unavitelnost (Thorová, 2015). Změny se týkají také endokrinního systému a produkce pohlavních hormonů, přičemž vlivem jejího nárůstu vznikají druhotné pohlavní znaky. Významně začíná působit sexuální pud, dochází k prozkoumávání vlastní sexuality (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Nástupem vlastní puberty se zklidňuje somatický vývoj a převažuje rozvoj psychických funkcí. Již v prepubertě je značný růst ochlupení, v tomto období pokračuje. U chlapců lze v menší míře pozorovat počátky růstu vousů, což je však patrnější až v adolescenci. Charakteristická je také zvýšená potivost a činnost mazových žláz, což je způsobeno hormonálními změnami (Thorová, 2015). Vlivem toho vznikají kožní onemocnění, nejčastěji v podobě akné, se kterým se setká velká část pubescentů. To však v mnoha případech snižuje sebevědomí a někteří jedinci se kvůli akné stávají i terčem šikany ze strany svých vrstevníků (Magin, 2013). U chlapců jsou typické změny v barvě a hloubce hlasu, přičemž tento jev je nazýván mutací. Dívčkám se v těle ukládá více tuku a jejich postavy se stávají zaoblenější. I přesto, že navýšení tělesné váhy je v tomto období naprosto přirozené, spousta pubescentů, především dívek, se s tím špatně vyrovnává a svá těla nepřijímají. V konečné fázi vlastní puberty jsou jedinci schopni sexuální reprodukce a je dokončen tělesný růst. U chlapců obecně fyzický vývoj trvá déle, a tak dochází k jeho dokončení často až ve věku adolescentním (Thorová, 2015).

3.1.2 Psychologické a emocionální změny

Biologické změny souvisí i se změnami v oblasti psychiky a emocí. Pubescenti reagují citlivěji na kritiku a nepochopení vlastního vzhledu a často se srovnávají s ostatními lidmi. Jedná se o období, kdy jedinci vzhlížejí ke svým vzorům a idolům. Obecně zájmy směřují více směry v omezenějším měřítku, ale neobvyklá není ani apatičnost a bezzájemnost na straně druhé.

Celé dospívání je vlivem spousty vnitřních i vnějších faktorů provázeno citovou labilitou, kolísavostí nálad, které mohou být až afektivního charakteru, výlevy frustrace a někdy také agresivním chováním. Dochází ke zpochybňování autorit a častějším konfliktům

v mezilidských vztazích, převážně pak s rodiči a učiteli (Šimíčková-Čížková et al., 2010). Konfliktovost bývá zapříčiněna spoustou faktorů, mimo jiné se jedná také o přirozenou snahu provokativního chování a testování reakcí okolí. Souvisí také s tím, že usuzování je vlivem nedostatku životních zkušeností zjednodušené a unáhlené a celkové myšlení bývá až nekompromisního, radikálního rázu. Do konfliktů se tak pubescent dostává i se svými vrstevníky. Fenomén šikany se objevuje častěji, než tomu bylo v obdobích dřívějších (Thorová, 2015). Životní etapa dospívání je často nazývána také jako *období bouří a vzdoru*. Pokud se však jedinec setkává s pochopením a vstřícností ze strany rodičů, nemusí být výše popsané projevy vzdoru nijak výrazné. Touha po akceptování a uznání rodičů je vysoká, na citové projevy od nich však pubescenti reagují občas až odmítavě. Sami mají totiž problémy s projevením citů. Rodiče musí být připraveni také na jistou míru přecitlivělých reakcí a reakce často intenzivního charakteru (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

V rámci prepuberity dochází k rozvoji abstraktního myšlení, které se v období vlastní puberty zdokonaluje společně se schopností vyvozovat logické závěry a chápat souvislosti. Typická je také vybíravost, ale už se objevuje skutečnost, že když se pubescent setká s tématem, které jej zajímá, je schopen si informace o něm lépe a rychleji zapamatovat, a také se v něm dále vzdělávat. Jelikož je puberta charakteristická přecitlivělostí, jedinec se často citově až izoluje a svou pozornost obrací do sebe. Od nespokojenosti a zmatků uvnitř psychiky často utíká pomocí fantazie do tzv. denního snění. Vytvoří si tak idealizovanou představu vlastního světa, přičemž však poté převažuje tendence jej srovnávat se světem skutečným. Odtud pak také pramení pocity zklamání, nespokojenosti a pesimismu. Jelikož toto fantazírování odvádí člověka od reality, objevuje se zvýšená nepozornost a s ní spojené výkyvy ve školním prospěchu. Zároveň však díky své bohaté představivosti dokáže přicházet na mnohdy originální nápady při řešení problémů. Ve velké míře se objevují existenciální otázky ohledně smyslu života, norem ve společnosti nebo také vlastní budoucnosti (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

3.1.3 Sociální změny

Psychický stav se odvíjí také od vysokých požadavků, které jsou na dospívající kladeny ze strany rodičů a celé společnosti. Jsou na ně kladeny vysoké nároky a očekávání ve spoustě oblastech, ať už se jedná o výkon ve škole, podřízení normám chování typických pro dospělé, navazování vztahů, volbu dalšího vzdělávání a povolání či vytvoření životní filozofie a vlastní identity. Pubescenti prožívají vnitřní zmatek a nejistotu a uvedené požadavky tyto pocity umocňují. Často se tak setkávají se zvýšeným stresem až pocity úzkosti, které se dále prolínají do jejich chování, jednání i vztahů.

Vztahy v rodině se ve velké míře odvíjí od toho, jak byly vedeny doposud. Pokud se dítě cítí akceptováno, výrazné změny se nekonají. Často však probíhají konflikty ve snaze pubescenta se názorově odlišit od autorit a dospělých obecně. Zvyšují se snahy o nezávislost, v rámci čehož se pubescenti mohou uchýlovat k napodobování některých činností, které v nich dospělost evokují. Jedná se o kouření cigaret, slovník charakteristický velkým množstvím vulgarismů, užívání alkoholu a podobně. Zakazování těchto aktivit jejich vzdor obzvlášť prohlubuje (Šimíčková-Čížková et al., 2010). Samotné kritizování rodičů je také jedním z mechanismů, díky kterým se jedinec lépe vyrovnává s procesem emancipace. Ten je velice důležitý pro osobní zrání, a tak by v něm rodiče svým dětem neměli bránit. Zároveň ani není správné po dítěti požadovat nezávislost dříve, než je toho schopné a dostatečně zralé (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Vlivem citového odpoutávání od rodiny vyhledávají dospívající čím dál více vrstevnické skupiny a přátelství. Období prepuberty je charakteristické spíše stejnopohlavním přátelstvím, mezi chlapci a dívkami ještě panuje averzní nahlížení. V tomto období jsou vztahy spíše nestabilní, dochází ke střídání přátel a vzájemné rivalitě (Šimíčková-Čížková et al., 2010). Později, v období vlastní puberty, už můžeme pozorovat vzájemné propojování skupin mezi pohlavími, často jsou skupiny utvářeny na základě společných zájmů. Přátelství ve dvou se stává prostorem ke sdílení intimních pocitů a problémů. Naproti tomu ve skupinách se postupně vytrácí individualita, její členové vyznávají podobné názory, způsob oblékání a chování. Jsou zdrojem pochopení, ale v případě setkávání s vrstevníky s narušeným chováním může dojít ke svedení pubescenta nesprávným směrem. I přesto, že jsou názory v tomto období velmi proměnlivé a často se přizpůsobují kolektivu, kterého je jedinec součástí, je v základu přejímán hodnotový systém z rodiny. Skupiny se stávají nutným socializačním činitelem, který může i překonávat autoritu rodičů. Dospívající si zde vyzkouší nové sociální role. Dochází také k navozování prvních partnerských vztahů, v tomto období motivovaných především zvědavostí. Pubescenti v nich hledají i ujištění o vlastní přitažlivosti (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V dnešní době, při fenoménu moderních technologií a sociálních sítí, vzniká spousta rizik pro pubescenty ve virtuálním prostoru. V rámci virtuálních komunit se sice může dospívající na jedné straně setkat s pocitem pochopení, které se mu jinde nedostává, na straně druhé však experimentuje, mění svou identitu a může se stávat útočnějším (Thorová, 2015).

Ke konci období puberty nastává také dilema ohledně výběru povolání, což je často velkým problémem nejen pro dospívajícího jedince, ale i jeho rodiče. Někteří rodiče další směřování dítěte řídí sami prostřednictvím vlastních přání. I když už je pubescent schopen brát

při výběru dalšího vzdělávání v potaz své schopnosti, školní prospěch či podmínky přijímacích řízení, stále převažuje nejistota a zájmová nevyhraněnost (Langmeier a Krejčířová, 2006).

3.2 Pubescenti z pohledu trestně-právních předpisů/legislativy

Legislativa nahlíží na pubescenty jako na děti mladší patnácti let. Terminologicky je legislativou zakotven rovněž termín mladistvý. Je mezi nimi potřeba rozlišovat, aby nedošlo k nedorozuměním. Těmito termíny se zabývá zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže ve znění pozdějších předpisů. Za dítě mladší patnácti let jsou pro účely tohoto zákona považovány fyzické osoby, které v době, kdy spáchaly trestný čin, nedosáhly věku patnácti let. Za mladistvého je pak označována fyzická osoba, která v době, kdy spáchala provinění, dovršila patnáctý rok, ale nepřekročila rok osmnáctý (§ 2 zákona č. 218/2003 Sb.).

Z pohledu trestně-právní legislativy lze na děti mladší patnácti let nahlížet ve dvou rovinách. Na jedné straně rozlišujeme děti, které se samy dopustí nějakého provinění jako pachatelé, na straně druhé děti, které se stanou obětí trestného činu. V prvním případě uvádí § 89 zákona č. 218/2003 Sb., že děti mladší patnácti let nemají trestní odpovědnost, a nemohou tak být trestně stíhány. V těchto případech pak na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně dochází k uložení opatření, která jsou nutná pro nápravu. Opatření ukládá soud pro mládež, který musí postupovat dle zvláštních právních předpisů. Mezi tato opatření patří: *„výchovná povinnost, výchovné omezení, napomenutí s výstrahou, zařazení do terapeutického, psychologického, nebo jiného vhodného výchovného programu ve středisku výchovné péče, dohled probačního úředníka, ochranná výchova, ochranné léčení,“* (§ 93 zákona č. 218/2003 Sb.).

V případech, kdy se dítě mladší patnácti let naopak dostane do role poškozeného, záleží vždy na posouzení konkrétního případu. Jsou-li vyslýchány, je třeba k nim uplatňovat odlišný přístup než u dospělých a být zvláště ohleduplný a citlivý i k možnému negativnímu vlivu na duševní vývoj dítěte. K tomu může napomocť účast pedagoga nebo jiné osoby, která má zkušenosti s výchovou mládeže, na výslechu. V některých případech, vyjma přímého spojení s případem či v roli pachatele, se zapojují také rodiče, což však může být problematické, protože by dítě nemuselo vypovídat pravdivě (Nejvyšší státní zastupitelství, 2020). § 42 zákona č. 40/2009 Sb., trestního zákoníku (dále jen „trestní zákoník“) vymezuje přitěžující okolnosti, kam mimo jiné spadají případy, kdy pachatel spáchal *„trestný čin ke škodě dítěte (...)“* a také, když *„svedl k činu jinak trestnému, provinění nebo trestnému činu jiného, zejména dítě mladší patnácti let.“*

4 Výchovně vzdělávací proces

Rodina se společně se školou významně podílí na výchově a vzdělávání dětí. Donedávna panovalo spíše pojetí, že vzdělávání je primárním úkolem školy, která má pouze minimální možnosti k ovlivnění výchovy, a naopak, že rodina hraje nejdůležitější roli ve výchově a do vzdělávání nemá zasahovat. Nyní už však široce převažuje názor, že rodiče a školy by měli být partnery, kteří vzájemně komunikují a spolupracují (Průcha, 2015). Problém však nastává, když je dítě ovlivněno působením dysfunkční rodiny. To má za následek širokou škálu potíží, odrážejících se v jeho výchovně vzdělávacím procesu. Také z tohoto důvodu byla zřízena školní poradenská pracoviště, aby žákům, rodičům i učitelům pomohla k řešení tíživých situací.

Tato kapitola se soustředí na vymezení pojmu výchovně vzdělávací proces, jeho aktéry, povinnou školní docházku a rizikové chování. Charakterizovány jsou také kompetence pracovníků školních poradenských pracovišť.

4.1 Vymezení pojmu výchovně vzdělávací proces

K pochopení pojmu výchovně vzdělávací proces, který je některými autory nazýván také jako vyučovací proces, je nutné se nejprve zabývat jeho dvěma komponenty, a to samotnými pojmy výchova a vzdělávání. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 345) definuje výchovu jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“ Průcha (2015) dodává, že pedagogika na výchovu nahlíží také jako na jednu z hlavních složek procesu socializace. Obecně lze říct, že výchovu můžeme chápat jako činnost, skrze kterou jsou předávány vzorce a normy chování z generace na generaci. Vzdělávání je pak „*proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj.*“ (Průcha, 2015, s. 16).

V teoretické rovině se tyto dva pojmy sice oddělují, v té praktické jsou však neodmyslitelnou dvojicí, která se navzájem prolíná. Právě tuto propojenost, a skutečnost, že hlavní kompetencí učitele je nejen vzdělávání žáků, ale také výchovné působení na ně, vyjadřuje pojem výchovně vzdělávací proces (Průcha, 2015).

4.2 Aktéři výchovně vzdělávacího procesu

Z antropologického hlediska lze vyčlenit tři subjekty, které se společně podílejí na utváření výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o učitele, žáky a pedagogický personál. Bakalářská práce se s ohledem na své téma bude zabývat pouze učiteli a žáky jako komponenty výchovně vzdělávacího procesu.

4.2.1 Učitelé

Učitelé zaujímají ve školách roli vzdělavatelů, kteří celý vzdělávací proces žáků řídí. Zároveň na žáky působí i výchovně, předávají jim kulturu, tradice a normy chování daného sociokulturního prostředí, ve kterém žáci vyrůstají. Učitelé tvoří tento pedagogický proces, avšak to neznamená, že by v něm pouze oni byli aktivními činiteli. Aktivita je vyžadována i ze strany žáků a učitelé jejich vzdělávání spíše organizují. Osoba učitele zastává několik funkcí. Radíme mezi ně například funkci komunikativní ve směru k žákům, rodičům a zaměstnancům školy, funkci řídicí a organizační ve smyslu výuky jako procesu, anebo funkci motivační vůči žákům. Dále mají učitelé kompetenci kontrolní a vyhodnocovací, díky kterým jsou schopni diagnostikovat schopnosti a úroveň chápání učiva u svých žáků, žáky klasifikovat, a následně jim poskytnout zpětnou vazbu (Maňák, 2003).

Dle ustanovení § 22b písm. c), d), f) zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona (dále jen „školský zákon“) jsou učitelé povinni mimo jiné mířit k vytváření a rozvíjení pozitivního školního klimatu, kde se budou žáci cítit bezpečně. Mají rovněž chránit zdraví a bezpečí žáků, což zahrnuje předcházení jakékoliv formě rizikového chování, a také poskytovat žákům či jejich zákonným zástupcům informace ohledně výchovně vzdělávacího procesu žáků.

4.2.2 Žáci

Pojmem žáci jsou v rámci výchovně vzdělávacího procesu označovány děti, které navštěvují základní školu. Někdy se o nich chybně referuje jako o studentech, toto pojmenování se však používá pouze pro studující středních a vysokých škol (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). V rámci výuky by měli vynaložit vlastní úsilí nutné k nabytí vědomostí, schopností a dosažení požadované úrovně znalostí. Nároky, které se týkají výstupů a výsledků žáků v průběhu času stoupají, a s tím se mění i celkový přístup k žákům. Ten má v poslední době tendenci se více soustředit na individualitu každého žáka (Maňák, 2003).

Školský zákon v ustanovení § 22 vymezuje také práva a povinnosti žáků. Jsou povinni se seznámit se školním či vnitřním řádem a veškerými dalšími předpisy školy, dodržovat je, řádně docházet do školy a vzdělávat se, a také plnit pokyny pedagogických pracovníků. V případě, že své povinnosti neplní, může dojít ke kázeňským opatřením. Tím nejpřísnějším je vyloučení či podmíněné vyloučení žáka ze školy. Je však důležité zmínit, že k tomu, aby mohl být žák vyloučen, musí splnit povinnou školní docházku. Pubescentních žáků, kteří navštěvují základní školu, se toto opatření tedy netýká (§ 31 zákona č. 561/2004 Sb.).

4.2.3 Rodiče a jejich povinnosti v rámci výchovně vzdělávacího procesu

Rodiče se jistým způsobem na celém výchovně vzdělávacím procesu taktéž podílejí. Měla by probíhat jejich vzájemná komunikace a spolupráce s učiteli, protože jedině tak může být žákům poskytováno kvalitní výchovně vzdělávací působení. Rodiče by tedy neměli být pouze v roli pasivních pozorovatelů procesu edukace, ale aktivně přispívat, podporovat a kooperovat se školou. Obzvláště důležitá je součinnost rodičů a školy v případech žáků, kteří mají potíže výchovného charakteru či ve sféře vzdělávání. Určitou formou takové spolupráce může být podílení se na správě školy prostřednictvím školské rady. Tento orgán bývá zřizován v rámci každé základní, střední a vyšší odborné školy a sestává ze tří subjektů. Jedním z nich jsou právě zástupci rodičů (Průcha, 2015). O kompetencích školské rady pojednává § 168 školského zákona, který zákonným zástupcům, a tedy i rodičům, vymezuje například pravomoc vyjadřovat svůj názor ohledně školních vzdělávacích programů, schvalovat školní řád a také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání.

Školský zákon v ustanovení § 22 rodičům ukládá též povinnost zajistit, aby jejich děti řádně docházely do školy. Musí též dokládat důvody, kvůli kterým žák zamešká výuku. Dále jsou rodiče zodpovědní za informování školy o závažných skutečnostech, které by mohly výrazně ovlivnit průběh žákova vzdělávacího procesu, jako jsou například zdravotní obtíže. V případě, že ředitel školy vyzve rodiče k osobní účasti na projednání situace v rámci vzdělávání žáka, je nutné, aby se jej zúčastnili.

4.3 Povinná školní docházka

V České republice je školní docházka povinná devět školních let. Standartně u nás do první třídy nastupují děti po dovršení šestého či sedmého roku života (§ 36 zákona č. 561/2004 Sb.).

Občanský zákoník uvádí, že do rodičovské odpovědnosti spadá mimo jiné také povinnost zajišťování výchovy a vzdělání jejich dětí (§ 858 zákona č. 89/2012 Sb.). Pokud rodiče své povinnosti neplní, dopouštějí se dle školského zákona přestupku, za který jim hrozí sankce ve formě peněžité pokuty. V případě, že je situace v rodině závažná, zapojuje se do šetření orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále „OSPOD“) (§ 925 zákona č. 89/2012 Sb.).

4.4 Rizikové chování

Dysfunkční rodina je v odborné literatuře řazena mezi rizikové faktory podílející se na vzniku tzv. syndromu rizikového chování. Jedná se o chování „*problematické*,

znepokojující nebo nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím a autoritám,“ (Hutyrová, Růžička a Spěváček, 2013, s. 11). Rozlišované typy rizikového chování se mění s časem a nejsou jednotné, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy však ve svém metodickém doporučení (2010) k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních uvádí následující:

- záškoláctví,
- šikana, kyberšikana a projevy agrese včetně násilí, rasismu, xenofobie, homofobie, extremismu, antisemitismu či vandalismu,
- závislostní chování zahrnující užívání návykových látek i nelátkové závislosti,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- poruchy příjmu potravy.

Do širšího pojetí rizikové chování se řadí také problémy související se syndromem CAN, který je blíže popsán v první kapitole práce (Hutyrová, Růžička a Spěváček, 2013).

Z výroční zprávy České školní inspekce (dále jen „ČŠI“) za rok 2021/2022 vyplývá, že nejčastějším projevem rizikového chování u žáků základních škol bylo ve školním roce 2020/2021 záškoláctví, které bylo zaznamenáno ve 42,1 % škol. Důvodů, proč se žáci ubírají k záškoláctví, je celá řada. Z těch, které pramení v dysfunkčním rodinném prostředí se jedná například o způsob, jakým na sebe chce dítě upozornit, když mu rodiče nevěnují dostatek pozornosti. Také užívání návykových látek rodiči a jejich negativní postoje vůči důležitosti vzdělávání mohou být rizikovým faktorem, přispívajícím k pravděpodobnosti záškoláctví (Breda, 2014). Obecně častá nepřítomnost ve výuce bývá způsobena rovněž vysokou nemocností dítěte, která může být důsledkem nepřetržitého stresového působení. S tím se pojí psychosomatické potíže, kterými jsou nejčastěji bolesti břicha, hlavy, nekontrolovatelné úniky moči a stolice, kožní problémy v podobě ekzémů a spousta dalších (Krtičková, 2015).

Sebepoškozování je dalším z možných projevů působení dysfunkční rodiny. Především pro pubescenty představuje způsob, jak vyjádřit své emocionální utrpení a případně lépe zvládnout nervové vypětí či trauma. Jde také o přání uniknout z obtížné situace. Lidé, kteří se sebepoškozují, často necítí kontrolu nad svými činy. Rozlišuje se sebepoškozování přímé, nejčastěji v podobě vytrhávání vlasů, řezání a pálení kůže, a nepřímé, jako záměrné vystavování se nebezpečným situacím nebo užívání návykových látek. Při odhalení skutečnosti,

že se dítě sebepoškozuje, je nutné brát tento projev jako ukazatel závažného utrpení a snažit se poskytnout co nejrychlejší pomoc (Paes, 2017).

Potíže v rámci výchovně vzdělávacího procesu, se kterými se děti z dysfunkčních rodin setkávají, se projektují také do oblasti sociální, přesněji do vztahů s vrstevníky. Potomci především z rodin autoritářských jsou buď vyčleňováni z kolektivu a stávají se oběťmi šikany kvůli své zakřivenosti, anebo se naopak dostanou do role agresora. V rámci této role si svou frustraci vybíjí na vrstevnících, které považují za snadný a slabší cíl (Helus, 2015). Kvůli narušeným rodinným vztahům, ve kterých postrádají podporu a uznání, se mohou uchýlit k vyhledávání vrstevnických skupin s narušeným chováním a problémovým životním stylem. To pak dále ovlivňuje i jejich počínání v rámci vyučovacího procesu (Langmeier a Krejčířová, 2006).

4.5 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (dále jen „ŠPP“) patří vedle pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center mezi školní poradenské služby (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ukládá základním, středním a vyšším odborným školám povinnost obsadit v rámci ŠPP pozici školního metodika prevence a výchovného poradce. V širším pojetí jsou tato pracoviště tvořena též školním psychologem a speciálním pedagogem.

Školní metodik prevence

Činnost školního metodika prevence tkví především v zachycování projevů rizikového chování a následné práci s žáky mající potíže, které negativně působí na jejich vzdělávání, jako třeba i problémy sociálně-vztahové. Řeší prevenci a hledá vhodné způsoby odstranění rizikového chování, o kterém bakalářská práce pojednává v přechodí podkapitole. Dále realizuje aktivity zaměřené na prevenci rizikového chování žáků, tvoří minimální preventivní program školy, poskytuje poradenskou činnost a spolupracuje s pedagogickými pracovníky (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.).

Výchovný poradce

Kompetence výchovného poradce spatřujeme především v kariérovém poradenství a podpoře při volbě dalšího vzdělávání žáků. Jeho důležitost na škole tkví rovněž ve vyhledávání žáků, u kterých je potřeba věnovat zvláštní pozornost jejich vývoji a vzdělávání.

Dále poskytuje metodickou pomoc učitelům v oblasti sledování vývoje a diagnostiky nadaných a mimořádně nadaných žáků či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomáhá také při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.).

Speciální pedagog

Speciálního pedagog má za úkol vyhledat a diagnostikovat žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, aby mohl ve školním prostředí provést intervenci, stanovit plán podpory ze strany pedagogů a podílet se na úpravě prostředí a podmínek pro vzdělávání těchto žáků. Péči speciálně pedagogického charakteru poskytuje individuálně, provádí konzultace s rodiči i třídními učiteli. Soustředí se také na to, aby docházelo k naplnění podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.).

Školní psycholog

Školní psycholog je také velmi významným pracovníkem ŠPP, jelikož provádí diagnostiku žáků v případě potíží, které se týkají výchovně vzdělávacího procesu. Zároveň přispívá k prevenci školního neúspěchu a jeho následné nápravě. Poskytuje individuální konzultace učitelům, rodičům a především žákům, často i v oblasti osobních problémů. V případech, kdy některý z žáků dlouhodobě selhává ve svých vzdělávacích povinnostech, mu poskytuje podporu a navrhuje vhodné techniky učení, ale i psychohygieny (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.).

5 Praktická část

V teoretické části práce byl poskytnut základní teoretický rámec sledované oblasti. V části praktické bude problematika dysfunkční rodiny a jejího vlivu na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků analyzována z pohledu čtyř školních psychologů z vybraných základních škol ve městě Olomouc. Data získaná kvalitativní cestou prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru budou dále analyzována a interpretována v souladu s vytyčenými cíli a výzkumnými otázkami.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části práce je zanalyzovat problematiku dysfunkčních rodin a jejího vlivu na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků z pohledu školních psychologů ze základních škol. K hlavnímu cíli byly formulovány tři dílčí cíle.

1. Zjistit, jak se aspekty pubescence odrážejí na školní úspěšnosti a projevech rizikového chování žáků.
2. Zjistit, jak může dysfunkční rodina ovlivnit školní úspěšnost a chování pubescentních žáků.
3. Zjistit, jak mohou učitelé a rodiče přispět ke zlepšení situace žáka z dysfunkční rodiny, který se potýká s obtížemi v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

5.2 Stanovení výzkumných otázek

Pro výzkumné šetření byla stanovena hlavní výzkumná otázka v následujícím znění:

- Jak z pohledu školních psychologů ze základních škol dysfunkční rodina negativně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků?

K hlavní výzkumné otázce byly dále stanoveny tři dílčí výzkumné otázky.

VO1: Jak specifika vývojového období pubescence ovlivňují školní úspěšnost a rizikové projevy chování žáků?

VO2: Jak se promítá vliv dysfunkčního rodinného prostředí do školní úspěšnosti a chování pubescentních žáků?

VO3: Mohou ke zlepšení situace žáka z dysfunkční rodiny, který se potýká s problémy výchovného či vzdělávacího charakteru, přispět jeho rodiče a učitelé?

5.3 Popis respondentů

Respondenty výzkumné části jsou čtyři školní psychologové ze základních škol ve městě Olomouc. Volba respondentů proběhla metodou cíleného výběru, která je v rámci kvalitativního výzkumu tou nejčastěji používanou. Mišovič (2019) ji popisuje jako postup, při kterém jsou záměrně vyhledáváni respondenti dle určitých charakteristik. Školní psychologové se téměř denně pohybují v prostředí konkrétních škol a dobře je tedy znají, což je výhodou pro zachycení problémů jednotlivých žáků v co nejdřívějších stádiích. Samotná pomoc žákům poté může být efektivnější, jelikož dojde ke včasnému zásahu (Průcha, Walterová, a Mareš, 2013). Žáci v období pubescence jsou v rámci školní docházky zařazeni kromě nižších gymnázií především na druhé stupně základních škol. Proto bylo jedním z kritérií výběru respondentů, aby působili právě na základních školách. Původně bylo zamýšleno výzkumnou část zacílit na okres Přerov. Bylo však zjištěno, že většina oslovených respondentů z této územně-správní jednotky byla zaměstnaná v pozici školního psychologa velmi krátce, a chyběl jim tak dostatek zkušeností, nutných pro získání kvalitních dat potřebných pro výzkum. To byl také jeden z důvodů, proč účast na výzkumném šetření odmítli.

5.4 Metody výzkumu a sběru dat

Výzkum je veden cestou kvalitativního způsobu sběru dat. Na rozdíl od kvantitativního šetření přináší větší množství informací, avšak od menšího počtu jedinců. Zaměřuje se především na objasňování souvislostí, což je v rámci předmětu této práce důležitým faktorem pro jeho bližší prozkoumání.

Zvoleným nástrojem sběru dat je rozhovor, přesněji pak polostrukturovaný rozhovor. Ten je v kvalitativním šetření považován za jeden z nejčastěji používaných nástrojů, především díky své flexibilitě (Mišovič, 2019). Ve srovnání se strukturovaným rozhovorem nemá pevně dané pořadí ani podobu otázek, a zajišťuje tak lepší podmínky pro rozvíjení relevantních témat, která jsou zachycena v odpovědích respondentů. Při rigidním řazení otázek bez možnosti doplňujících dotazů zaniká možnost proniknout do problematiky hlouběji a zjistit důležité souvislosti. Oproti rozhovoru nestrukturovanému eliminuje možné vybočení z problematiky a získání velkého množství nerelevantních dat (Mioviský, 2006).

Obecně má tedy polostrukturovaný rozhovor tendence k mazání nevýhod a zároveň využití výhod, které může přinést rozhovor strukturovaný či nestrukturovaný. Pořadí a znění otázek je možné přizpůsobovat dle okolností za současného upírání pozornosti na hlavní výzkumný zájem. Doplňující otázky hrají významnou roli. Mohou totiž zásadně přispět ke zjištění dalších relevantních dat, a také k lepšímu pochopení problematiky (Mioviský, 2006).

5.4.1 Sběr dat

K prvotnímu kontaktu s respondenty došlo během začátku března 2023. Domluva ohledně jejich účasti na výzkumu se uskutečnila přes e-mail a telefonicky. Samotné rozhovory proběhly ve druhé polovině března 2023, přičemž dva z nich byly realizovány prostřednictvím telefonního hovoru a dva prostřednictvím videohovoru na jedné z volně dostupných online komunikačních platforem. Všichni respondenti byli velmi vstřícní a odpověděli na všechny položené otázky, za což jim patří velké poděkování.

5.5 Fixace a zpracování dat

V rámci fixace dat byl ze všech rozhovorů pořízen audiozáznam pomocí mobilního telefonu. Audiozáznam je považován za jednu z nejrozšířenějších metod fixace v kvalitativním výzkumu, především kvůli své autentičnosti a možnosti zachycení celého obsahu rozhovoru. Výhoda plyne z výzkumníkovy možnosti lépe vnímat a reagovat na odpovědi respondentů, místo nutnosti písemného zaznamenávání obsahu rozhovoru (Miovský, 2006).

Před samotným rozhovorem došlo k podpisu informovaného souhlasu s poskytnutím výzkumného rozhovoru, jehož vzor je k dispozici v přílohách práce. Respondenti jeho podpisem stvrdili mimo jiné svůj souhlas s tím, že bude rozhovor zaznamenáván. Na počátku nahrávání rozhovoru byli znovu dotázáni, jestli souhlasí s jeho nahráváním. Ve většině případů nebylo potřeba pokládat doplňující otázky, jelikož respondenti sdělili vše potřebné v rámci předem připravených otázek. V některých případech byly položené otázky stručně dovysvětleny. Časově každý rozhovor zabral přibližně 10–20 minut. Prostor po zodpovězení posledního dotazu patřil poděkování respondentům za ochotu a čas, který si pro rozhovor vyhradili. K účelům analýzy získaných dat byla provedena transkripce, kterou Mišovič (2019, s. 123) definuje jako „*převedení dat netextové povahy do textové podoby*.“ Konkrétně zvoleným způsobem byla transkripce doslovná (Mišovič, 2019). Doslovný přepis všech uskutečněných rozhovorů je součástí příloh.

5.6 Analýza dat

Často využívanou metodou analýzy dat získaných kvalitativním rozhovorem je metoda kódování. Ta spočívá v tom, že jednotlivé výpovědi jsou rozděleny na segmenty, kterým přiřazujeme názvy. Segmenty mohou být vytvořeny jak z jednotlivých slov, odstavců, tak celých sekvencí (Mišovič, 2019). Sekvence dat, získaných v rámci tohoto výzkumu, byly rozděleny na tři segmenty – výsledky vzdělávání a školní neúspěšnost, rizikové chování

a přístup rodičů a pedagogů k situaci žáků z dysfunkčních rodin. Pro přehlednost byla vytvořena tabulka č. 1, znázorňující tři vybrané segmenty a čísla otázek, které se jimi zabývaly.

Tabulka č. 1

Název segmentu	Číslo otázky
Výsledky vzdělávání a školní neúspěšnost	3., 4., 5.
Rizikové chování	6., 7.
Přístup rodičů a pedagogů k situaci žáků z dysfunkčních rodin	8., 9.

Zdroj: vlastní zpracování

5.7 Interpretace dat

Data získaná z odpovědí respondentů pomocí rozhovorů jsou interpretována ve stanovených segmentech. V rámci interpretace budou využity pouze vybrané pasáže rozhovorů, jejich doslovné přepisy jsou pak přístupné v přílohách této práce. Segmenty nezahrnují první dvě otázky, jejichž účelem bylo spíše uvedení do problematiky.

Tabulka č. 2

	R1	R2	R3	R4
Negativní vliv dysfunkční rodiny na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků	ano, každá rodina jej ovlivňuje	ano	ano, výrazný vliv u rozvodových rodin především v odlišném přístupu ke vzdělávání	ano, tito žáci podávají nižší školní výkon, než by mohli

Zdroj: vlastní zpracování

Úvodní otázka zachycuje osobní názor oslovených školních psychologů na to, zda může být dysfunkční rodina faktorem, který negativně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků. Jak názorně ukazuje výše uvedená tabulka č. 2, byl zaznamenán jednoznačný souhlas. Zároveň je však nutné mít na paměti, že není pravidlem, že vždy za negativní projevy ve výchovně vzdělávacím procesu žáků stojí právě dysfunkční rodinné prostředí.

Druhá otázka byla zaměřena na konkrétní indikátory projevů žáků z dysfunkčních rodin, díky kterým je možné co nejdříve odhalit nefunkčnost rodiny a potíže, které tento fenomén

žákům způsobuje v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Opět platí, že tyto projevy nemusí vždy nutně značit dysfunkční rodinné prostředí. Ve většině případů žáků z dysfunkčních rodin byl však alespoň jeden z nich oslovenými školními psychology zaznamenán.

Tabulka č. 3

	R1	R2	R3	R4
Zvýšená nervozita a nesoustředěnost	způsobují zhoršené výsledky vzdělávání	neuvádí	dány špatnou atmosférou v domácnosti, odráží se na prospěchu a chování	způsobují zhoršené výsledky vzdělávání
Rizikové chování	zaznamenává	neuvádí	neuvádí	zaznamenává
Náhlé zhoršení v chování nebo výsledcích vzdělávání	zaznamenává	neuvádí	zaznamenává	neuvádí
Obtěžování spolužáků, vyrušování ve výuce	neuvádí	zaznamenává	neuvádí	neuvádí
Uzavřenost, nesmělost a tichost v projevu	neuvádí	zaznamenává	neuvádí	neuvádí
Chybějící motivace	neuvádí	neuvádí	neuvádí	brzdí v uplatňování plného potenciálu při školním výkonu

Zdroj: vlastní zpracování

Konkrétní projevy v chování těchto žáků zachycené v odpovědích respondentů graficky znázorňuje tabulka č. 3, ze které vyplývá, že nejčastěji uváděným indikátorem projevů žáků z dysfunkčních rodin je zvýšená nervozita a nesoustředěnost. Ve větší míře u těchto žáků upozorovali dva respondenti také projevy rizikového chování. Pedagogové by si podle nich

měli všimnout též náhlého zhoršení v chování nebo výsledcích vzdělávání. To může být způsobeno právě zvýšenou nervozitou, nesoustředěností i chybějící motivací. Respondent 3 uvádí, že záleží vždy na konkrétním žákovi. Někteří jsou ve svém projevu hluční a výrazní, často vyrušují ve vyučovacích hodinách, a někteří jsou naopak tišší a uzavření do sebe.

Výsledky vzdělávání a školní neúspěšnost

První segment interpretuje zjištěná data ohledně výsledků vzdělávání a školní neúspěšnosti pubescentních žáků z dysfunkčních rodin. Pro pojem školní neúspěšnost najdeme v literatuře spoustu definic, zpravidla je však spojován především se špatným prospěchem. Projevovat se může i v jiných oblastech, čímž se zabývala třetí otázka výzkumného rozhovoru. Kromě zhoršeného prospěchu, který všichni respondenti uvedli jako hlavní projev školní neúspěšnosti, bylo uvedeno také problematické chování, nechuť ke spolupráci, negativní postoj ke škole a zvýšená absence, která může být způsobena různými vlivy. Zmíněny byly vrstevnické skupiny, uplatňující negativní přístup ke školním povinnostem a celková nechuť chodit do školy kvůli opakovanému neúspěchu a negativním reakcím rodičů. Někteří žáci mají naopak problém zapadnout do kolektivu, což respondent 2 uvádí jako školní neúspěšnost v sociální sféře. Častými faktory jsou též nesoustředěnost a nervozita, které se konkrétně v dysfunkčních rodinách objevují i kvůli disharmonickému prostředí provázeného hádkami, což nakonec vyplývá i z tabulky č. 3.

Tabulka č. 4

	R1	R2	R3	R4
Negativní vliv pubescence na výsledky vzdělávání	ano, dáno aspekty pubescence	ano, dáno více faktory, především přechodem na druhý stupeň	ano, dáno přechodem na druhý stupeň a aspekty pubescence	ano, dáno přechodem na druhý stupeň a aspekty pubescence

Zdroj: vlastní zpracování

V období pubescence se jedinec setkává se spoustou změn. Tabulka č. 4 graficky znázorňuje jednoznačnou shodu respondentů na tom, že zhoršený prospěch je především při přechodu na druhý stupeň přirozený, což je dáno spoustou okolností. Učivo se stává náročnějším a žáky téměř v každém předmětu vyučuje odlišný pedagog. Oproti dětem v mladším školním věku už na ně zde tedy není zaměřená pozornost jen jednoho člověka. Respondent 3 upozorňuje na to, že nejen žáci si zvykají na nové učitele, ale je tomu i naopak.

„Některé děti vlastně jdou na druhý stupeň i s tou nálepkou toho problémového dítěte,“ což se může dále reflektovat do vztahů s učiteli i spolužáky. Pozornost začíná směřovat jinam než na školní povinnosti, vznikají nové zájmy a typická je zvýšená citlivost na kritiku. Tři respondenti zdůrazňují také hormonální změny jako faktor, který může ovlivnit školní výkon pubescentních žáků.

Poslední otázka zahrnutá do tohoto segmentu se zabývá souvislostí mezi zhoršenými výsledky vzdělávání u pubescentních žáků a dysfunkčním rodinným prostředím. Respondenti se shodují, že přímá souvislost těchto dvou jevů není pravidlem, ale některé pubescentní žáky se zhoršeným školním výkonem, kteří zároveň pocházejí z dysfunkční rodiny, zaznamenali. Ze zjištěných dat vyplývá, že závisí vždy na konkrétní rodině a individualitě každého případu. Respondent 3 uvádí jako příklad rodiny popsané v teoretické části práce jako perfekcionista: „...ti rodiče chtějí ať jdou na gymnázium, tlačí je do toho, a ti žáci na to nemají, a pak z toho mají i nějaké psychické problémy. No a pak samozřejmě, když mají psychické potíže z toho tlaku, tak nezvládají to učení, a kolikrát se radši záměrně zhorší, jenom aby na to gymnázium nemuseli.“ Respondent 4 upozorňuje na fakt, že pubescenti mají tendenci své pocity a problémy maskovat, což však může vést k problémům v oblasti psychiky, dále i chování, a právě v prospěchu. Naopak respondent 2 vyzdvihuje skutečnost, že společně s věkem přichází větší cílevědomost, přičemž u žáků z dysfunkčních rodin pak lze pozorovat i zlepšení prospěchu.

Rizikové chování

Druhý segment se zaměřuje na rizikové chování. V teoretické části se bakalářská práce zabývala pubescencí jako obdobím, kdy se jedinec setkává se spoustou změn v oblasti sociální, psychické a emocionální i biologické, a zároveň se jeho pozornost začíná třístit různými směry. Respondenti se shodují, že při přechodu na druhý stupeň, kdy se žáci zároveň dostávají do pubertálního věku, je výskyt rizikového chování častější. Zdůrazňují, že se na tom podílí spousta faktorů, jako zvýšený přístup k návykovým látkám ve srovnání s dětmi v mladším školním věku nebo potřeba riskovat a experimentovat. Žáci v období pubescence chtějí zapadnout do kolektivu, s čímž je spojená potřeba zavděčit se vrstevníkům, ke kterým vzhlížejí, a společně se pak často ubírají třeba právě k experimentování s návykovými látkami. Zmíněna byla rovněž větší odolnost vůči výchovným opatřením nebo také výraznější upření pozornosti na vlastní vzhled, přičemž respondent 3 v tomto kontextu upozorňuje na riziko sociálních sítí, které vnímání vlastního vzhledu často ovlivňují.

Pro období pubescence je tedy zvýšený výskyt rizikového chování poměrně přirozený. V případě, kdy však žák zároveň pochází z dysfunkčního rodinného prostředí, kde je některá

ze základních rodinných funkcí zanedbávána až porušována, může mít větší tendenci k vypěstování rizikového chování. Respondenti upozorňují na to, že tato přímá souvislost mezi dysfunkčním rodinným prostředím a výskytem rizikového chování u žáků není nutností, avšak většina z nich se setkala s konkrétními případy, kde se tento vzájemný vztah potvrdil.

Tabulka č. 5

	R1	R2	R3	R4
Experimentování s návykovými látkami	především kouření cigaret a užívání žvýkacího tabáku	pouze odhad, nevypozorován a přímá souvislost	často ve vrstevnických skupinách	často ve vrstevnických skupinách
Sebepoškozování	zaznamenává	neuvádí	neuvádí	zaznamenává
Záškoláctví	zaznamenává	neuvádí	neuvádí	souvislost s vrstevnickými skupinami
Zanedbávání školních povinností	neuvádí	neuvádí	souvislost také s vrstevnickými skupinami	souvislost také s vrstevnickými skupinami
Dopouštění se rizikového chování v rámci vrstevnických skupin žáků z dysfunkčních rodin	neuvádí	neuvádí	především experimentování s návykovými látkami, záškoláctví, zanedbávání školních povinností	především experimentování s návykovými látkami, záškoláctví, zanedbávání školních povinností
Verbální či fyzická agrese	zaznamenán ojedinělý případ	neuvádí	neuvádí	projektování agrese v rodině do školního prostředí
Neochota spolupracovat, respektovat autoritu	neuvádí	neuvádí	neuvádí	zaznamenává

Zdroj: vlastní zpracování

Jak ukazuje výše uvedená tabulka, nejčastěji zachyceným projevem rizikového chování u žáků z dysfunkčních rodin je jednoznačně experimentování s návykovými látkami. Konkrétně se, podle respondentů, jedná především o žvýkačí tabák a cigarety. Užívání návykových látek, záškoláctví a celkové zanedbávání školních povinností asociují respondenti s kolektivním chováním v rámci vrstevnických skupin. „...je velká tendence se chytat party kamarádů, kdy ony se pak sdružují ty děti přímo z dysfunkčních rodin, protože je to k sobě samozřejmě poutá, protože si rozumí,“ uvádí respondent 3. Dva respondenti zaznamenávají u pubescentních žáků z dysfunkčních rodin také sebepoškození. Respondent 4 rovněž poukazuje na to, že pokud se dítě potýká s problémy v rodině, může je následně často projektovat do svého chování ve škole, konkrétně v podobě verbální či fyzické agrese vůči spolužákům i pedagogům.

Přístup rodičů a pedagogů k situaci žáků z dysfunkčních rodin

Poslední segment se zabývá přístupem rodičů a pedagogů ke konkrétním situacím žáků z dysfunkčních rodin. Když se žákův negativní psychický stav začne výrazněji projevovat v jeho chování a schopnosti zvládat školní povinnosti, bývají k řešení situace přizváni také rodiče žáka. Je důležité, aby byli obeznámeni se situací, a mohli tak lépe porozumět tomu, proč se jejich dítě chová určitými způsoby. Pokud však rodina nefunguje a dítě má potíže kvůli stresu, který si nese právě z dysfunkčního rodinného prostředí, mohou nastat problémy.

Tabulka č. 6

	R1	R2	R3	R4
Nízká ochota spolupracovat	spolupráce pak většinou nabízena ze strany školy	minimum případů	zaznamenává	někdy naprostá odmítavost
Zatajování informací školnímu psychologovi	neuvádí	i přes projevy ochoty spolupracovat	dáno obavou, že dojde k odhalení nefunkčnosti rodiny	neuvádí
Neplnění doporučení navržených školním psychologem	neuvádí	i přes projevy ochoty spolupracovat	i přes projevy ochoty spolupracovat	neuvádí

Snaha alespoň v nejnútnejších potrebách	neuvádí	často pod pohružkou zapojení OSPOD	zaznamenává	neuvádí
Snaha o zdiskreditování a obviňování druhého rodiče	neuvádí	neuvádí	také problémy ve vzájemné domluvě rodičů, nejednotný přístup	projevování přílišného zájmu s cílem zdiskreditovat druhého rodiče
Obviňování školy	neuvádí	neuvádí	namísto aktivního řešení situace	neuvádí

Zdroj: vlastní zpracování

Oslovení školní psychologové uvádějí, že se setkali s různými přístupy rodičů dětí z dysfunkčních rodin v rámci spolupráce se školním poradenským pracovištěm. Nejčastějším specifickým přístupem těchto rodičů je snížená ochota ke spolupráci, což vyplývá z tabulky č. 6. V tomto ohledu je typické, že spolupráce bývá nabízena ze strany školy. Dva respondenti uvádějí, že se setkávají s poměrně ochotným přístupem, avšak navržená opatření, která mají vést ke zlepšení situace, pak ve výsledku i přes odsouhlasení nebývají aplikována. Někdy tito rodiče školním psychologům nesdělují pravdu ohledně jejich rodinné situace a některé skutečnosti zatajují, jelikož se obávají odhalení nefunkčnosti či selhání v některé rodinné funkci. Respondent 4 zmiňuje v souvislosti s rozvedenými rodiči naopak přílišný zájem ze strany jednoho z nich, který se svým přístupem snaží zdiskreditovat druhého rodiče. V rámci prostoru na konci rozhovoru, kde bylo možné dodat jakoukoliv myšlenku ohledně řešené problematiky, upozorňuje respondent 4 zároveň na fakt, že na rodiče z dysfunkčních rodin působí často jako zastráující faktor pohružka zapojením OSPODu do celé situace. Respondent 3 podotýká, že se ve své praxi často setkává s obviňováním školy ze strany rodičů z dysfunkčních rodin ve vztahu k jakýmkoliv vzniklým problémům.

Když má žák potíže plnit školní povinnosti, které často pramení právě z dysfunkčního rodinného prostředí, může se setkat s různými přístupy ze strany pedagogů. Někteří mu vyjdou vstříc a přizpůsobí školní povinnosti konkrétním schopnostem a možnostem žáka v danou chvíli. Někteří pedagogové naopak k rodinnému pozadí žáka nepřihlíží. Oslovení školní psychologové se převážně shodují na tom, že je dobré vždy přihlížet ke konkrétní situaci žáka. Upozorňují však na fakt, že je důležitější zachytit problémy spojené s plněním školních povinností co nejdříve. „*Prostě si myslím, že se nejde v podstatě spokojit s tím, že víme,*

že ta situace v rodině není ideální a nebudeme to dále řešit,“ uvádí respondent 4. V rámci těchto záležitostí by tedy měla fungovat vzájemná spolupráce mezi pedagogy, školním poradenským pracovištěm i rodiči. Pomocť může rovněž individuální dohoda žáka a učitele. Respondent 3 poukazuje na důležitost vytvoření bezpečného prostředí ve škole. Především pro žáky, pro které rodina není bezpečným místem, to může sehrát zásadní roli v dalším úspěchu ve škole i mimo ni. Z rozhovorů vyplývá, že by měl převažovat individuální a lidský přístup ke konkrétním případům, zároveň však s jistou mírou obezřetnosti, aby ze strany žáků nedocházelo ke zneužívání situací.

5.8 Shrnutí dat

Získaná data byla pro přehlednost a efektivnější identifikaci rozdělena pomocí otevřeného kódování do tří segmentů. První dvě otázky do nich zahrnuté nebyly, jelikož plnily spíše uvádějící funkci v rámci rozhovoru. Bylo z nich však zjištěno, jak lze identifikovat žáka pocházejícího z dysfunkční rodiny prostřednictvím projevů v chování i školním výkonu. Hlavním indikátorem se ukázala být zvýšená nervozita a nesoustředěnost. Pedagogové by se měli také zaměřovat na projevy náhlého zhoršení ve školním výkonu či chování.

První segment se zabýval výsledky vzdělávání a projevy školní neúspěšnosti. Bylo zjištěno, že školní neúspěšnost je většinou chápána pouze jako zhoršený prospěch, ale v širším pojetí je tvořena spoustou dalších faktorů. Došlo zde ke zodpovězení části VO1: Jak specifika vývojového období pubescence ovlivňují školní úspěšnost žáků?

Znaky charakteristické pro vývojové období pubescence se projevují jak v chování, tak školním výkonu žáků. Pozorovatelný je nárůst rizikového chování a zhoršený prospěch ve srovnání s žáky v mladším školním věku. Především při vstupu na druhý stupeň jsou tyto pozorované jevy podpořeny spoustou faktorů, jako náročnější učivo, noví vyučující nebo přesunutí zájmu pryč od školních povinností. Segment se také zabýval zhoršeným prospěchem u žáků z dysfunkčních rodin. Bylo zjištěno, že je pozorovatelné jeho zhoršení ve srovnání s žáky z rodin funkčních. Zároveň je však důležité mít na paměti, že tato provázanost není nutná a často se lze také setkat s žáky, kde je příčina zhoršení prospěchu jiná než v rodinném prostředí. Někteří žáci z dysfunkčních rodin se mohou naopak ve svém školním výkonu zlepšit skrze svou snahu o funkčnost alespoň v jedné oblasti jejich života, když funkčnost rodiny selhává. Vliv dysfunkční rodiny se tedy v rámci vzdělávání promítá do prospěchu a schopnosti plnit školní povinnosti, čímž byla zodpovězena část VO2. Dítě si z rodiny, která neplní své funkce, nese velkou míru stresu a spoustu dalších problémů, které jsou vzájemně provázány.

Druhý segment byl zaměřen na rizikové chování. Došlo v něm ke zodpovězení druhé části VO1. Vývojové období pubescence je charakteristice spoustou změn, které významně ovlivňují také výchovně vzdělávací proces žáka. Pojem rizikové chování je často spojován právě s žáky v pubertálním věku. Je to dáno také jejich potřebou riskovat a experimentovat, přičemž tyto potřeby často uplatňují prostřednictvím vrstevnické skupiny, kterou chtějí být součástí, a vzniká zde o to větší ohnisko možného vzniku rizikového chování. Zároveň byla zodpovězena druhá část VO2, přičemž vliv dysfunkční rodiny se negativně projevuje také do chování, konkrétně v podobě projevů rizikového chování. Nejčastěji zachycenými bylo užívání návykových látek, poté sebepoškozování, záškoláctví a celkové zanedbávání školních povinností. Důležitým zjištěním také bylo, že děti z dysfunkčních rodin mohou mít tendence k projektování chování, které je jim dobře známé z rodiny, do vztahů se spolužáky a učiteli.

Poslední segment se soustředil na přístup rodičů a pedagogů k situaci žáků z dysfunkčních rodin. Došlo v něm ke zodpovězení VO3. Učitelé i rodiče žáka z dysfunkční rodiny, který se potýká s problémy výchovného či vzdělávacího charakteru, mohou přispět ke zlepšení situace. Na straně rodičů se jedná především o otevřenost ke komunikaci a spolupráci se školním poradenským pracovištěm a celkový zájem o zlepšení situace. U učitelů je důležitá schopnost pochopení a individuálního přístupu, všímavost v rámci projevů chování a plnění školních povinností, a také poskytnutí bezpečného prostoru těmto žákům.

Závěr

Hlavním cílem práce bylo zanalyzovat problematiku dysfunkčních rodin a jejich vlivu na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků z pohledu školních psychologů ze základních škol. K naplnění hlavního cíle prostřednictvím kvalitativního výzkumného přístupu byl využit polostrukturovaný rozhovor.

Celá problematika byla analyzována prostřednictvím vytyčení tří dílčích cílů, přičemž také došlo k jejich naplnění. V období pubescence na jedince působí celá řada faktorů a změn, které jsou popsány v teoretické části práce. Konkrétně se jedná o změny v oblasti biologické, sociální, psychologické a emocionální. Ve vztahu ke školní úspěšnosti a rizikovému chování zaznamenávají oslovení školní psychologové u pubescentních žáků především zhoršený prospěch a zvýšenou četnost projevů rizikového chování, obzvláště pak po vstupu na druhý stupeň. Zjistit, jak se aspekty pubescence odrážejí na školní úspěšnosti a projevech rizikového chování žáků, se tedy podařilo.

Ve vztahu dysfunkčního rodinného působení a konkrétních projevů rizikového chování byla ze získaných dat zaznamenána především vysoká četnost experimentování s návykovými látkami. Důležitým poznatkem je také tendence pubescentních žáků z dysfunkčních rodin ke sdružování se do vrstevnických skupin. Díky sdílení podobného rodinného pozadí je naplňována jejich potřeba pochopení, která je výrazně charakteristická pro období pubescence. V souvislosti se školní úspěšností pubescentních žáků z dysfunkčních rodin bylo zjištěno, že významný negativní vliv na výsledky vzdělávání má především zvýšená nervozita a nesoustředěnost. Tím došlo k naplnění druhého dílčího cíle, kterým bylo zjistit, jak může dysfunkční rodina ovlivnit školní úspěšnost a chování pubescentních žáků.

Také třetí dílčí cíl byl naplněn. Ke zlepšení situace žáků z dysfunkčních rodin, kteří se potýkají s obtížemi v rámci výchovně vzdělávacího procesu mohou přispět učitelé i rodiče žáka. U rodičů jde především o ochotu spolupracovat se školou a plnit opatření navržená školním poradenským pracovištěm. Učitelé mohou být nápomocní svým empatickým a individuálním přístupem, v rámci kterého žákům poskytnou bezpečné prostředí pro vyjádření a pomoc při procesu řešení celé situace. Zároveň by měli zůstat pozorní vůči náhlým změnám v chování a ve školním výkonu žáků.

Přínos práce je spatřován především v tom, že dva ze čtyř respondentů projeví zájem o poskytnutí výsledků práce. To může přispět k lepšímu pochopení souvislostí v konkrétních případech pubescentních žáků z dysfunkčních rodin, případně také zkvalitnění poradenských služeb poskytovaných konkrétními školními psychology v této oblasti.

Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje:

FISCHER, Slavomír a Jiří ŠKODA. 2009. *Sociální patologie: Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 797 s. ISBN 978-80-7367686-5.

HELUS, Zdeněk. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. 2013 *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 95 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3725-5.

JANDOUREK, Jan. 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 528 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.

KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. 2013. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 176 s. ISBN 978-80-7452-029-7.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KUCHAŘOVÁ, Věra, Jana BARVÍKOVÁ, Sylva HÖHNE, Kristýna JANUROVÁ, Olga NEŠPOROVÁ, Jana PALONCYOVÁ, Kamila SVOBODOVÁ a Lucie VIDOVIČOVÁ. 2019. *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí, 300 s. Studie, 134. svazek. ISBN 978-80-7416-333-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, Josef. 2003. *Nárys didaktiky*. 3. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MATOUŠEK, Oldřich. 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 161 s. ISBN 80-86429-19-9.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MIŠOVIČ, Ján. 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 292 s. Studijní texty, 72. svazek. ISBN 978-80-7419-285-2.

MLČÁK, Zdeněk. 1996. *Dysfunkční rodina: teoretické a diagnostické aspekty*. Ostrava: Scholaforum, 22 s. Tematický sešit. Občanská výchova. ISBN 80-86058-58-1

MÜHLPACHR, Pavel. 2008. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita, 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7.

MYDLÍKOVÁ, Eva, Jaroslav SLANÝ a Mariana KOVÁČOVÁ. 2021. *Diagnostika syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Portál, 134 s. ISBN 978-80-262-1834-0.

PETRUSEK, Miloslav, Alena VODÁKOVÁ a Hana MAŘÍKOVÁ. 1996. *Velký sociologický slovník*. II, P-Ž. Praha: Karolinum, s. 749-1627. ISBN 80-7184-311-3.

PLAŇAVA, Ivo. 2000. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk, 294 s. ISBN 80-7239-039-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.

SOBOTKOVÁ, Irena. 2012. *Psychologie rodiny*. 3. vydání Praha: Portál, 219 s. ISBN 978-80-262-0217-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upravené vydání Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.

THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. I. Praha: Portál, 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

Internetové zdroje:

Česká školní inspekce. 2022. Výroční zpráva 2021/2022. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022* [online]. 20. 12. 2022 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_everze.pdf

ČESKO. Zákon č. 218/2003 Sb. ze dne 25. června 2003, o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění aktuálních předpisů [online] © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-02-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 10. listopadu 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění aktuálních předpisů [online] © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-02-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 17. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění aktuálních předpisů [online] © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-02-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. Zákon č. 40/2009 Sb. ze dne 2. září 2009, trestní zákoník, ve znění aktuálních předpisů [online] © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-02-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>

ČESKO. Zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 22. března 2012, občanský zákoník, ve znění aktuálních předpisů [online] © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-02-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

End Corporal Punishment. ©2018. *Global Initiative to End Violence Against Children* [online]. ©2018 [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: <https://endcorporalpunishment.org/>

KRTIČKOVÁ, Kateřina. 2015. *Výchovné problémy v dysfunkčních rodinách* [online]. 8. 1. 2015 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vychovne-problemy-v-dysfunkcnich-rodinach>

MAGIN, Parker. 2013. Appearance-related bullying and skin disorders. *Clinics in Dermatology* [online]. **31**(1), 66–71 [cit. 2023-02-02]. ISSN 0738-081X. Dostupné z: doi:[10.1016/j.clindermatol.2011.11.009](https://doi.org/10.1016/j.clindermatol.2011.11.009)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* č.j.: 21291/2010-28 [online]. 1. 11. 2010 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

PAES, Anna. 2017. Self-harm in adolescence. *InnovAiT: Education and inspiration for general practice* [online]. **10**(4), 202–208 [cit. 2023-04-03]. ISSN: 1755-7380. Dostupné z: doi:[10.1177/1755738016673861](https://doi.org/10.1177/1755738016673861)

Nejvyšší státní zastupitelství. 2020. *Nejvyšší státní zastupitelství. Ochrana dětí* [online]. 6. 2. 2020 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://verejnazaloba.cz/vice-o-sz/vse-podstatne-o-trestnim-rizeni/ochrana-poskozenych-a-ohrozenych-osob/ochrana-deti/>

BREDA, Maynard J. van. 2014. Truants' Perceptions of Family Factors as Causes of School Truancy and Non-attendance. *Journal of Psychology* [online]. 5(1), 47–53 [cit. 2023-03-03]. ISSN: 0976-4224. Dostupné z: doi:[10.1080/09764224.2014.11885504](https://doi.org/10.1080/09764224.2014.11885504)

Seznam užívaných zkratek

aj. – a jiné

CAN – Child Abuse and Neglect – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

č. – číslo

ČŠI – Česká školní inspekce

kol. – kolektiv

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

R – respondent

s. – strana

Sb. – sbírky

ŠPP – školní poradenské pracoviště

tzv. – takzvaný

VO – výzkumná otázka

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Doslovná transkripce rozhovorů s respondenty

Příloha č. 2 - Vzor informovaného souhlasu s poskytnutím výzkumného rozhovoru

1. Vnímáte dysfunkční rodinu jako faktor, který může negativně ovlivnit výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků?

„Určitě vnímám. Ale neřekla bych, že to je jenom tou rodinou, kde je ta funkce nějak narušená, že určitě vždycky ta rodina, ať už je funkční nebo dysfunkční, tak se podílí na tom procesu vzdělávání a výchovy.“ (Respondent 1)

„No, záleží, co považujete za dysfunkční rodinu. V tom mojem pojetí, co já chápu, pokud je to rodina, kde opravdu jsou ty vztahy nějaké narušené, ani se tam třeba nepečuje o děti, nevěnuje se jim tolik pozornosti, jak by mělo, tak v tomhle mém pojetí – ano, samozřejmě to narušuje to vzdělávání. Narušuje to všechno, že jo, u toho dítěte, protože pro něj je důležité mít to bezpečné zázemí doma. Vnímat tu pozornost, lásku, tu jistotu doma.“ (Respondent 2)

„Určitě ano. Vše závisí na tom, jak dysfunkční ta rodina je, jestli jsou například rodiče od sebe nebo vlastně nefunguje jako rodina jako celek, i když jsou pohromadě, protože když jsou od sebe, tak vnímám, že jsou tam pak rozdílné přístupy v přípravě do školy. Například jeden rodič se snaží, dělá s dítětem úkoly, druhý to trochu fláká, když to tak řeknu. Někdy je i vidět na dětech, že to ty paní učitelky i poznají, kdy je to dítě u jakého rodiče, že někdy potom už se to odráží na nich viditelně. Takže to je z hlediska toho, když jsou od sebe. No a když jsou spolu, tak dysfunkční rodina může být, když v ní je například špatná atmosféra, doma, a špatně se třeba ty děti učí, jsou nervózní, hůř se jim soustředí nebo potom, když zase se taky jako rodiče rozejdou, a pak se někam přestěhují, najdou si nové partnery a teď se musí tam ty děti přizpůsobovat tomu prostředí, takže je to pro ně kolikrát těžší si tam najít nějaký systém a chvíli to může trvat, až si to sedne, nebo někomu to vůbec nesedne.“ (Respondent 3)

„Určitě ano. Pokud máme tu dysfunkční rodinu, tak opravdu je to takové, že ty děti nepodávají takový výkon, jaký by mohly, kdyby ta rodina prostě fungovala.“ (Respondentka 4)

2. Na základě jakých indicií se dá rozlišit, že jde o žáka, který pochází z dysfunkčního rodinného prostředí?

„Myslím, že to je dost individuální, ale řekla bych, že zaznamenáváme třeba rizikové chování a potom také zhoršený prospěch. To zhoršení v těchto oblastech je tam patrné někdy tak jako náhle, někdy je to konstantně špatné. Je to dáno spoustou věcí, ale celkově ty děti se hůř soustředí. A co se týká té rodiny, tak asi i horší spolupráci s tou rodinou nebo je tam nižší ochota spolupracovat vlastně s tou školou ze strany té rodiny.“ (Respondent 1)

„Tak ono to může být leccos, to je takové nespecifické, protože ono záleží taky na osobnosti dítěte. Nějaké takové dítě víc zlobí, v hodinách vyrušuje, je hyperaktivnější, pošťuchuje ostatní děti. Jiné dítě naopak je uzavřené do sebe, mluví v podstatě málo nebo vůbec, nesměle se projevuje, pokaždé je to něco jiného. Zároveň taky neplatí, že pokaždé, když se děti začnou chovat takhle, jinak, tak to znamená, že je v rodině to dysfunkční prostředí. Ono zase ne všechno jde házet na ty dysfunkční rodiny, nebo rodiče celkově, oni prostě za všechno na světě nemůžou. Někdy si to dítě něco nese v sobě, nějaký jeho vlastní osobní trápení a tak.“ (Respondent 2)

„To je asi individuální, protože jestli ta dysfunkční rodina je hned ze začátku, jako například když děti nastoupí do první třídy v už dysfunkční rodině, tak ono se to postupně odhaluje. Třeba tedy po tom nástupu do první třídy je vidět, že na začátku se to tak ještě neodhalí, ale například když už je zhruba pololetí, tak můžeme vidět, že to dítě například už nezvládá, nestíhá, nemá nachystané úkoly, že pak už paní učitelka zpozorní, protože vidí, že už je něco nápadného. Pak už si například i zve rodiče a už vidíme, jak oni přistupují, jestli se spolu domluví nebo nedomluví. To všechno má potom, když netáhnou za jeden provaz, když místo toho, aby se s dítětem učili, tak se hádají, přetahují o to dítě, to všechno má samozřejmě negativní dopad. A přitom to základní pak ujíždí, protože obzvlášť u těch malých dětí je tam důležité naučit se, jak funguje ten systém, příprava do školy, že přijdou do školy, udělají si úkol, nachystají si pouzdro. Potom vidíme, když třeba to pouzdro není vůbec nachystané, a to dítě nemá ani tu tužku, nemá čím psát, a už to prostě jede. A někdy to nemusí být ani celkovou nefunkčností v té rodině, ale že jsou rodiče příliš zaměřeni například na výkon a neřeší takové ty obyčejné věci, jako že se dítě musí připravovat pravidelně, místo toho řeší kroužky a všechno možné, a to základní – tam ten vlak ujíždí. Celkově se to tedy odrazí až časem. Pak někdy dítě funguje normálně a najednou se zhorší, tak to je taky nějaký znak toho, že se něco děje. To pak u nás učitelé zpozorní, takže dalo by se to odhalit nejčastěji asi takto – když se dítěti daří a najednou se to zhorší. Někdy se to může taky všechno spojit, že třeba dítě přechází na druhý stupeň, a k tomu něco v té rodině nefunguje, takže to může být jedno s druhým. Když ta rodina nějak funguje a vytvoří to zdravé zázemí, tak samozřejmě ten přechod pro to dítě je snazší. Vždycky, když to tak není, chybí podpora, něco nefunguje, rodiče řeší nějaké jiné věci, buď nějakou kariéru, práci nebo své nové vztahy, nebo nějaké hádky, tak pak to to dítě samozřejmě výrazně ovlivňuje, je nervóznější a jde to pozorovat na známkách i v chování.“ (Respondent 3)

„Sledujeme spolupráci s rodiči, jejich zájem o výkon toho dítěte a dítě samotné. Může mít celkově problematické chování. Ten žák často jakoby nemá zájem ukázat se v tom lepším světle,

podat ten dobrý výkon. Není tam vůbec motivace toho žáka, ty výsledky jsou horší, než by mohly být, hůře se soustředí, je často hlavou jinde.“ (Respondent 4)

3. Jak se u žáků konkrétně projevuje školní neúspěšnost? (v jakých oblastech)

„No, to já nevím, jestli na tohle dokážu odpovědět konkrétně. Třeba zvýšenou absenci míváme, i když to bych ale neřekla, že jenom u žáků z těch dysfunkční rodin. To máme třeba i u žáků, kde funkčnost rodiny není narušena, ale objeví se nějaké zdravotní komplikace. Takže to je zase individuální, ale určitě máme tady i žáky, kde bysme mohli říct, že ta funkčnost rodiny je narušena a zároveň mají třeba tu zvýšenou absenci. No a taky ten zhoršený prospěch.“ (Respondent 1)

„Ona ta školní neúspěšnost se obecně spíš bere jako ten špatný prospěch, když hrozí i propadnutí tomu dítěti. Samozřejmě, když to rozšíříme, tak školní neúspěšnost je i to, pokud dítě si nerozumí s nikým z kolektivu a je tam samo, tak je neúspěšné vlastně jakoby v té sociální sféře. Ale třeba když je vysoká absence, tak to automaticky nemusí znamenat školní neúspěšnost, prostě nějaké děti bývají více nemocné, ale jsou moc šikovné, mají podporu doma, kamarádi fungují, a oni to doženou všechno ve škole, ale i tak mají samé jedničky třeba.“ (Respondent 2)

„Tak to je různé. Závisí taky na osobním nastavení. Někomu se například zhorší prospěch, pak může být nervózní, jako, že se špatně soustředí, nedokáže moc vstřebat novou látku. Pak, když to v rodině nefunguje, tak se může to dítě spíš družít s nějakými jinými kamarády, kteří žijí prostě jiným způsobem. Přistupuji k té škole více negativně, pak už zkouší i nějaké návykové látky a tak. Tím pádem se to odrazí i v té škole, že jo, můžou tam být nějaké zvýšené absence a tak dále. Taky, když to někomu nejde ve škole, že se mu špatně soustředí, tak se začne nudit, protože mu to nejde, a pak právě jsou i problémy s nějakými vadami chování, takže se potom k tomu nabaluje i to, že má třeba často nějaké poznámky, špatné známky o to víc. A to se zase, když půjdeme tak jako do kruhu, nelíbí těm rodičům že jo, a když to nefunguje tak to dítě to velmi odnáší. Potom se mu do té školy ani nechce chodit a víc si rozumí pak s kamarády z podobných rodin a mají svoji partu. Vlastně je to všechno se vším, takže nejenom ty známky to postihuje. Jako u někoho to může být záležitost jen toho prospěchu, že si zvykne na nějakou hladinu známek, že ty známky takové prostě jsou, no a někomu se toho naváže víc, většinou potom ještě chování, žák se vyhýbá škole třeba a už to prostě jede. Špatné soustředění, pak se ten žák hůř doma připravuje, učí, ještě, když je nervózní, když jim tam do toho někdo křičí, když se rodiče hádají, tak to je špatně, že jo.“ (Respondent 3)

„Kromě zhoršeného prospěchu je tam celkově problematické chování. Celková nechuť ke spolupráci v čemkoliv, negativní postoje ke škole, není to jen ten prospěch, který je tím zasažený.“ (Respondent 4)

4. Zaznamenal/a jste u žáků v pubertě zhoršené výsledky vzdělávání ve srovnání s žáky v mladším školním věku?

„Ano, to zaznamenáváme. Asi Vám neshrnu, co je konkrétní ten faktor toho zhoršení, že asi celkově je to zhoršení dáno i aspekty té puberty.“ (Respondent 1)

„Jo, je to celkem časté, ale to je i tím, že to učivo je prostě těžší na tom druhém stupni, tam nejde jen samostatně o pubertu, ale o to, že ty děti najednou nemají už jen jednoho třídního učitele na všechny předměty, ale mají spoustu vyučujících, už tolik na ně není zaměřená pozornost jednoho člověka a je to tam takové roztržitější, chaotičtější. Učivo je náročnější, takže je to jedno s druhým, ale ano, ten prospěch se tam zhoršuje od té šesté třídy většinou, no.“ (Respondent 2)

„Tak jak jsem říkala, to souvisí i s tím přechodem na druhý stupeň. To učivo je náročnější. Na prvním stupni si to všechno ty paní učitelky lépe pohlídají, protože jsou s těmi žáky celý den, tak vidí, jak to komu jde. Pak je ten druhý stupeň, kde už je na každý předmět jiný učitel, už je to jiné, už k tomu vzdělávání každý přistupuje jinak. Taky samozřejmě hraje roli, že když ti žáci vstupují do puberty, jsou tam ty hormonální změny, a je to zase všechno se vším, tak tam určitě je pozorovatelné to zhoršení. Prostě tomu přispívá ten věk, těžší učivo, celkově, že se dostávají do jiného období, vnímají více věcí, teenager je prostě jinak zaměřený než dítě v mladším školním věku. Mají jiné zájmy, všechno jinak řeší, jsou více citliví na různé věci, na kritiku.“ (Respondent 3)

„Zhoršení pozorovatelné je. Jako obecně u většiny žáků v té šesté třídě je vidět jak tak trošku propadnou, je to takovej skluz. Do konce školního roku to vyrovnají, ale většina z nich to nějak jako odnese, nebo se zhorší jenom chování a výsledky zůstanou. Oni mají vlastně na tom prvním stupni vždycky jen jednu paní učitelku, která je hlavní a tráví s nimi většinu dne a velmi dobře je zná. Většinou je má celých pět let nebo aspoň dva, tři roky. Nebo tedy přesněji je má většinu té výuky, celkově mají málo pedagogů, kteří se jim jako vystřídají, většinou někdo jiný na angličtinu a tělocvik. Pak se dostanou na ten druhý stupeň, kde vlastně na každé předmět mají jinýho pedagoga a než tam navážou ty vztahy, než si na ně zvyknou, i pedagogové na žáky, tak je to velmi problematický. Některé děti vlastně jdou na druhý stupeň i s tou nálepkou toho problémového dítěte. Tam, i díky hormonální hladině a jejím výkyvům v pubertě, se to ještě tak

jako zvýrazní. Mají potřebu dát najevo v té pubertě, že na těch dospělých nezáleží. Potřebují si vybudovat nějaký místo v tom třídním stádu, je pro ně samozřejmě nepříjemný být na okraji. Takže tady to všechno dohromady ovlivňuje i to zhoršení těch výsledků. Ten zájem se i přesouvá pryč od známek.“ (Respondent 4)

5. Všímate si u žáků z dysfunkčních rodin zhoršených výsledků vzdělávání ve srovnání s žáky z rodin funkčních?

„To zase budu opakovat, že je individuální, protože máme třeba i žáky, kde ta funkčnost rodiny je narušená a jsou to v podstatě jedničkáři, potom zase žáky z rodin, kde nefunkčnost není narušena a mají ten prospěch horší. Takže to bych řekla, že by bylo na nějaké hlubší zkoumání. Ale tipla bych si, že kdybysme to porovnali, ty dvě skupiny, takže asi by se tu našli žáci z těch dysfunkčních rodin, kde by ten prospěch byl o něco horší.“ (Respondent 1)

„Tohle není pravidlo. Samozřejmě, u některých žáků to hraje roli, že se jim zhorší výsledky ve škole. Jakmile začne v rodině být něco špatně, anebo případně nějaké děti od začátku nefungují v té škole, protože je vidět, že rodiče se jim nevěnují – že třeba prvňáček, pokud nemá ani základní věci do školy, nemá pastelky, nemá upravené sešity, úkoly s ním nikdo nenapiše, tak on fungovat nebude ve většině případů. Je to malé dítě, které si to nemá jak zařídit. Ale teda ty větší děti, pokud už mají nějakou vlastní cílevědomost, tak naopak se můžou víc upnout na tu školu. Když už to doma nefunguje, tak alespoň ať v té škole je to dobré, a naopak třeba mají dobré výsledky.“ (Respondent 2)

„Abych Vám mohla dát nějakou přesnější odpověď, tak na to by asi byl potřeba nějaký větší výzkum s nějakým vzorkem takových dětí. Je taky otázka, co si přesně představit pod tím pojmem funkční, protože třeba to, že jsou rodiče spolu ještě neznamená, že všechno funguje, jak má, že jo. Prostě záleží na více věcech, jaké má ta rodina strategie při řešení problémů, přístupy ke vzdělávání, samostatnosti, jestli tlačí na výkon a podobně. Máme tady děti, které třeba jsou z rodiny, kde to vypadá funkčně, a ti rodiče chtějí ať jdou na gymnázium, tlačí je do toho, a ti žáci na to nemají, a pak z toho mají i nějaké psychické problémy. No a pak samozřejmě, když mají psychické potíže z toho tlaku, tak nezvládají to učení, a kolikrát se radši záměrně zhorší, jenom aby na to gymnázium nemuseli. Prostě je potřeba zjistit, jak to přesně je s těmi rodinami, jak to u nich funguje, protože prostě můžou působit jako fungující rodina, ale něco tam nefunguje. A je to celé hodně individuální, že to není pravidlo, že dysfunkční rodina hned znamená špatné známky. Někdy, i když rodina nefunguje, tak to dítě je i tak ve škole šikovné a schopné. Ale většinou, samozřejmě, když rodina funguje, plní svou roli tak, jak by

měla a vytvoří to správně funkční prostředí, to znamená učí to dítě zvládat stres, připravovat se samostatně, zvládat vlastní povinnosti, prostě celkově, to je taky úděl té rodiny, připravit dítě na tu další fázi životní, no a dodat mu pocit bezpečí, tak se to pak pozitivně odrazí i na tom prospěchu. Pak i záleží, řekněme na mentální kapacitě toho konkrétního dítěte.“ (Respondent 3)

„Úplně k tomu nemám nějakou statistiku, ale myslím si, že ano, ale je to individuální. Mám pocit, že děti v tom mladším školním věku, když to i takto porovnáám, spíš řeknou, že se něco jako děje, že ta rodina se třeba rozpadla, nebo prostě něco nefunguje. Je to i proto, že mají líp navázaný vztah k třídní učitelce, ta je dovede ke školnímu psychologovi, kdežto v tom pubertálním období potom pozorujeme často takové to maskování, že to zvládnou, že hlavně musí hrát, že je všechno v pořádku. Ale ono to nejde dlouho, vyčerpává je to. Pak se to samozřejmě projevuje i na chování a následně tom školním výkonu, je to prostě propojené. Jako třeba, že ta školní úspěšnost tam sice je, u těch žáků z dysfunkčních rodin, ale je tam propad v chování. Někdy zase mají špatné známky, ale v chování nijak výrazně nevyčnívají. Ale určitě, když bychom si vzali jako ty konkrétní žáky, tak ti, co mají rodinu, kde to nefunguje, tak by na tom byli srovnatelně o něco hůř s tím školním výkonem.“ (Respondent 4)

6. Zaznamenal/a jste u žáků v období pubescence častější výskyt rizikového chování ve srovnání s žáky v mladším školním věku?

„Určitě zaznamenáváme. Tam je to asi hodně dané i tou potřebou vyhledávat to nové v té pubertě, riskovat, zavděčit se těm vrstevníkům, takže určitě tohle zaznamenáváme.“ (Respondent 1)

„Třeba pití alkoholu, kouření a tak? Jo, určitě, tak to je věkem, prostě ty malé děti to většinou nenapadne, že by to zkoušely, nemají k tomu ani takový přístup, nemají si to jak zařídit, jako právě na tom druhém stupni, kde je to určitě častější.“ (Respondent 2)

„Určitě je tam vidět větší výskyt rizikového chování po tom vstupu na druhý stupeň, ano. Celkově ti žáci v pubertě více experimentují, jsou odolnější vůči výchovným opatřením, jako poznámky a podobně. Moc se neučí, už tam je pro ně tím vzorem kolektiv a kamarádi, už to není ten učitel nebo rodič, jako na prvním stupni. To je takové přirozené. Hodně řeší vlastní vzhled, a v tom právě je i velké riziko, když sílí v dnešní době ten vliv sociálních sítí.“ (Respondent 3)

„Ano, je to určitě mnohem častější.“ (Respondent 4)

7. S jakým druhem rizikového chování s příčinou v dysfunkčním rodinném prostředí žáka jste se za svou praxi setkal/a nejčastěji?

„Řekla bych, že to bude užívání nějakých návykových látek. Kouření cigaret jsme zaznamenali, taky užívání těch žvýkacích tabáků. Teď si poslední dobou všímáme, že se žáci sebepoškozují. Měli jsme i žáka z nefunkční rodiny, kde byla zvýšená agresivita, ale to bylo spíš takový jako ojedinělý případ. Určitě jsme zaznamenali taky i záškoláctví, ale asi bych spíše do těch prvních příček zařadila to kouření a potom to sebepoškozování jako nějaké to rizikové chování.“
(Respondent 1)

„Podívejte, to já nedokážu říct, že ta příčina je vždy v dysfunkčním rodinném prostředí žáka jo, protože to, kde je příčina, to nejde takhle jednoznačně říct. Tam hraje roli spoustu faktorů a takhle bych to úplně do souvislosti nedávala, že když dítě kouří, tak by to bylo určitě tím, že má dysfunkční rodinu, to ne. Ale pokud vás zajímá to rizikové chování, jaké je nejčastější celkově, tak hrozně se tady rozmohly takové ty tabákové nikotinové sáčky. Ty děti to lehce schovají, není to úplně poznat, že to mají v puse a pak to nacházíme třeba pohozené po škole, takže my víme, že to užívají, nebo oni sami to řeknou i na sebe navzájem, tak to je asi nejvíc, co se teď rozmohlo. Ale určitě u někoho to může mít příčinu v dysfunkční rodině, jen jsme tuto přímou souvislost úplně nepozorovali. Tipla bych si ale, že to budou hlavně ty návykové látky u tady těch žáků.“ (Respondent 2)

„Konkrétně u těch žáků z dysfunkčních rodin, když se zamyslím nad vlastními zkušenostmi, je velká tendence se chytat party kamarádů, kdy ony se pak sdružují ty děti přímo z dysfunkčních rodin, protože je to k sobě samozřejmě poutá, protože si rozumí. Necítí se dobře s dětmi, které jsou z rodin, co fungují, protože jim nerozumí. Samozřejmě to tak není vždycky, ale tohle často pozorujeme. Pak v té partě třeba více kašlou na školu, zanedbávají ji, experimentují s návykovými látkami, škola pro ně není prioritou, někteří opravdu nedělají vůbec nic.“
(Respondent 3)

„Je to celková nespolupráce, neochota poslechnout autoritu, také verbální agrese. Se sebepoškozováním se taky často setkávám. No a pak asi nějaké to užívání návykových látek. Ale to je propojené s tím, že se ty děti začnou stýkat s partou, která má třeba podobné rodinné pozadí a společně začnou vymýšlet různé vylomeniny, zanedbávají školu, je tam třeba i záškoláctví a podobně. Zároveň v podstatě děti, které zažívají nějakou agresi v té rodině nebo prostě nějaký i verbální útoky, tak mají tendenci to aplikovat potom na spolužáky a na ostatní žáky v té škole, a i vůči pedagogům. Pokud třeba pedagožka jim připomíná nějakým způsobem,

to jsme teď řešili zrovna, novou přítelkyni tatínka, tak ji fakt jako sejme, když to tak řeknu, jo. Prostě do té školy, mezi ty lidi tam dokážou i projektovat jako problematický chování, který se v rodině objevuje, problémy, se kterými se zrovna potýkají.“ (Respondent 4)

8. S jakým přístupem rodičů z dysfunkčních rodin se většinou setkáváte v souvislosti se spoluprací se školním poradenským pracovištěm?

„Řekla bych, že určitě ta celková ochota je nižší, takže většinou ta spolupráce přichází z naší strany. Když třeba máme rodinu, u které bysme řekli, že ta funkčnost není narušená a vyskytne se nějaká obtíž u toho daného žáka nebo toho jejich dítěte, tak oni nás i třeba kontaktují sami, jestli bysme jim nějak poradili, spolupracovali s nimi. Ale když je to ta dysfunkční rodina, tak tam tu spolupráci vždycky musíme zahájit v podstatě my, že ta rodina nepřijde s tím, že by chtěli něco řešit, a potom ta ochota teda něco řešit nebo změnit je určitě nižší. No, i k dalším odborníkům, třeba, když to tak řeknu, mimo školu, ty doporučení, že k nim ty rodiny nejsou tolik otevřené, jako ty rodiny, kde ta funkčnost není narušená.“ (Respondent 1)

„Oni obvykle jsou docela ochotní spolupracovat, ale třeba je vidět, že neříkají pravdu. Nebo, že třeba přijdou na schůzku, naslibují tady hory doly a potom to neplní. Ale jak kdy. Když si s nimi sedneme i s třídním učitelem a řekneme, jaký je postup podle zákona, pohrozíme případně OSPODem, že pokud se nebudou starat o dítě, tak prostě to budeme muset nahlásit, tak většina se potom snaží aspoň v těch základních věcech, ať ty děti nějak fungují. Ale máme tady samozřejmě i několik rodičů, co spolupracovat vůbec nechtějí, jsou i takoví účinnější, ale je to opravdu minimum, většinou se s nima dá mluvit. Jestli pak všechno dodrží, to už je další věc, ale jednat se s nimi dá v naprosté většině případů.“ (Respondent 2)

„Jsou různé kategorie těch rodičů. Někteří nechtějí spolupracovat vůbec. Jsou rodiče, kteří se tváří, že se nic neděje a nechtějí, aby se něco odhalovalo a řešilo. Že to na venek působí, že jsou z funkční rodiny, ale něco tam prostě nefunguje, mají v podstatě strach něco odhalit. Pak jsou rodiče, kteří svalují vinu zásadně na školu, když něco nefunguje. Máme taky rodiče, co všechno odkývou, odsouhlasí, ale ve skutečnosti neudělají nic. No a pak jsou rodiče, kteří se snaží a chtějí spolupracovat, ale tolik jich asi nebude, spíš se jako snaží alespoň v nějakých těch základních potřebách. Tím trendem, se kterým se teď nejčastěji setkáváme, je prostě svalování veškeré viny na školu, jak už jsem říkala. Že prostě, když se s tím dítětem něco děje, tak to není tak, že by to chtěli aktivně řešit, ale raději obviní školu z toho, že dělá něco špatně. Nechtějí si přiznat, že by měli něco změnit. No a potom to jsou často i rodiče, kteří se vůbec nemůžou vzájemně domluvit, a navíc se i pošpiňují navzájem, klidně i před tím učitelem nebo

pracovníkem školního poradenského pracoviště. Tam je pak často složité se vůbec domluvit na nějaké společné schůzce, každý to vidí jinak, je pak těžké něco řešit. Dítě potřebuje jednotný přístup.“ (Respondent 3)

„Někdy nulová spolupráce, kdy nemají zájem o čemkoliv diskutovat, odmítají nabízenou pomoc. Někdy naopak přílišný zájem a přílišné vyzdvihování sebe samotného jako rodiče. To je časté v souvislosti s rodinami, kde ti rodiče jsou od sebe. Že například přijde matka s tím, že má velký zájem všechno řešit a mluví o tom, že otec se vůbec nezajímá a ať ho pomalu k tomu dítěti ani nepouštíme. Někdy takto vystupuje matka, někdy otec, někdy obě strany proti sobě takto zbrojí.“ (Respondent 4)

9. Měl by podle vás učitel při hodnocení výsledků vzdělávání zohledňovat rodinné prostředí žáků a případně jim vycházet vstříc při neschopnosti plnit školní povinnosti, pokud pramení v dysfunkční rodině?

„Určitě myslím a doufám, že se snažíme tady i žákům, kteří nejsou z dysfunkční rodiny, vycházet vstříc. Myslím si, že to ale je už o tom procesu, tedy nedojít až k tomu, že to budeme zohledňovat až u toho hodnocení, ale pokusit se, že když vidíme, že nějaké překážky jsou v tom procesu toho vzdělávání, tak už v průběhu toho se snažit to zohledňovat, ať to potom nemusíme v uvozovkách hasit až u toho hodnocení. Takže určitě by se to mělo zohledňovat.“ (Respondent 1)

„Tak, ona většina pedagogů, pokud se o tom ví, tak nějak k tomu přihlížejí, ale taky to nejde stanovit, že by k tomu vyloženě museli přihlížet ti učitelé. Jak jsem říkala, ono je těžké poznat, co je všechno způsobené tou dysfunkční rodinou, to je takový špatně měřitelný faktor. Takže asi těžko k tomu přihlížet v tom hodnocení no, ale pokud o tom ví, o situaci toho konkrétního žáka, tak by to spíš měli brát v potaz, než to přehlížet.“ (Respondent 2)

„Tak určitě je dobré, aby to dělal, aby k tomu přistupoval ten učitel lidsky, když ví, že má nějaký žák takové rodinné zázemí. U nás se tak k tomu i přistupuje, hodně se o těch konkrétních situacích radíme vzájemně. Když to má někdo těžké, tak se to snažíme vždycky nějak vymyslet, že se ten žák a učitel nějak individuálně domluví. Ale samozřejmě je důležité, aby toho nikdo nezneužíval. Vždycky po těch žácích musíme nějaké výstupy chtít, nejde jim vše odpustit a prominout, ale určitě je dobré to při tom zohlednit a přistupovat k tomu lidsky. Když vidíme, že se ten žák nachází v nějaké šílené situaci a sám i přijde třeba za tím učitelem, tak je dobré poskytnout tu pomocnou ruku, třeba i ve formě doučování. Nebo taky nabídnout, že si prostě může ten žák přijít jen popovídat, abychom vytvořili alespoň v té škole bezpečné místo, když už to nefunguje v rodině. Když to dítě pochází z nějaké těžké krize, tak má velkou tendenci najít si

nějakou blízkou kompenzační osobu, která mu aspoň trošku nahradí ten pocit bezpečí. Když ta škola se pak pro něj stane tím bezpečným prostředím, tak má opět, dejme tomu, šanci přežít a mít úspěšnější život.“ (Respondent 3)

„Úplně si to nemyslím. Myslím si, že pedagogové by na to měli především upozornit školního psychologa a zároveň i rodiče. Tohle mi připadá spíše jako součást kompetencí toho školního psychologa nebo celkově školního poradenského pracoviště včetně výchovného poradce a metodika prevence. Ten psycholog má totiž více nástrojů, jak tu situaci zlepšit. Prostě si myslím, že se nejde v podstatě spokojit s tím, že víme, že ta situace v rodině není ideální a nebudeme to dále řešit. Potom i to dítě bude lépe plnit ty školní povinnosti, když mu pomůžeme. Začít tu situaci takto více řešit je podle mě důležitější než jen dělat nějaké ústupky ve výuce.“ (Respondent 4)

10. Je ještě něco, co byste chtěl/a k celé problematice zmínit?

„Asi už mě nic nenapadá.“ (Respondent 1)

„Já myslím, že bylo vše potřebné řečeno.“ (Respondent 2)

„Asi by bylo fajn slyšet na tuhle problematiku i pohled učitelů, který taky může být odlišný. Přece jen, oni vyloženě ty žáky učí. Taky považují za důležité, to teď taky rozvíjíme na školách, takové ty strategie mindfulness a celkově odolnost. Je potřeba se začít zaměřovat na to, jaké mají děti strategie pro zvládnání překážek a problémů. Sama vidím, že nejsou schopny častokrát zvládnout ani malou překážku a hned se nám hroučí a všechno vzdávají. Pak, když přijde opravdu těžká věc, tak to může být pro některé opravdu odzbrojující. Je potřeba pomoci těm žákům se na ty situace přestat dívat z pozice oběti, proti které se obrátil celý svět, ale spíše řešit, co si z nich můžou odnést. Je pro ně důležité, aby si uměly obhájit své hranice, a zároveň si pomoci sami, a ne se vždycky spoléhat a obracet na někoho jiného. Tím se jím i posílí sebevědomí, a to je potřeba u všech. Těm žákům z dysfunkčních rodin to může taky výrazně pomoci. Jsou děti, které mají krásnou fungující rodinu, a i přes to se nedokážou nějak uchytit. Také máme žáky z dysfunkčních rodin, fakt jako těžkých krizí, a nedopadá to s nimi dobře. No a některé děti, i z takových rodin co nefungují, dokážou být úspěšné.“ (Respondent 3)

„Často si všímám, že se rodiče v nějakých rozepřích hodně obávají orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Když ho chceme třeba přizvat, aby nám pomohl, je to pořád pro ně hrozný strašák a chtělo by to víc spolupráce s nima a možná víc vysvětlovat rodičům, že úplně ta škola jako

nechce po nich zázraky, a že rozumíme těm jejich situacím, které nejsou zrovna růžové. Ale je potřeba si uvědomit, že to chce fakt jako hrozně moc času a trpělivosti.“ (Respondent 4)

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely bakalářské práce

Název práce: Dysfunkční rodina a její vliv na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků

Držitelka souhlasu: Lucie Bušková

Výzkum je zaměřen na vliv dysfunkčních rodin na výchovně vzdělávací proces pubescentních žáků. Hlavním cílem je zachytit tuto problematiku z pohledu školních psychologů. Výzkum je prováděn v rámci zpracování bakalářské práce na Ústavu pedagogiky a sociálních studií, PdF UPOl v Olomouci. Výzkum bude veden formou rozhovoru.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce.
- Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně odmítnout účast na výzkumu do 5 dnů od konání rozhovoru.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným doslovným přepisem, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor výhradně pro potřeby své bakalářské práce.

Datum: _____

Jméno respondenta: _____

Podpis respondenta: _____

Podpis výzkumníka: _____