

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

## **Vliv rodiny na chování žáků 2. stupně ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Bc. Alena Pazlarová  
Studijní program: Učitelství pro základní školy (2. stupeň ZŠ)  
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura  
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – občanská nauka  
Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Bc. Alena Pazlarová

Studium: P14P0384

Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka

**Název diplomové práce:** **Vliv rodiny na chování žáků 2. stupně ZŠ.**

Název diplomové práce AJ: Influence of family on behavior of students at secondary stage of the elementary school.

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá vlivy rodinného prostředí na chování žáků druhého stupně základní školy. Teoretická část vymezuje pojmy vztahující se k rodině a výchově v rodině, charakterizuje typy rodinného prostředí, zaměřuje se na dysfunkční rodiny, zmiňuje instituce podporující rodinu či instituce rodinu zastupující a věnuje se významu spolupráce rodiny a školy. Praktická část metodou dotazníků porovnává chování dětí z rodin funkčních a dysfunkčních a dále se zaměřuje na spolupráci rodiny a školy, zjišťuje hledisko učitelů, zda vědí, kde je rodina dysfunkční, popř. s jakými institucemi učitelé spolupracují.

PACHL, Ladislav. Malá abeceda rodiny. Vyd. 1. Praha: Academia, 1983, 314 s. MATĚJČEK, Zdeněk. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. ISBN 80-04-25236-2. MATĚJČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. Vyd. 2. Praha: Avicenum, 1989, 335 s. ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN 80-85866-15-3. JEDLIČKA, Richard. Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že tato diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala pod vedením Mgr. Radky Skorunkové, Ph.D. Veškeré zdroje a literaturu, kterou jsem k této práci použila, jsem řádně citovala a uvedla v seznamu literatury.

V Hradci Králové dne:

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí práce, paní Mgr. Radce Skorunkové, Ph.D., za odborné vedení, připomínky a rady poskytnuté k mé diplomové práci. Také bych chtěla poděkovat zkoumaným rodinám a dotazovaným učitelům za jejich čas, ochotu a vstřícnost a v neposlední řadě mé rodině za podporu a podmínky pro psaní mé diplomové práce.

## **Anotace**

PAZLAROVÁ, Alena. *Vliv rodiny chování žáků 2. stupně ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 86 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá vlivy rodinného prostředí na chování žáků druhého stupně základní školy. Teoretická část vymezuje pojmy vztahující se k rodině a výchově v rodině, charakterizuje typy rodinného prostředí, zaměřuje se na dysfunkční rodiny, zmiňuje instituce podporující rodinu či instituce rodinu zastupující a věnuje se významu spolupráce rodiny a školy. Praktická část metodou dotazníků porovnává chování dětí z rodin funkčních a dysfunkčních a dále se zaměřuje na spolupráci rodiny a školy, zjišťuje hledisko učitelů, zda vědí, kde je rodina dysfunkční, popř. s jakými institucemi učitelé spolupracují.

### **Klíčová slova:**

Rodina, výchova v rodině, problémový žák, spolupráce rodiny a školy

## **Annotation**

PAZLAROVÁ, Alena. *Influence of family on behavior of students at secondary stage of the elementary school*. Hradec Králové: Faculty of Education at University of Hradec Králové, 2016, 86 p. Diploma thesis.

This diploma thesis deals with influences of family environment on behaviour of pupils at the second stage of the basic school. The theoretical part defines terms related to a family and family education, characterizes types of family environment, focuses on non-functioning families, mentions family supporting institutions and family substituting institutions and is dedicated to a significance of cooperation between a family and a school. In the practical part, behaviour of children from functional and non-functional families is compared using a questionnaire. Furthermore, the practical part is dedicated to cooperation between a family and a school and it has been found out whether teachers know which family is non-functioning and what institutions teachers cooperate with.

### **Key words:**

Family, family education, problematic pupil, cooperation between parents and school

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013  
(Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK)

Datum:

Podpis studenta:

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod.....  | 9  |
| Teoretická část .....  | 10 |
| 1 Rodina jako výchovná instituce dospívajícího .....             | 10 |
| 1.1 Definice rodiny .....  | 10 |
| 1.2 Funkce rodiny .....  | 11 |
| 1.3 Výchovné přístupy k dětem .....                              | 13 |
| 1.3.1 Co utváří osobnost? .....                                  | 16 |
| 1.4 Pubescent a rodina .....                                     | 18 |
| 1.4.1 Vztah matky a dospívajících dětí.....                      | 20 |
| 1.4.2 Vztah otce a dospívajících dětí.....                       | 20 |
| 1.4.3 Vztahy se sourozenci .....                                 | 21 |
| 1.5 Rodinné prostředí.....                                       | 22 |
| 1.5.1 Harmonické funkční prostředí .....                         | 23 |
| 1.5.2 Disharmonické nefunkční prostředí.....                     | 23 |
| 1.6 Rozvod.....  | 24 |
| 1.6.1 Reakce pubescenta na rozvod .....                          | 25 |
| 1.6.2 Dítě v péči matky .....                                    | 26 |
| 1.6.3 Dítě v péči otce .....                                     | 27 |
| 1.7 Instituce rodinu podporující či nahrazující.....             | 27 |
| 1.7.1 Náhradní výchovná péče .....                               | 27 |
| 1.7.2 Náhradní rodinná péče .....                                | 28 |
| 2 Škola jako výchovně vzdělávací instituce.....                  | 31 |
| 2.1 Definice školy.....  | 31 |
| 2.2 Funkce školy .....   | 31 |
| 2.3 Pubescent a škola .....                                      | 32 |
| 2.4 Problémový žák .....   | 33 |
| 2.4.1 Instituce napomáhající při výchovných problémech žáka..... | 33 |
| 2.5 Rodina a škola.....  | 35 |
| 2.5.1 Spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou .....        | 35 |
| Empirická část .....   | 38 |
| 3 Cíl výzkumu a formulace výzkumných předpokladů.....            | 38 |
| 3.2 Charakteristika výzkumného vzorku .....                      | 39 |
| 3.2.1 Rozhovory v rodinách .....                                 | 39 |



|         |   |    |
|---------|---|----|
| 3.2.2   | Dotazníkové šetření pedagogů .....                  | 44 |
| 3.3     | Použité nástroje pro zjištění výzkumných cílů ..... | 45 |
| 3.3.1   | Dotazníkové šetření .....                           | 45 |
| 3.3.2   | Rozhovor (interview) .....                          | 46 |
| 3.4     | Ověření výzkumných předpokladů .....                | 47 |
| 3.4.1   | Výzkumný předpoklad č. 1 .....                      | 47 |
| 3.4.2   | Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 1 .....   | 50 |
| 3.4.3   | Výzkumný předpoklad č. 2 .....                      | 50 |
| 3.4.4   | Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 2 .....   | 53 |
| 3.4.5   | Výzkumný předpoklad č. 3 .....                      | 53 |
| 3.4.6   | Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 3 .....   | 56 |
| 3.4.7   | Výzkumný předpoklad č. 4 .....                      | 56 |
| 3.4.8   | Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 4 .....   | 59 |
| 3.4.9   | Výzkumný předpoklad č. 5 .....                      | 59 |
| 3.4.9.1 | Pohled učitelů .....                                | 59 |
| 3.4.9.2 | Pohled rodičů .....                                 | 63 |
| 3.4.10  | Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 5 .....   | 64 |
| 3.4.11  | Výzkumný předpoklad č. 6 .....                      | 65 |
| 3.4.12  | Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 6 .....   | 67 |
| 3.5     | Diskuze .....                                       | 68 |
|         | Závěr .....   | 71 |
|         | Seznam použitých zdrojů: .....                      | 72 |
|         | Přílohy .....                                       | 75 |

# Úvod

Každý se projevujeme jiným chování, máme jiné vlastnosti a jinak zvládáme různé situace. Je to tím, že pocházíme z různých rodin a vychovávají nás různí rodiče, vychovatelé nebo na nás působí jiní učitelé. Jelikož je mé studium zaměřeno na druhý stupeň základních škol, jsou předmětem mého zkoumání děti, které procházejí obdobím pubescence a navštěvují tedy 6. – 9. třídu základní školy či 1. – 4. ročník víceletého gymnázia.

Tato práce má za úkol přiblížit problematiku školy a rodiny a zmapovat chování žáků nejen doma, ale také na půdě školy. Aby byl celkový pohled na danou situaci co nejobsáhlejší, zaměřila jsem se nejen na pohled rodičů, ale také na pohled učitelů jako osob podílejících se na výchovném procesu dítěte.

Teoretická část se zaměřuje na jedné straně na rodinu a postavení pubescenta v rodině, ale také na problematiku školy ve vztahu k žákovi a k rodině. První kapitola bude zaměřena zcela na rodinu. Na definici rodiny, její základní funkce, na vztah pubescenta se členy rodiny, jak z pohledu rodiny úplné, tak z pohledu rodiny po rozvodu manželů. V neposlední řadě také zmíním instituce rodinu nahrazující, tj. přes náhradní výchovnou péči až po náhradní rodinnou péči jako např. pěstounství nebo osvojení. Druhá kapitola se zaměřuje na školu jako výchovně vzdělávací instituci. Na její definici, funkci, postavení ve vztahu k žákovi a vztahu k rodině. Tato část vymezuje také pojem problémový žák a případné instituce, které napomáhají při výchovných či vzdělávacích problémech.

Praktická část má za cíl zmapovat chování žáků druhého stupně základní školy a to nejen z pohledu rodičů, ale také z pohledu učitelů. Následně pak porovnává toto chování dětí z rodin funkčních a dysfunkčních a zjišťuje také, jak funguje komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou, opět pohledem pedagogů, ale také rodičů. Předem stanovené výzkumné předpoklady jsou pak na základě získaných dat potvrzeny, či vyvráceny. Všechny výše zmíněné údaje budu zjišťovat na základě rozhovorů v 10 mnou vybraných rodinách, které souhlasily, že se stanou podkladem pro výzkumnou část mé diplomové práce a také na základě dotazníků, které mi vyplnili učitelé z různých základních škol.

# Teoretická část

## 1 Rodina jako výchovná instituce dospívajícího

Osobnost jedince formují nejen genetické předpoklady, ale především prostředí, ve kterém vyrůstá. Největší vliv na výchovu jedince má bezesporu rodina, proto je tedy nutné, s ohledem na téma této práce, objasnit samotný pojem rodina.

Jedinec je formován na základě skupin, ve kterých je členem a samozřejmě největší vliv má rodina. Tu zpočátku považuje podle Pachla jedinec jako samozřejmost, něco jako vzduch, vodu či přírodu, o které dotyčný nemá potřebu přemýšlet, pokud v ní nachází, co potřebuje, a pokud jsou vzájemné vztahy v pohodě.<sup>1</sup>

### 1.1 Definice rodiny

Odpovědí či definicí na otázku, co je to rodina je mnoho, a každý z autorů chápe tento pojem trochu jinak. Ale většina z nich se shodne na tom, že rodina hraje ve vývoji jedince nezastupitelnou roli. Pojdme si ukázat pár příkladů.

Sobotková uvádí ve své knize *Psychologie rodiny* definici Kramera, který rodinu definuje takto: „Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“<sup>2</sup>

Rodinu lze chápat jako nejstarší společenskou instituci, která plní různé funkce, jako např. socializační, ekonomickou či reprodukční, a začleňuje jedince do sociální struktury. Zároveň formuje určité hodnoty, postoje, interpersonální vztahy a vytváří emocionální klima. Dnes je chápána jako sociální skupina žijící ve vlastním prostoru a která uspokojuje potřeby a poskytuje péči a základní jistoty dětem.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>PACHL, Ladislav. *Malá abeceda rodiny*. Vyd. 1. Praha: Academia, s. 5-16.

<sup>2</sup>SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8, s. 22.

<sup>3</sup>PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 248.

Helus zase rodinu chápe jako jednu ze základních strukturálních složek společnosti, která poskytuje nejlepší možnou péči o děti, zajišťuje jejich socializaci a vytváří základní předpoklady jejich osobnostního rozvoje. Také tvrdí, že rodina uspokojuje potřeby intimní přináležitosti, láskyplné soudržnosti lidí se vztahem založeným na důvěře.<sup>4</sup>

## 1.2 Funkce rodiny

Hlavní funkce rodiny spočívá v uspokojování potřeb a zájmů jednotlivých členů. Socializace jedince do rodiny prý pak má podle Pachla hladký průběh pouze tehdy, pokud rodina plní své funkce tak, jak má.<sup>5</sup>

Galla a Burešová rozlišují 3 základní funkce:

- Funkce biologicko-reprodukční, kdy se jedná o sexuální život manželů a plození dětí. Na tuto funkci má vliv několik činitelů, např. hospodářství (bída, hlad, nezaměstnanost), zdravotnická prevence a společenský činitel (válka, mír, sociální jistoty a nejistoty, péče státu o matku apod.).
- Funkce výchovná, která je jednou z důležitých a hlavních funkcí, protože rodiče nemají za úkol jen dítě zplodit a přivést na svět, ale také ho mají připravit pro vlastní život.
- Funkce ekonomická, kdy rodina představuje na jedné straně jednotku spotřební, na straně druhé jednotku výrobní. Dříve totiž přispívala vlastní výrobou určitých věcí a spoléhala se více sama na sebe. Dnes se však rodina stává více konzumní a mizí ve větší míře výrobky zhotovené doma.<sup>6</sup> Rodina přestala sice být výrobní jednotkou, ale ekonomický význam mají i domácí práce, jako např. praní, žehlení, uklízení, vaření, tedy bezplatné práce zajišťující chod domácnosti. Tyto činnosti Pachel spatřuje jako důležité v kontextu socializace dítěte, protože se tím učí dítě pracovitosti, zodpovědnosti a zručnosti.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup>HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4, Kapitola čtvrtá Sociální psychologie rodiny, s. 116-151.

<sup>5</sup>PACHL, Ladislav. *Malá abeceda rodiny*. Vyd. 1. Praha : Academia, Kapitola Funkce rodiny, s. 78-82.

<sup>6</sup>GALLA, Karel., BUREŠOVÁ, Květa. *Snoubenci, manželé, rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, Kapitola: Proměny rodinných úkolů, s. 16-31.

<sup>7</sup>PACHL, Ladislav. *Malá abeceda rodiny*. Vyd. 1. Praha: Academia, s. 5-16.

Helus se zaměřuje ovšem na 10 sociálně-psychologických funkcí rodiny, které mají vliv na zdravý vývoj dítěte a úspěšnou socializaci.

1. Rodina uspokojuje primární potřeby dítěte, jako např. jídlo, pití, bezpečí, pohyb, podněty, pravidelný životní rytmus a láska. Děje se tak, pokud je zajištěný kontakt se stále stejnými lidmi, na které si dítě přivyká.
2. Další potřebou je přináležet dítěte, mít domov a svého člověka, matku a otce, která vytváří povědomí, že patří do mezilidských vztahů. Tato potřeba je důležitá pro vytvoření základní životní jistoty.
3. Rodina poskytuje dítěti již od dětství možnost seberealizace, aktivně se projevit a možnost součinnosti s druhými. Dítě tedy získává prožitek: já jsem a jedním, umím, dovedu, zvládám. Vytváří se vědomí, že je subjektem, aktérem a původcem událostí.
4. Dítě je postupně obeznámeno se zařízením domácnosti. Rodina učí předměty poznávat, chápat, ale zároveň je dítě vedeno tak, aby chápalo hodnoty věcí, aby s nimi pak na základě toho umělo zacházet. Jedná se tedy o budování vztahu dítěte k hmotnému světu.
5. Rodina vytváří prožitek sebe sama jako chlapce či dívky.
6. Rodina učí dítě vidět v druhých osobnost a směřovat ho tak, aby se osobností samo cítilo. Je tomu tak na základě lásky k rodičům a vciťování se do nich v různých situacích a tím napodobování jejich chování a myšlení.
7. Rodina dává dítěti základy vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty k druhým a tyto základy upevňuje a dále rozvíjí.
8. Rodina umožňuje dítěti sledovat a prožívat mezigenerační vztahy a tím i začít chápat lidi různého věku či postavení.
9. Na základě blízké rodiny, dalších příbuzných a přátel pomáhá rodina dítěti vytvořit představu o širším okolí, společnosti a světě. Poznává různé profese, povinnosti či problémy.
10. Rodina je pro děti a rodiče prostředím, kde se mohou svěřovat a kde mohou očekávat radu a pomoc. Je tedy útočištěm v momentech bezradnosti.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup>HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. Kapitola 2.1 Deset základních funkcí rodiny, s. 149-151.

### 1.3 Výchovné přístupy k dětem

Výchova je běžně chápána jako záměrné působení dospělých na děti za použití výchovných prostředků, jako např. tresty, odměny či přesvědčování, jak uvádí Čáp ve své knize. Jedná se o obousměrné působení, protože ovlivňuje i vychovatele. Na dítě působí nejen rodiče, ale i učitelé, výchovné instituce, masmédiá či různé sportovní oddíly spolu s dědičností a společenského a přírodního prostředí.<sup>9</sup>

Přirozeným výchovným prostředím je ale pro dítě podle Pachla rodina. Ta ovšem není schopná v dnešní době obsáhnout všechny nároky na vývoj člověka, které kladla společnost. Myslí tím například profesní vzdělání a přípravu na budoucí povolání.<sup>10</sup>

Dále bych poukázala na důležitost důslednosti vychovatelů, což je jedno ze základních pravidel výchovy. Poskytuje totiž dítěti pocit jistoty a umožní mu se rychleji orientovat v okolním světě, který se mu stává snáze srozumitelný. Důslednost znamená, že vychovatel se v týchž situacích chová podobným způsobem. Matějček dále poukazuje na to, že důslednost by ale neměla znamenat přísnost. Měla by přinášet dítěti oporu, protože v opačném případě pak může zamezovat rozvoj samostatnosti. Není ovšem nikdy možné dosáhnout naprosté důslednosti, ale je nutné alespoň dbát na to, aby nedůslednosti nepřekročily zdravou míru.<sup>11</sup>

Dalším důležitým aspektem ve výchově je vzájemný vztah mezi rodiči, vychovávaného dítěte. Na základě výzkumů bylo dokázáno, že harmoničtí rodiče vychovávají lépe, respektive kvalita jejich vztahu ovlivňuje dítě ve velké míře. Páry, které mají již před narozením dítěte dobrý a podporující vztah, lépe zvládají hlasitého a nespolutracujícího potomka, než páry, které spolu ne vychází tak dobře. Jedná se o páry, které se během interakce s dítětem navzájem kritizují a vytýkají si nedostatky. Vzájemný vztah partnerů je tedy velice důležitý, protože jednotná výchova je pro zdravý vývoj dítěte velice důležitá.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup>ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3, Kapitola 1.1 Základní pojmy: osobnost, její vývoj a rozvíjení, interakce s prostředím, činnosti a učení, determinace, výchova, s. 9-14.

<sup>10</sup>PACHL, Ladislav. *Malá abeceda rodiny*. Vyd. 1. Praha: Academia, Kapitola Výchova s. 285-286.

<sup>11</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 2. Praha 1 : Avicenum, 1989. Kapitola: O důslednosti ve výchově, s. 192-195.

<sup>12</sup>Harmonisierende Eltern erziehen besser. In: [www.psychologie-heute.de](http://www.psychologie-heute.de) [online]. 2007 [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: [https://www.psychologie-heute.de/news/gesundheit-psyche/detailansicht/news/harmonisierende\\_eltern\\_erziehenbesser/](https://www.psychologie-heute.de/news/gesundheit-psyche/detailansicht/news/harmonisierende_eltern_erziehenbesser/)

Nyní se zaměřím na výchovné styly v rodině. Zmíním tu konkrétně výchovné styly podle Lewina z knihy Jana Čápa a Jiřího Mareše *Psychologie pro učitele* a výchovné styly Baumrindové interpretované v knize Zdeňka Heluse.

Rozlišují 3 typy výchovných stylů:

- 1. Autoritářský styl** se projevuje velkou mírou direktivnosti a nepružnosti, co se týče požadavků na dítě. Nepochází zde moc ke komunikaci, ale velkou roli zde hraje trestání, ovšem i trestání fyzické.<sup>13</sup> Tedy jednoduše řečeno autorita rozkazuje, hrozí, trestá, málo respektuje přání a potřeby dítěte a neposkytuje dostatečnou míru samostatnosti a iniciativy dítěte.<sup>14</sup>
- 2. Povolující (liberální) styl** je charakteristický poskytováním volnosti pro dítě. Příkazy či omezení nejsou tak časté stejně tak jako trestání. Hlavním předpokladem tohoto stylu je, že dítě stejně jednou přijde k rozumu.<sup>15</sup> Když už jsou ovšem nějaké požadavky vzneseny, autorita nekontroluje jejich plnění.<sup>16</sup>
- 3. Styl opřený o autoritu neboli demokratický styl** je typický jasným stanovením zásad, ale oproti autoritářskému stylu poskytuje dítěti prostor pro vlastní vyjádření, komunikaci a pochopení požadavků. Rodiče jsou takovou autoritou, kterou je hodno následovat.<sup>17</sup> Tento styl výchovy příkladem se dále vyznačuje podáváním návrhů vychovatele, který dává dětem na vybranou z několika možností a tím umožňuje lepší porozumění vychovávaných jedinců.<sup>18</sup>

Tyto tři styly jsou jasné, srozumitelné a zpočátku se tato typologie považuje za velice užitečnou. Později se však ukáže, že jsou velice zjednodušené a že některé případy nelze zařadit do jednoho z těchto tří typů, to znamená, že by musely být

---

<sup>13</sup>HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. Kapitola 3.2 Výchovný styl v rodině, s. 169-170.

<sup>14</sup>ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7, Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s 303-313.

<sup>15</sup>HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. Kapitola 3.2 Výchovný styl v rodině, s. 169-170.

<sup>16</sup>ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7, Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s 303-313.

<sup>17</sup>HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. Kapitola 3.2 Výchovný styl v rodině, s. 169-170.

<sup>18</sup>ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7, Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s 303-313.

vytvořeny typy přechodné či smíšené. Od Čápa a Mareše se proto dozvídáme, že existují 2 dimenze, které tyto nesrovnalosti dokážou pokrýt. Jedná se o dimenzi emočního vztahu k dítěti a způsobu řízení. I tento způsob se nakonec jeví jako zjednodušený, protože např. krajně slabé a také krajně silné řízení je dáno záporným postojem rodičů k dítěti. Ačkoliv byly vytvořeny tyto dvě dimenze, nepotlačily původní typologii.

Čáp s Marešem tak postupně došli k analyticko-syntetickému modelu jinak nazývanému modelu devíti polí, viz obrázek. Princip spočívá v zařazení do jednoho z devíti polí, kdy sloučíme údaje o emočním vztahu a výchovném řízení v rodině.<sup>19</sup>

Obrázek č. 1<sup>20</sup>

Čáp, J., 1994, 1995, Model devíti polí způsobu výchovy

| Emoční vztah    | Řízení   |   |   |  |
|-----------------|--|---|---|--|
|                 | silné  | střední   | slabé   | rozporné   |
| záporný         | 1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální  |   | 2 liberální výchova s nezájmem o dítě           | 3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem |
| záporněkladný   | 9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici |   |   |  |
| kladný          | 4 výchova přísná a přitom laskavá  | 5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením | 6 laskavá výchova bez požadavků a hranic        | 7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem   |
| extrémně kladný |  |   | 8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem |  |

Matějček se zaměřuje na vychovatele a říká: „Dnes víme, že výchovné postoje k dítěti se tvoří ve složitém vývojovém procesu, souvisejícím s celým vývojem osobnosti vychovatele. V jejich utváření spolupůsobí vlastní zkušenost z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání, osobní systém hodnot a ideálů, ale i všechny konflikty, napětí, úzkosti, jimiž ve svém vztahu k dítěti vychovatel prochází.“<sup>21</sup>

<sup>19</sup>ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7, Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s 303-313.

<sup>20</sup>ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X, s. 306.

<sup>21</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2, s. 60.



Tedy působ, jakým rodiče vychovávají dítě je ovlivněný především zkušenostmi, které si rodič přináší z dětství jednak z výchovy svých rodičů, ale i učitelů. V neposlední řadě toto ovlivňuje také temperament, který je závislý na dědičnosti, tedy i tento aspekt může do jisté míry ovlivnit působení rodičů na děti. Z výše uvedeného Čapek a Mareš vyvodili 5 podmínek, které ovlivňují způsob výchovy:<sup>22</sup>

1. vlastnosti a zkušenosti vychovávajících,
2. vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými,
3. vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí,
4. události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte,
5. širší sociokulturní podmínky.<sup>23</sup>

Jako další důležitý bod ve výchově spatřuji výchovu dětí k samostatnosti. Rodiče by proto měli v dětech pěstovat věku přiměřenou odvahu a schopnost se samostatně rozhodovat nejen s ohledem na ně samotné, ale také s ohledem na potřeby druhých. Během výchovy k této zdatnosti se využívá touha dítěte po poznání, potřeba být zaměstnán, napodobování a úsilí o samostatnost. Výchova k samostatnosti nespočívá v tom, že si dítě dělá, co chce. Naopak dítě musí mít řád a autoritu, kterým podléhá, a právě díky tomu si osvojuje prvky samostatnosti a disciplíny. Cílem této výchovy je také vychovat takové dítě, které ví, jak se má chovat i v momentě, že mu to nenařídili rodiče anebo ho nikdo nekontroluje.<sup>24</sup>

### 1.3.1 Co utváří osobnost?

Strukturu osobnosti tvoří psychické vlastnosti, temperament, schopnosti, postoje či motivy. Psychické vlastnosti jsou charakteristikou osobnosti, což napomáhá rozpoznání psychických zvláštností jedince. Nakonečný vysvětluje pojem temperament na poznacích Rubinštejna, který základ temperamentu vidí v propojení impulzivnosti a tempu psychické činnosti, jinak chápáno, jako dynamickou charakteristiku psychické činnosti individua. Schopnosti lze chápat jako

---

<sup>22</sup>ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7, Kapitola 8.2 Podmínky působící na způsob výchovy, s 313- 317.

<sup>23</sup>ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7, s. 313.

<sup>24</sup>Výchova dieťaťa k samostatnosti. In:www.psychologia.sk [online]. [2000] [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: <http://www.psychologia.sk/vychovadeti.php>

psychofyzické dispozice k výkonu, který člověk vykazuje při plnění různých úkolů. Postoje vyjadřují hodnocení objektu subjektem, tedy pojem postoj lze vymezit jako hodnotící vztah, postoj vůči něčemu. Motivy pak vyjadřují psychologické příčiny nebo důvody lidského chování, kterému určují směr a intenzitu.<sup>25</sup>

Nakonečný se zaměřuje na formování trvalejších vlastností osobnosti a interpretuje principy Reykowského. Ten určil 4 principy utváření osobnosti:

1. Trvalejší vlastnosti mohou být důsledkem úporného opakování. Jedinec se tímto způsobem snáze učí, když není dostatečně kritický ve smyslu, že nemá na danou problematiku vlastní názor, tudíž není pohotový ke konfrontaci. Např. z návyku zdravit souseda se u dítěte vypěstuje zdvořilost jako trvalejší vlastnost osobnosti.
2. Dále tyto vlastnosti mohou vznikat na základě odměn a trestů. Odměnou je myšleno vše příjemné, trestem naopak nepříjemné. Tyto dva pojmy lze chápat jako zpevňování, které má emocionální podstatu. Tím je myšleno, že jedinec se vyhýbá situacím, za které by byl trestán a naopak vyhledává ty, za které bude odměněn.
3. Trvalé vlastnosti vznikají také ztotožněním se se vzory. Člověk jednak přejímá názory od autorit (rodiče, učitelé) či obdivovaných osob, ale i od osob cizích. To spočívá v pozorování jejich chování a sledování toho, kam je jejich způsob chování dovede. Jedná se o tzv. imitační učení, kdy druhí na nás působí jako pozitivní či negativní vzory, protože chování, které u nich můžeme pozorovat, funguje jako náhrada vlastních zkušeností.
4. Trvalé vlastnosti mohou být výsledkem přetváření jedincem přisvojených obsahů. Tím autor míní vytváření schémat. Např. generalizace spojená s předpoklady, kdy muž, který si získá přízeň jedné ženy, předpokládá, že získá přízeň žen jiných stejným způsobem. To pak může prý vést k vlastnímu přečňování po úspěchu a podceňování po neúspěchu.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup>NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0, Kapitola: Struktura osobnosti, s. 59-190.

<sup>26</sup>NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0, Kapitola: Utváření trvalejších vlastností osobnosti, s. 51-53.

## 1.4 Pubescent a rodina

Vágnerová popisuje, že si rodina udržuje své prvotní postavení v životě jedince i v tomto období dospívání, přestože dochází k postupné přeměně vzájemných vztahů členů rodiny. Dochází totiž k tzv. *procesu emancipace*, díky němuž dospívající nepřipouští, aby rodiče s ním manipulovali a říkali mu, co má a nemá dělat. Chtějí prý totiž rozhodovat o sobě sami a odpoutat se od rodiny, aby mohli navázat vztahy jiné, které se do budoucna mohou stát podstatou jejich nového zázemí.<sup>27</sup>

Rodina poskytuje dítěti citovou jistotu a útočiště v momentech ohrožení a bolesti. A čím hlubší, pevnější a málo konfliktní vztahy panují, tím lépe probíhá již zmiňovaný proces emancipace, který vede k osobnímu zrání. Každé dítě si podle Langmeiera a Krejčířové hledá vlastní způsob zrání, aniž by to způsobilo ztrátu kladného vztahu k rodičům. Často se ovšem stává, že přemístění citových vztahů má za následek neustálou kritiku rodičů a stydlivost za rodičovské projevy lásky a něžnosti vůči dospívajícímu.<sup>28</sup> Tyto negativní reakce jsou pro dospívajícího potvrzením jeho vlastních kvalit, což je zároveň pro ně také důkazem jejich zralosti.<sup>29</sup> Macek poukazuje na to, že nelze generalizovat dlouho zdůrazňovaný předpoklad, že dospívající získává autonomii na základě konfliktů s rodiči, protože dnes se poukazuje na to, že vztahy v rodině mohou být stále pozitivní i přes snižující se závislost dospívajícího na rodičích. Může to být totiž způsobeno postojem rodičů, kteří přijímají fakt, že se jejich dítě bouří a rebeluje, a tak pouze čekají, až toto období přejde a tím potenciaální konflikt oslabují.<sup>30</sup>

Vágnerová popisuje toto vývojové období z hlediska rodičů, kteří ve většině případů dosahují středního věku, tj. přibližně 40 let, kdy s tímto věkem je spojovaná tzv. krize životního středu. Ta je charakterizovaná tělesnou proměnou a uvědoměním si omezenosti svých možností ve smyslu takovém, že co se v životě nepovedlo, se už nedožene a není čas na velké změny. Autorka dochází k tomu, že v době kdy rodič

---

<sup>27</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Kapitola 1.5.1 Rodina vztahy s rodiči a sourozenci, s. 350-362.

<sup>28</sup>LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. Kapitola 2.8.4.3 Emoční vývoj a socializace – Emancipace do rodiny, s. 152-163.

<sup>29</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Kapitola 1.5.1 Rodina vztahy s rodiči a sourozenci, s. 350-362.

<sup>30</sup>MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7, Kapitola 3.4.4.2 Vztahy s druhými, s. 52-62.

bilancuje svou identitu, tak dítě si ji teprve vytváří a hledá. Tedy oba mají téměř stejný problém, ale úplně jiný přístup k jeho řešení, proto dochází k častým nedorozuměním.<sup>31</sup>

Od Langmeiera a Krejčířové se zase dozvídáme, že i přes všechny neshody jsou právě rodiče pro dospívající sociální oporou v případech emočních či vztahových konfliktů. Teprve až poté se obracejí na své vrstevníky.<sup>32</sup> Macek ale tuto situaci popisuje z jiného pohledu. Tvrdí totiž, že kvalita vztahu mezi dospívajícím a rodičem souvisí i s kvalitou vrstevnických vztahů pubescenta. Čím přísnější a důraznější výchova rodičů, tím více se jedinec orientuje na vrstevníky a tím více vystupuje proti rodičům.<sup>33</sup>

Dospívající mění jen vnější způsoby chování, ovšem základní hodnoty a morální postoje převzaté od rodiny jim zůstávají. Příčinou konfliktů, které v rodině vznikají, bývají určitá pravidla, příkazy či zákazy, které pubescent bere jako zbytečné a omezující. A ačkoliv si pubescenti chtějí vydobýt určitou volnost, na druhou stranu vyjadřují potřebu být vedeni a přiměřeně kontrolováni.<sup>34</sup>

Macek rozebírá i důležitost vzájemného ovlivňování sourozenců. Jednak jsou příslušníci stejné generace, pokud není mezi nimi velký věkový rozdíl, tudíž mají podobné názory, potřeby a zájmy a pak jsou dalším činitelem v rodinných konstelacích. Méně negativní vztahy mívají sourozenci s minimálním věkovým rozdílem, tj. rok a méně, a sourozenci s věkovým rozdílem větším, a to čtyři roky a více. Do velké míry ovlivňují dospívající i starší sourozenci, kteří jim umožňují přechod k dospělým, ale i od dospělých k dospívajícím.<sup>35</sup>

---

<sup>31</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4, Kapitola 9.5.2 Rodina A. Rodiče pubescentů, s. 271-275.

<sup>32</sup>LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. Kapitola 2.8.4.3 Emoční vývoj a socializace – Emancipace do rodiny, s 152-163.

<sup>33</sup>MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7, Kapitola 3.4.4.2 Vztahy s druhými, s. 52-62.

<sup>34</sup>LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. Kapitola 2.8.4.3 Emoční vývoj a socializace – Emancipace do rodiny, s 152-163.

<sup>35</sup>MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7, Kapitola 3.4.4.2 Vztahy s druhými, s. 52-62.

### 1.4.1 Vztah matky a dospívajících dětí

Vágnerová tvrdí, že vztah matky a dětí je typický odmítáním přílišné péče a dáváním rad. Pubescenti se snaží těmto projevům vyhnout, ale matka pak na základě toho může pociťovat projevy nespravedlnosti a nevděčnosti. Vztah matky s dcerou je ale jiný než vztah otce se synem, protože je založený více na podpoře mezilidských vztahů a péči o druhé.<sup>36</sup>

Mezi matkou a dcerou se ve většině případů vytváří vzájemná podpora. Tento vztah ale může být ohrožen vzájemnou rivalitou, která spočívá v potřebě dívky ukázat své ženské kvality a ve snaze matky tyto potřeby potlačit. Bývá totiž často zvykem, že si mladé dívky půjčují matčiny šaty a líčidla a začínají o sebe dbát. Matky zaujímají většinou k těmto projevům dvojí postavení, a to radost z dobře dospívající dcery, ale na druhou stranu strach ze ztráty ženské role a mateřství. Tedy podle Vágnerové je důležitá podpora matky, aby dcera zvládala a přijímala roli ženy.

Dále autorka popisuje vztah matky k synovi, který definuje jako méně kritický a uvolněnější než k dceři. Matka je pro syna modelem ženské role. Ve vztahu k ní se chlapci zkoušejí prosazovat či trénovat svou mužskou dominanci. Někdy tyto pokusy o dominanci mohou přerůst ovšem v přehnané výčitky a netoleranci pravidel, která mu matka v dětství vštěpovala. Na druhé straně pak matku často hájí a chrání. Pokud ale chybí v rodině otec, může tento vztah přerůst v silnou citovou vazbu doprovázenou nadměrnou péčí, která může zatížit průběh jeho dospívání. Respektive je synovou potřebou odpoutat se od matky, aby tím potvrdil svou identitu muže.<sup>37</sup>

### 1.4.2 Vztah otce a dospívajících dětí

Otec je podle Vágnerové důležitější pro chlapce než pro dívky. Ale jeho vztah se vyvíjí k dětem bez ohledu na pohlaví. Reakce na chování otce můžou být buď odmítavé k autoritářské výchově, anebo vzbuzující, aby jakýmkoliv způsobem otce upoutali.

---

<sup>36</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0, Kapitola 9.5.2 Rodina, s. 237-242.

<sup>37</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Kapitola 1.5.1 Rodina vztahy s rodiči a sourozenci, s. 350-362.

Otec mnohdy neví, jak se k dospívající dceři má chovat, proto některý zastává chladný ignorující postoj, druhý ale může reagovat přehnaně, což se často pak promítne do chování k jejím vrstevnickým ctitelům. Během dceřina dospívání funguje otec především jako model muže, který je komplementární k její rozvíjející se ženské roli a pokud je tento vztah celkově už od počátku vřelý a vyrovnaný, může jí otec dopomoci k rozvoji její ženské individuality.

Co se týče vztahu otce a syna, popisuje Vágnerová, že s tělesnou proměnou souvisí i proměna jejich vztahu a existuje tu jakási paralela jako proměna vztahu matky s dcerou. Stejně tak jako dcera, tak i syn se potřebuje osamostatnit, proto nevyhledává tolik společnost otce jako dříve a uchyluje se spíše k vrstevnické skupině. Synovi totiž stačí pouze pocit, že se na otce může kdykoliv spolehnout, když je potřeba, ale otcové to častou chápou jako nevděk či povrchnost.<sup>38</sup>

### 1.4.3 Vztahy se sourozenci

Sourozenci mají oproti jedináčkům výhodu v tom, že zažívají trénink vzájemného sociálního chování. Prekopová tím míní, že podle pořadí, jak se děti narodí, se pak dokáže jeden druhému přizpůsobovat, navzájem se hájit, trpět se, dělit se, prohrávat či vzájemně se ctít, bojovat proti sobě nebo naopak proti společným nepřítelům a držet spolu. Naučí se také přijímat svou pozici a uhájit sám sebe v různých situacích.

O toto všechno jedináček přichází. Jediný způsob, jak toto může prožívat je na základě vztahů s vrstevníky a jinými dětmi, se kterými se ovšem nemusí dělit o vlastní rodiče. Právě toto je jeden z nejdůležitějších momentů, které ovlivňují vztahy v rodině a vývoj a chování jednotlivých sourozenců. Všechny tyto jmenované zkušenosti si jedinec přenáší například do volby zaměstnání, partnera či do výchovy vlastních dětí.

Autorka zmiňuje ve své knize Franka Sullowaye, který tvrdí, že pořadí narození má dokonce větší vliv na pohlavně specifickou charakteristiku než samotná příslušnost

---

<sup>38</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Kapitola 1.5.1 Rodina vztahy s rodiči a sourozenci, s. 350-362.

k určitému pohlaví. Bez ohledu na pohlaví, jsou prvorození více mužští (dominantní, agresivní apod.), může se stát, že chlapec, který má starší sestru, může být zženštilý.<sup>39</sup>

Dospívající mohou zaujímat autoritativní postavení k mladším sourozencům. Upevňují si tím svoji nově nabytou pozici a dochází zde k experimentaci s budoucí rodičovskou rolí. Mladší sourozenci pak mohou žárlit na větší svobodu těch starších, protože to vnímají jako nespravedlivé.

Starší sourozenec bývá naopak obdivován, protože u něho dospívající vnímá zralost, dospělost, která je dospívajícímu bližší a snáz dosažitelná oproti dospělosti rodičů. Může ovšem nastat i opačný případ. Když je starší sourozenec úspěšný a dlouhodobě ceněný, může dojít k deidentifikaci, kdy se dospívající snaží co nejvíce odlišit.<sup>40</sup>

## 1.5 Rodinné prostředí

Každá rodina se vyznačuje svým vlastním specifickým prostředím. Já se zaměřím konkrétně na prostředí harmonické (funkční) a disharmonické (nefunkční) a stručně představím, co si pod tímto pojmem lze představit.

Rodinné prostředí má podle Průchy, Walterové a Mareše největší vliv na vývoj jedince, protože působí na psychické, fyzické a sociální aspekty dítěte již od narození až po dospělost. Ovlivňuje jazykové prostředky a komunikaci dítěte, ale také jeho kognitivní a emoční vývoj. Sociologické výzkumy prý udávají, že rodinné prostředí má za následek utváření životního stylu, profesní zaměření a s tím související příjmy a ekonomickou situaci u lidí.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup>PREKOPOVÁ, Jiřina. *Prvorozené dítě: o sourozenecké pozici*. Vyd. 2., V Portálu 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-516-5, Kapitola: Chvála skupiny sourozenců, s. 19-22.

<sup>40</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Kapitola 1.5.1 Rodina vztahy s rodiči a sourozenci, s. 350-362.

<sup>41</sup>PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 249.

### 1.5.1 Harmonické funkční prostředí

Harmonické prostředí se vyznačuje kladným vztahem rodičů k dětem, které o ně zároveň láskyplně pečují. To má za následek správný rozvoj schopností, charakteru a emocí u dítěte.<sup>42</sup>

Zároveň se funkční prostředí vyznačuje naplňováním potřeb dětí, ale rodiče musejí být schopni děti vést, být pro ně autoritou, což zajistí předem stanovené hranice a jasná pravidla.

Do této kategorie Helus řadí také rodiny s přechodnými či méně vážnými problémy, které dokážou jednotliví členové rodiny spolu vyřešit. Tyto problémy však mají pozitivní vliv na jejich rozvoj a upevňování. Takto se dnes vyskytuje většina rodin, které se snaží přicházející drobné krize obětavě vyřešit.<sup>43</sup>

### 1.5.2 Disharmonické nefunkční prostředí

Pokud jeden nebo více členů rodiny vykazují nezdravé chování, lze mluvit o dysfunkční rodině. Dle Sobotkové se pak rodina projevuje podle následujících charakteristik: nejasná komunikace, potlačení intimity, neřešení či potlačení problémů, postrádání jasných pravidel a hranic mezi jednotlivými členy rodiny. Zároveň se dozvídáme, že Minuchin, jakožto představitel strukturální rodinné terapie, spatřuje dysfunkční rodiny jako rodiny propojené, zamotané a nediferencované nebo rodiny naopak nespojitě, oddělené či odcizené.<sup>44</sup>

Helus dělí nefunkční rodiny do 3 stupňů podle míry nefunkčnosti. Jedná se o rodiny problémové, dysfunkční a afunkční. V prvním případě se jedná o rodinu, která není schopná plnit své funkce, čelí rozpadu, ale snaží se dát věci do pořádku. V druhém případě se jedná o rodinu, která je vážně dlouhodobě narušená, a která není schopna učinit krok k nápravě. Tedy je zapotřebí vnějších institucí pro nápravu. Jedná se např. o rodiny s nízkým příjmem, rodiny zatížené alkoholismem či postižené vlekoucími se krizemi. Třetím stupněm je pak rodina, která ztratila svou

---

<sup>42</sup>ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3, Kapitola 2.2 Vzájemné působení podmínek v složitém systému, s. 36-66.

<sup>43</sup>HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4, Kapitola čtvrtá Sociální psychologie rodiny, s. 116-151.

<sup>44</sup>SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8, Kapitola 3 Vybrané pojmy z psychologie rodiny, s. 31-51.



funkci vůči dítěti, které tímto ohrožuje. Pomocná opatření jsou v tomto případě už bezpředmětná, proto je alespoň nutné hledat dítěti náhradní péči.<sup>45</sup>

Jedním z nejčastějších příčin vzniku nefungujícího prostředí je rozvod rodičů. Zároveň je ale nutné brát v potaz rodiny, které žijí v rozvratu a s narušenými rodinnými funkcemi, ale které z různých důvodů nezažádají o rozvod. Dopad dysfunkčních rodin je proto pozorovatelný především v období puberty. To lze doložit vstupem velice mladých lidí do manželských svazků. Zároveň však rodiče během rozvodu zapomínají často na potřeby svých dětí a neuvědomují si, že je to situace nová nejen pro ně, ale i pro jejich děti, které jsou vystavovány příchodu nejen nových partnerů. Může také nastat situace, že dojde k převrácení rolí, kdy si matka stěžuje svému dítěti, jak je nešťastná.<sup>46</sup>

## 1.6 Rozvod

Pavel a Helena Hartlovi rozvod definují následovně: „Rozvod manželství je zrušení manželského svazku za života manželů rozhodnutím soudu; má zpravidla tři stádia: a) manželský nesoulad s neschopností řešit rozpory vzájemnými kompromisy, b) manželský rozvrat, většinou dlouhodobý, c) právní ukončení manželského vztahu rozvodem; nejčastější příčiny: rozdílnost povah, zájmů, názorů, alkoholismus nebo jiná závislost, nevěra, sexuální neshody, nezájem jednoho z partnerů o rodinu, finanční neshody...“<sup>47</sup>

Jan Mach v knize Heathera Smitha rozlišuje dva typy rozvodu, které probíhají v ČR. Jako první uvádí rozvod, kdy se manželé shodnou na tom, kdo bude pečovat o dítě, jaká bude výše výživného a jaké bude majetkové vypořádání. V tomto případě pak podle autora manželé nečekají žádné další soudy, protože vše, co se následně řeší, mají již dávno dohodnuto. Předpokladem však je souhlas obou manželů s rozvodem. Druhým typem rozvodu je pak tzv. sporný rozvod, ke kterému dochází, pokud jeden

---

<sup>45</sup>HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4, Kapitola čtvrtá Sociální psychologie rodiny, s. 116-151.

<sup>46</sup>MATĚJČEK, Zdeněk., DYTRYCH, Zdeněk. *Děti, rodina a stres*. Vyd. 1. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x, Kapitola Rozvody a děti, s. 133-153.

<sup>47</sup>HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., v Portálu 1. – Praha : Portál, 2010. ISBN – 978-80-7367-686-5, s. 508.

z manželů s rozvodem nesouhlasí, nebo pokud se manželé nejsou schopni dohodnout na péči o nezletilých dětech, či rozdělení majetku.<sup>48</sup>

### 1.6.1 Reakce pubescenta na rozvod

Edward Teyber ve své knize zmiňuje, že reakce dospívajících na rozvod bývají různorodé. Dospívající se s rozvodem vyrovnávají lépe než menší děti, ale přesto jsou i tací, kteří rozvod rodičů moc dobře prožívají špatně. Považují rozvod za zradu a snaží se vymanit z rodiny. Doma tráví co nejméně času a při nedostatečné kontrole může docházet k nežádoucímu chování, jako např. trestná činnost, užívání alkoholu nebo drog, neúspěch ve škole apod. Jiní dospívající se mohou potýkat s depresemi, přestat fungovat v rámci rodiny nebo ztratit veškeré plány či ambice. Na druhou stranu jsou takoví dospívající, kteří se od problému rodiny distancují, a tím se naplno věnují svým zájmům a cílům. Také je u nich zřejmé urychlení vývoje, díky péči o mladší sourozence, starání se o domácnost či podílu na rozhodování o domácnosti.<sup>49</sup> Kromě smutku a úzkosti podle Smitha prožívají i strach z toho, že půjdou do pozadí na úkor dětí nového partnera. Další problém spatřuje také v tom, že dospívající mohou být na rozpacích ze sexuálního vztahu rodičů s novým partnerem, např. líbání. Mladí lidé pak i často mívají obavy z vlastních vztahů. Například zda bude jejich manželství úspěšné, zda mohou někomu věřit nebo co když je někdo zradí.<sup>50</sup>

Teyber tvrdí, že se vědci zabývali tím, jaké má rozvod dlouhodobé dopady na dítě. Zkoumali děti v období 5-10 let po rozvodu a poté v době, kdy tyto děti dosahovaly 30 let. Došli k výsledkům, že 25% z nich je úspěšných, 50% má střídavé úspěchy a neúspěchy a 25% zápasí se závažnými, přetrvávajícími problémy. Děti však nemusí trpět následky rozvodu, pokud budou eliminovány následující elementy: intenzita a přetrvávání nepřátelství mezi rodiči, neschopnost udržet kázeň, ztráta kontaktu s rodičem po rozvodu, pocit dítěte, že se musí rozhodnout pro jednoho rodiče nebo se

---

<sup>48</sup>MACH, Jan. Rozvod a rozhodování o dětech v České republice. In SMITH, Heather. *Děti a rozvod*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-906-2. Kapitola 14 Rozvod a rozhodování o dětech v České republice, s. 161-170.

<sup>49</sup>TEYBER, Edward. *Děti a rozvod*. Vyd. 1. Praha : Návrat domů, 2007. ISBN 978-80-7255-163-7. Část první Úvod, s. 6-27.

<sup>50</sup>SMITH, Heather. *Děti a rozvod*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. Kapitola 4 Reakce dětí: emoce, s. 47-58.

postavit na jednu stranu, postavení dítěte do role dospělého, kdy navíc bude naplňovat citové potřeby rodičů.<sup>51</sup>

### 1.6.2 Dítě v péči matky

Matějček poukazuje na přežití stereotypy, že pro dítě je nejlepší rodina úplná s oběma rodiči. Domnívá se však, že rodina úplná nemusí dobře fungovat a její obtíže a poruchy mohou narušit zdravý vývoj a výchovu dítěte. Úplná rodina tedy není zárukou štěstí a výchovného úspěchu. Dítě, které vychovává pouze matka, nijak nestrádá a není nijak poznamenáno, pokud si matka uvědomí, co má a nemá dělat, stanoví si výchovné cíle, ke kterým chce dítě dovést, a rozumí svému postavení ve výchově dítěte.

Dále zmiňuje 4 okruhy potřeb dítěte, které by měly být uspokojeny, aby se dítě mohlo dobře vyvíjet. Jako první problém vidí časovou vytíženost matky. Je tedy důležité, aby si dokázala efektivně rozvrhnout čas. Druhý okruh se týká potřeb sociálního učení, které může být opět ohroženo časovou vytížeností matky, které pak musí dostatečně vykompenzovat. Na druhou stranu je výhodou jednotnost výchovy. Třetí okruh potřeb se zaměřuje na city a poslední souvisí se zapojením dítěte do společnosti.

To, zda a jak ovlivňuje vývoj dítěte výchova samotné matky, ovlivňují další faktory, jako např. věk a pohlaví dítěte. Chlapci jsou mnohem citlivější, vnímavější a zranitelnější než dívky. Matějček z praxe poukazuje na to, že chlapcům chybí vzor mužské autority a mužský vzor sám o sobě. Dívky jsou mnohem přizpůsobivější, na druhou stranu jim chybí vzor muže, podle kterého si formují představy o budoucím partnerovi.

Další nebezpečí spatřuje ve způsobu odloučení otce od matky. To může mít za následek i výsledný postoj matky k dítěti, který v některých případech může být odmítavý a nepřátelský, nebo naopak matka vidí v dítěti všechno, co jí po zklamání zbylo, lpí na něm a přílišně ho chrání.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup>TEYBER, Edward. *Děti a rozvod*. Vyd. 1. Praha : Návrat domů, 2007. ISBN 978-80-7255-163-7. Část první Úvod, s. 6-27.

<sup>52</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 2. Praha : Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1989. ISBN 08-056.89. Kapitola Osamělá matka a její dítě, s. 59-65.

### 1.6.3 Dítě v péči otce

Podle Matějčka je vzácností, že by otec pečoval o dítě sám, protože soud většinou děti svěří do péče matky, jelikož muži bývají mnohem více pracovně vyčerpáni nebo umírají mnohem dříve, dle statistik, než ženy. Muž má většinou na pomoc babičky, tety a různé příbuzné, které mu ženský element nahrazují. Tím se vytváří zvláštní rodinná konstelace, a tudíž nelze mluvit o osamělém otci.

Otec má však velkou nevýhodu v tom, že se nemůže s dítětem tak intimně sžít jako matka, protože nenosí dítě 9 měsíců v břiše, neprožívá porod a ani dítě nekojí. To je pouze handicap, protože mnoho dnešních otců může konkurovat i té nejzručnější matce. Je to způsobeno proměnou společnosti a větší angažovaností otce v péči o dítě. Psychologická nebezpečí ve vývoji dítěte jsou ovšem stejná jako u osamělé matky. Pokud totiž děti nedostanou vzor i té druhé polovičky, dochází pouze k jednostranné výchově a mohou nastat problémy při vytváření identity dívky a chlapce. Tuto identitu musí hledat mimo rodinu a pak vyvstává otázka, nakolik je vzor z okolí kvalitní.<sup>53</sup>

## 1.7 Instituce rodinu podporující či nahrazující

Existují děti, jejichž rodina se z různých důvodů rozpadla. Jedná se především o osiřelé, týrané, zanedbávané, opuštěné a děti z rozvrácených rodin, o které je nutné se postarat. Matějček ve své knize zmiňuje dva způsoby: Náhradní výchovná péče, kdy jde nejčastěji o péči ústavní a náhradní rodinná péče, kde je dítě vychováváno náhradními rodiči.<sup>54</sup>

### 1.7.1 Náhradní výchovná péče

Pokud rodina selhává ve výchově a péči a není možné přistoupit k osvojení ani pěstounské péči, je možné zvolit některá kolektivní výchovná zařízení. Dítě není svěřováno konkrétnímu vychovateli ani náhradnímu rodiči, ale neosobní instituci, kde vychovatelé přebírají částečnou a dílčí zodpovědnost. Jako opatrovník dítěte pak slouží dálkově příslušná sociální zdravotnice.

---

<sup>53</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 2. Praha : Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1989. ISBN 08-056.89. Kapitola Osamělý otec, s. 65-67.

<sup>54</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče : průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8. Kapitola Organizace náhradní rodinné péče, s. 31-42.

Do resortu zdravotnictví spadají kojenecké ústavy pro děti do 1 roku a dětské domovy pro děti od jednoho roku do 3-5 let.<sup>55</sup> Do resortu školství patří diagnostický ústav, kam jsou posílány děti na komplexní vyšetření, po kterém je rozhodnuto, kam bude dítě umístěno. Dále dětské domovy, kde pobývají děti od 3 do 18 let a v případě vysokoškolského vzdělání do 26 let. Patří sem také dětské domovy se školou, kam jsou přijímány děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky v případě, že byla nařízena ústavní výchova se závažnými poruchami chování. Jako poslední se sem řadí výchovný ústav, který pečuje o děti starší 15 let, jež trpí závažnými poruchami chování. Tyto výchovné ústavy se dále pak dělí na ústavy s nařízenou nebo uloženou ústavní výchovou.<sup>56</sup> Ústavy sociální péče spadají do resortu sociálních věcí, kam jsou přijímány děti s těžkou mentální retardací nebo kombinacemi smyslového, tělesného nebo mentálního postižení a nemohou vyrůstat v rodině.<sup>57</sup>

## 1.7.2 Náhradní rodinná péče

Mezi typy náhradní rodinné péče Matějček řadí:

### Osvojení (adopce)

Při adopci si osvojitelé berou dítě za vlastní a mají k němu stejná práva a povinnosti, jako jeho biologičtí rodiče. Zároveň dítě přijímá příjmení nových rodičů a tím vzniká nový příbuzenský vztah. O osvojení rozhoduje soud. Před jeho rozhodnutím je nutné, aby se potenciální rodiče o dítě starali min. 3 měsíce na svoje vlastní náklady. Rozlišují se dva druhy adopce:

1. Zrušitelná adopce, je taková péče, kdy v rodném listě dítěte zůstávají uvedeni jeho biologičtí rodiče, ale práva a povinnosti rodičů přecházejí na osvojitele. Tento typ adopce lze kdykoliv zrušit a je podmínkou v případě osvojení dítěte mladšího jednoho roku.

---

<sup>55</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče : průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8. Kapitola Organizace náhradní rodinné péče, s. 31-42.

<sup>56</sup>Ústavní péče. *Středisko náhradní rodinné péče* [online]. [cit. 2016-06-05]. Dostupné z: [http://www.nahradnirodina.cz/ustavni\\_pecce](http://www.nahradnirodina.cz/ustavni_pecce)

<sup>57</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče : průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8. Kapitola Organizace náhradní rodinné péče, s. 31-42.

2. Nezrušitelná adopce, kdy jsou noví rodiče zapsáni v rodném listě dítěte, a toto osvojení nelze zrušit.<sup>58</sup>

### **Pěstounská péče**

„Pěstounská péče je zvláštní formou státem řízené a kontrolované náhradní rodinné výchovy, která zajišťuje dostatečné hmotné zabezpečení dítěte i přiměřenou odměnu těm, kteří se ho ujali.“<sup>59</sup> Pěstouni mohou rozhodovat v běžných záležitostech dítěte. Pokud se však jedná o mimořádné záležitosti, je třeba rozhodnutí biologických rodičů či soudu. Pěstoun tedy není zákonný zástupce dítěte a není zde vyloučen styk s biologickými rodiči. Opět se rozlišují různé typy pěstounské péče:

1. Individuální pěstounská péče, kdy dítě může být svěřeno buď příbuzným, a to prarodičům či jiným příbuzným, nebo jakékoliv cizí osobě.
2. Skupinová pěstounská péče, kdy se jedná o velké pěstounské rodiny, jejichž základem je manželský pár, nebo SOS dětské vesničky v čele s matkou pěstounkou. Pěstouni jsou v tomto případě lidé, kteří zde pracují na základě pracovní smlouvy nebo dohody o pracovní činnosti.<sup>60</sup>

### **Poručenství**

Dítě je svěřeno soudem poručíkovi v případě, že rodiče dítěte zemřeli, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti nebo nemají způsobilost k právním úkonům. Dítě je většinou svěřeno některé z blízkých osob dítěte, která se stává jeho zákonným zástupcem a podléhá pravidelnému dohledu soudu. Nemůže-li ovšem stanovená osoba být poručíkem, stanoví někoho nového orgán sociálně-právní ochrany dětí.

### **Svěření dítěte do výchovy jiné než fyzické osoby**

Pokud to vyžaduje zájem dítěte, je dítě svěřeno do péče někomu jinému, kdo zaručí řádnou výchovu a se svěřením souhlasí. Rodiče jsou nadále zákonnými zástupci,

---

<sup>58</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče : průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8. Kapitola Organizace náhradní rodinné péče, s. 31-42.

<sup>59</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče : průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999, s. 34-35. ISBN 80-7178-304-8.

<sup>60</sup>MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče : průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8. Kapitola Organizace náhradní rodinné péče, s. 31-42.

od nichž může pečující žádat výživné. Jeho výši pak stanoví soud, pokud rodiče neplatí dobrovolně.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup>Rozum a cit. *Pěstouni mají právo na služby* [online]. Říčany : Rozum a cit, poslední aktualizace 20. 1. 2016 [cit. 1. 3. 2016]. Dostupné na: < [http://pestounskapece.cz/pruvodce\\_legislativou.php](http://pestounskapece.cz/pruvodce_legislativou.php) >.

## 2 Škola jako výchovně vzdělávací instituce

### 2.1 Definice školy

Průcha, Walterová a Mareš podávají objasnění pojmu škola následovně: „Společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturační a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního. Soustava škol navazujících stupňů tvoří strukturu školství.“ Nebo také uvádějí následující definici: „Organizační jednotka se značnou mírou autonomie, realizující program formálního vzdělávání na určením místě a v daném čase, s formálně stanovenými hierarchiemi rolí a vztahů zúčastněných subjektů v organizovaném a účelově vybaveném prostoru. Škola jako organizace s právní subjektivitou vstupuje do formálně určených vztahů s dalšími subjekty a organizacemi (zřizovatel, školská administrativa a správa, kontrolní orgány apod.).“<sup>62</sup>

### 2.2 Funkce školy

Havlík a Kořa ve své knize zmiňují 5 funkcí plus dvě speciální, které lze k těmto pěti přidružit. Jedná se o následující funkce: funkce výchovná, vzdělávací, kvalifikační, selektivní, integrační a funkce ochranná a resocializační či nápravná. Výchovná funkce spočívá ve formování osobnostních vlastností, které se projevují v jednání nebo chování jedince a napomáhá rozvoji mravních stránek a charakteru osobnosti. Funkce vzdělávací se pak zaměřuje na osvojení obsahu kultury, kdy cílem je si tyto vědomosti osvojit a dovednosti používat. Kvalifikační funkce má za cíl připravit jedince na budoucí profesi, což je převážně úkolem středních a vysokých škol. Úkolem integrační funkce je vybavit jedince schopnostmi a dovednostmi umožňující sociální styk a komunikaci, jak ve škole, tak i mimo ni. A dále se zaměřuje na toleranci odlišností a individualit ve společnosti. Selektivní funkce souvisí s funkcí klasifikační. Probíhá na mnoha úrovních a může jedincům usnadňovat kariéru.

---

<sup>62</sup>PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha : Portál, 2013, s. 297. ISBN 978-80-262-0403-9.



Selektivním účelům slouží různá vysvědčení a hodnocení, která opravňují jedince k dalšímu postupu ve vzdělání. Ochranná funkce je pojmána jako ochrana tajemství a osobních údajů studenta a také jako ochrana před sociálně patologickými jevy. Poslední resocializační funkce, se zaměřuje na transformování osobnosti od patologických jevů, což není příliš typické pro jednotlivé základní školy.<sup>63</sup>

## 2.3 Pubescent a škola

Postoj dospívajícího ke škole se oproti dřívějšímu změnil. Jedinec bere školu jako nutnost a školní práci, akceptovanou rodiči a učiteli, se snaží absolvovat bez většího úsilí, pokud to není nezbytně nutné. Cílem totiž je, aby se vyhnul problémům a ne, aby se něco naučil a rozvíjel své znalosti.<sup>64</sup> Jedlička, zaměřující se na výchovné problémy se žáky, vysvětluje, že je pro rodiče a učitele těžké, vypořádat se se změnami chování dospívajícího. Práce středoškolských učitelů je rizikovou profesí, protože výchova dospívajícího je silně stresující a může dovést vychovatele k psychickým poruchám, k burn-out syndromu apod.<sup>65</sup>

Dospívající má motivaci k učení jen tehdy, pokud chce dosáhnout nějakého konkrétního cíle, kterým je v tomto období především zvládnutí přijímacího řízení na vybranou školu. Motiv učení za účelem získání dobré známky a s tím související kladné ohodnocení dospělých je znakem pro mladší školní věk, v tomto období tomu tak již není, jak se dozvídáme v knize Vágnerové.<sup>66</sup> Úspěch ve škole už není cílem, ale stává se pouze prostředkem k něčemu dalšímu. Tím dalším je myšleno především přijetí na další školu, čímž se rozděluje kolektiv na studenty a učně. Na základě tohoto rozhodnutí pak i učitelé přistupují odlišně k žákům a kladou na ně odlišné nároky. Od Vágnerové se dále dozvíme, že dospívající lépe přijímají učitele, který nezdůrazňuje svoji autoritu, ale takového, který má dobrou náladu, oplývá humorem a bere žáky jako sobě rovnocenné. S tím souvisí i vztah učitele k probíranému učivu. Dospívající totiž preferují učitele, který dokáže látku vysvětlit již při hodině,

---

<sup>63</sup>HAVLÍK, Radomír., KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7. Kapitola 6.1 Taxace funkcí školy, s. 97-104.

<sup>64</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0, Kapitola 9.5.1 Škola, s. 233-237.

<sup>65</sup>JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6, Kapitola 4 Dospívání a socializační poruchy – Souvztažnost bio-psycho-sociálních proměn v období dospívání, s. 170-186.

<sup>66</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, Kapitola 1.5.2 Škola, s. 362-371.

a tím pádem mají méně starostí pochopit danou problematiku, s čímž souvisí již dříve zmiňované vyhybání se pubescentů složitostem a problémům.<sup>67</sup>

## 2.4 Problémový žák

Langer se zaměřuje na pojem problémovost, který chápe jako nápadné nedostatky v prospěchu a v chování, narušující výchovně vzdělávací proces. Ve své knize se zaměřuje na ty žáky, kteří byli školami posláni na psychologické vyšetření, protože se jednalo o žáky, kteří se projevovali nedostatky v osvojení učiva, svým chováním či obojím najednou.<sup>68</sup>

Augerová a Boucharlatová zase ve své knize tvrdí, že problémový žák, je takový žák, který vyrušuje při hodině (je neklidný, konfliktní, agresivní, provokuje) nebo odmítá spolupracovat. Neklidného žáka popisují jako neposedného a nesoustředěného a žák agresivní projevuje agresí či násilné sklony jako reakci na poznámku či příkaz, které vyvolají odmítavou reakci. Žák, který odmítá pracovat, se projevuje různými způsoby: žák může po vyvolání odmítat jít k tabuli, vypracovat cvičení, předložit svou práci ke kontrole, může odmítat spolupracovat, neodpovídat na otázky, nenosit pomůcky nebo je při hodině pasivní.<sup>69</sup>

### 2.4.1 Instituce napomáhající při výchovných problémech žáka

Cílem následující kapitoly je, zmínit instituce, na něž se škola či pedagog může obrátit v případě, že řeší se žákem nějaké kázeňské či výchovné problémy.

#### 1. Pedagogicko-psychologická poradna

Jedná se o jeden ze tří typů školských poradenských zařízení (spolu ještě se speciálně poradenskými centry a školními poradenskými pracovišti). Zjišťuje připravenost dětí pro školní docházku, pomáhá žákům, učitelům a rodičům v případě zvýšeného rizika neprospěchu a osobních či sociálních

---

<sup>67</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0, Kapitola 9.5.1 Škola, s. 233-237.

<sup>68</sup>LANGER, Stanislav. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a nižších třídách gymnázia*. Vyd.1. Hradec Králové : KOTVA, 2001. ISBN 80-902210-0-9. Kapitola 1. Úvod, základní pojmy a cíl, s. 7-9.

<sup>69</sup>AUGER, Marie-Thérèse. BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák : strategie pro řešení problému*. Vyd.1. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0. Kapitola 1.1 „Problémový“ žák, s. 11-14.

problémů žáka, což spadá do pedagogicko-psychologické pomoci. Do pomoci speciálně-pedagogické spadá zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb, zpracování odborných posudků pro jejich správné zařazení a radí rodičům a učitelům. Provádí prevenci negativních jevů ve školách a svoje služby poskytuje ambulantně v poradně či při návštěvě škol a školských zařízení.<sup>70</sup>

## **2. Odbor sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)**

Jedná se o činnost vykonávanou orgány státní správy a obcemi ve prospěch ohrožených dětí a mládeže. Výkonnými orgány jsou oddělení pro rodinu a dítě okresních úřadů a odbory zdravotnictví a sociální péče obecních úřadů.<sup>71</sup>

Tento orgán zajišťuje práva dítěte na život, kam spadá např. právo na jeho příznivý vývoj, na výchovu v rodině a na ochranu dítěte před jakýmkoliv duševním či tělesným násilím, zanedbáváním, zneužíváním či vykořisťováním.<sup>72</sup>

## **3. Středisko výchovné péče**

Jedná se o školské výchovné zařízení, které poskytuje všestrannou preventivně-výchovnou péči dětem a mládeži s negativními jevy chování, pokud není důvodem, aby probíhala ústavní výchova nebo ochranná výchova ve speciálních výchovných zařízeních. Poskytují ambulantní a internátní péči včetně poradenské péče dětem, mladistvým a jejich rodičům a učitelům.<sup>73</sup>

## **4. Správa sociálního zabezpečení**

Jedná se o samostatnou rozpočtovou organizaci podřízenou Ministerstvu práce a sociálních věcí. Jako orgán státní správy vykonává působnost

---

<sup>70</sup>PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 196-197.

<sup>71</sup>PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 196-197, s. 267-268.

<sup>72</sup>Květná Zahrada, z. ú. *Informační portál pro orgány sociálně-právní ochrany dět*. [online]. MPSV, odbor 21, 2009 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.ospod.cz/informace/obecne/>

<sup>73</sup>PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 196-197, s. 289.

v oblasti sociálního zabezpečení (důchodového a nemocenského pojištění) a lékařské posudkové služby.<sup>74</sup>

V neposlední řadě musí být zmíněny ještě další dvě instituce a to Policie a ambulance psychiatra či psychologa, které se mohou spolupodílet na řešení výchovných problémů žáků a napomoci jejich nápravě.

## 2.5 Rodina a škola

Rodina a škola jsou dvě nejvýznamnější společenské instituce, které se podílejí na výchově dítěte. Proto je podle Janiše, vzájemná spolupráce naprostou samozřejmostí, protože jak rodině, tak škole jde o harmonický rozvoj dítěte. Škola doplňuje celou řadu úkolů, které přináležejí rodině, ale není zcela schopna zabránit negativním sociálním vlivům. Proto se dnes čím dál více škola zaměřuje převážně na didakticko-vzdělávací funkci než na výchovně-pečovatelskou.<sup>75</sup>

Problémem ve vztahu mezi školou a rodinou bývají, podle autora, předsudky veřejnosti vůči škole či nepřipravenost rodičů efektivně se školou spolupracovat. Iniciativa se v tomto vztahu očekává především od školy, avšak vzájemný kontakt se dnes velice omezuje pouze na nejnutnější. Janiš se také domnívá, že mnoho rodičů nezná nejen svoje práva, ale také povinnosti, které je ve vztahu se školou vážou. Jedná se např. o jednotlivá práva a povinnosti rodičů v Evropě a povinnosti rodičů při plnění povinné školní docházky.<sup>76</sup>

### 2.5.1 Spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou

V devadesátých letech došlo ke změně legislativy, která přinesla možnost rodičům spolurozhodovat o záležitostech výchovy a vzdělání svých dětí. Změna spočívala v ustanovení tzv. Okresní školské rady a Rady školy, v nichž mají rodiče možnost

---

<sup>74</sup>O ČSSZ. Česká správa sociálního zabezpečení [online]. 2016 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.cssz.cz/cz/o-cssz/profil-organizace/>

<sup>75</sup>JANIŠ, Kamil. *Rodina a škola*. Vyd.1. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8. Kapitola Dialog: rodina a škola, s. 5-9.

<sup>76</sup>JANIŠ, Kamil. *Rodina a škola*. Vyd.1. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8. Kapitola Pohled na dnešní vztahy rodiny a školy, s. 23-33.

rozhodovat např. o návrhu rozpočtu školy, výroční zprávě, přípravě studijních a učebních oborů apod.

Iniciativa kontaktu mezi rodinou a školou vychází od učitelů, ale aby byla spolupráce efektivní, je třeba, aby se rodina aktivně podílela. Autor rozlišuje 3 způsoby komunikace: Osobní kontakt, písemné formy komunikace a účast rodin ve třídách. Do osobního kontaktu učitele s rodinou řadí:

1. První návštěva školy či orientační setkání, které slouží především jako seznámení rodičů s chodem školy, s ostatními rodiči apod.
2. Komunikace rodiče a učitele během příchodu a odchodu dítěte ze školy, které rodič doprovází.
3. Telefonické rozhovory jsou podle autora využívány v situacích, které si žádají rychlé řešení.
4. Porady učitelů s rodiči, které mají neformální charakter. Cílem je podat zprávy o pokrocích dítěte a stanovit společné cíle či vyměnit vzájemné nápady.

Mezi formy písemné komunikace Janiš řadí letáčky, příručky nebo zpravodaj, které informují o chodu, programu a charakteru školy. Mezi další formy písemné komunikace patří např. neformální zprávy, které obsahují informace týkající se dítěte, individuální záznamníky, jejichž účelem je vzájemná komunikace mezi rodiči a učiteli, kde si sdělují postřehy o dítěti. Dále informační nástěnka, která slouží ke sdělování aktuálního programu školy a k prezentaci práce žáků. Schránky pro návrhy pak slouží pro anonymní vyjádření rodičů k chodu školy a webové stránky jsou další způsob, jak informovat veřejnost o jejich aktivitách.<sup>77</sup>

Čapek se ve své knize na rozdíl od Janiše zaměřuje obecně na obvyklé formy spolupráce s rodiči. Patří sem vítání a přijímání rodičů, dvousměrná písemná zpráva (zpráva, která má za cíl informovat rodiče a zároveň dávat prostor pro jejich zpětné vyjádření), individuální konzultace, pololetní rodičovské schůzky, sdružení rodičů, rada školy (nutné zastoupení rodičů), školní publikace (noviny, časopisy, letáky apod.), právo rodičů vidět záznamy o dítěti, respektování přání rodičů (rozhodnutí týkající se dítěte konzultovat s rodiči), návštěvy v rodinách (pro výjimečné případy)

---

<sup>77</sup>JANIŠ, Kamil. *Rodina a škola*. Vyd.1. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8. Kapitola Náměty ke spolupráci mezi rodinou a školou, s. 51-66.

a nakonec školní výchova, která by měla korespondovat s přáními rodičů a jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami. Podle autora jsou tyto způsoby spolupráce naprostým základem, které však přesto nejsou ani zdaleka na jednotlivých školách plněny nebo nejsou plněny v dostatečné kvalitě.<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup>ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1. Kapitola 2.3 Spolupráce s rodiči a její obvyklé formy, s. 28-39.

## Empirická část

### 3 Cíl výzkumu a formulace výzkumných předpokladů

To, kde vyrůstáme, kdo nás vychovává a působí na nás, utváří naši osobnost a dává nám základy do života. Prvotní a největší návyky získáváme od rodiny. Každý máme jiné rodiče, jinak na nás působí, vyrůstáme v jiném prostředí, s různým počtem sourozenců či dokonce bez sourozenců. Nesmíme ale opomenout školu jako další faktor, který působí na dítě a který děti nejen vzdělává, ale také vychovává. Obě tyto instituce mají na formování osobnosti obrovský vliv, a přestože lze najít společné výchovné postupy, vyrůstáme jako individuality a každý se se svými problémy vypořádáváme jinak.

Cílem tohoto výzkumu je proto zjistit, jaké prostředí mají pubescenti v rodině a jaké faktory ovlivňují vývoj jejich osobnosti a zmapovat, jaké jsou rozdíly v chování dětí z rodin funkčních a dysfunkčních. Na straně druhé ukázat pohled učitelů na tuto věkovou skupinu a poukázat na problémy, které musí na druhém stupni základní školy s žáky řešit.

Pro výzkum své diplomové práce jsem si stanovila následující výzkumné předpoklady, které se budu snažit potvrdit nebo vyvrátit:

- P1:** Pro období pubescence je typický tzv. proces emancipace. Dospívající nechtějí slyšet, co mají a nemají dělat, chtějí o sobě rozhodovat sami a snaží se navázat jiné vztahy, aby se odpoutali od rodiny.
- P2:** Jedinec v době dospívání bere školu jako nutnost a snaží se ji absolvovat bez většího úsilí. Motivaci k učení má pouze, pokud chce dosáhnout konkrétního cíle a to je v tomto období především zvládnutí přijímacího řízení na vybranou střední školu.
- P3:** Pokud má učitel problémového žáka, mapuje, jakou má žák situaci doma, a zjišťuje zdroj problému.
- P4:** V případě závažnějších problémů se žáky využívají učitelé specializované instituce k řešení problému.
- P5:** Rodina v případě problému dostatečně komunikuje a spolupracuje se školou.

**P6:** Dítě z dysfunkční rodiny má ve škole častěji problémové chování než dítě z rodiny funkční.

## 3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

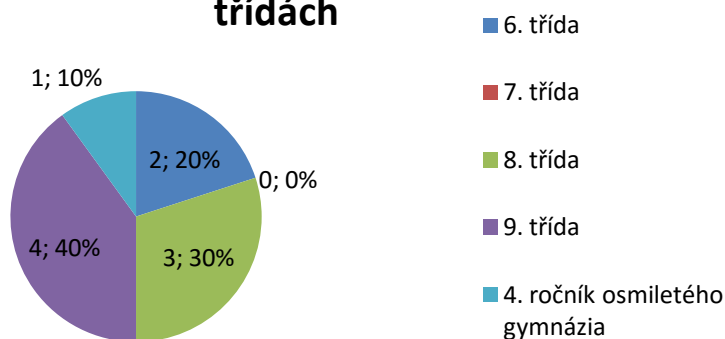
Informace pro svůj výzkum jsem čerpala dvěma způsoby. Nejprve jsem provedla rozhovory v 10 rodinách, které osobně znám, a poté jsem rozdala dotazníky učitelům základních škol.

### 3.2.1 Rozhovory v rodinách

Rozhovory jsem vedla se třemi otci a sedmi matkami dětí ze základní školy. Jednalo se o šest chlapců a čtyři dívky ve věku od 12 do 15 let. Pět dětí bylo 15, tři z nich dosáhly věku 14 let a zbylé dvě děti byly ve věku 12 let. Dvě z těchto zkoumaných dětí navštěvují šestou třídu, tři z nich osmou, čtyři děti jsou v deváté třídě a jedno dítě navštěvuje čtvrtý ročník osmiletého gymnázia. Rodiče tří z těchto zkoumaných dětí již nežijí spolu, jsou rozvedení, dva z nich si našli partnery nové, v jednom jediném případě žijí rodiče po rozvodu odděleně, sami a bez nových partnerů. Oslovení rodiče jsou ve věku od 37 let po 46 let.

*Graf č. 1 – Rozložení zkoumaných dětí v jednotlivých třídách*

### Rozložení zkoumaných dětí v jednotlivých třídách





Tabulka č. 1 – Poměr zkoumaných chlapců a dívek

|                | Počet |
|----------------|-------|
| <b>Dívky</b>   | 4     |
| <b>Chlapci</b> | 6     |

Tabulka č. 2 – Přehled zkoumaných dětí

| Jméno dítěte* | Věk | Rozhovor s ... + věk | Složení rodiny (viz. dotazník Dunovského)                                     |
|---------------|-----|----------------------|---|
| Tadeáš        | 15  | S otcem – 46 let     | Rodina doplněná (jedna vlastní starší sestra a jedna nevlastní mladší sestra) |
| Oskar         | 15  | S matkou – 45 let    | Rodina úplná (jedna starší sestra)  |
| Elen          | 12  | S matkou – 38 let    | Rodina úplná (jedna mladší sestra)  |
| Pavčina       | 12  | S matkou – 41 let    | Rodina úplná (dvě mladší sestry)  |
| Vendula       | 14  | S matkou – 37 let    | Rodina úplná (jedna starší sestra)  |
| Aleš          | 14  | S otcem – 44 let     | Rodina doplněná (jedna vlastní mladší sestra a jedna mladší nevlastní sestra) |
| Marie         | 14  | S otcem – 44 let     | Rodina úplná (bez sourozence)   |
| Zbyněk        | 15  | S matkou – 40 let    | Rodina úplná (jeden starší sestra)  |
| Viktor        | 15  | S matkou – 43 let    | Rodina úplná (dvě starší sestry, z nichž jedna je postižená)                  |
| Olin          | 15  | S matkou – 46 let    | Rodina úplná (dva starší bratři)  |

\* Následující jména byla změněna, aby se zachovala co největší míra anonymity.

Nyní se zaměřím ještě více na jednotlivé děti a popíšu jejich charakter a chování podle toho, jak je popsal jeden z jejich rodičů.

### **Tadeáš**

Tadeáš je svěřen do péče otce. Jeho matka si našla nového partnera, se kterým založila rodinu – narodila se tím pádem jeho mladší nevlastní sestra. Tento matčin vztah ovšem nevydržel a jeho matka má již partnera nového. Jeho otec si také našel novou partnerku, se kterou žije a se kterou také založil rodinu, tudíž Tadeáš má dvě nevlastní sestry. Jak s těmito dvěma mladšími sourozenci, tak i se svou starší sestrou, vychází dobře, má s nimi hezký vztah. Navzájem si pomáhají, starají se o sebe a podporují se. Společně tráví čas sportem nebo odpočinkem. Jeho otec ho popisuje jako tvrdohlavého chlapce, který je spíš domácí typ. Dokáže být obětavý a pomoci ostatním. Zároveň je citlivý,

vnímavý a dokáže komunikovat jak se svými vrstevníky, tak i se staršími lidmi, včetně seniorů. Jeho povaha se však stále vyvíjí. V krizových situacích bývá spíše cholerický a snaží se prosadit si svou, ale občas je schopný situaci adekvátně zhodnotit a přiměřeně reagovat. Rád tráví čas na počítači, pracuje na zahradě, rád vaří a tráví čas s rodinou.

### **Oskar**

Oskar pochází z funkční rodiny, která tvoří celkem 4 členy. Má o čtyři roky starší sestru, se kterou však svůj volný čas netráví. Podle matky není na rozdíl od své sestry závistivý a lakomý. Rád se s ní o své věci podělí, anebo a jen tak pro radost jí koupí např. brambůrky nebo čokoládu. Tento chlapec je podle matky mírný, klidný a nekonfliktní. Když se pro něco nadchne, je pro to velice zapálený a cílevědomý. Také je velmi pracovitý. Pomáhá s pracemi kolem domu jako je např. skládání uhlí či sekání trávy, ale také rád a sám, z vlastní iniciativy, vaří. Jeho další vášní je rybaření. Touto aktivitou tráví spoustu času a dokonce si i sám na brigádě vydělal na tuto svoji zálibu. V krizových situacích je občas výbušný a reaguje křikem, ale především se zasekne, naštvě se a zavře se u sebe v pokoji.

### **Elen**

Elen pochází ze čtyřčlenné rodiny s vyváženými vztahy mezi jednotlivými členy. Je podle matky hodná, dobrosrdečná, ráda pomáhá druhým a také je cílevědomá a pečlivá. Na druhou stranu umí být náladová, bojácná a spíše se drží v ústraní. V krizových situacích je lehce hysterická a často pláče. Tráví hodně času se svou sestrou, umí si spolu hrát. Má však i hodně kamarádek, se kterými si zajde občas do místní kavárny na palačinku. Elen především sportuje. Její otec ji vede k atletice a pomáhá jí s tréninky. Společně pak jako rodina podnikají různé výlety. Se svoji mladší sestrou tráví hodně volného času. Hrají spolu různé hry jako např. na obchod, na psa a páníčka sumo apod. Jako velké plus v této rodině spatřuji, že obě dívky nemají potřebu trávit mnoho času na počítači či telefonech. Podle výpovědi matky dívky chodí na počítač max. jednou až dvakrát týdně.

### **Pavčina**

Tato dívka je součástí pětičlenné rodiny. Má dvě mladší sestry, které jsou mladší o 3 a o 6 let. Lépe vychází s mladší, šestiletou, sestrou, se kterou má krásný vztah. Se sestrou, která je o tři roky mladší, si moc nerozumí a dochází k častým hádkám

a rozepřím. Mladší sestře pomáhá s úkoly, společně se pak všechny tři koukají rády na pohádky. Jelikož, je Pavlína zvyklá trávit čas sportem, je hodně samostatná a její dvě mladší sestry jsou tedy zvyklé více na sebe. Jedná se podle matky o milou a hodnou dívku, ale často hodnotí druhé a umí být i zlá, aniž by si to uvědomovala. Také je roztěkaná a neumí si na chvíli v klidu sednout. Zároveň je samostatná a dokáže si sama vyřizovat potřebné věci. Je také velice pečlivá a cílevědomá. Když se pro něco nadchne, věnuje se tomu na 100%. Tyto vlastnosti souvisí s jejími volnočasovými aktivitami, které dělá na profesionální úrovni. Běhá a závodně jezdí na kole a běžkách. Jejím snem je dostat se na olympiádu a její otec ji zcela podporuje v trénincích. Aby měla ještě lepší podmínky, stěhuje se rodina do města, které ji nabídne větší prostor pro rozvoj. V krizových situacích pak reaguje cholericky. Neumí ovládat své emoce, ale zpětně poté je schopná uznat, že nereagovala adekvátně a umí se omluvit. Občas bývá i plačtivá.

### **Vendula**

Vendulu matka popsala jako citlivou, společenskou a kamarádskou dívku. Ráda pomáhá druhým a nemá ráda nespravedlnost. Je velice mazlivá a přítulná a především veselá, všemu se směje. Dokáže zhodnotit, zda udělala chybu a umí se přijít omluvit. Na druhou stranu se umí vztekat, ale když se k ní někdo zachová nespravedlivě, těžko to snáší. Následně pak sama v ústraní projeví emoce. Volný čas věnuje sportu, hraje tenis a volejbal, ale spoustu času tráví se svými kamarády. S nimi podniká různé výlety či posezení a grilování na zahradě. Má o tři roky starší sestru, se kterou dříve trávila hodně volného času. Nyní se však více věnuje kamarádům a svým volnočasovým aktivitám. Má však ráda přítele své sestry, protože se jí tento chlapec věnuje a dělají spolu „vylomeniny“. Se svou sestrou má dobrý vztah, ale občas se mezi nimi objeví drobné rozpory.

### **Aleš**

Aleš pochází z rodiny, jehož rodiče se rozvedli. Byl svěřen do péče matky. Jeho otec odešel od rodiny kvůli nové partnerce, se kterou později založil rodinu, tudíž Aleš kromě své vlastní mladší sestry získal také sestru nevlastní. Jeho matka hledala také partnera do života, nyní je podruhé vdaná a chlapec tak získal další nevlastní sourozence. Se svými dvěma mladšími sestrami má hezký vztah, vzájemně si pomáhají, ale také se občas handrkují. Jelikož je jeho sestrám 5 a 10 let, tak pomáhá

rodičům se o ně starat. Všichni tři spolu rádi hrají kostky nebo karty. Jak se mi svěřil otec, Aleš je citlivý, hodný a férový chlapec. Problémy se snaží řešit sám, až když není schopný sám danou situaci vyřešit, obrací se na rodiče. Je ovšem cholerik a snaží se prosadit si svou. Jelikož je nejstarší, stará se o své mladší sestry, na druhou stranu jim ale poroučí, aby mu např. přinesly pití. Volný čas tráví ve skautu a sportem. Hraje závodně florbal a ve volném čase s kamarády pořádají soutěže v paintballu nebo airsoftu.

### **Marie**

Marie podle otce kamarádká, komunikativní, ráda pomáhá druhým, těžko snáší nespravedlnost a lež a to dokonce tak, že se rozpláče. Dříve byla tichá, ale jak dospívá, tak je průbojnější, více otevřená a komunikativní. V krizových situacích reaguje různě. Buď pláče, urazí se anebo spíše zvyšuje hlas. Volný čas tráví sportem. Hraje tenis, házenou, lyžuje, má ráda koně, o které se chodí starat, a tráví hodně času na počítači nebo telefonu, respektive sociálních sítích. Marie je jedináček. Před dvěma lety ještě toužila po sourozenci, ale nyní se už smířila s tím, že rodiče další dítě mít nemohou. Více se svěřuje matce, ale i s otcem má krásný vztah a nemá problém za ním přijít a svěřit se mu se svými dojmy a pocity.

### **Zbyněk**

Matka Zbyňka mi prozradila, že chlapec je hodný, mazlivý, milý, nikomu neublíží a také je zodpovědný a plní si své povinnosti. V krizových situacích reaguje odlišně. Někdy vybuchne, jindy reaguje flegmaticky, ale problém vždycky řeší, nedrží ho v sobě. Volný čas tráví buď sportem, hraje tenis, chodí s kamarády do posilovny nebo hraje velmi často hry na počítači. Hraje rád na kytaru a klávesy, takže je všestranně nadaný. Jelikož pochází ze čtyřčlenné rodiny, má ještě o 3 roky starší sestru. S tou má hezký vztah. Vzájemně si pomáhají např., když jeden z nich potřebuje pomoci s něčím do školy, společně hrají tenis, ale umí se i pohádat. Podle matky má chlapec rád poslední slovo, ale na druhou stranu se s ním dá domluvit.

### **Viktor**

Viktor je dle matky poměrně klidný, hodný a cílevědomý chlapec. Jeho zapálení a cílevědomost se projevuje především ve sportu a nyní v přípravě na přijímací zkoušky. Je „pohodár“ a rád vtípkuje. Má jednu sestru, o 14 let starší, a druhou

postiženou sestru, která je o 11 let starší. Když je potřeba, pomůže bez přemlouvání obstarat tuto starší postiženou sestru. Se sourozenci však mnoho volného času netráví, každý má své vlastní zájmy a koníčky. Umí si však rozdělit domácí práce, vzájemně si pomáhají, anebo společně dělají večeri. V krizových situacích nereaguje cholericky, ale nejprve se stáhne do sebe, odejde do svého pokoje, zavře se a až po čase začne o daném problému mluvit. Volný čas tráví na počítači a především sportem. Hraje florbal a závodně hokejbal a hokej.

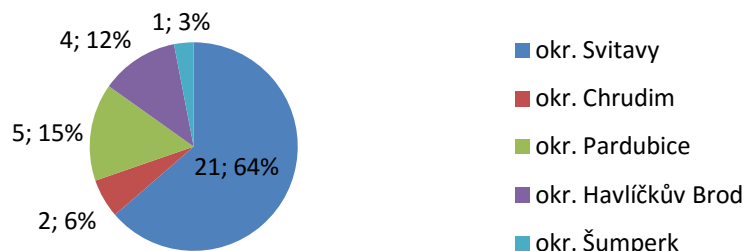
### **Olin**

Olin je zodpovědný, svědomitý a cílevědomý. Ve škole má skvělý prospěch, ve sportu se mu daří, což svědčí o jeho pílí. Je zcela samostatný, rodiče nemusí hlídat, zda se připravuje do školy nebo ne. Zároveň také umí být nad věcí a nebere si věci a situace osobně. V krizových situacích emoce projeví, vyjádří se k problému, ale není příliš výbušný a nevzteká se. Rád tráví volný čas na počítači, kde hraje s bratry počítačové hry. Zároveň však sportuje. Hraje závodně hokej a hokejbal a s bratry si jen tak pro zábavu zahraje stolní tenis či fotbal. Má dva bratry, jednoho o 14 let a druhého o 11 let staršího. Jak jsem již zmínila, tráví spolu čas na počítači, ale také rádi hrají ping pong, fotbal a pomáhají s pracemi kolem domu. Lepší vztah má s bratrem, který je o 14 let starší. Tento bratr je pro něj vzorem, poslouchá ho a často ho napodobuje. Je to tím, že mu jeho bratr věnuje velkou pozornost a stará se o něj.

### **3.2.2 Dotazníkové šetření pedagogů**

Dotazníky byly rozdány učitelům základních škol z Pardubického kraje a kraje Vysočiny. Vyplnilo je celkem 33 respondentů. 15 dotazníků mi bylo vyplněno na základě ochoty a spolupráce ředitelů dvou základních škol, zbylé dotazníky vyplnili lidé, které ve svém okolí znám a kteří vykonávají profesi učitele. Vzorek tedy čítá odpovědi z 11 základních škol, které se nachází ve výše zmíněných krajích. 2 učitelé neudali délku praxe, ale ze zbylých dotazníků vyplývá, že délka praxe se pohybuje od začátečníků, přes 3-5ti-letou praxi až po praxi trvající 38 let. To znamená, že se jedná o učitele před nástupem na důchod. 7 respondentů neudalo svůj věk, přestože dotazník byl anonymní, ze zbylých je možné zjistit, že odpovídali učitelé v rozmezí 23-62 let. Z toho dotazníky vyplnilo 10 mužů a 23 žen.

### Poměr respondentů z jednotlivých okresů



### 3.3 Použité nástroje pro zjištění výzkumných cílů

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, použila jsem dotazníkové šetření, které mělo za cíl zmapovat situaci ve školství, a v druhé řadě rozhovory v deseti mnou známých rodinách, které byly ochotné poskytnout mi informace z jejich osobního života.

Dotazníky pro učitele jsem vytvořila tak, abych zjistila, s jakými problémy se ve škole nejčastěji setkávají ve spojitosti s výchovou pubescentů, jak spolupracují s rodiči, zda zjišťují hledisko zdroje problémů žáka v rodině a jak problémy se žákem řeší. Rozhovory s rodinou byly vedeny jednak na základě dotazníku Dunovského, týkající se funkčnosti rodiny, a pak na základě mnou stanovených otázek, které jsem během rozhovoru různě přizpůsobovala a doplňovala. Rozhovory byly vedeny v rodinách, které osobně znám a které byly schopné se se mnou podělit o osobní informace. Probíhaly vždy pouze s jedním z rodičů a bez přítomnosti dětí, abych zamezila zkreslení odpovědí.

#### 3.3.1 Dotazníkové šetření

Hladů říká, že dotazník je jednou z nejčastěji využívaných výzkumných metod. Pomocí něho jsou písemně zjišťovány informace od velkého počtu osob. Jeho výhodou je, že respondenti mohou dotazník vyplnit v době a místě, které jim vyhovuje, a mají na to dostatečné množství času.

Dotazník musí mít logicky a obsahově promyšlenou strukturu, a proto se skládá ze tří částí. První částí je tzv. vstupní část. Zkoumající zde oslovuje respondenty, motivuje je ke spolupráci a sděluje mu stručné instrukce k vyplnění dotazníku. Druhou částí je tělo dotazníku, které je složeno z položek, které mají za cíl získat data od respondentů. Řazení těchto položek by mělo být logické, tj. na začátku by měly být řazeny lehčí otázky, na které by poté měly navazovat otázky těžší. Rozlišují se 3 základní typy otázek a to otázky otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. Jiným druhem otázek pak mohou být otázky škálové či baterie otázek. Na konci by pak měly být otázky, které jsou choulostivější nebo mohou vyvolat konflikt. V poslední, třetí části, dotazníku je vhodné poděkovat respondentovi a případně uvést informace o způsobu odevzdání dotazníku.

Hlad'o popisuje 5 způsobů zadávání dotazníku respondentům. Dotazníky mohou být osobně předány a během toho může tazatel vysvětlit jejich vyplňování. Dotazníky mohou být rozeslány prostřednictvím jiné osoby, poštou nebo e-mailem a v neposlední řadě lze využít online dotazníky. Mezi nevýhody dotazníků autor řadí např. obtížné získání respondentů, nepochopení otázek dotazovaným, získání nepravdivých informací, nemožnost doptat se na uvedenou odpověď nebo neschopnost jít do hloubky tématu.<sup>79</sup>

### **3.3.2 Rozhovor (interview)**

Pro tento způsob získávání dat je typická přímá komunikace a interakce mezi účastníky rozhovoru. To umožňuje pružnost otázek, která v dotazníku chybí, a zároveň možnost přeformulovat, vysvětlit nebo položit doplňující otázku. Výhodou interview také je možnost pozorovat neverbální komunikaci dotazovaného.<sup>80</sup>

Výzkumy, jejichž součástí je několik rozhovorů, obsahují velké množství dat, které nelze zobecňovat, protože platí pouze pro skupinu zkoumaných osob. Výzkumník by měl volit rozhovor v případě, že potřebuje proniknout do hloubky dané problematiky

---

<sup>79</sup>HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. MODUL 3 – Metody sběru dat v pedagogickém výzkumu, s 30-53. Dostupný z WWW: . ISBN 978-80-7375-544-7.

<sup>80</sup>SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu : vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult.* In HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. MODUL 3 – Metody sběru dat v pedagogickém výzkumu, s. 30-53. Dostupný z WWW: . ISBN 978-80-7375-544-7.

nebo že dotazovaní mají problém s psaným slovem, tudíž by jim dotazník mohl dělat problém.

Rozhovor by měl mít stanovený cíl a pravidla. Rozlišují se tři druhy rozhovorů. Jedná se o rozhovor strukturovaný, který spočívá v předem připravených otázkách, které tazatel klade v přesném znění a pořadí. Dalším typem je rozhovor nestrukturovaný, kdy tazatel má osnovu a drží se pouze daného tématu, protože je kladen důraz na přirozenost rozhovoru, který se vyvíjí podle aktuální situace. Posledním typem je rozhovor polostrukturovaný. Tazatel má v tomto případě specifikované otázky, které neklade v přesně stanoveném pořadí, ale volí je tak, aby přirozeně rozvíjely rozhovor. Tyto otázky pak mohou být rozvíjeny navazujícími otázkami, které jsou nezbytné pro porozumění odpovědím a napomáhají tazateli jít do hloubky problému.

Nevýhodou rozhovoru je podle autora časová a finanční náročnost, nutnost znalostí a zkušeností tazatele nebo ztráta anonymity zkoumané osoby, což může zkreslit získané informace.<sup>81</sup>

### **3.4 Ověření výzkumných předpokladů**

Následující kapitola se snaží na základě získaných dat z dotazníků a rozhovorů potvrdit nebo vyvrátit šest výzkumných předpokladů.

#### **3.4.1 Výzkumný předpoklad č. 1**

*Pro období pubescence je typický tzv. proces emancipace. Dospívající nechtějí slyšet, co mají a nemají dělat, chtějí o sobě rozhodovat sami a snaží se navázat jiné vztahy, aby se odpoutali od rodiny.*

Tento výrok Vágnerové<sup>82</sup> nelze s jistotou vyvrátit či potvrdit. Na základě 10 zkoumaných rodin jsem zjistila, že hodně záleží na vztahu, jaký mají děti s rodiči, jakou děti mají povahu a především jaké mají koníčky a kamarády.

---

<sup>81</sup>HLAĎO, P. Úvod *do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. MODUL 3 – Metody sběru dat v pedagogickém výzkumu, s 30-53. Dostupný z WWW: . ISBN 978-80-7375-544-7.



Jelikož jsem zkoumala děti na počátku období pubescence a zároveň děti, kterým se toto období chýlilo ke konci, mám dostatečnou škálu na porovnání jednotlivých rozdílů. U obou dvanáctiletých děvčat je vidět ještě poměrně silná vazba na rodinu. Obě dvě mají sice kamarády mimo rodinu, ale přesto tráví hodně času se svými rodiči a sourozenci, účastní se různých výletů, dovolené a také tráví hodně volného času na závodech, jelikož obě dívky jsou sportovně založené. Elen si oproti Pavlíně více hraje se svým sourozencem, tráví spolu spoustu volného času, kdežto Pavlína je více samostatná a tráví svůj volný čas koníčky, které provozuje ona sama (atletika, kolo, hra na klavír apod.), přesto si však najde čas na aktivity se svými sestrami. Jednu část emancipace jsem u děvčat zpozorovala v přípravě do školy. Obě dvě jsou pilné, samostatné, plní si své povinnosti, aniž by je rodiče k tomu museli nutit nebo jim pomáhat. Druhou část emancipace pozoruji ve způsobu trávení volného času. Elen např. chodí s kamarádkami do místní kavárny na palačinku bez přítomnosti rodičů a Pavlína si vezme sama kolo a jede se projet nebo si sama sežene noty a učí se bez pomoci hrát oblíbenou písničku. Jejich proces emancipace bych proto nazvala jako částečný, začínající, se stálou vazbou na rodinu.

Naopak zkoumané děti ve věku 14-15 let vykazují podobné znaky a mnohem větší míru samostatnosti než výše zmíněná děvčata. Přesto bych však na začátek zmínila dva chlapce, Oskara a Tadeáše, kteří příliš nekomunikují s rodiči. Nemají potřebu se svěřovat, snaží se řešit problémy sami a vlastním způsobem rodiče často i přes jejich zájem neví, že by jejich dítě mohlo něco řešit. Nejedná se o nezájem rodičů o dítě, snaží se s ním komunikovat, ale ani jeden z chlapců nemá potřebu své problémy s nimi řešit. Ať to jsou problémy či různé situace, řeší je s rodiči, až když to je nevyhnutelné nebo opravdu to sami řešit chtějí, jinak nemají potřebu. Navíc částečný proces emancipace urychlil u Tadeáše rozvod rodičů a jejich noví partneři. Přestože se s ním rodiče snaží co nejvíce komunikovat, chlapec přebývá raději u svých prarodičů. Zbýlých 6 dětí má své kamarády, se kterými tráví svůj volný čas mimo rodinu. Většinou se jedná o kamarády spojené se sportovní aktivitou, ať je to florbal u Aleše, hokej u Viktora a Olina, posilovna, tenis a počítačové hry u Zbyňka nebo party kamarádek a volejbal či tenis u Venduly a Marie. Svůj volný čas nechtějí tolik trávit s rodinou a sourozenci. Raději se věnují svým oblíbeným aktivitám. Rodiče slouží jako pomocníci

---

<sup>82</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Kapitola 1.5.1 Rodina vztahy s rodiči a sourozenci, s. 350-362.

a poradci v momentě, kdy si to děti samy vyžádají. Přesto se však rodiče snaží udržet komunikaci se svými dětmi, být s nimi v kontaktu a zjišťovat, co se u nich děje. Většinou se jedná o iniciativu rodiče. Například u Viktora využívá maminka společných chvil v autě (cesta trvá hodinu), když ho vozí na hokejový trénink, aby zjistila, co prožívá. O Marii rodiče zjišťují informace před spaním, kdy si s ní občas chodí povídat před tím, než usne. Vendula se naopak matce svěřuje během společného večerního sledování televize. U těchto dětí tedy lze, dle mého názoru, říct, že se děje výše zmiňovaný proces emancipace s tím rozdílem, že většina z nich se stále obrací na jednoho z rodičů, svěřuje se jim, ale zároveň si již buduje prostředí mimo rodinu se svými kamarády.

Lze také potvrdit, že většina těchto dětí nerada poslouchá příkazy. Přesto však na přání rodičů splní zadané povinnosti, které jim byly uloženy. Ve většině rodin funguje rozdělení prací mezi sourozenci. U Venduly to probíhá tak, že starší sestra umývá nádobí, Vendula musí zametat podlahy a obě se střídají ve vynášení odpadků. Zbyněk vyndává čisté nádobí z myčky a vynáší odpadky. Pokud svoje úkoly nesplní, nesmí jít do té doby na počítač. Stejně tak Olin doma vyndává čisté nádobí z myčky. Otec Marie mi zase řekl, že jeho dcera nerada dělá domácí práce, pokud jí to je přikázáno. Sama však dobrovolně doma uklidí, když např. nejsou rodiče doma. Úkolem Viktora je mýt nádobí a i zde je to pro chlapce jistý problém. Nerad úkol plní na příkaz, ale danou činnost udělá, až když sám chce nebo si na to udělá čas. Oskar reaguje stejně jako předchozí děti. Nerad něco dělá na příkaz rodičů. Sám pak ovšem iniciativně poseká třeba zahradu, sklídí uhlí nebo obstará myčku na nádobí. Jednoduše řečeno, tyto zkoumaní pubescenti neradi poslouchají příkazy rodičů, ale sami i z vlastní iniciativy domácí práce splní a udělají. Problém tedy není v jejich neochotě danou činnost udělat, ale danou činnost splnit na příkaz rodiče.

Překvapivou informací pro mě bylo, že téměř všechny děti bez rozdílu pohlaví se více svěřují matce. U děvčat je to pochopitelné, ale u chlapců mě to překvapilo mnohem více. Až na Tadeáše a Ondřeje se děti svěřují více matce než otcí a právě na ni se obrací častěji při řešení nějakého problému.

### 3.4.2 Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 1

První výzkumný předpoklad lze na základě mnou zkoumaných dětí potvrdit. U dětí probíhá jistá míra emancipace, která se v každé rodině projevuje trochu jiným způsobem. U dívek na počátku období pubescence se míra emancipace projevuje jen malá se stálou vazbou na rodiče a sourozence. U dětí starších je emancipace pozorovatelná mnohem více, což je dle mého názoru dobrý předpoklad pro úspěšný přechod na střední školu popř. internát v případě, že si dítě nevybere školu v místě bydliště.

Tento výzkumný předpoklad lze potvrdit i ve spojitosti s příkazy rodičů. Děti nerady plní povinnosti uložené rodiči. Především je nerady plní, pokud to rodiče po nich vyžadují okamžitě. Děti je splní, ale příjemnější variantou je pro ně doba, kterou si zvolí samy, ne rodič. Další ukázkou proč nerady plní příkazy rodičů, jsou ty zkoumané děti, které domácí práce vykonávají z vlastní iniciativy, ale příkazu rodičů se brání, což nelze spojovat s jejich leností, nýbrž bráněním se uloženému úkolu.

### 3.4.3 Výzkumný předpoklad č. 2

*Jedinec v době dospívání bere školu jako nutnost a snaží se ji absolvovat bez většího úsilí. Motivaci k učení má pouze, pokud chce dosáhnout konkrétního cíle a to je v tomto období především zvládnutí přijímacího řízení na vybranou střední školu.*

Jelikož 6 ze zkoumaných dětí je v 9. třídě a zbylé 4 děti ještě ne, lze porovnat jejich přístup ke škole. Zda školu berou pouze jako nutnost nebo zodpovědně či jen jako prostředek k dosažení dalšího cíle. Respektive, zda školní povinnosti berou pouze jako nutné, aby se dostaly na vysněnou střední školu.

Nejprve začnu popisem nejmladších členů tohoto výzkumu a to porovnání děvčat ze šestých tříd. Maminka Elen mi sdělila, že dcera plní samostatně úkoly, že dceru nemusí hlídat, aby si plnila své povinnosti. Elen se sama učí a připravuje do školy, aniž by k tomu byla rodiči nabádána, ale sama nic navíc nedělá. To podle maminky znamená, že si pouze splní své povinnosti a dál ji škola nezajímá. Raději tráví čas sportem, se sestrou nebo svými kamarádkami. Naopak Pavlína oproti Elen vykazuje více snahy a pečlivého přístupu ke škole. Maminka Pavlíniny mi sdělila, že dceři velice záleží na známkách a snaží se, aby měla jedničky, nejhůř dvojky. Tím však na sebe vyvíjí velký tlak,

protože přechod na druhý stupeň sebou přinesl o něco náročnější domácí přípravu do školy, což díky svým koníčkům není schopná časově zvládnout. Její koníčky totiž nejsou jen pro zábavu, ale jezdí závodně na kole, což vyžaduje pravidelné tréninky a víkendové závody. Třídní učitelka sama rodičům sdělila, že si dcera musí vybrat, zda chce být výborná ve sportu s horším prospěchem nebo se snažit být dokonalá v obou směrech za cenu toho, že to dívka nemusí psychicky ustát. Maminka proto říkala, že se Pavlína začíná smířovat s horšími známkami, protože sen, být úspěšná v cyklistice, je mnohem silnější, než motivace do školy. Toto rozhodnutí prý však přesto neovlivňuje náhled na školu. Dívka školu i tak bere pro život důležitou. Pavlína, stejně jako Elen, plní úkoly bez dohledu rodičů s tím rozdílem, že pokud se Pavlína učí na nějakou písemku, nechává se od maminky přezkoušet, zda se to dostatečně naučila, což může být na jednu stranu znak větší snahy než u Elen, na stranu druhou pouze jiný učební styl, jak si danou látku lépe zapamatovat, či si to v hlavě lépe utřídit.

Pro další srovnání jsem vybrala Marii a Aleše, kteří navštěvují 8. třídu. Jedná se o ročník, kdy by si děti měly pomalu rozmýšlet, na jakou střední školu by chtěly jít, ale ještě nemusí učinit definitivní rozhodnutí. Proto spadají do kategorie mezi Pavlínou a Elen a ostatní zkoumané děti. Obě děti vykazují znaky podobné, ale zároveň odlišné. Aleš je podle otce zvědavý chlapec a sám si zjišťuje informace navíc o problematice, která jeho samotného zajímá. Má prý problémy s češtinou, ale nijak tyto problémy neřeší, jelikož nejsou závažné. V přípravě do školy je samostatný a školu nijak výrazně neprožívá. Připraví se na to, co je potřeba, prospěch má ucházející až výborný, ale záleží na předmětu, který mu jde a baví ho. Naopak Marie dle otce byla na prvním stupni jedničkářka, což se ale s přechodem na druhý stupeň změnilo. Její prospěch se zhoršil, což zpočátku brala jako svůj neúspěch, ale postupem času si na to zvykla. Má problém se střídáním učitelů na jednotlivé předměty, někteří vyučující jí nevyhovují, tím pádem i rezignuje na daný předmět. Školu nijak výrazně neřeší, dříve se nechávala přezkoušet od rodičů, pokud se učila na písemku, nyní to již po rodičích nevyžaduje. Její otec se mi svěřil, že Marie není studijní typ, že potřebuje ve škole takového učitele, který ji pro danou problematiku či předmět musí nadchnout, aby se o to zajímala a aby ji to bavilo, jinak si sama není schopná vytvořit vztah k danému předmětu, tudíž nemá motivaci se nějak výrazně snažit o lepší prospěch. Raději tráví čas s kamarádkami anebo sportuje. Stručně řečeno, obě děti nějak výrazně neřeší prospěch, nemají podle rodičů důvod (ani rodiče po nich nevyžadují výborné známky), na druhou stranu Marie

potřebuje vnější motivaci a nadchnutí se pro předmět prostřednictvím učitele, Aleš se umí nadchnout sám a dobrovolně se navíc vzdělává v tom, co jeho samotného baví a zajímá.

Do třetí skupiny zkoumaných dětí jsem zařadila děti ve věku 14-15 let, které navštěvují 9. třídu základní školy, či kvartu, neboli 4. ročník osmiletého gymnázia. Těchto 6 dětí bych dále rozdělila na děti, pro které je učení a věci týkající se školy pouze motivací dostat se na střední školu, a dále na děti, které i přes blížící se přijímací řízení vykazují stejný přístup ke škole jako dříve ve smyslu neustálé svědomité přípravy do školy, či nepříliš velkého zájmu o školu. Do prvně zmiňované skupiny žáků bych zařadila Viktora a částečně i Zbyňka. Oba dva chlapci na rozdíl od ostatních 4 dětí z této třetí skupiny vykazují větší míru snahy, aby se dostali na vysněnou střední školu. Viktor je sportovec a chce se dostat na střední školu ve větším městě, kde by mohl hrát závodně nejvyšší hokejovou soutěž. Aby se dostal na tuto školu, dělá pro to maximum. Pilně se připravoval na talentové testy na sportovní gymnázium a dokonce pravidelně dochází na doučování, aby zvládl také znalostní testy. Podle matky dříve školu nijak více neřešil, dělal pouze to nejnnutnější, začal vykazovat velkou míru dobrovolné snahy až nyní před přijímacím řízením na střední školu, aby si splnil svůj hokejový sen. Zbyněk se také více připravuje a důkladněji učí, aby měl výborné známky na vysvědčení a měl tak dobré předpoklady k tomu, dostat se na místní gymnázium. Podle matky Zbyňka je její syn svědomitý a studijnější typ než jeho starší sestra, přesto však v poslední době pozoruje větší přípravu do školy. Jediné, co ho brzdí, je láska k počítačovým hrám, která ho dokáže na dlouhé hodiny pohltnout. V tom případě musí rodiče zasáhnout a hry mu dočasně zakázat, aby splnil své povinnosti. Oskar, Vendula a Tadeáš podle výpovědi rodičů nevykazují žádné změny v přístupu ke škole. Ani jeden z nich není vyloženě studijní typ. Oskar nemá skoro žádný vztah ke škole. Škola ho nebaví, nemá dobrý prospěch a podle matky není rozhodně studijní typ a do školy chodí nerad. Vendula a Tadeáš nejsou také zapálení pro školu, ale přesto k ní nemají tak velkou nechuť jako Oskar. Na písemky se připravují, ale nějakou výraznou snahu nevykazují. Poslední zkoumané dítě je Olin. Podle matky má velkou snahu a pozitivní přístup ke škole. Se spolužákem se navzájem předhánějí, kdo dostane lepší známku z písemky, proto dělá maximum pro to, aby byl co nejlepší. Matka přiznala, že se obává, aby nebyl ve stresu, ale doposud nezpozorovala žádné problémy, takže se ráda, že má syn kladný přístup ke škole. Jelikož je Olin kamarád Viktora, tráví spolu

čas na hokeji a hokejbale. I Olin by rád přešel do většího města, stejně jako Viktor, a splnil si svůj hokejový sen, ale jeho matka se k tomu staví negativně. Nechce ho pustit do většího města, bojí se, že se chytí špatné party a zhorší se jeho chování. Obává se, že by přechod na jinou školu mohl mít negativní následky, proto se této změně spíše brání, ale kvůli touze syna tento nápad úplně nezavrhl.

#### **3.4.4 Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 2**

Z výše zmíněného a v diskuzích s rodiči zjištěného lze usoudit, že i tento výzkumný předpoklad, který je stanovený na základě tvrzení Vágnerové, se ukázal jako pravdivý, protože se potvrdil u 8 z 10 zkoumaných dětí.

Většina těchto dětí opravdu bere školu jako nutnost a plní si jen své nejnужnější povinnosti, které musí udělat. Výjimkou je Pavlína a Olin, kteří se snaží mít, co nejlepší prospěch, tudíž jím záleží na tom, jak školu absolvují, aniž by jejich motivací musel být přechod na další stupeň. Viktor a Zbyněk pak potvrzují výpověď Vágnerové, že dospívající mají motivaci k učení pouze tehdy, když chtějí zvládnout přijímací řízení.

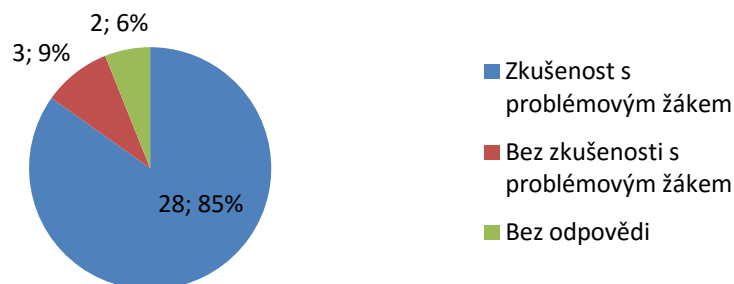
#### **3.4.5 Výzkumný předpoklad č. 3**

*Pokud má učitel problémového žáka, mapuje, jakou má žák situaci doma, a zjišťuje zdroj problému.*

Nejprve bych chtěla poukázat na to, že z dotazovaných respondentů odpověděli 3, že se nesetkali s problémovým žákem, 2 respondenti neodpověděli vůbec a zbylých 28 odpovědělo, že problémového žáka ve třídě měli.

Graf č. 3 – Poměr respondentů, kteří ne/měli zkušenost s problémovým žákem

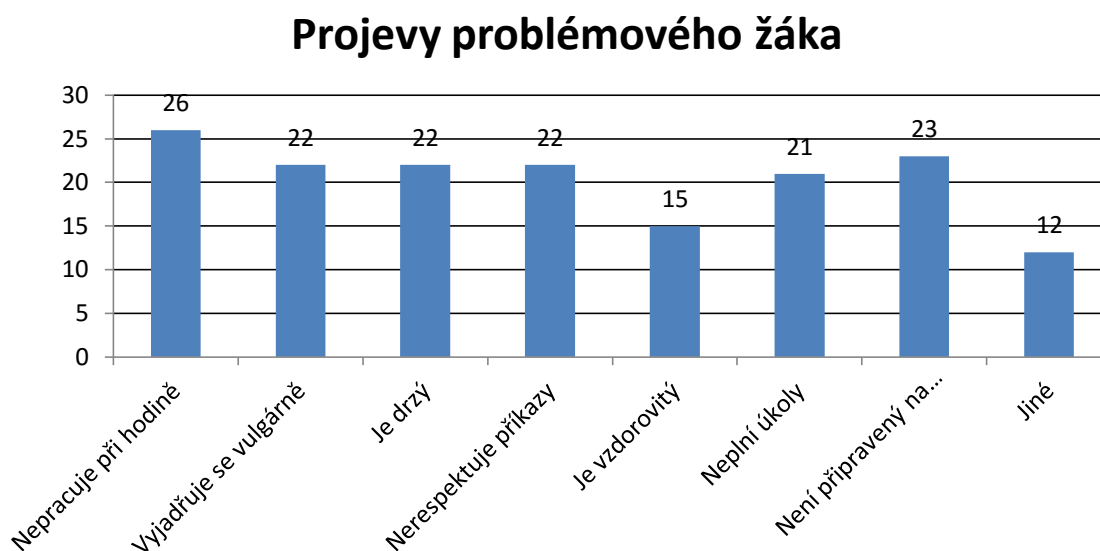
### Poměr respondentů, kteří ne/měli zkušenost s problémovým žákem



Boucharlatová a Augerová ve své knize tvrdí, že problémový žák vyrušuje při hodině, je neklidný, konfliktní, agresivní či provokuje nebo odmítá spolupracovat.<sup>83</sup> Do dotazníku jsem zvolila následující projevy problémového žáka: Nepracuje při hodině, vyjadřuje se vulgárně, je drzý, nerespektuje příkazy, je vzdorovitý, neplní úkoly nebo není připravený na hodinu. Pro doplnění jsem zařadila ještě kolonku „jiné“, kam respondenti mohli zapsat své další poznatky a zkušenosti. Z 33 dotazovaných učitelů 12 tuto kolonku ještě doplnilo. Problémový žák se podle nich projevuje následovně: obtěžování spolužáků, záškoláctví, neomluvené absence, vyrušuje a narušuje průběh hodiny, ve škole používá věci, které zakazuje školní řád, podvádění při písemkách, nevhodné chování ke spolužákům, vykřikuje při hodině, baví se s ostatními spolužáky nebo nespolečuje při hodině (pouze v případě, že ho téma zaujme). Následující graf ukáže, jaké problémy dotazovaní učitelé nejčastěji při hodinách řeší.

<sup>83</sup>AUGER, Marie-Thérèse. BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák : strategie pro řešení problému*. Vyd.1. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0. Kapitola 1.1 „Problémový“ žák, s. 11-14.

Graf č. 4 – Projevy problémového žáka



28 respondentů tedy odpovědělo, že se setkala s problémovým žákem. Jelikož chování většinou souvisí s určitou situací v rodině, zjišťovala jsem postoj učitelů, zda se snaží zjistit zdroj problému a mapují, jakou má žák situaci v rodině. 32 učitelů odpovědělo, že žakovu situaci v rodině mapují a zjišťují, pouze jeden respondent odpověděl, že ne. Jeden z těchto učitelů k této odpovědi ještě připsal poznámku, že záleží na rodinném prostředí a ochotě spolupracovat se školou.

Následující otázku jsem rozšířila o další dvě, abych dokreslila situaci a zjistila, co nejvíce informací. Otázky zněly, zda učitelé zjistili, že problémové chování souviselo s problémem v rodině a pokud odpověděli kladně na tuto otázku, o jaké problémy se jednalo. 4 učitelé mi odpověděli, že problémové chování se situací v rodině nesouviselo a zbylých 29 odpovědělo, že zdrojem problémového chování opravdu byla situace v rodině. 4 z těchto učitelů na tuto otázku neodpověděli a poznatky zbylých učitelů zde shrnu.

Nejčastějším zdrojem podle učitelů je rozvod rodičů a jeho důsledky na rodinné uspořádání. V několika případech se objevilo časté střídání partnerů rozvedených rodičů, chybějící mužský vzor ve výchově dítěte, přílišná starost matky, které bylo dítě svěřeno do péče, a její snaha předcházet si své dítě penězi a hmotným majetkem jako kompenzací psychické újmy dítěte a snaha mu jeho trápení vynahradit. Dalším problémem, který učitelé zjistili, byla rozporuplná výchova rodičů, výchova bez nastavených hranic či dokonce nedostatečný přehled o zájmech žáka. Ve dvou



případech jsem zjistila, že zdrojem problému byla velká zaměstnanost rodičů, kteří nemají dostatek času se dítěti věnovat. To se pak projevuje problémovým chováním, aby na sebe dítě upoutalo pozornost a tím si vyžádalo zájem učitele. Jako poslední rušivé faktory ve výchově rodičů jsou alkoholismus u jednoho z rodičů a špatná sociální situace rodiny.

### **3.4.6 Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 3**

Na základě dotazníků bylo zjištěno, že i tento výzkumný předpoklad lze brát za potvrzený. 32 ze 33 dotazovaných učitelů totiž odpovědělo, že mapují, jakou má žák rodinnou situaci, pokud mají s žákem nějaké problémy.

Přestože odpovědělo 32 učitelů, že zjišťují, co se děje v rodině žáka, pouze 28 učitelů odpovědělo, že se setkali ve své praxi s problémovým žákem. Ačkoliv byly otázky stanovené tak, abych zjistila, zda učitelé situaci v rodině mapují pouze v případě, že řeší nějaké výchovné problémy se žákem, odpovědi tomu nenaspědčovaly. Na základě těchto odpovědí lze vyzorovat, že učitelé zřejmě mapují situaci v rodině nejen v případě, kdy se vyskytne nějaký problém, ale situaci zjišťují i u dětí, se kterými žádný problém řešit nemusí.

### **3.4.7 Výzkumný předpoklad č. 4**

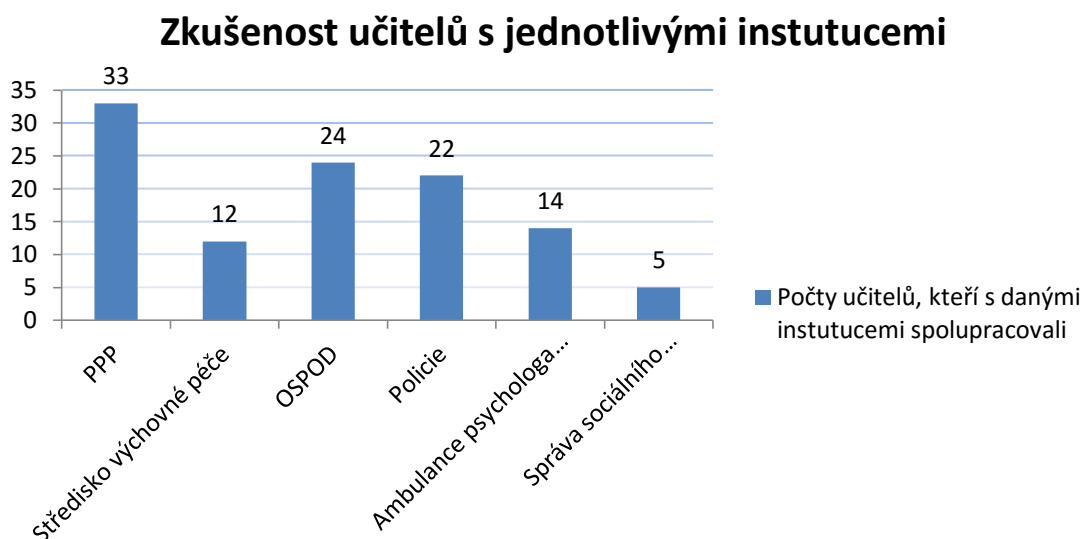
*V případě závažnějších problémů se žáky využívají učitelé specializované instituce k řešení problému.*

Každý jsme individualita, máme jiné rodiče, rozdílnou genetickou výbavu, výchovu, pohybujeme se v různém prostředí, ve kterém vyrůstáme, a právě toto všechno nás činí rozdílnými. To je důvodem i rozdílů v projevech žáků. Učitelé se proto setkávají buď s žáky, kteří pouze vyrušují, nebo s žáky, se kterými se musí řešit mnohem závažnější problémy a tím zapojit do řešení problému i další instituce, které se mohou podílet na nápravě chování a především včas zakročit, aby se chování dotyčného nezhoršovalo, ale naopak zlepšovalo.

Vybrala jsem proto 6 institucí, se kterými škola nebo učitel mohou spolupracovat, aby vyřešili problémové chování dotyčných žáků. Jedná se o následující instituce:

Pedagogicko-psychologická poradna, Středisko výchovné péče, Odbor sociálně právní ochrany dětí, Policie, Ambulance psychologa či psychiatra nebo Správa sociálního zabezpečení. Následující graf ukazuje, s jakými institucemi dotazovaní učitelé nejčastěji spolupracovali.

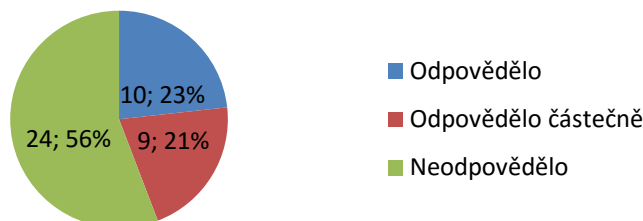
Graf č. 5 – Zkušenost učitelů s jednotlivými institucemi



V tomto grafu je znázorněné, že všech 33 dotazovaných učitelů již spolupracovalo s Pedagogicko-psychologickou poradnou, 12 se Střediskem výchovné péče, 24 s Odborem sociálně právní ochrany dětí, 22 učitelů s Policií, 14 z dotazovaných využilo služeb psychologa či psychiatra a pouze 5 respondentů se obrátilo na Správu sociálního zabezpečení.

Tento dotaz byl doplněn otázkou, na základě jakého problému žádali o pomoc některou z těchto institucí. Bohužel, otázka byla buď nedostatečně či nepřesně formulována, protože většina učitelů neudala žádný příklad, pouze vypsali, s jakými institucemi spolupracovali. Následující graf porovnává, kolik odpovědí jsem na tuto otázku obdržela, kolik učitelů odpovědělo nedostatečně a kolik učitelů na otázku neodpovědělo vůbec. V číslech tento graf lze vyjádřit tak, že 10 učitelů pochopilo otázku správně, a dostala jsem na ni adekvátní odpověď. 9 učitelů sice odpovědělo, ale jejich odpovědi jsou do mého výzkumu nepoužitelné a zbylých 24 učitelů neodpovědělo vůbec.

## Porovnání odpovědí učitelů



Jako neúplné odpovědi jsem označila následující odpovědi: „Kdyby bylo vše v pořádku, nebylo by třeba s nimi (institucemi) spolupracovat.“, „Problémy se žáky.“, „Podle problému, který se objevil.“ nebo „V podstatě většinou z důvodů, které souvisí s problémovým chováním žáků.“

Odpovědi, se kterými se dá už lépe pracovat a lze z nich něco zjistit, zde následně vypíšu. Ve dvou případech jsem zjistila, že tyto dva učitelé spolupracovali s policií kvůli vandalismu jednoho z jejich žáků. V jednom případě proto, že žák posprejoval budovy ve městě, kde se škola nachází. Další zkušeností jednoho z dotazovaných pedagogů bylo řešení problému se žákem ve spojitosti s drogami. Jednalo se nejen o konzumaci zakázaných návykových látek, ale také o jejich prodej. S policií řešil jeden z učitelů problém se žákem, který fyzicky napadl učitele, a další pedagog využil služby policie, když zjistil, že matka zanedbává své rodičovské povinnosti. Dále pak při výukových problémech či poruchách učení spolupracovali tyto respondenti s Pedagogicko-psychologickou poradnou. Jednalo se o různé specifické poruchy učení, jako např. dyslexie a dysgrafie či s diagnostikované ADHD. Jiný pedagog se vyjádřil, že problém dítěte s diagnostikovaným ADHD se řešil za pomoci psychologa, stejně jako dítě s diagnostikovaným autismem. Na OSPOD se učitelé obrátili v případě, že řešili u žáka vysoký počet absencí s podezřením na záškoláctví, v případě, že měli podezření na zanedbání péče, nebo když dohledávali děti, které se po změně místa bydliště nepřihlásily do jiné školy. V případě, že žák byl agresivní vůči spolužákům či učitelům a vyznačoval se poruchami chování, byl nutný zásah Střediska výchovné péče, kdy žák docházel do této instituce ambulantně, nebo se jednalo o denní péči o dítě. Jeden

z učitelů také sdělil, že mají ve škole velký počet dětí ze sociálně slabých rodin, na které musí psát posudek, když rodiče žádají o příspěvky (někteří žáci mají dokonce státem dotované obědy) nebo se jedná o situaci, kterou řeší soud.

### **3.4.8 Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 4**

Tento čtvrtý výzkumný předpoklad se také potvrdil jako pravdivý, díky výše uvedenému. Učitelé spolupracují, dokonce je to jejich povinnost, obracet se a spolupracovat s těmito institucemi. Žáků s různými specifickými poruchami učení či s poruchami chování čím dál více přibývá a všechny tyto instituce mají plné ruce práce s různými diagnostikami a posudky. Na učitelích proto je, naučit se s těmito dětmi pracovat a zvládat je. A právě tyto instituce mohou učiteli v mnoha případech pomoci a poradit.

### **3.4.9 Výzkumný předpoklad č. 5**

*Rodina v případě problému dostatečně komunikuje a spolupracuje se školou.*

Komunikace mezi školou a rodinou je velice důležitý aspekt ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte. Mnohdy však selhává nebo úplně chybí. Na základě toho pak vznikají konflikty mezi školou a rodinou, které se dají řešit velice obtížně. Každý pedagog, a dle mého názoru, i každý rodič by měl spolupracovat s opačnou stranou, především v momentech, kdy se u žáka vyskytne nějaký problém. Cílem totiž je eliminovat problém co nejdříve a najít nejvhodnější řešení a prostředky k zamezení případného následného zvětšování.

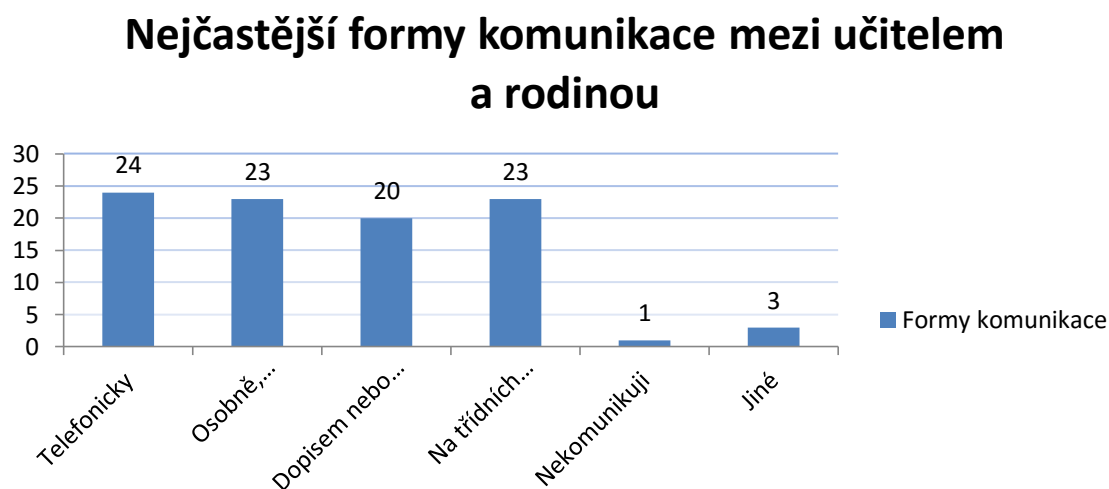
Proto jsem se snažila zjistit na jedné straně, jak rodiče komunikují se školou, na straně druhé, jakou mají učitelé zkušenost v oblasti komunikace a spolupráce s rodinami svých žáků.

#### **3.4.9.1 Pohled učitelů**

První otázka, která směřovala na učitele, měla za cíl zodpovědět, jak učitelé komunikují s rodiči svých žáků. Učitelé měli na výběr z 5 možností a to byla komunikace telefonická, osobní pozvání do školy, na třídních schůzkách, dopisem nebo e-mailem, bez komunikace či kolonka, kam mohli učitelé doplnit další způsoby

komunikace, které oni sami volí. Následující graf nám ukáže, jaké nejčastější formy komunikace učitelé volí.

Graf č. 7 – Nejčastější formy komunikace mezi učitelem a rodinou

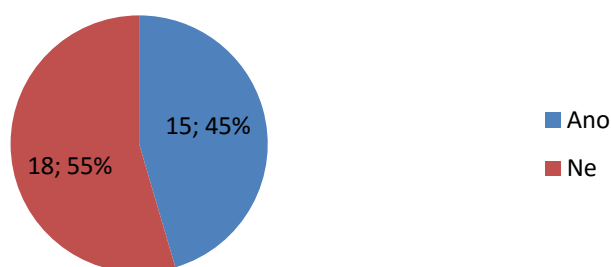


Z tohoto grafu tedy lze vyčíst, že nejméně používanou formou komunikace je dopis nebo e-mail. U jednoho respondenta, jsem zaznamenala odpověď, že s rodiči nekomunikuje ani jedním z těchto způsobů. Jednalo se o ženu ve věku 35 let, která má čtyřletou praxi s tím, že za své čtyřleté působení ve škole má zkušenost s třídnictvím. Dle mého názoru tato paní učitelka buď nepochopila otázku, nebo ji pouze špatně zaškrtnula, protože následně označila, že se v komunikaci s rodiči vyskytl problém. Celkem 24 učitelů zaškrtnulo, že s rodiči komunikují telefonicky, což je podle výsledků nejčastější forma komunikace těchto dotazovaných. Jako druhou nejčastěji používanou formu označilo 23 učitelů osobní komunikaci na základě pozvání do školy a třídní schůzky. Následně pak 20 pedagogů z těchto dotazovaných komunikuje s rodinou formou dopisů a e-mailů. Tři učitelé připsali do kolonky jiné jak, či v jakých případech, s rodinou ještě komunikují. Jeden z těchto pedagogů napsal, že komunikoval s rodinou díky oficiálnímu pozvání do školy kvůli jednání s výchovnou komisí. Další způsob byly společné schůzky rodičů, komunikace přes výchovnou poradkyni či ředitelství školy. Třetí pedagog pak označil jako jinou formu komunikace komunikaci osobní, na základě pozvání do školy, formou doporučeného dopisu. Tyto formy komunikace označené jako „jiné“ jsou, dle mého názoru, komunikace osobní, které ale probíhají za jiných okolností, resp. probíhají na základě jiného vnějšího popudu, než z iniciativy pedagoga samotného.

Na tuto problematiku pak navazovala otázka, zda se vyskytl nějaký problém v komunikaci s rodiči. V případě, že zaškrtnli odpověď ano, následovala otázka, o jaký problém se jednalo, abych dokreslila situaci a zmapovala, jak může komunikace s rodiči problémových žáků probíhat.

*Graf č. 8 – Výskyt problému během komunikace s rodiči problémových žáků*

### Výskyt problému během komunikace s rodiči problémových žáků

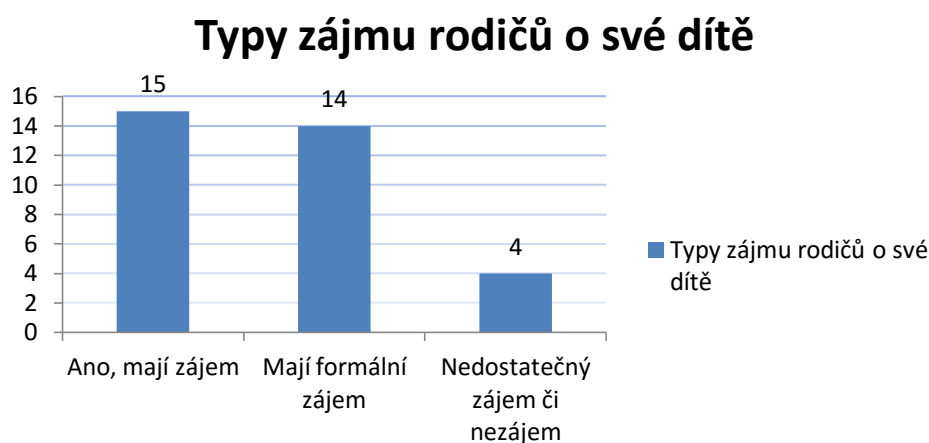


Tentokrát u všech dotazníků, kde byla zaškrtnuta odpověď ano, byla i zodpovězena otázka, o jaký problém se v dané komunikaci jednalo. Nyní představím poznatky zjištěné z dotazníku. Nejčastěji zmíněnými problémy v dotaznících byla absolutní neochota rodiny jakkoliv se školou spolupracovat. Jeden z respondentů dokonce zmínil, že rodina spolupracuje se školou pouze na základě dohledu instituce OSPOD. Dalším často se vyskytujícím problémem je neschopnost rodičů dostavit se na předem sjednanou schůzku a to nejen na třídní rodičovskou schůzku, ale také na osobní schůzku, která měla probíhat pouze mezi daným učitelem a jimi samotnými. Často se prý také stává, že si rodiče vůbec nepřipouští, že by se mohl vyskytnout nějaký problém s jejich dítětem. Příčinou je podle jednoho učitele domněnka, že když se doma dítě chová podle jejich názoru vzorně, tak jak může dělat nějaké problémy ve škole. Jeden z rodičů dokonce kryl absence žáka a snažil se shánět omluvenky od doktorů, aby daný problém vyřešil. Jeden z pedagogů zase na tuto otázku odpověděl, že rodiče byli vulgární a kryli vychytralost syna. V dalších případech rodiče problémového žáka vůbec nerespektovali školu a učitele nebo se hádali s vyučujícím o výslednou známku na vysvědčení. Jako poslední problém bych zmínila situaci, kdy otec dítěte naprosto odmítal komunikovat se školou, proto se role musela zhostit matka, která však tvrdila každému vyučujícímu něco jiného. Komunikace mezi školou a rodinou se zlepšila až

v momentě, kdy si rodiče nevěděli se svým potomkem rady a školu nutně potřebovali jako prostředek k úspěšné nápravě chování tohoto dítěte.

Jelikož komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou jsou dva navzájem provázané aspekty, následovala otázka, která měla za úkol zjistit, jak jsou rodiče problémových žáků nakloněni spolupráci se školou popř. pedagogickým pracovníkem. Následující graf porovná, jaký typ zájmu rodičů o své dítě převládá. Respondenti měli na výběr ze tří odpovědí: Ano, jejich zájem je dobrý až uspokojivý; Mají formální zájem – tj. takový, který nemá skutečný obsah, navenek simulovaný jako opravdový; Nedostatečný zájem či nezájem, kdy dítě je rodičům zcela lhostejné, nerespektují jeho potřeby.

Graf č. 9 – Porovnání typu zájmu rodičů o své dítě



Na základě dotazníků jsem zjistila, že 15 odpovědí bylo kladných, ve smyslu toho, že rodiče zájem o žáka mají a jsou nakloněni spolupráci se školou. 14 učitelů zaškrtno druhou možnou odpověď a to, že rodiče mají pouze formální zájem. Poslední možnou odpověď jako nedostatečný či chybějící zájem rodičů o dítě zaškrtnuli 4 respondenti.

Následně jsem také vyhodnotila, jak se navzájem překrývají odpovědi z otázek číslo 9 a 10. Respektive pokud učitelé odpověděli, že se vyskytl problém v komunikaci s rodiči problémových žáků, jaký typ spolupráce u těchto rodičů zaznamenali, a pokud učitelé odpověděli, že se problém v komunikaci s rodinou nevyskytl, jaký typ spolupráce převládal i v tomto případě. Dva učitelé zaškrtnuli, že i přes problém v komunikaci s rodiči, byli otec s matkou nakloněni spolupráci se školou. Ve většině

případů, respektive u 9 respondentů, se jednalo pouze o formální zájem a 4 respondenti zaškrtnuli, že se jednalo o nedostatečný zájem či úplný nezájem.

Stejně tak jsem postupovala v případě, že bylo v dotazníku zaškrtnuto, že problém v komunikaci s rodiči se nevyskytl. Ve 13 dotaznících bylo zaškrtnuto, že rodiče zájem o své dítě mají, v 5 případech se jednalo o formální zájem a poslední možnost, tedy nedostatečný zájem či nezájem, nezaškrtnl ani jeden respondent.

### **3.4.9.2 Pohled rodičů**

Jelikož se ve většině případů nejedná o problémové děti a žáky, které jsem do svého výzkumu zařadila, tak komunikace a spolupráce rodičů se školou není velkou nutností. Přesto však musí na nějaké úrovni probíhat.

U dětí, tj. Viktor, Oskar, Tadeáš, Zbyněk a Olin, je komunikace se školou na místě, protože děti řeší přestup na střední školu. Na základě rozhovorů jsem se dozvěděla, že např. maminka Viktora komunikuje s vyučujícími předmětů, kde Viktor potřebuje dobré známky, aby se dostal na vysněnou střední školu. Baví se s nimi o jeho nedostacích, které se pak snaží dohnat při soukromém doučování. Stejně tak maminka Zbyňka se informuje u vyučujících, jak na tom Zbyněk je, aby zvládl přijímací zkoušky na místní gymnázium. Na rozdíl od Viktora se Zbyněk učí sám bez potřeby doučování. U ostatních dětí, které jsou v 9. třídě nebo ve 4. ročníku osmiletého gymnázia, se rodiče u vyučujících nebo výchovných poradců informují, jak mají např. vyplnit přihlášku na střední školu, jakým způsobem probíhají přijímací řízení na jednotlivých školách apod.

Jelikož 8 dětí z těchto dotazovaných rodin navštěvuje stejnou školu, zjistila jsem, že škola a rodina komunikuje především pomocí elektronického programu tzv. Bakaláři. Zde rodiče píší omluvenky svému dítěti. Učitelé sem vkládají známky či píšou poznámky. Jedná se o elektronickou žákovskou knížku, která se snaží předejít ztrátám papírových podob těchto knížek a zároveň zatajování známek a poznámek rodičům. Jako je tomu vždy s příchodí změnou, tak i zde jsem zjistila, že většina dotazovaných rodičů nemá problém s touto formou komunikace. Objevili se však i kritici tohoto způsobu. Problém prý nastal v momentě, když přestal fungovat internet, nebo když se rodiče museli učit pracovat s tímto programem. Na zbylých dvou školách stále funguje žákovská knížka a jako další formu komunikace mi rodiče zmínili e-mailovou



korespondenci. Samozřejmě v urgentních případech, jako je náhlá nevolnost žáka, volají učitelé rodičům, aby si přišli své dítě ze školy vyzvednout.

Nyní bych chtěla ještě zmínit problémy, se kterými se potýkala rodina Venduly a rodina Zbyňka. Vendula je dle matky živé dítě, které při hodině často vyrušuje a ne vždy nosí domácí úkoly. Matka proto často s vyučujícími řešila kázeňské postihy (max. napomenutí třídního učitele). Na obranu Venduly však existovali učitelé, kteří ji dokázali natolik zaujmout, že dávala pozor a neměli s ní sebemenší problém. V případě Zbyňka je podle matky problém s vyučující českého jazyka. Ta si podle její výpovědi na Zbyňka „zasedla“, což potvrzují i jeho spolužáci. Paní učitelka Zbyňka často zkouší (více než jiné spolužáky) a nepřiměřeně hodnotí. Matka ovšem netuší, co je příčinou tohoto přístupu, protože Zbyněk není problémové dítě, což můžu sama ze své pedagogické praxe potvrdit. Rodina chce s paní učitelkou problém řešit, ale předtím chtějí ještě počkat, až bude syn přijatý na střední školu a budou uzavřené známky na vysvědčení, aby paní učitelka synovi ještě víc neškodila.

Dotazování učitelé označili jako nejčastější způsob komunikace telefonní hovor, což na základě rozhovorů v rodinách nelze potvrdit. Jak jsem již zmínila, rodiče s učiteli telefonují pouze v urgentních případech. Shodují se s dotazovanými učiteli, že komunikují s učiteli především na třídních schůzkách, což je dle mého názoru povinné minimum, které by mělo být z obou stran dodržováno. To v tomto případě splňují všechny mnou dotazované rodiny, jejichž zájem o dítě je dle mého názoru dobrý. Usuzuji tak na základě toho, jaký mají rodiče vztah ke svým dětem a naopak, a především protože rodiny osobně znám a vím, že zájem přede mnou nepředstírali.

#### **3.4.10 Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 5**

Tento výzkumný předpoklad nelze stoprocentně potvrdit ani vyvrátit. Na základě získaných dat a odpovědí lze zpozorovat, že existují různí lidé. Dle výpovědí učitelů je vidět, že i přes problém v komunikaci se rodiče snaží nějakým způsobem zajímat o své dítě, ale na druhou stranu existují i takoví, kteří zájem nejeví a ještě je s nimi komunikace obtížná. Naproti tomu jsou rodiny, se kterými není problém ani v komunikaci ani v zájmu o dítě.

Jelikož mnou vybrané děti bych za problémové neoznačila, proto budu hodnotit míru komunikace a spolupráce se školou jako takovou. Všechny dotazované rodiny navštěvují rodičovská sdružení, což je spolu s komunikací přes Bakaláře nebo žákovské knížky jediná forma komunikace, kterou vyvíjejí. Pokud se samozřejmě jedná o urgentní případ, je využívána i komunikace telefonem. Proto bych z tohoto hlediska označila tento výzkumný předpoklad za potvrzený.

### 3.4.11 Výzkumný předpoklad č. 6

*Dítě z dysfunkční rodiny má ve škole častěji problémové chování, než dítě z rodiny funkční.*

Abych dostala objektivní pohled na to, jaké rodiny jsou funkční a jaké dysfunkční, použila jsem dotazník funkčnosti od Jiřího Dunovského.<sup>84</sup> Na první tři otázky jsem se ptala přímo rodičů. Zbylé otázky, respektive otázky č. 4-8, jsem hodnotila dle vlastního uvážení díky znalosti rodičů, návštěvě jejich domu nebo bytu při vedení rozhovoru. Následující tabulka ukáže počet bodů, které vyšly na základě provedených rozhovorů a na základě mého uvážení.

*Tabulka č. 3 - Získané body z dotazníku Dunovského*

| <b>Jméno dítěte</b> | <b>Počet bodů</b> |
|---------------------|-------------------|
| Tadeáš              | 4                 |
| Oskar               | 0                 |
| Elen                | 0                 |
| Pavčina             | 1                 |
| Vendula             | 1                 |
| Aleš                | 3                 |
| Marie               | 0                 |
| Zbyněk              | 0                 |
| Viktor              | 2                 |
| Olin                | 1                 |

<sup>84</sup>ZBORNÍKOVÁ, Kateřina. *Posuzování funkčnosti rodiny v Jihočeském kraji*. České Budějovice : Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, 2012. 95 s. Diplomová práce.

Dunovský ve své knize definuje 4 pásma. 0-4 bodů je pásmo, které zahrnuje rodiny funkční, pásmo 5-9 bodů jsou rodiny problémové, 10-14 bodů jsou rodiny dysfunkční a pásmo 15-24 bodů zahrnuje rodiny afunkční. Při vyhodnocování je důležité brát v potaz dva body. Je nutné, aby bylo hodnocení vždy aktuální, a také se toto vyšetření provádí pro každé dítě zvlášť, protože rodina může být funkční nebo nefunkční ve vztahu jen k jednomu dítěti a k druhému naopak.<sup>85</sup>

Z tabulky lze vyčíst, že všechny mnou dotazované rodiny vyšly jako funkční. Na hranici funkčnosti se podle výsledků ocitá rodina Tadeáše a částečně i Aleše. U Aleše se počet bodů zvýšil na základě sociálně ekonomické situace rodiny a díky tomu, že si oba jeho rodiče našli nové partnery a jeho matka dokonce uzavřela druhé manželství. U Tadeáše se počet bodů navýšil kvůli tomu, že si oba jeho rodiče našli nové partnery, se kterými mají oba další dítě, a také, protože otec označil vztahy v rodině jako narušené. Když porovnáme děti ze zcela funkčních rodin (rodiny, které získaly žádný nebo jeden bod) a tyto dvě rodiny na hranici funkčnosti, docházím k závěru, že nelze tento výzkumný předpoklad potvrdit. Jak Aleš, tak Tadeáš jsou žáci, kteří úkoly do školy plní, ve škole jsou aktivní a bez problému se zapojují do výuky. Aleš je podle otce vtípálek a třídní „srandista“, takže jediné, co u něho spatřuje jako mírně rušivé, jsou jeho vtipné komentáře k určitým situacím během vyučovacích hodin. Tadeáše otec popsal jako snaživého a často učiteli chváleného. Komplikace ale nastávají spíše uvnitř rodiny, kdy chlapec (svěřený do péče otce) často odchází k prarodičům ze strany otce. Chodí k nim nejen na časté návštěvy, ale už u nich krátkou chvíli bydlel. Naopak Vendula, jejíž rodina dle dotazníku vyšla jako funkční, se potýká s mírnými problémy ve škole. Podle matky je hyperaktivní, při hodinách na sebe upozorňuje a učitelé si na ni často stěžují, že vyrušuje, neplní úkoly a tvrdí, že je tzv. „třídní šašek“.

Jelikož tento výzkumný předpoklad nelze potvrdit na základě mnou získaných dat z vybraných rodin, zaměřím se nyní na otázku č. 2 z dotazníku Dunovského, která se týká stability rodiny ve smyslu vzájemných vztahů. U dvou z těchto rodin, v rodině Tadeáše a Olina, jsem se dozvěděla, že se jedná o rodiny narušené, kde se vyskytují problémy ve vztazích členů rodiny, ale zároveň se nedotýkají přímo života dětí.

---

<sup>85</sup>DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Kapitola 4. Popis diagnostického nástroje pro zjišťování poruch rodiny ve vztahu k dítěti – dotazník funkčnosti rodiny, s. 35-31.

V rodině Olina panovaly napjatější vztahy mezi jeho otcem a matkou, protože dříve docházelo k častým hádkám a jednu dobu chtěli rodiče dokonce zažádat o rozvod. Přesto však tuto krizi ustáli a pokračují dále v manželství i společném soužití. U Tadeáše se jednalo o odchod matky za novým partnerem, takže následoval rozvod. Později si i jeho otec našel novou partnerku a oba jeho rodiče založili rodinu (bez uzavření manželství) s novými partnery. Oba chlapci se i přes narušené vztahy v rodině projevují ve škole výbornými výsledky. Oba dva jsou snaživí, plní své úkoly, bojují o dobré známky a pedagogický sbor je jen chválí. Jako protiklad k těmto dvěma chlapcům jsem vybrala opět rodinu Venduly a rodinu Oskara. Obě dvě rodiny zaškrtnly u otázky č. 2, že vztahy v rodině jsou pevné, přesto se však tyto dvě děti potýkají s jistými problémy ve škole. Vendulu jsem rozebrala o pár řádků výš, proto se nyní zaměřím na Oskara. Oskar je ve škole hodný, nevyrušuje, ale přesto se špatně učí, nenosí dobré známky, nemá pořádek v sešitech a učebnicích a celkově nemá moc kladný vztah ke škole díky výsledkům, které má. Ani rozborem těchto rodin z hlediska otázky č. 2 z výše zmiňovaného dotazníku v tomto případě nelze potvrdit šestý výzkumný předpoklad.

### **3.4.12 Shrnutí ověření výzkumného předpokladu č. 6**

Ukázalo se, že každá rodina je individuální samostatná jednotka, která se od ostatních rodin vždy nějak odlišuje, protože ji utváří různé osobnosti s různými vlastnostmi, zájmy a přístupem k životu. Šestý výzkumný předpoklad nelze potvrdit, protože i děti z rodin, kde se vyskytují komplikované vztahy mezi jednotlivými členy, se ve škole projevují jako bezproblémové, s dobrým prospěchem. Naopak může dojít k situaci, kdy dítě z funkční rodiny se může ve škole projevovat lehce problémově.

Abych ovšem mohla tento výzkumný předpoklad zcela s jistotou vyvrátit či potvrdit, musela bych získat větší škálu respondentů a zmapovat chování nejen žáků z rodin, kde jsou problémovější vztahy, ale i žáků z opravdu dysfunkčních rodin.

### 3.5 Diskuze

V této části shrnu jednotlivé poznatky svého výzkumu a pokusím se objasnit, čím mohly být jeho výsledky ovlivněny, popřípadě zkresleny.

Základem empirické části této práce bylo 6 mnou stanovených výzkumných předpokladů. Výsledky byly zjištěny dotazníkovou formou určenou učitelům základních škol a rozhovorem s rodiči deseti žáků. Prvním krokem bylo zpracování dotazníků, směřovaných k pedagogům druhého stupně základních škol. Při jejich vyhodnocování jsem zjistila, že řada učitelů na některé otázky neodpověděla vůbec, někteří pouze zčásti. Jiní se omezili na tak stručné odpovědi, které pro mě nebyly přínosem. Jako lepší variantu proto vidím osobní rozhovor, který by mi pomohl případné nejasnosti řešit, popřípadě položit doplňující otázky. Tento způsob je však velmi časově i organizačně náročný.

Pro rozhovory jsem zvolila rodiny, které znám, a které mi byly ochotny poskytnout své osobní informace. Setkala jsem se ovšem i s odmítnutím během oslovování rodin, což je důkazem, že přestože mě znají, nenechají mě do problémů své rodiny nahlédnout. Problém je v tom, že jsem nezískala až tak pestrou škálu odpovědí, protože většina rodin, které mi poskytly rozhovor, se jevila jako funkční. Je otázkou, zda bych na první pohled byla schopna poznat dysfunkční rodinu, a zda by mi taková rodina poskytla pravdivé informace. Proto jsem v posledním výzkumném předpokladu neporovnávala chování žáků z rodin funkčních a dysfunkčních, ale chování dětí, jejichž rodina vyšla jako zcela funkční a rodina, která vyšla na hranici funkčnosti. Zajímavým zjištěním bylo, že děti z rodin na hranici funkčnosti nemají ve škole žádné problémy. Naopak děti ze zcela funkční rodiny se mohou ve škole vykazovat mírně problémovým chováním. To tedy poukazuje na to, že problémové chování může mít různé příčiny, jejichž zjišťování se nesmí ubírat jedním směrem. Pro věrohodnější informace by bylo dobré dát vyplnit dotazník i druhému rodiči, popřípadě vést rozhovor s každým zvlášť a mít možnost porovnat jejich odpovědi.

Jednu z největších nepřesností spatřuji ve vyhodnocování dotazníku Dunovského. Nejsem odborník na tuto problematiku, tudíž výsledky mohly být zkreslené mým nepřesným vyhodnocováním. Zároveň pak otázky č. 4, 7 a 8, které se týkají osobnosti rodiče a jeho zájmu a péči o zkoumané dítě byly vyhodnoceny na základě mé osobní zkušenosti s rodinami, nikoli na základě objektivního pozorování. Kdybych tedy k dotazníkům přistoupila ještě jiným způsobem, mohly by se některé rodiny jevit jako problémové nebo naopak méně problémové, než se jeví.

První dva výzkumné předpoklady byly vytvořené na základě tvrzení Vágnerové. Jednalo se o výroky, týkající se procesu emancipace a vnímání školy pubescentem. Oba dva předpoklady se na základě rozhovorů potvrdily. Sice ne ve všech případech, ale bylo tomu tak u většiny zkoumaných dětí. Např. proces emancipace ještě nelze zcela zaznamenat u dětí na počátku období pubescence.

Třetí a čtvrtý výzkumný předpoklad se na základě dotazníkového šetření také potvrdil. U třetího výzkumného předpokladu vyvstaly jisté nejasnosti. 32 učitelů označilo, že v případě výskytu problémového žáka mapují, jaká je jeho rodinná situace. Následně pak ale pouze 28 učitelů označilo, že se setkali s problémovým žákem. Toto lze brát jako špatně pochopené otázky nebo nepozornost. Na druhé straně mohli učitelé odpovědět tak, že i když se ještě nesetkali s problémovým žákem, přesto situaci v rodině nějakým způsobem hodnotili. U čtvrtého výzkumného předpokladu pro mě byla některá data velice překvapivá. Nečekala bych, že na škole v malém městě budou pedagogové řešit prodej a užívání návykových látek a drog nebo fyzické napadení učitele na půdě školy.

Poslední dva výzkumné předpoklady jsem nemohla s jistotou vyvrátit nebo potvrdit. U pátého předpokladu jsem narazila na situaci, kdy se, i přes problémovou komunikaci se školou, rodiče o své dítě zajímají a mají snahu daný problém řešit. Na stranu druhou jsou pak takoví rodiče, kteří se jak komunikaci, tak i spolupráci s učiteli nesnaží nijak usnadnit. Z toho lze usoudit, že záleží na lidech, na jejich postojích, povaze a předchozí výchově. To má za následek, že nelze s určitostí říci, že rodina je ochotná dostatečně spolupracovat a komunikovat, když s jejich dítětem není něco v pořádku. Poslední předpoklad opět nelze s určitostí potvrdit. Důvodem je tentokrát nedostatek získaných dat a především to, že chybí i pohled dysfunkční či afunkční rodiny. Přesto jsem se snažila na danou problematiku nahlédnout nejen z hlediska výsledků dotazníku funkčnosti rodiny od Dunovského, ale také podle toho jaký typ vztahů v rodině daný rodič označil. Z těchto dat, která jsem měla k dispozici, nelze poslední výzkumný předpoklad potvrdit, ale vzhledem k tomu, že jsem neměla k dispozici data i z dysfunkční rodiny, neberu tuto hypotézu za zcela nepotvrzenou.

Již dříve jsem zmínila pár faktorů, které mohly ovlivnit získaná data, proto se nyní zaměřím na další vlivy. Během rozhovorů nemuseli být ke mně jednotliví rodiče zcela upřímní, jak jsem předpokládala, nebo jejich výpovědi ovlivnilo jejich momentální rozpoložení a nálada. Proto by bylo dobré tyto rozhovory opakovat a následně porovnat

získané informace. Co se týče dotazníků pro učitele, mohla bych lépe formulovat otázky či dopsat komentáře k jednotlivým otázkám, aby učitelé věděli, na co přesně se ptám. Tím bych předešla nejasnostem. Kdybych naopak místo dotazníkového šetření provedla rozhovory, zamezila bych tomu, aby otázka zůstala nezodpovězena.

Toto téma by šlo dále zkoumat z hlediska pedagoga. Osobně bych se zaměřila na to, jak učitelé reagují v konkrétních situacích, jakým způsobem řeší vzniklé konflikty ve třídě, a na základě konkrétnějších informací bych zmapovala dané situace podrobněji. Na základě toho by se pak mohla vytvořit jakási příručka či kniha zkušeností pro pedagogy, který by byl inspirací např. pro začínající učitele, kteří se do takové situace dostanou.

Pro svoji praxi jsem se inspirovala především částí, kde učitelé popisovali, v jakých případech se obraceli na jednotlivá specializovaná pracoviště a o jaká konkrétní pracoviště se jednalo. V neposlední řadě chci zdůraznit fakt, který by měl být platit pro všechny pedagogy. Jedná se o přístup k jednotlivým žákům. Především třídní učitelé by měli vědět, co se se žákem děje, popřípadě, jaký je zdroj jeho problému. Jak jsem již nastínila v této práci, může být v první řadě zdrojem problémového chování rodina a její fungování, ale na druhou stranu i zcela jiné příčiny, které mají kořeny zcela jinde. To je důležité vědět, protože na základě toho hledáme způsob, jak daný problém řešit.

## **Závěr**

Cílem této práce bylo zjistit, jaké je chování žáků druhého stupně základní školy a získaná data následně porovnat a zjistit, zda se nějak odlišuje chování dítěte z rodiny funkční a z rodiny dysfunkční. Dalším cílem bylo zmapovat komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou a to z pohledů obou stran, abych dokázala vytvořit ucelenější a komplexnější pohled na tuto problematiku.

Teoretická část je rozdělena na dvě větší kapitoly. První kapitola se zaměřuje na pojmy související s rodinou, postavením pubescenta v rodině, vlivy na jeho výchovu a také na instituce rodinu zastupující či nahrazující. Kapitola druhá objasňuje pojmy související se školou. Nejprve se zaměřuje na objasnění samotného pojmu škola, následně pak na postavení pubescenta na základní škole a na závěr se věnuje problémovým žákům a institucím, které pedagogům napomáhají při řešení výchovně vzdělávacích problémů.

Empirická část práce se snaží metodou rozhovorů v rodinách a metodou dotazníkového šetření pedagogů vyvrátit či potvrdit šest stanovených výzkumných předpokladů. Jak se dalo očekávat, nebyly všechny zcela potvrzeny. Je to způsobeno tím, že každý procházíme jinou výchovou, působí na nás různí lidé a pohybujeme se v různém prostředí. Proto nelze stanovit obecně platná pravidla, která by mohla platit pro všechny bez výjimky.

Jak jsem již zmiňovala v části Diskuze, je toto téma aplikovatelné do pedagogické praxe. Pokud pedagog pozná své žáky blíže, mohou mu tyto poznatky pomoci lépe pochopit chování dětí, které vyučuje, a tím k nim i empatičtěji přistupovat. Tato práce by také mohla být inspirací či zdrojem informací pro učitele, kteří ve své praxi mají nějaké problémové žáky.



## Seznam použitých zdrojů:

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005, 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, 184 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.

GALLA, Karel. BUREŠOVÁ, Květa. *Snoubenci, manželé, rodiče a děti*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 228 s.

Harmonisierende Eltern erziehen besser. In: [www.psychologie-heute.de](http://www.psychologie-heute.de) [online]. 2007 [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: [https://www.psychologie-heute.de/news/gesundheit-psyche/detailansicht/news/harmonisierende\\_eltern\\_erziehenbesser/](https://www.psychologie-heute.de/news/gesundheit-psyche/detailansicht/news/harmonisierende_eltern_erziehenbesser/)

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 194 s. ISBN 80-7290-054-4.

HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: . ISBN 978-80-7375-544-7.

JANIŠ, Kamil. *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudemus, 2001, 103 s. ISBN 80-7041-170-8.

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6.

Květná Zahrada, z. ú. *Informační portál pro orgány sociálně-právní ochrany dětí*. [online]. MPSV, odbor 21, 2009 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.ospod.cz/informace/obecne/>

- LANGER, Stanislav. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. Hradec Králové: Kotva, 2001, 398 s. ISBN 80-902210-0-9.
- LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. DYTRYCH, Zdeněk. *Děti, rodina a stres*. Vyd 1. Praha: Galén, 1994, 214 s. ISBN 80-85824-06-x.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999, 183 s. ISBN 80-7178-304-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 2. Praha: Avicenum, 1989, 335 s.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1995, 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- O ČSSZ. Česká správa sociální zabezpečení [online]. 2016 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.cssz.cz/cz/o-cssz/profil-organizace>
- PACHL, Ladislav. *Malá abeceda rodiny*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1983, 314 s.
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Prvorozené dítě: o sourozenecké pozici*. Vyd. 2., V Portálu 1. Praha: Portál, 2009, 159 s. ISBN 978-80-7367-516-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Rozum a cit. *Pěstouni mají právo na služby* [online]. Říčany : Rozum a cit, poslední aktualizace 20. 1. 2016 [cit. 1. 3. 2016]. Dostupné na: [http://pestounskapece.cz/pruvodce\\_legislativou.php](http://pestounskapece.cz/pruvodce_legislativou.php)
- SMITH, Heather. *Děti a rozvod*. Praha: Portál, 2004, 183 s. ISBN 80-7178-906-2.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 173 s. ISBN 80-7178-559-8.
- TEYBER, Edward. *Děti a rozvod*. Praha: Návrat domů, 2007, 227 s. ISBN 978-80-7255-163-7.
- Ústavní péče. *Středisko náhradní rodinné péče* [online]. [cit. 2016-06-05]. Dostupné z: [http://www.nahradnirodina.cz/ustavni\\_pece](http://www.nahradnirodina.cz/ustavni_pece)
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 1999, 353 s. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Výchova dětí a k samostatnosti. In: [www.psychologia.sk](http://www.psychologia.sk) [online]. [2000] [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: <http://www.psychologia.sk/vychovadeti.php>

## **Přílohy**

Příloha A – dotazník pro učitele

Příloha B – dotazník Dunovského zjišťující funkčnost rodiny

Příloha C – hodnotící kritéria dotazníku Dunovského

Příloha D – otázky kladené rodičům

## Příloha A:

### Anonymní dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku. Jsem studentkou posledního ročníku Pedagogické fakulty v Hradci Králové a rozhodla jsem se psát diplomovou práci na téma „Vliv rodiny na chování žáků 2. stupně ZŠ“. Výzkumná část této práce má za cíl zmapovat Vaše zkušenosti s problémovými žáky a zjistit, jak probíhá spolupráce mezi Vámi a rodiči Vašich žáků. Dotazník je zcela anonymní a zjištěné informace budou sloužit pouze k výzkumným účelům.

Předem děkuji za vyplnění.

Bc. Alena Pazlarová

**Věk:**

**Pohlaví:** muž - žena

**Praxe (kolik let):**

1. **Máte nebo jste měl/a třídnictví?** Ano x Ne

2. **Měl/a jste nebo máte ve třídě problémového žáka?** Ano x Ne

3. **Pokud ano, jaké problémy s ním řešíte?**

- Nepracuje při hodině
- Vyjadřuje se vulgárně
- Je drzý
- Nerespektuje příkazy
- Je vzdorovitý
- Neplní úkoly
- Není připravený na hodinu
- Jiné \_\_\_\_\_

4. **Jak problémy řešíte?**

- Napomínání při hodinách
- Individuální rozhovor s žákem
- Obrácení na ředitele
- Konzultace s rodiči žáka
- Konzultace se školním psychologem
- Jiné \_\_\_\_\_

5. **Zjišťujete/mapujete jakou má žák situaci doma, když vidíte, že jsou s ním při hodině problémy?** Ano x Ne

6. **Zjistili jste, že problémové chování souviselo s nějakým problémem v rodině?**

Ano x Ne

7. **Pokud ano, o jaký problém se jednalo a jak se žák projevoval?**

8. **Jak komunikujete s rodiči?**

Telefonicky

Osobně, pozváním do školy

Dopisem nebo e-mailem

Na třídních schůzkách

Nekomunikuji

Jiné \_\_\_\_\_

9. **Vyskytl se problém v komunikaci s rodiči?** (Pokud ano, uveďte příklad jaký)

Ano

x

Ne

10. **Jsou rodiče nakloněni spolupráci s Vámi? (rodiče problémových žáků)**

Ano, jejich zájem dobrý až uspokojivý

Mají formální zájem – tj. takový, který nemá skutečný obsah, navenek simulovaný jako opravdový

Nemůže mít zájem  Neumí mít zájem  Nechce mít zájem

Nedostatečný zájem či nezájem, kdy dítě je rodičům zcela lhostejné, nerespektují jeho potřeby

Nemůže mít zájem  Neumí mít zájem  Nechce mít zájem

**11. Zaškrtněte, jaké instituce jsou Vám známy tj. zda víte, v jakých případech byste se Vy jako pedagog na ně obrátil/a?**

- Pedagogicko-psychologická poradna
- Středisko výchovné péče
- OSPOD (Odbor sociálně právní ochrany dětí)
- Policie
- Ambulance psychologa či psychiatra
- Správa sociálního zabezpečení

**12. S jakými institucemi (výše jmenovanými) jste Vy nebo Vaše škola spolupracovala a proč?**

## Příloha B

### Dotazník funkčnosti rodiny

Věk dítěte:

Věk matky:

Kolektivní zařízení (MŠ, ZŠ atd.):

Rodinný stav:

Zaměstnání:

#### 1. Složení rodiny – *Jaké je složení Vaší rodiny?*

Rodina úplná

Oba vlastní rodiče v manželství žijí se sledovaným dítětem nebo dalšími dětmi vlastními či nevlastními

Rodina neúplná

Jeden vlastní rodič žije osaměle se sledovaným dítětem nebo dalšími dětmi vlastními či nevlastními

Rodina doplněná

Vlastní rodič, jemuž je svěřeno dítě do péče, žije v novém manželství s jiným partnerem

Rodina náhradní

Adoptivní rodiče (rodič), pěstouni (pěstoun) žijí/e se sledovaným dítětem

Rodina družská

Oba vlastní rodiče nebo jeden z nich žijí se sledovaným dítětem bez uzavření manželství

#### 2. Stabilita rodiny – *Jak byste charakterizoval/a stabilitu Vaší rodiny?*

Pevná

Vztahy mezi jednotlivými členy rodiny jsou pevné, trvalé, vyvážené

Narušená

Závažnější problémy či poruchy ve vztahu mezi členy rodiny, které ale nenarušují soudržnost rodiny a nedotýkají se přímo života dětí

Rozvrácená

Závažné poruchy ve vztazích mezi členy rodiny, které narušují soudržnost rodiny a zasahují přímo do života dětí

#### 3. Sociálně ekonomická situace

##### a) *Věk rodiče při narození dítěte*

20-35 let

méně než 18 let

18-19 let

více než 50 let

36-50 let



**b) *Vzdělání***

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Vysokoškolské              | <input type="checkbox"/> Základní                       |
| <input type="checkbox"/> Středoškolské              | <input type="checkbox"/> Nedokončené základní, zvláštní |
| <input type="checkbox"/> Učební obor, nižší odborné | <input type="checkbox"/> Bez vzdělání                   |

**c) *Zaměstnání***

- Kvalifikované (matka v domácnosti)
- Nekvalifikované (např. pomocná síla)
- Bez zaměstnání

**d) *Rodinný stav***

- Rodiče jsou manželé a žijí se sledovaným dítětem v prvním manželství
- Rodiče jsou manželé, jeden z nich byl 1x ženat (vdaná)
- Rodiče jsou manželé, oba již byli v jednom manželství (rozvod, ovdov.)
- Svobodný rodič, žije bez partnera
- Rodiče nejsou manželé, oba jsou svobodní, žijí spolu
- Rodiče jsou manželé, alespoň jeden z nich prošel již 2x manželstvím
- Rodiče jsou manželé, nežijí spolu
- Rodiče jsou manželé, alespoň jeden z nich byl již více než 3x ženat (vdaná)
- Jeden či oba rodiče jsou v manželství s jiným partnerem, žijí však spolu

**e) *Příjem (čistý na hlavu)***

- Dvakrát vyšší než životní minimum
- Vyšší než životní minimum
- Na úrovni životního minima a níže

**f) *Bytová kategorie***

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Kategorie | <input type="checkbox"/> 4. Kategorie                 |
| <input type="checkbox"/> 2. Kategorie | <input type="checkbox"/> bez bytu, ubytovna, podnájem |
| <input type="checkbox"/> 3. Kategorie |   |

**g) Charakter bydlení**

- 1 osoba nebo méně na obývací místnost
- 1-2 osoby na obývací místnost
- 1-2 osoby při soužití dvou generací na obývací místnost
- Více než 2 osoby na obývací místnost
- Více než dvě osoby při soužití dvou generací na obývací místnost

**h) Vybavení bytu a jeho udržování**

- Velmi dobré
- Dobré
- Podprůměrné
- Nedostatečné

**4. Osobnost rodiče**

- Vyrovnaná – bez problémů – dobrá společenská adaptace
- Nevyrovnaná – s problémy – závažnější odchylky v tělesném stavu (např. chronické onemocnění, lehčí efektivita )
- závažnější odchylky v psychickém stavu (např. lehčí oligofrenie, neurózy), narušená společenská adaptace, podezření na závislost na alkoholu, absence, přestupky – jaká odchylka:
- patologická – těžké odchylky v tělesném stavu, např. vážné onemocnění, invalidita, bezmocnost, těžké odchylky v psychickém stavu např. závažné onemocnění psychiatrické, závažné poruchy společenské adaptace, alkoholismus, trestná činnost, příživnictví – jaká odchylka:

**5. Sourozenci, jejich osobnost, stav a vývoj**

- V rodině se vyskytuje aspoň jeden sourozenec sledovaného dítěte a není problematický tělesně, duševně ani společensky
- Dítě je jedináček – v rodině se vyskytuje aspoň jeden sourozenec problematický (chronicky nemocný tělesně nebo duševně nebo s narušenou společenskou adaptací) – jaká odchylka:
- V rodině se vyskytuje několik problematických sourozenců nebo 1 těžce postižený – sourozenec umístěný mimo rodinu (dětský domov, osvojení, pěstounská péče, ústav soc. péče) – jaká odchylka:

## 6. Stav, vývoj šetřeného dítěte a jeho osobnost

- Tělesný a duševní stav dobrý, bez postižení, vývoj odpovídá normě
- Stav a vývoj vážněji narušen, např. lehčí vrozené vývojové vady, chronické onemocnění, opožděný vývoj, poruchy adaptace – jaká odchylka:
- Stav a vývoj těžce narušen, např. závažné vrozené vývojové vady, těžké chronické onemocnění, závažné psychiatrické poruchy, bez společenské adaptace – jaká odchylka:

## 7. Zájem o dítě

- Zájem opravdový až uspokojivý, který zakládá dobrý vztah rodičů k dětem
- Formální zájem – tj. takový, který nemá skutečný obsah, navenek simulovaný jako opravdový nebo nadměrný zájem – tj. takový, do něhož rodič promítá své neadekvátní postoje a problémy na úkor dítěte či neodpovídající jeho potřebám
  - nemůže mít zájem
  - neumí mít zájem
  - nechce mít zájem

## 8. Péče o dítě

- Velmi dobrá až dobrá – taková, která zabezpečuje náležitě všechny nebo hlavní potřeby dítěte
- Uspokojivá – éče o dítě vykazuje drobné chyby, které však ještě vývoj dítěte nenarušují
  - nemůže mít zájem
  - neumí mít zájem
  - nechce mít zájem
- Dostatečná – v péči o dítě se objevují podstatnější závady, nikoliv ještě trvalého charakteru, zjevně již poškozující vývoj dítěte
  - nemůže mít zájem
  - neumí mít zájem
  - nechce mít zájem
- Špatná – péče o dítě je spojena se závažnými závadami, převážně trvalého charakteru, zjevně již poškozující vývoj dítěte
  - nemůže mít zájem
  - neumí mít zájem
  - nechce mít zájem
- Velmi špatná, nedostatečná, traumatizující – v péči o dítě je řada trvalých hrubých chyb, nedostatků až záměrných činů dítě poškozujících a znemožňujících aspoň uspokojivý vývoj
  - nemůže mít zájem
  - neumí mít zájem
  - nechce mít zájem

## Příloha C:

### Hodnotící kritéria:

| 1. Složení rodiny |        |
|-------------------|--------|
| Rodina úplná      | 0 bodů |
| Rodina neúplná    | 1      |
| Rodina doplněná   | 2      |
| Rodina náhradní   | 2      |
| Rodina družská    | 2      |

| 2. Stabilita rodiny |        |
|---------------------|--------|
| Pevná               | 0 bodů |
| Narušená            | 1      |
| Rozvrácená          | 2      |

| 3. Sociálně ekonomická situace = součet bodů dle ukazatelů v a–h |        |
|--|--------|
| Velmi dobrá 0–3  | 0 bodů |
| Dobrá 4–10   | 1      |
| Uspokojivá 11–17   | 2      |
| Špatná 18–24   | 3      |
| Velmi špatná 25 a výše   | 4      |

| 4. Osobnost rodičů (v neúplné rodině se nehodnotí rodič nepřítomný, ale přítomný se hodnotí dvojnásobným počtem bodů = *) |        |
|---|--------|
| Vyrovnaná   | 0 bodů |
| Nevyrovnaná   | 1      |
| Patologická   | 2      |

| 8. Péče o dítě                             |        |
|--|--------|
| Velmi dobrá až dobrá                       | 0 bodů |
| Uspokojivá                                 | 1      |
| Dostatečná                                 | 2      |
| Špatná                                     | 3      |
| Velmi špatná, nedostatečná, traumatizující | 4      |

| 5. Sourozenci a jejich osobnost  |        |
|--|--------|
| V rodině je alespoň jeden sourozenec a není problematický                                  | 0 bodů |
| Dítě je jedináček, v rodině se vyskytuje aspoň jeden sourozenec problematický              | 1      |
| V rodině se vyskytuje několik problematických sourozenců nebo i těžce postižený sourozenec | 2      |

| 6. Stav a vývoj šetřeného dítěte |        |
|----------------------------------|--------|
| Tělesný a duševní stav dobrý     | 0 bodů |
| Stav a vývoj vážněji narušen     | 1      |
| Stav a vývoj těžce narušen       | 2      |

| 7. Zájem o dítě (v neúplné rodině se nehodnotí rodič nepřítomný, ale přítomný se hodnotí dvojnásobným počtem bodů) |        |
|--|--------|
| Zájem opravdový až uspokojivý  | 0 bodů |
| Formální zájem   | 1      |
| Nedostatečný zájem   | 2      |

Hodnotící kritéria:

| a) věk rodičů při narození dítěte * |        |
|-------------------------------------|--------|
| Přiměřený (20–35)                   | 0 bodů |
| Nízký (18–19)                       | 1      |
| Vysoký (36–50)                      | 1      |
| Velmi nízký (pod 18)                | 2      |
| Velmi vysoký (nad 50)               | 2      |

| b) vzdělání *                  |        |
|--------------------------------|--------|
| Vysokoškolské                  | 0 bodů |
| Středoškolské                  | 1      |
| Učební obor                    | 2      |
| Základní                       | 3      |
| Nedokončené základní, zvláštní | 4      |
| Bez vzdělání                   | 5      |

| c) zaměstnání * |        |
|-----------------|--------|
| Kvalifikované   | 0 bodů |
| Nekvalifikované | 1      |
| Bez zaměstnání  | 2      |

| d) rodinný stav   |        |
|---|--------|
| Rodiče jsou manželé a žijí se sled. dítětem v prvním manželství   | 0 bodů |
| Rodiče jsou manželé a jeden z nich byl 1 x ženat (vdaná)  | 1      |
| Rodiče jsou manželé, oba již byli v jednom manž., svobodný rodič, žije bez partnera   | 2      |
| Rodiče jsou manželé, alespoň jeden z nich prošel již 2 x manžel.  | 3      |
| Rodiče jsou manželé, nežijí spolu, rodiče jsou manželé, alespoň jeden z nich byl více než 3 x ženat, jeden či oba rodiče jsou v manželství s jiným partnerem, žijí však spolu | 4      |

| e) příjem                         |        |
|-----------------------------------|--------|
| Dvakrát vyšší než životní minimum | 0 bodů |
| Vyšší než životní minimum         | 1      |
| Na úrovni životního minima a níže | 2      |

| f) bytová kategorie          |        |
|------------------------------|--------|
| I. Kategorie                 | 0 bodů |
| II. Kategorie                | 1      |
| III. Kategorie               | 2      |
| IV. Kategorie                | 3      |
| Bez bytu, ubytovna, podnájem | 4      |

| g) charakter bydlení   |        |
|--|--------|
| 1 osoba nebo méně na obývací místnost                        | 0 bodů |
| 1–2 osoby na obýv. místnost                                  | 1      |
| 1–2 osoby při soužití 2 generací na obýv. místnost           | 2      |
| Více než 2 osoby na obýv. místnost                           | 3      |
| Více než 2 osoby při soužití dvou generací na obýv. místnost | 4      |

| h) vybavení bytu a jeho udržování |        |
|-----------------------------------|--------|
| Velmi dobré                       | 0 bodů |
| Dobré                             | 1      |
| Podprůměrné                       | 2      |
| Nedostatečné                      | 3      |

## **Příloha D:**

### **Dotazník pro rodiče:**

1. Jak s Vámi komunikuje?  
(Nekomunikuje, otevřeně, sděluje jen to, co sám chce)
2. Jak plní úkoly?  
(Splní hned a pečlivě, úkol splní, spolí pouze napůl, neplní vůbec)
3. Uposlechne Vaše příkazy?  
(Ano, někdy – záleží na situaci, většinou ne, ne)
4. Jaký má vztah se sourozenci?  
(Výborný – tráví spolu hodně času, kladný, respektující, nevychází spolu)
5. Jaký má přístup ke škole?  
(Přílišná snaha a pečlivost, přistupuje zodpovědně a pečlivě – uvědomuje si důležitost, lhostejný, odpor ke škole)
6. Jak reaguje v krizových situacích?  
(Výbuch a vztek, přílišná citlivost (pláč, hodně si věci bere), nedává najevo žádné emoce, projeví emoce, ale dokáže situaci zhodnotit)
7. Jaké jsou jeho volnočasové aktivity?
8. Popište stručně své dítě:
9. Jak o něm mluví jeho učitelé?