

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sociální zázemí jako faktor ovlivňující školní úspěšnost dětských pacientů
psychiatrické nemocnice
Social background as a factor influencing school success of children's patients
of a psychiatric hospital

Pavla Soukupová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec Ph.D.
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R002 Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Sociální zázemí jako faktor ovlivňující školní úspěšnost dětských pacientů psychiatrické nemocnice potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 10. 7. 2022

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce panu doc. PhDr. Zbyňkovi Němcovi Ph.D., za jeho ochotu, trpělivost, porozumění a zejména pak za cenné rady, které mi během vedení mé práce poskytoval.

Abstrakt

Práce je zaměřena na problematiku školní úspěšnosti dětských pacientů psychiatrické nemocnice. Opakovaně se tyto pacienti ve škole cítí neúspěšní, proto práce cílí na průzkum jejich sociálního zázemí, jež může být zdrojem zmíněných školních neúspěchů.

Cílem práce je zjistit, jak sociálně znevýhodnění žáci hospitalizovaní v psychiatrické nemocnici vnímají vlastní školní úspěšnost a jak je možné v průběhu hospitalizace školní úspěšnost těchto žáků podpořit.

Multipřípadová studie byla vedena formou zápisu semistrukturovaných rozhovorů s dětskými pacienty psychiatrické nemocnice. Následně byly případy vyhodnoceny a určeny faktory, jež děti negativním způsobem ovlivnily. Respondenty pro výzkum tohoto tématu byly žáci se sociálním znevýhodněním. Výzkum byl zaměřen na 8 žáků s povinnou školní docházkou, jež byli hospitalizováni v psychiatrické nemocnici. Výběr výzkumného vzorku byl tudíž záměrný.

Klíčová slova

sociální zázemí, školní úspěšnost, dětský pacient psychiatrické nemocnice

Abstract

The work is focused on the issue of school success of child patients of a psychiatric hospital. These patients repeatedly feel unsuccessful at school; therefore the work aims to explore their social background, which may be the source of the mentioned school failures.

The aim of the thesis is to find out how socially disadvantaged pupils hospitalized in a psychiatric hospital perceive their own school success and how it is possible to support the school success of these pupils during hospitalization.

Multi-case studies were conducted in the form of recording semi-structured interviews with child patients of a psychiatric hospital. Subsequently, the cases were evaluated and the factors that affected the children in a negative way were determined. The respondents for the research on that topic were pupils with a social disadvantage. The research was focused on 8 pupils with compulsory school attendances who were hospitalized in a psychiatric hospital. The selection of the research sample was therefore intentional.

Keywords

social background, school success, child patient of a psychiatric hospital

Obsah

Úvod.....	7
1 Sociální zázemí.....	8
1.1 Výchova.....	8
2 Rodina.....	14
2.1 Rodina v historickém kontextu.....	15
2.2 Základní charakteristiky rodiny.....	18
3 Vliv rodiny na dítě.....	21
3.1 Rodinný stav a jeho vliv na dítě.....	21
4 Sociální znevýhodnění.....	28
4.1 Žák se sociálním znevýhodněním.....	28
4.2 Projevy sociálního znevýhodnění.....	29
4.3 Pedagogická diagnostika žáka se sociálním znevýhodněním.....	30
4.4 Podpůrná opatření.....	31
5 Dětsí pacienti psychiatrické nemocnice.....	32
5.1 Medicínská klasifikace.....	32
5.2 Pedagogická klasifikace.....	33
5.3 Dimenzionální klasifikace.....	34
6 Výzkumná část.....	39
6.1 Cíl výzkumného šetření.....	39
6.2 Výzkumné otázky.....	39
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	39
6.4 Metoda výzkumu.....	40
7 Shrnutí hlavních výsledků.....	41
7.1 Odpovědi dětí na otázky z rozhovoru.....	41
7.2 Doporučení pro praxi.....	51
Závěr.....	52

Seznam použitých informačních zdrojů.....	53
Seznam příloh.....	55
Přílohy.....	I

Úvod

Tématem bakalářské práce je sociální zázemí jako faktor ovlivňující úspěšnost dětských pacientů. Jedná se o téma velice zajímavé a často opomíjené, protože právě o psychických nemocích dětí se často nehovoří, stejně tak o zázemí, které má přímý vliv na jejich školní úspěšnost i celkový pohled na život.

Vývoj dítěte ovlivňují dva faktory, a to dědičnost a prostředí, ve kterém vývoj probíhá. Dědičnost představuje genetickou dispozici, na jejíž tvorbě závisí předpoklady pro rozvoj různých psychických vlastností. Prostor působí na dítě prostřednictvím interakce různého charakteru. Dítě reaguje na podnětnou aktivitu a touto aktivitou ovlivňuje prostředí. Získává tím cenné zkušenosti, které poté může použít v dalších interakcích. Tyto zkušenosti mohou ovlivnit pozitivně i negativně. Vývoj určený dědičností a prostředím se dosahuje prostřednictvím zrání a učení. Zrání upravuje předpoklady k učení a učení tak rozvíjí jednotlivé psychické procesy.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části bude pojednáno o tématech, jako je sociální zázemí, rodina a vliv rodiny a tohoto zázemí na školní úspěšnost dětí. Budou také zmíněny psychické poruchy, se kterými se mohou děti potýkat, a to i v rámci hospitalizace v psychiatrické nemocnici. Praktická část obsahuje polostrukturované rozhovory s osmi respondenty, dětmi, které žijí jak v rodinách, tak v ústavní péči. Na základě jejich odpovědí ohledně vztahu ke škole a jejich zázemí komparujeme, jak toto zázemí ovlivňuje jejich školní úspěšnost a obecně vztah ke škole a k učení.

1 Sociální zázemí

Sociální zázemí je pro zdravý vývoj dítěte zásadním faktorem. Je poskytováno rodinou, případně jinou osobou o dítě pečující. Mělo by obsahovat důkladnou péči o dítě, naplňování jeho základních fyzických i duševních potřeb. Mezi nejzákladnější fyzické potřeby, které je nutné zajistit, patří pravidelná strava, hygiena a zdraví spánek. K základním psychickým potřebám řadíme zejména pocit bezpečí pramenící z láskyplné péče a výchovy rodičů.

1.1 Výchova

Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem využití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje přežívání a chování dospělého (Čáp, 1996). Tradičně, zjednodušeně se často používá termín způsob výchovy k označení způsobu výchovného působení dospělých na děti. Je však nezbytné zdůraznit obousměrnost (reciprocitu) tohoto procesu, vzájemnost působení dospělých a dětí.

V americké literatuře se využívá především termín mateřské chování, resp. rodičovské chování. Odpovídá to behavioristické tradici, důrazu na vnější chování, které lze objektivně pozorovat. V německy psané literatuře se kromě termínu chování využívá také termín styl výchovy právě k vyjádření obecnějších a podstatných momentů, které jsou za rozmanitými a specifickými formami výchovného jednání v jednotlivých situacích. Styl je prosazování invariantních způsobů působení vychovatele na vychovávaného; je výsledkem, který je určován spíše osobností než situací. Invariantnost podle Zeliny (1994) znamená, že vychovatel se poměrně stabilně chová k dětem určitým způsobem, a to dost nezávisle na dětech, na situaci nebo na úkolech, které mají být naplněny.

Styly výchovy

Efektivnost stylu závisí na situaci, úkolech, interagujících osobách, ale navzdory tomu lze zobecnit, že ve výchovném stylu (na rozdíl od řídicího) mají převažovat:

- vyšší náročnost (individuálně diferencovaná), která pomocí individualizovaných úkolů pomáhá rozvíjet osobnost do pásma nejbližšího rozvoje,
- nedirektivní přístup s větší mírou svobody, volnosti dětí,
- vyšší citovost, empatie a akceptace dětí vychovatelem (důraz na pocity, city, prožívání a motivaci dětí).

Vyšší citovost spojená s nedirektivitou a náročností zajišťuje naplnění i cílů výchovy (vzdělání) a zároveň naplňují požadavky humanistické výchovy. Kombinací různých přístupů vzniká 9 typů, stylů výchovy (Zelina, 1994):

1. výchova úspěchy,
2. nadmíru pečlivá výchova,
3. liberální výchova,
4. demokratická výchova,
5. rigorózní autokratismus,
6. punitivní autokratismus,
7. příležitostný autokratismus,
8. zanedbávající výchova,
9. zavrhuje, odmítavá výchova.

Způsob výchovy v sobě zahrnuje podstatné charakteristiky záměrného i mimovolního působení na dítě. Obsahuje postoje dospělých (rodičů, vychovatelů) k dětem, vzájemné emocionální vztahy dospělých s dětmi, míru a způsob kladení požadavků a jejich kontroly, druh a množství odměn a trestů, celkové emocionální klima v rodině a jiné. Způsob výchovy zahrnuje také upevněné postupy, techniky, praktiky, strategie, ale také názory na člověka, na dítě a výchovu, ať už zřetelně formulované nebo nevyřčené. Způsob výchovy má širší souvislosti pedagogické, společenskohistorické a filozofické. To se týká jak emocionálního vztahu k dítěti, tak výchovného řízení, dvou základních dimenzí výchovného přístupu k dítěti (Čáp, 1996).

Kladný, láskyplný vztah k dítěti odpovídá humanistickým koncepcím člověka a optimistickému názoru: člověk je v podstatě dobrý, je schopný příznivého vývoje, výchova ho dokáže formovat k lepšímu, i když se v přítomnosti projevuje nežádoucím způsobem. Každý člověk, každé dítě si zaslouží úctu. Úcta k osobnosti, láskyplné, ohleduplné zacházení je předpokladem příznivého vývoje dítěte. Naproti tomu záporný

až nenávistný vztah k dítěti odpovídá negativnímu hodnocení člověka, pesimistickému pohledu na možnosti jeho vývinu a výchovy. Silné výchovné řízení bylo obvykle spojováno s koncepcemi přísné, autoritativní výchovy s bezvýhradnou poslušností a slepou disciplínou. V krajní podobě tyto koncepce souvisely s negativním pohledem na člověka a možnosti jeho vývoje: kdo nedůvěřuje dětem, kdo je považuje za sobecké, nedisciplinované, ten se uchyluje k přísné výchově se silným omezováním dítěte, s četnými hrozbami a tresty. Naopak zdůraznění mírnější kontroly a regulace dítěte, podpora jeho samostatnosti, iniciativy, aktivity, rozvíjení jeho sebevýchovy a autonomie souvisí s humanistickým pohledem na člověka (Čáp, 1996).

Kladný emocionální vztah k dítěti uspokojuje jeho důležité potřeby (jistoty, péče, ochrany, porozumění a sociálního styku apod.), naopak záporný emocionální vztah tyto potřeby hluboce frustruje. To podstatně ovlivňuje psychosomatický stav jedince, jeho projevy, chování, styk s druhými lidmi, jeho činnosti, jejich výsledky a tím opět hodnocení druhými i sebehodnocení (Čáp, 1996).

Požadavky na jedince, včetně výchovných jsou činitelem, který může stimulovat činnosti a vývoj, nebo je naopak ruší, až dezorganizuje. Výchovné požadavky jsou specifikací požadavků společnosti na dítě. Při nedostatku požadavků se osobnost nerozvíjí, nebo jen ve velmi malé míře. Při požadavcích středních – mírně překračujících předpoklady jedince a postupně se zvyšujících – se osobnost rozvíjí optimálně. Při požadavcích krajně vysokých, překračujících předpoklady jedince, dochází k narušení psychosomatického stavu, činnosti, příp. i dalšího vývoje osobnosti. Kontrola plnění požadavků je předpokladem pro další regulaci chování dítěte. Nejběžnější výchovné prostředky sloužící k regulaci chování jsou odměny a tresty (Čáp, 1996).

Okolnosti užívání odměn a trestů jsou odborné veřejnosti dostatečně známé. Je nutné jen upozornit na škodlivé důsledky neúměrného psychického trestání, jehož výsledkem může být „příliš“ silné svědomí, nepružné, spojené s pocity viny, úzkostí, nejistotou, resp. s neurotičností. Adekvátní výchovné požadavky působí příznivě, kdežto požadavky neadekvátní (příliš nízké, příliš vysoké nebo rozporné) narušují socializaci a formování rysů osobnosti. Poznatky o způsobu výchovy konkretizují obecnější formulace o působení rodiny, ale také školy, mimoškolních institucí a organizací na vývoj dítěte. Právě způsob výchovy má podstatnou roli v působení rodiny i školy. Na způsobu výchovy závisí také to,

zda dítě přijme ostatní momenty v působení rodiny a školy: kulturu, vzdělání, morální normy, hodnotové orientace, názory a postoje, týkající se smyslu života. Způsob výchovy, zejména v rodině, působí diferencovaně na různé subsystemy osobnosti (Čáp, 1996):

- silně působí na formování svědomitosti, vytrvalosti, sebeovládání, obecně – charakteru;
- silně působí na formování stability/lability, odolnosti dítěte;
- ovlivňuje formování i dalších subsystemů osobnosti: temperamentu, aktivity, rysů působících v komunikaci.

Na formování dětské psychiky od nejranějšího věku má podstatný vliv především rodina. Podle Čápa (1997) mají vliv na jedné straně socio-kulturní podmínky (vzdělání rodičů, národnost, bydliště, věk, profese, způsob života, resp. životní filozofie apod.), ale zároveň zdůrazňuje význam psychologických proměnných. „Rodina totiž poskytuje dítěti modely k napodobování i identifikaci. Předává mu základní model – model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy.“ (Čáp, 1997, s. 272)

„Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte.“ (Čáp, 1997, s. 272) Kromě těchto elementárních zákonů sociálního učení, rodina významně ovlivňuje i způsob komunikace, citového reagování a citových vztahů, které se promítají do dalších osobních vztahů dítěte. Jako závažné nepříznivé momenty ve formování osobnosti dítěte literatura (Čáp, 1997; Syřišťová, 1972) uvádí zejména zavrhuje postoj rodičů, nadměrné ochraňování dítěte a „dvojitou vazbu“. Kladný postoj rodičů umožňuje dítěti, aby k nim také mělo hluboce kladný vztah, aby se s nimi identifikovalo, aby si vytvořilo kladný vztah k lidem vůbec. Pomáhá mu to ve formování jeho svědomí a charakteru, zejména ve vztahu k lidem (potřeba afilace, potřeba kladného hodnocení).

V současné době se základní dimenze kladného – zavrhuje postoj doplnuje zejména dimenzí řízení (mírou požadavků a kontroly), příp. ještě důsledností – nedůsledností. Tím se rozlišování velkého množství dílčích rodičovských postojů redukuje a sblíží s koncepcí způsobů – stylů výchovy, které jsou prakticky využitelnější. Když chápeme výchovu jako komunikaci, vzájemné působení, vztah člověka k člověku, popřípadě jako setkání osobnosti s osobností, vyplývá z toho velký význam vzájemného poznání

a respektování vychovávajících a vychovávaných, osob na odlišných úrovních vývoje. Pomáhat tomuto vzájemnému porozumění patří k nesnadným, ale závažným úkolům psychologie a psychologů.

Mezi základní komplexy důležitých faktorů působení na fyzické, duševní a společenské postavení a místo ve společenském systému hodnot, jako i formování profilu spadá rodinná výchova, škola a pracovní prostředí.

Rodinu považujeme za základní sociální skupinu, která představuje určitý útvar společnosti. Řadíme ji mezi základní sociální útvary a je nejvýznamnější institucí, která se podílí na sjednocení osobnosti a je kulturním ovzduším sociálního celku. Přes rodinu přichází jednotlivec do styku s jinými sociálními skupinami a s celou složitou sociální skupinou společnosti. Rodina nám nezastává jen sociální skupinu, její hlavní podstatou je spojení lidí jako obraz jejich mezilidských vztahů – tedy je jedním z nejdůležitějších článků přirozené soustavy lidských vztahů. Vztahy vytvořené v rodině nám podmiňují zařazení oné rodiny do určité sociální pozice společnosti. V rodině se setkávají široké sociální vlivy, tak úzce specifické, jelikož závisí především na zvláštnosti rodičů a dětí. Za nejdůležitější v rodině považujeme to, jak je schopna sjednotit svou kulturní úroveň a jak působí vliv rodinného života na výchovu dětí.

Pro harmonický vliv rodiny na dítě jsou sice potřební oba rodiče, ale pokud to tak není, měl by alespoň onen jeden rodič vynaložit veškeré snahy a výchovně, co nejlépe na dítě působit. Některé matky, když se vyskytnou problémy, často se buď vzdávají výchovu svých dětí, předávají je do dětských domovů, nebo si je nechají, ale nedostatečně se o ně starají, zejména po stránce duševní. Důsledkem pak bývá vývojová zaostalost dětí, citový chlad, nedostatek smyslu pro chápání jiných, což způsobuje dítěti potíže při hledání svého místa ve skupině vrstevníků.

Rodinné prostředí hraje v životě dítěte důležitou roli. Dítě se emocionálně váže na dané prostředí, které mu určuje první vzory chování – je jakýmsi kulturním vzorem, odkud dítě čerpá vzory chování, přebírá názory na život a získává zde základní mravní normy chování. Dítě se v prvních fázích svého života nejvíce citově váže na matku, která s ním přichází do styku nejčastěji a svým chováním se mu stává vzorem. Od útlého dětství je dítě nuceno osvojovat si určité mravní normy, které společnost uznává a čelit takovým způsobem chování, které společnost odsuzuje. Pokud se dítě potýká s negativními formami

chování ve svém osobním životě, mohou ovlivnit chování jednotlivce v pozdějších fázích vývoje. Dítě se v takovém případě následně dostává do konfliktu s okolním prostředím.

Pokud rodiče dítěte nepůsobí svým osobním příkladem kladně na vytváření mravních vlastností, neusměrňují chování dítěte ke kladným morálním vlastnostem, dochází u dítěte k rozličným deformacím v chování. Nedostatečná rodinná výchova vede k nepříznivému vývoji osobnosti dítěte. Takový jedinec stále častěji porušuje normy společenského chování. Deformace v chování nabývají stále většího rozsahu a později dochází k samotnému delikventnímu jednání. Proto zůstává faktem, že rodinné prostředí hraje důležitou roli a má mnohokrát na mladistvého ten nejlepší vliv, avšak mnohdy i ten záporný.

Úspěšné plnění výchovné funkce rodiny závisí především na charakteru společnosti a jejím uspořádání, jejích cílech a schopnostech tyto cíle realizovat, a to nejen v obecné rovině, ale také ve vztahu k rodině a institucím, které umožňují její život. Závisí to i na vnitřním uspořádání rodiny jako celku, na osobnostech jejích členů a na vzájemném působení celého rodinného systému.

V posledních letech z důvodu rozvodovosti je stále větší počet dětí vychováván v neúplných rodinách. Tato skutečnost způsobuje absenci mužského prvku v rodinné výchově a zpravidla vyvolává ekonomické potíže neúplné rodiny. Z hlediska příčin neúplnosti lze vymezit rodiny:

- které nebyly vůbec založeny – děti se narodily mimo manželství, jejich počet v posledních letech narůstá,
- které zanikly – úmrtím jednoho z rodičů, opuštěním společné domácnosti nebo rozvodem.

Špatné vztahy v rodině, kde například chybí otec nebo matka z titulu rozvodu, nevěry, narušených manželských vztahů, alkoholismu či nezávazný sexuální život, to vše záporně ovlivňuje život dítěte. Dítě pociťuje citovou frustraci a deprivaci, začíná se postupně pod vlivem maladaptivních vrstevníků uchýlovat k trestné činnosti. V takovém případě rodinná výchova zcela selhává. Rodinu upevňují společné zážitky citové, kulturní, pracovní, společenské či zájmové. Tak jako děti přebírají od rodičů vzory chování, přebírají do jisté míry i způsob využívání volného času, ať už ho tráví samostatně, nebo spolu s rodiči (Gáborová, 1999).

2 Rodina

Původní význam slova rodina znamenal, že se rodina skládá ze společenství lidí, kteří spolu žijí pod jednou střechou, spolu hospodaří, podléhají jedné autoritě a dodržují určená pravidla. Na základě takového srovnání se můžeme domnívat, že etymologický význam pojmu rodina byl odvozen od pojmu rod (Gabura, 2006).

V současné legislativě je rodina definována jako jednotka, která je založena na monogamním manželství. V novém občanském zákoníku 89/2012 Sb. se píše, že manželství je svazkem muže a ženy, který společnost všestranně chrání. Hlavním účelem manželství je založení rodiny a řádná výchova dětí. Rodina založená manželstvím je základní buňkou společnosti, společnost chrání všechny formy rodiny. Rodičovství je společností mimořádně uznávaným posláním muže a ženy, společnost poskytuje rodičovství nejen svou ochranu, ale i potřebnou péči, zejména hmotnou podporu rodičů a pomoc při výkonu rodičovské zodpovědnosti. Ve Velkém sociologickém slovníku najdeme tvrzení, že rodina je složena z rodičů a dětí. Jedná se o malou intimní a relativně uzavřenou skupinu, ve které převládají důvěrné osobní kontakty, je charakterizována společenskými zájmy a vysokým stupněm solidarity (Velký sociologický slovník 2, 1996).

Mnozí autoři definují rodinu z hlediska svého odborného zájmu, a proto se často setkáváme s definicemi, které poskytují různé pohledy na rodinu jako sociální útvar.

Podle Baumana (in Gabura, 2006) jsou pro rodinu charakteristické tyto základní znaky rodiny:

- rodina je společensky schválenou formou stálého soužití,
- je složena z osob, které spojuje svazek krve, manželství nebo adopce,
- členové rodiny bývají obvykle pod jednou střechou,
- členové rodiny spolupracují,
- členy rodiny lze určit společensky uznanou metodou, která se zaměřuje na příbuzenstvo a původ.

Na formování jedince v průběhu jeho života se podílejí různé socializační vlivy, ale rodina hraje rozhodující a nezastupitelnou roli. Působí na jedince od nejútlejšího věku. Toto

působení je velmi intenzivní, silně emocionálně podbarvené, osobnostní a dlouhotrvající (Koteková, 1998).

Nejdůležitější vztahový systém, na jehož půdě se realizují podstatné aspekty psychického vývoje všech jejích členů, obzvláště dětí, utváří rodina jako nejmenší sociální jednotka. Jejím úkolem je podle Walshe „zajišťovat podmínky pro vývoj a podporu členů rodiny na sociální, psychologické a biologické úrovni“. (1982, in Koteková, 1998, s. 8)

2.1 Rodina v historickém kontextu

Neznáme společnost, která by byla lidská, a nebyla organizovaná. Nejmenší jednotkou ve všech společenstvích je rodina. Historici předpokládají, že rodina existovala již v době kamenné.

Rodina v pravěku

Vědci disponují důkazy, že i ve společnosti, ve které lidé nevěděli, kdo je biologickým otcem dítěte, žili ve společenstvích, ve kterých měl nějaký muž roli otce dítěte a žena roli matky (Matoušek, 1997). V prvotně pospolné společnosti bylo úkolem muže zajišťovat obživu, proto trávil spoustu času mimo domov.

Podle Klaboucha (1962) bylo běžné, že se ženy setkávaly i s jinými muži, a proto nebylo možné zjistit pravé otcovství. Jediný vztah, který byl jistý, byl vztah matka – dítě. Proto se příbuzenská linie odvozovala od matky, to znamená, že se uplatňoval tzv. „matrilinéární princip“. Kolem roku 8 000 př. n. l. se mění situace rodiny. Vznikají sídla, která se osídlují trvale, dochází k rozvoji řemesel, obchodu a armády. Ve společnosti začíná majetková diferenciací. Řídící postavení ve společnosti a stejně tak i v rodině získává muž a ženy se dostávají do postavení podřízených (Klabouch, 1962).

Rodina ve starověkém Řecku a Římě

Starověké Řecko bylo vojensky zaměřenou zemí, a proto Řekové potřebovali kvalitní potomstvo a velkou hodnotu mělo udržování rodu. Muži byli řeckou společností nuceni

k sňatkům. Nebylo důležité oženit se z lásky, ale proto, aby měli mužského potomka – syna. Rodiny ve starověkém Řecku byly striktně patriarchální. Žena v rodině měla postavení podřízené. Povinností vdané ženy bylo starat se o chod domácnosti, ven vycházet co nejméně a ke vzdělávání neměla téměř žádný přístup. Naproti tomu měli muži povolen styk i s konkubínami. Muž i žena se mohli rozvést, avšak pro muže byl rozvod mnohem jednodušší. Mohl se rozvádět bez jakýchkoli formalit, např. pro ženinu nevěru nebo neplodnost. Pokud se chtěla rozvést žena, musela se obrátit na státního úředníka. Ten posuzoval její důvody. Za jediný platný důvod se uznávalo jen prokázané bití a dlouhodobé špatné zacházení (Klabouch, 1962).

Ve starověkém Římě bylo monogamní manželství zakotveno v soustavě rodinného práva. Římané si cenili rodiny natolik, že prohlásili rodinu za základní jednotku společnosti ve svém prvním právním kodexu – Dvanáct desek. Ženy v Římě, na rozdíl od žen v Řecku, se aktivně prosazují ve veřejném životě, angažují se v politice a spravují majetek. Římským ideálem byla žena vzdělaná a veřejně činná. Taktéž rovnoprávnost muže a ženy v otázce ukončování manželství zaručovalo římské právo (Matoušek, 1997).

Rodina ve středověku

Středověk je obdobím, kdy do formování manželských a rodinných vztahů velmi silně zasahuje křesťanství. Ideálem je rovnoprávný a trvalý vztah jednoho muže a jedné ženy, který je založen na vzájemné úctě. Důležitým je požadavek věrnosti a sexuální styk má být pouze prostředkem k plození dětí (Klabouch, 1962). Svatby jsou v období starověku podmíněny ekonomickými a stavovskými zájmy. Rodina se stala institucí, bez které jedinec nemohl existovat. Pokud neměl člověk příslušnost k feudálnímu pánovi a k rodině, neměl ani místo ve společnosti (Matoušek, 1997). Mocným poutem ve středověku je příbuzenský vztah. Mezi členy rodiny panovala silná soudržnost. Většinou byli příbuzní na sobě ekonomicky závislí, měli společný majetek a společně hospodařili. Středověká rodina se v mnohém podobá antické rodině, kde má důležité postavení muž a žena je v roli podřízené. Rodinné role muže a ženy jsou zde přesně definovány.

Rodina v novověku

V období novověku se setkáváme s profesionálním zájmem o rodinu a výchovu dětí. Jako by společnost začala pociťovat zodpovědnost za instituci manželství a rodiny. Dochází k výrazným změnám v postavení rodiny ve společnosti a změnám ve struktuře rodinných vztahů. Dle Matouška (1997) je výraznou událostí Francouzská revoluce, která propaguje ideály rovnosti a svobody. V roce 1791 dochází v Paříži na jejím podkladě k prvnímu uvedení probouzejícího se feminismu ve spisu Práva ženy a občanky. V tomto spisu je požadovaná úplná rovnost mužů a žen, dokonce „právo na úplnou svobodnou volbu manželského partnera, určenou pouze citovou náklonností“ (Matoušek, 1997, s. 28).

Ve Francii začal boj za ženská práva, který se rychle rozmohl i v Anglii. Anglické ženy se v roce 1870 domohly práva na svůj vlastní majetek a v této době začaly vznikat i vyšší školy pro ženy. Angličanky považujeme za průkopnice v oblasti volebního práva žen. Tím jim parlament přiznal po první světové válce, naproti tomu Švýcarky se ho dočkaly až po druhé světové válce (Matoušek, 1997).

Podle Matouška (1997, s. 28) je „proces zrovnoprávnění žen záležitost dodnes neukončená“. Doposud i ve vyspělých zemích většinu vlivných společenských pozic obsazují muži a ženy jsou za stejný pracovní výkon stále placeny hůře než muži.

V 19. století byla v rodině stále velmi důležitá pozice otce. Muž byl živitelem rodiny a pouze on sám mohl rozhodnout o chodu domácnosti a výchově dětí. Asi od poloviny 19. století zaznamenáváme výrazné změny v rodinném chování. Patriarchální rodina se začíná rozpadat. Dochází k výraznému omezení hospodářské funkce rodiny a centrem výroby se stávají velké podniky a továrny. Na přelomu 19. a 20. století začínají v průmyslu pracovat ženy a někdy i děti. Je to období, kdy muž přestává být hlavním živitelem rodiny, a to vede k tomu, že jeho postavení v rodině se mění. Dochází k výraznému narušení tradičně vnímaných rolí. Začíná proces zrovnoprávnění mužů a žen i ve společnosti. Moderní průmyslová společnost začíná fungovat na předpokladu, že ženy i muži jsou uzpůsobeni pro stejnou práci a mají stejné potřeby. To znamená obrovskou změnu ve vnímání tehdejšího světa. „Většina sociálních rolí se stává pohlavně univerzálních.“ (Možný, 1990, s. 103)

Po druhé světové válce dochází k nárůstu uzavírání manželství a k tzv. Baby boomu. Je často interpretován jako reakce Evropanů na vojenská utrpení. Avšak tento trend neměl dlouhé trvání. Dochází k pozvolnému prosazování individuálních zájmů nad zájmy rodinné. Změnu způsobil vynález a rozšíření spolehlivé ženské antikoncepce v 60. a 70. letech 20. století. Do rukou žen se dostává rozhodovací pravomoc, zda budou či nebudou mít dítě. Ke ztrátě výsadního mocenského postavení muže v rodině přispěl proces demokratizace uvnitř rodiny. Postupně dochází k prolínání rodinných rolí – muži se začínají podílet na péči o dítě a domácnost a ženy zase na ekonomickém zajištění rodiny (Možný, 1990).

Na závěr lze podotknout, že postavení muže a ženy v rodině se historicky měnilo od patriarchální struktury k rovnoprávnému postavení obou rodičů a relativně ekonomické nezávislosti ženy. V průběhu historie tedy zaznamenáváme odlišné rodinné modely, které se výrazně liší vnímáním muže a ženy v rodině. Podle Maříkové (1999) v tradičním modelu rodiny vystupuje muž jako její výhradní živitel orientovaný na sféru placené práce. Žena se stará o rodinu a domácnost a je orientovaná výhradně na soukromou sféru – rodinu. Muž i žena jsou na sobě závislí a své vztahy vnímají jako rovnocenné. Naproti tomu se v moderním modelu objevují větší rozdíly. Identita muže je založena na placené práci a jeho status je odvozován od jeho pozice na trhu práce. Identita ženy se zakládá na činnostech spojených s rodinou, i když pracuje. Muž a žena nejsou vnímáni jako rovnocenné subjekty, přičemž muž je oceňován více než žena. Moderní rodina se snaží roli muže a ženy v rodině zrovnoprávnit. Ve skutečnosti však většinou funguje smíšený model, ve kterém oba partneři pracují, pro oba je práce důležitá, muž není jen výhradním živitelem rodiny, ale partneři jsou spoluživitelé. Zastupitelnost rolí v domácnosti je žádoucí, někdy i realizovaná, ale ve společnosti se neujala jako norma (Maříková, 1999).

2.2 Základní charakteristiky rodiny

Na rodinu můžeme nahlížet z různých hledisek. Každý vědní obor ji definuje z pohledu své perspektivy a zaměření.

Rodina z pohledu ekonomie a práva

Ekonomie, jako společenská věda, vnímá rodinu jako společnost, kde rodina je akciová společnost, jejíž akcie jsou zcela nebo v rozhodující míře ve vlastnictví oné rodiny (Michník, Šíbl, Smrková, 1995). Každá rodina může své akcie znásobovat nebo je nechat „propadnout“. „Propadnutí“ je metaforou toho, že pokud rodina nebude ekonomicky aktivní, nemůže se podílet na trhu práce, tzn. každá rodina má svou domácnost, ve které hospodaří s vlastními finančními prostředky a určitým způsobem funguje ve společnosti. Kraus (2008) říká, že rodinu jako sociální instituci často chápeme i jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Členové rodiny se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci svého povolání a zároveň je rodina významným spotřebitelem, na kterém je závislý ekonomický trh.

Rodina z pohledu sociologie

Podle Kunáka (2007) je rodina chápána v sociologii jako určitý společenský útvar, malá primární a neformální společenská skupina, charakteristická intimitou vzájemného soužití a silnými citovými pouty mezi jejími členy. Rodina plní úlohu ekonomickou, biologicko-reprodukční, citovou, výchovnou a socializační. Rodina v Sociologickém slovníku je definována jako „forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující minimálně rodiče a děti. Dalšími znaky toho jsou socio-kulturně podmíněné znaky. Jako je společné bydlení, příslušnost ke stejné příbuzenské linii, společné hospodaření a konzumování statků.“ (Jandourek, 2001, s. 206)

V pedagogickém slovníku najdeme podobnou definici, kde „rodina je nejstarší společenská instituce, plní socializační, ekonomické, sexuálně – regulační, reprodukční a další funkce. Buduje určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Nejběžnějším modelem je tzn. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tzn. oba rodiče a děti.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 202) V posledních desetiletích k nukleárnímu typu rodiny přibývají další typy rodin. Kromě vlastní a úplné rodiny, přibývají rodiny nevlastní, neúplné a náhradní, či rekonstruované.

Rodina z pohledu psychologie

„Rodina je společenská skupina spojená manželstvím, pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí mezi členy rodiny.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 251) V tradičním pojetí je rodina skupina lidí spojených pokrevním příbuzenstvím nebo právními svazky, jako jsou svatba či adopce apod. V novějším chápání se za rodinu začíná považovat i skupina lidí, která je charakteristická vzájemnou náklonností a v jisté fázi svého vývoje sdílí společnou domácnost. Důkazem toho je i současný trend, že existují různé formy rodiny nebo partnerské vztahy, přičemž v těchto vztazích nemusí být nutně přítomny děti, jakož i to, že rodina nemusí být legitimizována manželstvím, soužitím druha a družky (Matoušek, 2003).

Na základě výše zmíněného můžeme sledovat, že pojem rodina je velmi mnohotvárný a záleží na tom, jak na rodinu budeme nahlížet.

3 Vliv rodiny na dítě

Rodina je přirozenou a nejprimárnější sociální skupinou složenou z nejméně dvou generací osob, jež společně zajišťují uspokojování základních fyzických, duševních i sociálních potřeb všech jejích členů. Rodina je prvním, a tedy nejdůležitějším učitelem. Jsou zde předávány sociální návyky a hodnoty.

3.1 Rodinný stav a jeho vliv na dítě

Primárním sociálním prostředím dítěte je rodina, která je místem vzniku a formování jeho charakteru i osvojení hodnot, jako nejcennějšího potenciálu. Ne vždy je rodina schopna plnit své funkce, jelikož je v dnešní době stále více vystavována vlivu ekonomické a společenské disharmonie. Dnešní společnost je tak rodištěm narušených disfunkčních rodin, které nejsou schopny zajistit základní potřeby dítěte. Téma rozvodu je v dnešní době také velmi aktuální. Ročně se v České republice rozvede kolem 30 tisíc párů, což je velké množství vzhledem k tomu, že jich 45 tisíc ročně vstoupí do manželství (Pakosta, 2012). Tento údaj však zahrnuje pouze informace o rozvodech, nejsou v něm zahrnuty údaje o rozchodech párů, které nebyly oddány. Rozvod a rozpad rodiny je jedním z nejtěžších životních období. Ročně je tedy rozvodem rodičů postiženo cca 40 tisíc dětí, a to nepočítáme ty, jejichž rodiče nebyli oficiální manželé (Matějček, 2002). Jednotlivé krizové situace a rizikové faktory se různí podle toho, v jaké fázi se rozpadající rodina nachází, jiné problémy ohrožují dítě v akutní fázi a jiné ve fázi po rozvodu.

Funkční rodina

Rodina, v níž jsou oba rodiče, případní sourozenci a občas i prarodiče, je tedy stabilní a naplňuje své výše zmiňované funkce, představuje optimální uspořádání pro rozvoj dítěte. Rodinné prostředí mu poskytuje základní poznatky, které ovlivní způsob, jakým bude chápat svět, ostatní lidi a také samo sebe. Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi poskytují dítěti model fungování lidské společnosti. Dítě chování členů rodiny napodobuje a později se s ním identifikuje. Osvojí si vzorce chování a interpretaci sociálních signálů a reakce na ně. Naučí se, jak projevovat své pocity a názory. Rodina je pro dítě prostředím,

keré mu slouží jako zdroj zkušeností a stimulace a uspokojuje jeho potřebu bezpečí a citové jistoty. Zážitek jistého a spolehlivého vztahu pomáhá dítěti uchovat si vnitřní jistotu a vyrovnanost, vytvořit si pozitivní vztah ke světu a sobě samému. Rodina má význam i pro vnímání potřeby vzdělání dítětem, to totiž často přebírá postoj rodičů. Pozitivní postoj dítě motivuje. Motivací je také zaměstnání a společenská významnost rodičů (Vágnerová, 2012).

Stabilní a funkční rodinné prostředí můžeme tedy považovat za důležitý předpoklad pro bezproblémový vývoj dítěte, které se později uplatní jako plnohodnotný člen společnosti.

Disfunkční formy rodiny

V disfunkční rodině bývá vážně narušena některá nebo více jejích funkcí. Toto narušení může mít různé trvání a závažnost. V některých případech může dojít k nápravě a rodinné prostředí se tak znovu stabilizuje, v ostatních případech však přechází v rodinný rozvrat a samotný rozvod.

Při období akutní krize rodiny vzniká rodinný nesoulad, a to z několika rozporů různé důležitosti, na základě snížené schopnosti partnerů dělat kompromisy a tyto rozpory společně řešit (Matějček, 2002). Tento stav je v rodinách poměrně častý, ale v některých případech přerůstá do akutního stavu, tedy emočně nabitě fázi se silným konfliktem mezi partnery. Tento konflikt může mít relativně krátké trvání, ale může se táhnout i celé roky, kdy pár uvízne v řetězci právních sporů, v opakovaných snahách vztah urovnat a ve vzájemném obviňování (Elliott, 2002). Mnoho párů v této akutní fázi setrvává, protože jim ekonomická, bytová nebo jiná situace nedovoluje soužití rozdělit (Matějček, 2002).

Z pohledu dítěte se jedná o velmi stresující fázi. Bez ohledu na věk vnímá domácí napětí a konflikt, jak dítě dvouleté, tak i dvanáctileté. Malé dítě vnímá hlavně pohyby a gesta, vnímá, jak se ho rodiče dotýkají, zabarvení jejich hlasu v klidných a napjatých situacích. Vnímá stejně, jak se rodiče chovají k sobě. Je rozdíl, pokud dítě hladí spokojená matka, nebo když při tom pláče a je nervózní. Neklidná matka znamená často i neklidné dítě, což vede jen k dalším konfliktním situacím (Matějček, 2002).

Ve věku od tří let přichází předškolní období, ve kterém dítě opouští domácí prostředí a navštěvuje mateřskou školu. Je to období mimořádné přizpůsobivosti a dítě přebírá

vzorci chování a rodinné zvyklosti, ale také rodinnou atmosféru. Pokud je rodinné prostředí plné konfliktů, dítě tomu ještě nerozumí a vztahuje to na sebe, tedy, že příčinou je ono, jeho chování. Všimá si, že rodiče se mají méně rádi, a tedy si automaticky myslí, že mají méně rádi i jeho. Toto mu bere tak potřebný pocit bezpečí a jistoty. Také v rámci přebírání rodinných zvyklostí přebírá i vzorce chování rodičů, a to i v akutní fázi hádky, bouřlivé odchody z domova... Toto vše si může zabudovat do svého pořádku světa a později mu to může komplikovat život (Matějček, 2002).

Období školního věku se vyznačuje u dětí přijímáním ženské a mužské role a také tedy role mateřské a otcovské. Je to ale i období nejcitlivější, děti se nejvíce bojí, že přijdou o své jistoty vyplývající z rodiny a svých rodičů, ty si také nejvíce hlídají. Už si uvědomují dvě věci, které je mohou o rodinné jistoty připravit, a to rozvod a smrt. V akutní fázi jsou jejich jistoty a budoucnost ohroženy, což způsobuje značný stres a neschopnost soustředit se ve škole na učivo a na kamarády. Rodiče zaneprázdnění vlastním konfliktem jim navíc nedokážou poskytnout emoční podporu a věnovat jim čas např. při učení. Špatné známky a poznámky jsou pak předmětem dalších sporů rodičů, což ještě zhoršuje psychický stav dítěte (Matějček, 2002).

V období puberty platí totéž, co ve školním věku, avšak v mírnější podobě, díky intelektu dítěte, který mu už pomůže mnohé pochopit. Do hry však vstupuje tzv. soudcovský činitel. Dítě už má svá morální hlediska a podle nich pak chování svých rodičů soudí, a to často tvrdě, rozhodně a přímočaře. V tomto věku už dokáže svým názorem a postojem přispět k rozpadu rodiny (Matějček, 2002).

Formální rozvod je další rizikové období, rodiče se od sebe začínají oddělovat. Se separací rodičů přichází často změna ve finanční situaci rodiny, ale také změna domova či školy (Elliot, 2002). Samotným rozvodovým řízením se do celého tohoto vypjatého děje, který byl před tím jen věcí rodiny, zapojují ještě úřední instituce jako soudy, právníci, odbor péče o dítě, poradci, psychologové. V této fázi dochází často nejen k rozpadu základní rodinné jednotky, ale konflikty se přenášejí i mezi širší rodinu. Často se přeruší vztahy s některým z prarodičů, sourozenci rodičů, a tak dítě přichází o další osoby, se kterými se často identifikovalo, mělo je rádo. Toto období je pro dítě obdobím plným změn a nejistoty. Ke změnám v chodu rodiny se přidávají časté návštěvy různých institucí, soudu, výchovného poradce, dětského psychologa. Dítěti jsou kladeny otázky, na které často neví

odpovědět, například u kterého rodiče by raději bylo. Konflikty o styk s dítětem a finanční stránku často pokračují i dlouho po rozvodu (Matějček, 2002).

Bezprostředně po rozvodu se může zhoršit i péče o dítě. Rodič, který má dítě v péči, by měl co nejdříve obnovit klidné zázemí a pro dítě potřebnou péče, což se může stát i dlouhodobějším problémem, nemá-li vyřešenou bytovou nebo finanční otázku. Všechny tyto změny a situace vedou k výraznému zhoršení psychického stavu dítěte, často však nejsou zajištěny ani jeho základní emoční a fyzické potřeby, což může vést k výraznému zhoršení prospěchu ve škole, ale i k výraznému zhoršení chování, zejména u chlapců. Dívky přežívají toto období uzavřeněji, uzavírají se do sebe, soustředěnost je ale také zhoršená (Matějček, 2002).

V období pro rozvodu začíná rozvedená rodina žít novým způsobem života. Zaniká přímá emoční vazba na bývalého partnera. Bytová a finanční stránka by měla být stabilizovaná (Smith, 2004). V této fázi by se mělo zlepšit chování i prospěch dítěte, měl by být určený pravidelný styk s oběma rodiči. Nejrizikovější je v této fázi přetrvávající nepřátelství mezi rodiči, které často vede k popuzení dítěte jeden proti druhému. Jelikož se dítě s oběma rodiči identifikuje, je přece jejich obou, má jejich vlastnosti. Je to období obtížné pro jeho sebedůvěru a sebeidentifikaci. Nebezpečné je také kupování si dítěte dary a drahými výlety, dítě brzy odhalí slabost podplácejícího rodiče, což může vést k pohrdání a vydírání (Matějček, 2002).

Pro dítě je důležité, aby mu byl zachován pocit domova a hlavní vychovatel, ale také to, aby si prožilo všední dny i s druhým rodičem, aniž by bylo první a druhé prostředí vůči sobě nepřátelsky naladěné. Toto období je obzvláště složité pro chlapce. Děti bývají v devadesáti procentech svěřeny do výchovy matky. Chlapec se tak často ocitne v čistě ženském prostředí, protože mnoho otců na určité období kontakt s dětmi omezí nebo jej přeruší úplně. Chlapec tak přichází o mužský vzor, se kterým by se mohl identifikovat. V ženském prostředí jsou navíc jeho mužské projevy považovány za agresivitu a jsou tlumené. Pokud je kluk přece jen svěřen do péče otce, ten mu často neumí poskytnout potřebné citové zázemí v těžkém období. Psychický stav chlapce je proto často u otce horší než u matky. Dívky jsou skoro vždy svěřovány do péče matkám tudíž vzor, se kterým se identifikují, jim odepřen není, což jejich situaci usnadňuje (Smith, 2004).

Většinu rodin s jedním rodičem tvoří ženy. Jedna třetina z těchto žen ani nikdy s otcem dětí v jedné domácnosti nežila. Pocity těchto žen jsou odlišné od pocitů žen rozvedených, některé jsou rády, že jsou samy, jiné ne. Taková rodina je často rozšířena o širší okruh příbuzných, například babičku. Dítě z takové rodiny se vyvíjí často normálně a bez větších problémů. Tyto ženy se však často, stejně jako ženy po rozvodu potýkají s nepříznivou finanční situací a rodiny jsou ohroženy chudobou. Je to z důvodu obtížného skloubení práce s péčí o děti. Osamělí rodiče musí často volit mezi sníženými pracovními úvazky nebo vynakládáním peněz na hlídání dítěte. Rozvedená žena si s sebou navíc nese často nepříjemné pocity z rozpadlého manželství, pocit neúspěchu, protože nemůže dítěti poskytnout potřebné prostředky pro rozvoj a musí si zvyknout na nové povinnosti, které samostatný život přináší. Dítě se v této situaci často stává pro matku oporou a pomáhá jí složitou životní situaci překonat. Je důležité, aby však toto období netrvalo příliš dlouho a matka se nestala na dítěti závislá. To by mohlo způsobit problém v osamostatňování dítěte, které by o osamělé matku mělo strach a pocity viny vůči ní. Špatný psychický stav matky a její úzkostné jednání může mít pro dítě za následek i ztrátu pocitu bezpečí a jistoty (Matějček, 2002; Smith, 2004).

Osamělých otců je podstatně méně. Musí se však rovněž vyrovnat se situací, kdy si musí zvolit mezi kariérou, tedy dostatečným zabezpečením rodiny a polovičním úvazkem a péčí o dítě, což je společensky méně uznávaná volba. Pracující otcové tak často vyžadují pomoc dětí při chodu domácnosti a péče o mladší sourozence, a tak dítě nepřiměřeně zatěžují. Otcové, často smutní z rozpadu manželství, bývají i malou citovou oporou pro své děti, výrazně menší, než bývají ženy v této pozici (Smith, 2004).

Otcové bývají často v roli nepřítomného rodiče. Pro ně je situace obtížná v tom, že jim je často styk s dítětem odepírán a omezován na určitou dobu. Pro dítě je důležité, aby byl tento čas stráven přirozeně, aby se tyto návštěvy nestaly časem nepříjemného výsledku o životě druhého rodiče a jeho osočování. Také je důležité, aby tyto dny zahrnovaly zejména denní rutinu, a ne výlety a mnoho překvapení, jen tak může rodič na dítě alespoň nějak výchovně ovlivňovat. Výkyvy denní rutiny u návštěvy druhého rodiče mohou způsobit dítěti zmatenost a nepříjemné pocity (Smith, 2004).

Rodina rekonstruovaná funkční na dítě působí příznivě, je-li jeho rodič se svou životní situací spokojen a vyrovnaný. Často to má za následek fakt, že si rodič našel nového partnera. Je třeba však brát v úvahu, že tento člověk je pro dítě cizí, je proto třeba jej předem se situací seznámit, aby se necítilo ohroženo. Je důležité dát dítěti dostatek času, aby si na novou osobu zvyklo a navázalo k ní citový vztah (Matějček, 2002).

V případě matčina nového partnera je situace jednodušší. Nový partner se zapojuje často do chodu domácnosti a rodiny jen okrajově. Malé děti přijímají nového partnera rodiče lepší než starší. Nejkritičtější je střední školní věk. Problémy vznikají nejčastěji u chlapců, zvláště pokud žili s matkou před tím dlouho sami, nového partnera matky mohou brát jako konkurenci. Záleží samozřejmě také na přístupu nového partnera k dítěti. Pokud je příliš autoritativní nebo se snaží násilím o přízeň dítěte, dochází ke konfliktům (Matějček, 2002; Smith, 2004).

Případ nové partnerky otce je složitější, protože ženy často zajišťují chod domácnosti a samotnou péči o děti, což může vést ke střetům zájmů dětí a nové partnerky otce. Problém vzniká zejména u dívek středního školního věku, kterým se tato nová partnerka plete do způsobu života. Dítěti je třeba dát dostatek času, aby se s novou rodinnou situací vyrovnalo, obzvlášť pokud jsou ve hře ještě i děti nového partnera rodiče. Tento čas však může být doprovázen různými výkyvy chování doma i ve škole, časem by však měly vymizet a celkový stav se stabilizuje. Pozitivním faktorem bývá právě spokojenost a štěstí nového partnerství případně manželství. Důležitý je však i postoj bývalého partnera rodiče, je-li negativní, situaci to ztěžuje (Smith, 2004).

Rodina rekonstruovaná může být i disfunkční, což znamená, že nově vzniklá rodina se potýká s dennodenními problémy, tak jako rodina původní. Vztahy v ní jsou však složitější zejména mezi dítětem a nevlastním rodičem. Mohou tak nastat dlouhodobě neřešitelné situace, které vedou k rozpadu nové rodiny. V případě, že adaptace všech členů proběhla v pořádku, ohrožují rodinu i jiné scénáře. Jedním z nich může být, že si rodič z rozpadu první rodiny neodnesl žádné ponaučení, může své chyby zopakovat i podruhé. Případně může selhat některá nebo více funkcí nové rodiny. Rodina se tak stává disfunkční a nedokáže naplnit potřeby svých členů. Pro dítě to znamená opakování scénáře rozpadu manželství, kterým si už jednou prošlo a bylo to pro něj velmi traumatizujícím obdobím. Na nové členy rodiny si už vytvořilo citové vazby, které se nyní znovu přetrhnou. Dítě si

může z této situace odnést zkušenost, že dospělým nelze věřit. Je mu zase ublíženo a jeho prostředí je znovu destabilizováno, což má za následek opětovné zhoršení chování a oslabení výkonu ve škole. Ohroženy jsou tedy opět jeho potřeby a také jeho jistoty (Matějček, 2002).

Ochrannými faktory v prostředí dítěte bývají nejčastěji škola a vrstevnické skupiny. Jsou to místa, kde dítě může ukázat své kvality, což je důležité pro jejich otřesené sebevědomí a sebejistotu. V období dospívání to může být i navázání známosti, co nasměruje vývoj jedince jiným směrem. Ochranné faktory, kterými disponuje dítě, samy bývají nazývány i resiliencí. Těchto faktorů je v odborné literatuře uváděno pět. Jsou to inteligence, svědomitost, extroverze, přívětivost a citová stabilita. To, jak je dítě odolné, závisí na míře zastoupení jednotlivých faktorů v jeho osobnosti (Matějček, 2002).

Mezi organizace, které poskytují poradenství rodinám v krizi, patří různé poradny a neziskové organizace, například organizace Podané ruce, Centrum pro rodinu a sociální péči, Spondea, Modré dveře, Bateau, Cesta z krize či Dětské krizové centrum. Ze státních organizací a často primárním poradcem bývá právě škola, i když poradenství její primární funkcí není. Konkrétně to bývá třídní učitel, výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog. Škola může v některých případech doporučit návštěvu zařízení preventivní výchovné péče Středisko výchovné péče (dále SVP). Toto zařízení mohou rodiče vyhledat a navštívit i z vlastní iniciativy. Středisko výchovné péče patří mezi specializovaná poradenská zařízení a jeho činnost je definována v zákoně č. 109/2002 Sb. – o výkonu ústavní výchovy ve školních zařízeních a o preventivní výchovné péči ve školních zařízeních a vyhlášce č. 458/2005, „kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediskách výchovné péče.“ (2005, Sbírka zákonů Česká republika, s. 2)

4 Sociální znevýhodnění

Sociální znevýhodnění se na rozdíl od zdravotního znevýhodnění hůře rozpoznává, přesto žákům se sociálním znevýhodněním můžeme ulehčit překonávání překážek v učení a zapojování do kolektivu. Nejzásadnějším aspektem podpory je včas znevýhodnění rozpoznat a na základě toho začít s podporou. Důležitá je zde tedy úloha pedagogické diagnostiky, která může rozklíčovat potřeby žáka i kolektivu třídy. Pokud jsou příčiny obtíží žáka včas odhaleny, může být zahájena vhodná podpora, což je nejlepší prevence pocitu opakovaného neúspěchu a selhání, který způsobuje předčasné ukončení vzdělávání (Felcmanová, Habrová a kol. 2015).

„Příčiny sociálního znevýhodnění jsou vždy spojené s širším kontextem žákova života, který nemusí být vždy pracovníkům školy znám. Proto je nezbytné, aby se do posuzování potřeb konkrétního žáka zapojilo více aktérů. Plnohodnotnými partnery pedagogovi a poradenskému pracovníkovi by měli být rodiče. Jejich spolupráce při rozpoznávání příčin školního neúspěchu a hledání možných podpůrných opatření je klíčová.“ (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol. 2015, str. 12)

4.1 Žák se sociálním znevýhodněním

Do skupiny osob se speciálními vzdělávacími potřebami začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. V § 16 tento zákon vymezuje sociální znevýhodnění následovně:

- rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

V obecné rovině se takovým žákem rozumí zejména žák:

- „žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);
- jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;
- žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;
- který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.“ (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, str. 9)

4.2 Projevy sociálního znevýhodnění

Tak jako je velmi různorodá kategorie žáků se sociálním znevýhodněním, tak i škála projevů sociálního znevýhodnění je velmi široká. Může jít o nespočet kombinací těchto projevů u žáka (Felcmanová, Habrová a kol., 2015):

- Je snáze unavitelný nebo často unavený.
- Neudrží pozornost.
- Má nízkou motivaci k učení.
- Je úzkostný v sociálním kontaktu.
- Má oslabený kognitivní výkon.
- Je nesamostatný.
- Ve výuce odmítá pracovat.

- Reaguje nepřiměřeně emotivně.
- Má odlišné pracovní tempo.
- Jeví známky přetížení a nesoustředění.
- Nerozumí dostatečně vyučovacímu jazyku.
- Vyhýbá se kontaktu s pedagogem.
- Nedostatečná sociální a komunikační dovednost.
- Pochází z nedostatečně podnětného rodinného prostředí.
- Pochází z odlišného kulturního prostředí.
- Nemá dostatečně rozvinutou slovní zásobu.
- Má nižší schopnost porozumění výkladu.
- Neplní domácí přípravu.
- Nemá dostatečnou schopnost interpretace předávaných obsahů.
- Má obtíže v plánování samostatné práce.
- Není podporován rodinou ke vzdělávání.
- Projevuje nevhodné chování či poruchy nálady.
- Nenavazuje vztahy se spolužáky atd.

4.3 Pedagogická diagnostika žáka se sociálním znevýhodněním

Aby mohla být zvolena vhodná podpůrná opatření, je nutné odhalení příčin problémů žáka. Pokud se jedná o podpůrná opatření ve stupni 1, poté jde o pedagogické pracovníky školy, kdo provádí primární diagnostiku žáka. Zaměřují se na situace, kdy obtíže vyvstávají. Je důležité zaznamenat jejich četnost a intenzitu, podněty, jež projevy zmírňují či naopak zhoršují.

Vybrané metody diagnostiky

Pozorování – zaměřuje se na projevy chování jednotlivce či skupiny. Je nutné určit si cíl a podmínky pozorování. Můžeme vypořádat limity osvojování učiva či míru únosného stresu apod.

Rozhovor – při této diagnostické metodě je nutné předem připravit otázky, jež povedou k řešené situaci žáka. Otázky klademe od obecnějších ke konkrétnějším. Mimo odpovědi je nutné sledovat i neverbální projevy žáka.

Analýza produktů – velmi významný diagnostický nástroj. Umožňuje posuzovat záměrné i nezáměrné výstupy činností žáka, a to zejména v písemném projevu.

Dynamická diagnostika – je konstruována na stejném základě jako formativní hodnocení. Výsledkem je rozsah a charakter změny, která proběhne u sledované žáka. Zjistí tedy, kde udělal chybu a jak se jí příště vyvarovat (Felcmanová, Habrová a kol, 2015).

4.4 Podpůrná opatření

„Odborníci se shodují na tom, že škála jednotlivých příčin a projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je velmi pestrá a přesahuje definice uvedené legislativou. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění lze vymezit na úrovni jedince (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek), na úrovni rodiny (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vytíženost rodičů, neúplná rodina), v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy) a v souvislosti se socio-ekonomickým statutem (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost). Tyto aspekty se však velmi často kombinují a prolínají a jsou také často proměnné jak v čase (mohou být přechodné, občasné či trvalé), tak i v prostředí (co jedna skupina považuje za normální, může jiná skupina vyhodnotit jako patologické). Tyto skutečnosti je nutné ve škole reflektovat. Je třeba kontinuálně zjišťovat situaci žáka, sledovat případné změny a nové signály a následně na ně pružně reagovat výběrem vhodných podpůrných strategií.“ (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, str. 9)

5 Dětsí pacienti psychiatrické nemocnice

„Klasifikace poruch chování vymezují, o jaký druh poruchy se jedná. Mohou mít popisný nebo vysvětlující charakter, mohou být zaměřeny například na funkci chování nebo na intervenci.“ (UNESCO, 2004 cit. podle Vojtová, 2010, s. 110)

Klasifikační systém poskytuje přesně popsany problém či poruchu. Obsahuje například symptomy daného problému a kritéria pro diagnostiku. Klasifikace také umožňují všem odborníkům přístup ke stejným informacím. Tím se stává komunikace v oborovém i mezioborovém prostoru možná a jednodušší. V dnešní době jsou v humanitních oborech používány tři základní skupiny klasifikací: medicínská, pedagogická a dimenzionální (Vojtová, 2010).

5.1 Medicínská klasifikace

Napříč vědeckými obory existuje celá škála pochopení, interpretací a definic poruch chování. V kontextu speciální pedagogiky, ale i pedagogiky jako takové, je však nejrozšířenější a nejpoužívanější medicínská klasifikace, a to např. 10. vydání Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Používána je také Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (ICF). Tato vnáší do medicíny také sociální a emocionální složky života. Tím přináší také rozšíření intervence a terapie v medicíně a psychologii. Každá z klasifikací poruchy popisuje a chápe s určitými odchylkami. Rozdíly jsou například v dělení nemocí do kategorií či v kritériích potřebných pro diagnostikování dané poruchy. V bakalářské práci jsou používány obě klasifikace. Konkrétně pro definování poruch chování použiji definici podle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. vydání (MKN-10).

V tomto dokumentu jsou poruchy chování popsané v kapitole F91 a jsou charakterizovány jako poruchy manifestující se opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorujícím chováním. Toto chování by mělo výrazně překročit chování odpovídající danému věku, mělo by být závažnější než běžná dětská neposlušnost nebo rebelství dospívajících a mělo by mít trvalejší charakter (6 měsíců nebo déle). Chování, na kterém je diagnóza založena, jsou například nadměrné bitvy nebo týrání, krutost k lidem

nebo zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domu, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nedisciplinovanost. Pro určení diagnózy postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin (MKN-10, 2013 kapitola F91). Dále se v MKN-10 poruchy chování dělí takto:

- F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy v rodině
- F91.1 Nesocializovaná porucha chování
- F91.2 Socializovaná porucha chování
- F91.3 Opoziční vzdorovité chování
- F91.8 Jiné poruchy chování
- F91.9 Porucha chování NS

Pro potřeby této bakalářské práce je uváděna i další kapitola z MKN-10, F92, která klasifikuje Smíšené poruchy chování a emocí. Tato skupina je charakteristická kombinací trvale agresivního, disociálního nebo vzdorovitého chování se zřetelně výraznými příznaky deprese, úzkosti nebo jiných poruch emocí. Dále dělíme smíšené poruchy chování a emocí na:

- F92.0 Depresivní porucha chování
- F92.8 Jiné smíšené poruchy chování a emocí
- F92.9 Smíšená porucha chování a emocí NS

5.2 Pedagogická klasifikace

V pedagogice (ve speciální pedagogice) není obecně používán klasifikační systém. Určitou systematizaci poskytují zákony, ve kterých je nutná kategorizace z důvodu poskytování podpůrných opatření a péče při procesu edukace. Vznikly pokusy o pedagogickou klasifikaci, avšak ani jeden neposkytuje dostatečně komplexní množství informací jako klasifikace medicínská (Vojtová, 2010). Znamé je například třídění z hlediska věku, podle převládající složky osobnosti, nebo podle stupně společenské nebezpečnosti (sociální klasifikace).

- **Poruchy chování z hlediska věku**

- I. Kategorie dětí ve věku od 6–15 let (prekriminalita, dětská delikvence, dětská kriminalita)
- II. Kategorie mladistvých 15–18 let (juvenilní delikvence, kriminalita mladistvých)
- III. Kategorie dospělých nad 18 let (kriminalita dospělých) mladí dospělí (18–23 nebo 24 let)

Nebo také:

- I. Poruchy typické pro určité období
- II. Poruchy vyskytující se ve všech nebo ve více věkových obdobích

- **Poruchy chování podle převládající složky osobnosti**

- I. Neurotický jedinec
- II. Psychopatický jedinec
- III. Osoby sociálně nepřizpůsobivé
- IV. Osoby se sníženými rozumovými schopnostmi

- **Poruchy chování podle stupně společenské nebezpečnosti**

- I. Disociální poruchy chování
- II. Asociální poruchy chování
- III. Antisociální poruchy chování

5.3 Dimenzionální klasifikace

V této klasifikaci jsou poruchy chování řazeny do kategorií na základě dimenzí, ve kterých se projevy poruchy chování manifestují. „Sleduje, jaký stupeň poruchy odpovídá daným projevům chování, jaká je hloubka poruchy a jak je chování jedince výrazné a odlišné od běžného chování.“ (Cullinan, 2004 cit. podle Vojtová, 2010, s. 116)

Hlavní myšlenkou této klasifikace je hypotéza, že poruchy chování vznikají jako extrémní podoba chování, které je běžné. Podle Vojtové (2010) jsou v literatuře velmi používány klasifikace Revised Behavior Checklist – RBCL (Quay a Peterson v Kauffman, 2001; Stein, 2008) a ASEBA systém (Achenbach System of Empirically Based Assessment in Cullinan, 2004); 'Shaugnessy, 2002). Tato bakalářská práce se bude držet rozdělení poruch chování podle klasifikace ASEBA.

Klasifikace ASEBA

Tato dimenzionální klasifikace byla vytvořena v 80. letech 20. století. Postupem času se z původních 20 dimenzí, které sledovala, stalo osm. Tato klasifikace je vhodná pro výzkumy a vyhodnocování problémů chování ve školách a v tomto směru spadá mezi nejpoužívanější (Daniels, Cole, 2003; Cullinan, 2004 cit. podle Vojtová, 2010).

Všech osm kategorií, které obsahuje, je rozděleno do tří větších celků, kterými jsou externalizované poruchy chování, internalizované poruchy chování a poslední kategorií jsou jiné neseskupené dimenze. Dimenze, které obsahuje poslední skupina, jsou ty, které stojí samostatně a neřadí se do společných skupin s jinými dimenzemi. Jedná se o velmi často citovanou, ale i kritizovanou klasifikaci z toho důvodu, že některé symptomy různých poruch chování se překrývají a jejich nesnadné rozlišení ve školních podmínkách je velkým limitem pro běžné používání (Rutherford, Quinn, Mathar, 2004 cit. podle Vojtová, 2010). „Na druhou stranu považujeme využití hodnocení chování ze tří perspektiv za velmi progresivní a odpovídající konceptu inkluzivního vzdělávání.“ (Vojtová, 2010, s. 117)

Internalizované poruchy chování

Pro lepší pochopení problému internalizovaných poruch chování je vhodné nejprve uvést charakteristiku jejich opaku, a to externalizovaných poruch chování. Řadíme sem ty, u kterých se nežádoucí chování projevuje v silné míře navenek, a to mimo jiné například ve formě agrese, impulzivního chování, delikventního chování, ve formě problémů s udržení pozornosti a podobně. Tyto poruchy jsou většinou diagnostikovány v raném věku a intervence začíná poměrně brzy, což je způsobeno hlavně tím, že jsou ve společnosti nepřehlédnutelné. Mezi tyto poruchy řadíme např. ADHD.

Internalizované poruchy chování jsou naopak soustředěny ve „vnitřním světě“ dítěte. Mezi nejčastější symptomy patří dlouhodobá osamělost, smutek, nekomunikativnost, únava, spánková deprivace, pocit zbytečnosti, plačtivost, tendence k sebevraždě, časté bolesti hlavy, závratě apod. Vyznačují se také subjektivní nepohodou a inhibicí chování, které je však vysoce kontrolováno a často úspěšně zcela skryto. Toto může dále ovlivnit školní výkon, sociální vztahy, vnímání stresu či různé výukové situace. Postihují děti všech věkových kategorií, přičemž častěji jimi trpí dívky. Do této skupiny poruch patří strachy, fobie, obsedantně kompulzivní porucha, deprese v dětství, afektivní poruchy, poruchy příjmu potravy atp. Vzhledem k výše uvedeným příznakům, jsou ve škole často přehlíženy. Učitel si všimne spíše dítěte nepozorného a agresivního nežli dítěte tichého. Z toho důvodu často nezačne proces intervence a pomoci v raném stádiu poruchy (Vojtová, 2010). Tato bakalářská práce se zaměří na afektivní a úzkostné poruchy.

Afektivní poruchy

Afektivní poruchy nebo také poruchy nálady patří k vážným psychickým poruchám. U této skupiny onemocnění dochází k patologickým změnám nálady (Nývltová, 2008). „Základním projevem afektivní poruchy je chorobná nálada, která neodpovídá reálné situaci nemocného a narušuje jeho uvažování, jednání i somatické funkce.“ (Vágnerová, 2004, s. 369) Pojmem nálada označujeme dlouhodobě přetrvávající psychické rozpoložení. Nálada se v případě těchto poruch buď zhoršuje (deprese) nebo extrémně vystupňuje do nálady dobré (mánie) (Nývltová, 2008). Může také docházet ke střídání tohoto emočního ladění. Sklon k emočnímu ladění a prožívání je vrozený a geneticky podmíněný a je součástí temperamentového typu. „Patologicky změněnou náladu nelze ovládnout vůlí. Nejde ji ovlivnit ani domlouváním, povzbuzováním, odměňováním či trestáním daného jedince, protože patologická nálada je hluboce podmíněna biochemickými procesy.“ (Nývltová, 2008, s. 85)

U této skupiny poruch jsou změny nálady doprovázeny změnami celkové aktivity z důvodu psychických procesů a fungování celého těla. Změny jsou očividné i v ostatních oblastech jako je chování, motivace, kognitivní procesy jako vnímání či myšlení, tělesné procesy a fungování jedince ve všech oblastech života (Nývltová, 2008). Intenzita změn nálad se může lišit, avšak když se opakují, může docházet ke zhoršování průběhu daných epizod

a k jejich častějšímu opakování. Patologicky změněná nálada se u jedince vyskytuje pouze po určitou dobu. Tuto dobu, nebo období, ve kterém je přítomna změněná nálada, nazýváme epizoda nebo fáze. „Jedna epizoda může trvat dny, týdny, měsíce i roky.“ (Nývtová, 2008, s. 85) Jednotlivé epizody se mohou objevovat i periodicky a může se vyskytovat i fáze bez patologických projevů.

Začátek těchto poruch není zpravidla způsoben žádnými vnějšími vlivy nebo životními událostmi. V některých případech tomu tak ale může být, přičemž spouštěčem může být stres. Vysoká frekvence a intenzita změn nálad člověka vyřazuje z běžného života. Během jednotlivých epizod s těžkým průběhem není člověk schopen právních úkonů a není zodpovědný za své činy. V manické fázi se může člověk z důvodu lehkovážnosti a excitovanosti dopustit činů z nedbalosti. V depresivní fázi může naopak člověk z důvodu jeho zpomalených reakcí a zanedbání povinností ohrozit ostatní. V depresivní fázi může mít člověk také suicidální myšlenky a může se pokusit o sebevraždu. Důsledkem afektivních poruch jsou také adaptační poruchy a sociální selhávání (Vágnerová, 2004).

Afektivní poruchy se začínají manifestovat většinou až v období dospělosti a to mezi 20–35 lety života (Nývtová, 2008). Vyskytovat se ale mohou i u dospívajících a vzácně i u dětí. Počet jedinců s těmito poruchami je přibližně stejný jak mezi muži, tak mezi ženami. Avšak u žen převažuje výskyt depresivních fází. Vágnerová (2004) uvádí, že alespoň jednou za život postihne afektivní porucha asi 25 % populace, přičemž se jedná o jeden z extrémů emočního ladění, o manickou nebo depresivní epizodu. Častější je však výskyt depresivní ataky.

Do skupiny afektivních poruch patří: manická epizoda, depresivní epizoda, bipolární afektivní porucha, periodická depresivní porucha a trvalé poruchy nálady. Příznaky afektivních poruch se liší od typu onemocnění. Záleží hlavně na tom, zda se pacient nachází v manické nebo depresivní fázi. Příznaky depresivní fáze (Vágnerová, 2004):

- Poruchy emotivity: patologická depresivní nálada; nebývá vázána na konkrétní události; člověk nedokáže obvyklým způsobem emocionálně reagovat na podněty; může dojít až ke vzniku tzn. afektivního stuporu (ztráta schopnosti emočně prožívat); depresivní ladění velmi silně ovlivňuje celkové přžívání; deprese modifikuje všechny emoce.

- Poruchy kognitivních funkcí: deformace jejich obsahu; změna formálního projevu; objevuje se také negativní automatické myšlení, které se projevuje přehnaným pesimismem v hodnocení sebe sama i okolí, negativní postoj nezahrnuje jen přítomnost ale i minulost a vztah k budoucnosti; celkové zpomalení a útlum psychických procesů; bludné symptomy.
- Změny v chování: změna psychomotorického tempa; v krajních případech až takzvaný depresivní stupor (nehybnost a mutismus); může se také projevit psychomotorickou agitovaností; v některých případech může být psychické prožívání promítáno do somatických problémů; objevuje se také narušení autoregulačních funkcí (útlum potřeb i volné aktivity) či suicidální jednání.
- Změny osobnosti: projevuje se hlavně významně zhoršeným sebehodnocením.

Příznaky manické fáze se od depresivní liší. Postihují však tytéž složky osobnosti a projevu člověka. Řadíme mezi ně (Vágnerová, 2004):

- Poruchy emotivity: patologicky dobrá (euforická) nálada spojená s hyperaktivitou a expanzivitou; pacient bývá podrážděný a v napětí.
- Poruchy kognitivních funkcí: deformace obsahu; změna formálních znaků; pacient je nekritický a přehnaně optimistický; optimistický postoj nezahrnuje jen přítomnost, ale také minulost a očekávání budoucnosti; emoční ladění ovlivňuje všechny ostatní psychické procesy; nemocnému chybí soudnost; myšlení bývá rychlé ale na úkor správnosti a přesnosti; zrychlení psychických procesů; i při manické fázi se mohou objevovat bludy.
- Změny v chování: zrychlení psychomotorického tempa a nadměrná aktivizace; ztrácejí standardní sociální zábrany; nejsou schopni kontrolovat své jednání (nadměrné utrácení peněz, uzavírání podivných obchodů, jezdí nesmyslnou rychlostí atd.); v této fázi je riziko vzniku konfliktů.
- Změny osobnosti: sebehodnocení je nekritické, nadprůměrně zvýšené na úroveň, která neodpovídá skutečnosti; tendence přeceňování se; nedokáže odhadnout nebezpečí; zpětná vazba neslouží pacientovi jako něco, co by mohlo ovlivnit jeho chování.

6 Výzkumná část

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření této práce je zjistit, jak sociálně znevýhodnění žáci, jež jsou hospitalizováni na dětském oddělení psychiatrické nemocnice, vnímají vlastní školní úspěšnost a jak případně je možné v průběhu hospitalizace školní úspěšnost těchto žáků podpořit.

6.2 Výzkumné otázky

1. Jak žáci se sociálním znevýhodněním hospitalizovaní v psychiatrické nemocnici vnímají vlastní školní úspěšnost?
2. Jak pozitivně ovlivňovat školní úspěšnost u žáků se sociálním znevýhodněním hospitalizovaných v psychiatrické nemocnici?“

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenti pro výzkum tohoto tématu byli žáci se sociálním znevýhodněním. Výzkum byl zaměřen na 8 žáků s povinnou školní docházkou, jež byli hospitalizováni na dětském oddělení psychiatrické nemocnice. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně. V přesném podílu byli žáci žijící v rodinách a žáci žijící v ústavní výchově. Uvedená jména jsou smyšlená, aby respondenti zůstali v anonymitě.

Romana – 10 let, ústavní výchova, rodiče jeví minimální zájem, pochází z 6 dětí (4 děti průběžně hospitalizované v psychiatrické nemocnici), trpí afektivní poruchou, má časté agresivní výbuchy a velmi nízkou toleranci stresu.

Vanesa – 10 let, pochází z úplné rodiny, která je velmi početná s nízkou sociální úrovní, trpí strachy a úzkostmi, byla u ní diagnostikována schizofrenie.

Zuzana – 12 let, pochází z úplné rodiny, rodiče se často hádají a o Zuzanu neprojevují dostatek zájmu, projevuje se u ní sebepoškozování, záškoláctví, útěky z domova, požívání alkoholu.

Eliška – 13 let, žije s matkou a sestrami, trpí úzkostmi, projevilo se u ní sebepoškození, požívání drog a pokusila se o sebevraždu.

Renata – 14 let, má nařízenou ochrannou výchovu za opakované útěky, záškoláctví, krádeže a agresivní chování.

Klára – 15 let, žije s matkou, otec spáchal sebevraždu, Klára trpí schizofrenií – při halucinacích často vidí či slyší zemřelého otce, který jí nabádá k násilí na sobě nebo na matce. Matka se s Klárou nemocí nemůže vyrovnat a je na ni zlá.

Nina – 16 let, žije v dětském domově, matka narkomanka a o otci nemá informace, Nina má úzkosti, chodí za školu, užívá návykové látky a má sebevražedné myšlenky.

Karolína – 16 let, žije v dětském domově, odebrána rodičům kvůli týrání – CAN, sebepoškozuje se, užívá drogy a alkohol, nerespektuje řád a autority.

6.4 Metoda výzkumu

Jedná se o multipřípadovou studii dětí, jež jsou hospitalizované v psychiatrické nemocnici a pochází se sociálně znevýhodněného prostředí. Studie byla vedena formou zápisu semistrukturovaných rozhovorů, jejichž respondenti jsou anonymní. Následně byly tyto případy vyhodnoceny a byly určeny faktory, jež děti negativním způsobem ovlivnily. Tyto faktory následně pomohly nalézt co nejefektivnější postupy, jak co nejlépe pedagogicky podporovat děti se sociálním znevýhodněním.

7 Shrnutí hlavních výsledků

7.1 Odpovědi dětí na otázky z rozhovoru

Otázka: Chodíš rád/a do školy?

Odpovědi na první otázku byly různé. Některé děti do školy chodí rády a těší se, některé nikoliv. Dle rozhovoru uváděly, že jsou tam šťastné, že se rády učí, na druhou stranu jiné školu rády nemají, nebaví je a nechtějí tam chodit, zmíněno bylo i chození za školu.

Romana: „Ano. Moc ráda“ „Jsem ráda mezi ostatními dětmi“

Vanesa: „Ano. Ráda se učím a jsem moc ráda, když mi to jde.“

Zuzana: „Ne. Nechci tam chodit, ale musím.“

Eliška: „Vůbec mě to tam nebaví.“

Renata: „Rozhodně ne. Nebaví mě to tam a nejde mi to.“

Klára: „Ne. Nebaví mě tam chodit. Je to nuda.“

Nina: „Ano, moc ráda. Jsem tam šťastná.“

Karolína: „Někdy ano. Někdy ne. Občas chodím i za školu.“

Otázka: Co tě ve škole baví?

Děti nejčastěji uváděly, že je baví různé „výchovy“, ale také tělocvik nebo dějepis nebo fyzika. Případně je baví jen to, že se mohou učit, že se dostanou mezi děti, ven z domova.

Romana: „Všechno. Mám ráda český jazyk, i když dělám hodně chyb. Matematika a ostatní předměty mi jdou lépe. Nejvíc mě baví výtvarná výchova. Moc ráda kreslím“.

Vanesa: „Baví mě tělocvik a hudební výchova. To je legrace.“

Zuzana: „Baví mě asi jen výtvarná výchova, protože ráda kreslím a jsem v tom docela dobrá a fyzika, ta je zajímavá. Dává mi smysl.“

Eliška: „Baví mě docela hudební a výtvarná výchova a taky přestávky.“

Renata: „Baví mě tělocvik, ten mi jde skvěle a taky výtvarná a pracovní výchova.“

Klára: „Tělocvik, matematika a chemie – tyhle předměty mi jdou dobře, tak mě to baví.“

Nina: „Baví mě se učit. Vždy, když se naučím něco nového, tak mám velkou radost.“

Karolína: „Baví mě to, že ráno musím vstát a odejít z domova. A baví mě dějepis. Je to zajímavé.“

Co tě ve škole nebaví?

Obecně děti nebaví to, když něčemu nerozumí. Jednalo se např. o matematiku nebo cizí jazyk, což jsou pro mnohé složité předměty, a pokud nemají zájem a možnost nechat si látku vysvětlit, popř. pokud ani nemají zájem předmětu porozumět, tak jsou v bludném kruhu nezájmu a neporozumění, ze kterého nemají šanci se dostat. Děti zmiňovaly různé předměty, které je nebaví, nicméně byly i dvě zmínky toho, že je nebaví přestávky, resp. kolektiv. Nezapadly mezi ostatní děti, uváděno bylo také to, že spolužáci jsou „divní“.

Romana: „Když něčemu nerozumím. Potom dělám chyby, a to mě hrozně rozčiluje a pak mám vztek a záchvaty. To pak nevnímám, co se děje a něco rozbiju nebo někomu ublížím. Hodně i nadávám a jsem sprostá i na lidi, které mám moc ráda.“

Vanesa: „Nebaví mě matematika a český jazyk, nejde mi to a dělám moc chyb. Taky mě nebaví přestávky. Nerozumím si se spolužáky a nemám tam žádného kamaráda.“

Zuzana: „Naprostě mě nebaví biologie, matematika a dějepis. To je hrozná nuda. Pak mě ještě nebaví spolužáci. Jsou fakt zvláštní a necítím se mezi nimi dobře. Nezapadla jsem.“

Eliška: „Nebaví mě kolektiv, spolužáci jsou divní. Nezapadla jsem do kolektivu.“

Renata: „Nebaví mě český, ruský a anglický jazyk a taky fyzika. Je toho hrozně moc na učení a nejde mi to.“

Klára: „Nebaví mě většina předmětů. Přijdou mi zbytečné a spouště věcem nerozumím.“

Nina: „Nebaví mě, když mi něco nejde.“

Karolína: „Nebaví mě matematika, je hrozně složitá. Taky mě dost nebaví ty lidi ve škole. Necítím se mezi nimi dobře.“

Jaké předměty ti jdou?

Mezi předměty, které byly nejčastěji uváděny v tom smyslu, že dětem „jdou“, jsou hlavně různé výchovy, jako hudební či výtvarná, přírodověda a vlastivěda, hudební výchova, ale také matematika či anglický jazyk, i když s dovětkem, že to jsou nudné předměty.

Romana: „Docela mi jde matematika, dobrá jsem v angličtině, výtvarce, tělocvik a hudebce.“

Vanesa: „Jde mi vlastivěda a přírodověda. Je to zajímavé a hodně si toho pamatuji.“

Zuzana: „Jde mi asi jen výtvarná výchova. Se zbytkem prostě bojuji.“

Eliška: „Asi jen hudební a výtvarná výchova.“

Renata: „Hodně mi jde matematika, v té jsem moc dobrá. Potom ten tělocvik, hudebka a výtvarka.“

Klára: „Jde mi německý jazyk, matematika, zeměpis, tělocvik a taky hudební výchova. Ale není to tak, že bych v tom byla hodně dobrá, jen to zvládám, i když mě to nebaví.“

Nina: „Jde mi dobře matematika a zpěv, takže hudební výchova.“

Karolína: „Jde mi anglický jazyk, a i ta matika, ale ta je nudná.“

Jaké předměty ti nejdou?

Mnohé děti uváděly odpovědi, že jim nejdou jazyky, český jazyk, matematika nebo chemie. Jsou to předměty, kde je nutné se opravdu učit a mít nějaké učební „zázemí“, které by dítěti pomohlo si látku osvojit.

Romana: „Český jazyk a čtení.“

Vanesa: „Vůbec mi nejde matematika a český jazyk. Je tam hodně pravidel a nepamatuji si to. Dělán pak spoustu chyb a často tomu nerozumím a pak mě to vůbec nebaví.“

Zuzana: „Nejde mi skoro nic, ale chemie a německý jazyk jsou naprostá tragédie. Tam nerozumím vůbec ničemu a přijde mi to naprosto zbytečné.“

Eliška: „Naprosto vůbec mi nejde český jazyk a dějepis. Je toho hrozně moc a nebaví mě se to učit.“

Renata: „Ruský a anglický jazyk, tomu fakt nerozumím. Je tam strašně moc slovíček a nejde mi se to naučit.“

Klára: „Nesnáším dějepis a angličtinu. To mi fakt nejde.“

Nina: „Moc mi nejde do hlavy anglický jazyk a chemie. Ale nejsem v tom nejhorší.“

Karolína: „Vůbec mi nejde český jazyk, je tam hrozně pravidel. Pak mi nejde dějepis, ale ten je aspoň zajímavý.“

Pomáhá ti doma / v domově někdo s domácími úkoly?

Ukázalo se, že v dětském domově se „tety“ dětem věnují. Byla oceněna jejich práce, i když bylo i zmíněno to, že nemají na učení se s dětmi potřebný čas, anebo tomu samy nerozumí. Děti mimo dětský domov uváděly, že jejich škola a úkoly rodiče nezajímají nebo na ně nemají čas či znalosti. V jednom případě bylo uvedeno, že za dítě dělá úkoly rodič, protože dítě je dělat nechce.

Romana: „Pomáhají mi tety v dětském domově. Dělají se mnou všechny úkoly a snaží se mi se vším pomoci.“

Vanesa: „Pomáhá mi maminka a 4 starší sestry, ale taky často neví, co v tom úkolu má být.“

Zuzana: „Tak to fakt ne. Fakt je moje škola nezajímá.“

Eliška: „Občas sestra, je jí 22 a učení jí šlo, ale vykašlala se na školu a šla pracovat. Nebydlí u nás, tak tam není moc často, aby mi pomáhala pravidelně.“

Renata: Ne. Nemají na to v dětském domově čas. Je nás tam hodně a tety taky všechno neumí.“

Klára: „Máma ne a táta zemřel, ale stejně to byl zlý člověk. Máma na mě nemá čas. Je jí to jedno a nezajímá jí to. Nezajímá jí nic, co dělám, pokud jí to neobtěžuje.“

Nina: „Když jsem byla doma, tak mi nikdo nepomáhal. Mámu jsem nezajímala a nestarala se o mě. V domově mi pomáhají moc. Tety vychovatelky mi vše v klidu a postupně vysvětlí a já tomu skvěle rozumím. Jsou skvělé, jak se mi věnují.“

Karolína: „Moc neřeší ani mě, ale aspoň mám klid. Nikdo mi nediktuje můj život. Tety to taky moc neumí a ani to nestíhají. Ani ostatní děti to neumí.“

Máš doma / v domově klidné místo, kde se můžeš připravovat do školy?

Ne každé dítě má pokoj samo pro sebe, i když to samozřejmě neznamená, jak se ukázalo, že bude mít lepší studijní výsledky a bude se lépe připravovat do školy. Byl zde zaznamenán postřeh, že klid na učení je zbytečný, protože žádný smysl v učení respondent nevidí a je lhostejné, zda bude mít dobré nebo špatné známky. Děti nemající vlastní pokoj nebo klidné místo si velmi uvědomují, že nemají klid na učení či relaxaci a že například prostory k učení musí sdílet s ostatními, stejně tak pomoc od „tet“ v dětském domově.

Romana: „Ne, děláme úkoly všichni dohromady. Je nás hodně a tety by to nestihly udělat s každým zvlášť. Nemám pokoj sama, někdo tam pořád je. Někdy bych chtěla být chvíli sama a třeba se učit nebo si číst, aby mě nikdo nerušil.“

Vanesa: „Teď už budu mít, ale předtím jsme měli moc malý byt a bylo nás tam moc.“

Zuzana: „Vůbec ne, pořád tam někdo je a něco řeší, dohadují se nebo je jiný hluk.“

Eliška: „Moc ne, když jdou sestry ven, tak někdy ano. Máme moc malý byt (2+1) a je nás tam většinou 5, někdy i víc. Pořád se tam něco děje a klid často nebývá.“

Renata: „Mám tam pokoj a je tam klid, ale stejně ty úkoly nedělám, když to neumím.“

Klára: „Ano, mám svůj pokoj. Ale učení mi moc nejde. Nevidím smysl v tom, proč bych se měla učit. Mámě je jedno, jestli mám dobré nebo špatné známky.“

Nina: „Mám v domově svůj pokoj a tam si můžu v klidu číst, učit se a relaxovat. Doma jsem byla pořád ve stresu a v neustálých hádkách.“

Karolína: „Mám svůj pokoj. Klidu tam mám dost, ale příprava do školy mě nebaví. Většinou si s tím nevím moc rady. Spíš koukám na televizi.“

Co bys chtěl/a ve svém životě změnit?

Každý u této otázky odpovídal jinak. Byla zmiňována jak rodina, která by byla jen a jen pro dané dítě, tak také kamarádi, které dotyčná nemá. Někdo by chtěl změnit svůj vzhled, někdo svoje chování a někdo všechno. Respondenti tak ukázali, že jsou v určitých oblastech života nespokojeni a že o těchto oblastech vědí a chtěli by je změnit. Umí tak identifikovat to, co se jim nelíbí, popř. i své špatné vlastnosti nebo špatné vlastnosti svého okolí.

Romana: „Chtěla bych bydlet v rodině. Chtěla bych mít někoho jen pro sebe, aby měl třeba čas mě obejmout vždy, když chci nebo mi vysvětlit věci, kterým nerozumím. Chtěla bych mít kamarády. Skoro žádné nemám, protože mě vždy něco rozčílí a pak jsem zlá na lidi kolem sebe.“

Vanesa: „Známky, chtěla bych mít jedničky. Mrzí mě, že spouště věcí nerozumím a pak mám špatné známky. Ve škole často nestíhám a pak nevím, co mám dělat nebo jak vypracovat domácí úkol.“

Zuzana: „Rodiče a situaci. Možná by mi bylo líp v dětském domově než doma. Cítím tam pořád nějaký tlak. Všechno se moc hrotí a řeší. Někdy mám pocit, že se z toho zblázním.“

Eliška: „Chtěla bych změnit svůj vzhled. Chtěla bych být hezčí, aby mě lidi měli rádi. A já bych se sebou byla spokojená.“

Renata: „Úplně všechno. Hlavně rodinu, abych mohla bydlet doma.“

Klára: „Úplně všechno, nesnáším svůj život, svou matku i sebe.“

Nina: „Chtěla bych být silná žena a méně citlivá. Často jsem úzkostná a smutná. Hodně věcí mě vykolejí, ale to je tím, co jsem všechno zažila.“

Karolína: pomáhal „Své chování bych ráda změnila. Vím, že zlobím a dělám věci, které nemám. Taky bych se měla učit, ale mě to prostě nebaví.“

Čeho bys chtěl/a ve svém životě dosáhnout?

Děti projevily velmi konkrétní představy o tom, co by chtěly a jak by měl vypadat jejich budoucí život. Někdo zmiňoval přímo zaměstnání, někdo spíše obecně to, kde by chtěl žít a proč. Vícekrát byly zmíněny pomáhající profese, které si respondenti vybírají, aby mohli ochránit ostatní před negativními zážitky, které sami prožili.

Romana: „Až budu velká, budu cukrářka. Ráda pečů. Pečeme s tetami v DD, ale ony se u toho dost zlobí. Bylo by fajn, mít svou cukrárnu.“

Vanesa: „Chtěla bych jednou mít 2 děti a pracovat jako policista. Líbí se mi, že jsou silní a stateční a pomáhají slabším.“

Zuzana: „Chtěla bych se přestěhovat do Kanady. Je tam krásně a klid a utekla bych tady od všeho a od všech.“

Eliška: „Chci tvořit svou vlastní hudbu. Miluji rap a píšu texty. To je jediná věc, kterou si přeji. Hudba je pro mě všechno.“

Renata: „Chtěla bych být policistka, abych mohla pomáhat, protože mi v životě hodně lidí ubližovalo a nechci, aby se to stalo ještě někomu jinému.“

Klára: „Přála bych si mít vlastní cukrárnu. Ráda pečů a jsem v tom dobrá. Hlavně mi to dělá radost.“

Nina: „Chtěla bych pomáhat dětem, jako jsem já. Takže se pokusím stát vychovatelkou v dětském domově.“ „Také chci mít manžela a 2 děti a byt v Plzni. Plzeň je krásná a mám ji moc ráda.“

Karolína: „Chtěla bych být voják. Moc se mi líbí ten režim, ale asi bych to nezvládla, protože neumím poslouchat.“

Co nebo kdo by ti k tvému cíli mohl pomoci?

Děti si uvědomují, že je třeba se učit, aby mohly zvládnout splnit si své cíle. Obvykle vědí, kde mají své mezery a že se potřebují v mnohém zlepšit. Většina by uvítala podporu, i když jeden respondent uvedl, že věří hlavně v sám sebe. Téměř ze všech odpovědí vyplývá, že respondentům chybí sebedůvěra, podpora a motivace ke splnění svých cílů.

Romana: „Pomáhá mi paní asistentka, abych měla lepší známky ve škole. Je moc hodná a trpělivá. Snaží se mi pomáhat a všechno mi hezky vysvětluje.“ „Mohl by mi pomoci ještě někdo, kdo by mě učil péct. A chtěla bych si založit sešit s recepty. Tam bych si to zapisovala, abych nezapomněla, co tam patří.“

Vanesa: „Myslím si, že kdybych měla asistentku, která by mi pomáhala, zlepšila bych si své známky a měla bych větší šanci, abych mohla dělat, co si přeji.“

Zuzana: „Potřebovala bych asi dobrou práci, abych měla dost peněz. S tím by mi asi pomohl někdo, kdo by mě doučoval, abych měla lepší známky a dostala se na dobrou školu. Pak bych určitě potřebovala umět dobře anglicky, nejlépe získat certifikát z AJ na jazykové škole.“

Eliška: „Pomohlo by mi, kdyby mě někdo v hudbě podporoval. Potřebovala bych nahrávací studio, abych mohla nahrávat vlastní hudbu.“

Renata: „Potřebovala bych pomáhat s učením, abych mohla na střední školu. A pak bych si taky potřebovala zlepšit fyzickou, abych udělala fyzické testy k policii.“

Klára: „Podpora rodiny. Máma to sice shazuje, ale děda mě podporuje.“ „

Nina: „Nic a nikdo. Je to na mě. Mám velkou podporu ve škole od asistentky a u tet v domově a vím, že mám na to, abych to zvládla.“

Karolína: „To vůbec nevím. Asi by na mě máma měla být přísnější. V nemocnici jsem schopná ten režim respektovat a poslouchat, ale když se vrátím domů, tak mě máma nezvládá.“

Tabulka 1: Shrnutí

	Romana	Vanesa	Zuzana	Eliška	Renata	Klára	Nina	Karolína
Vztah ke škole	Kladný	Kladný	Záporný	Záporný	Záporný	Záporný	Kladný	Jak kdy
Pomoc s úkoly	Ano	Ano	Ne	Občas	Ne	Ne	Ano	Ano
Místo na učení	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Změna	Být v rodině	Lepší prospěch	Odejít od rodiny	Vzhled	Všechno, být v rodině	Všechno	Méně citlivá	Chování

Zdroj: vlastní zpracování

Pokud shrneme to, jak ovlivňuje zázemí školní úspěšnost, tak je zřejmé, že pokud má dítě oporu v rodině nebo v ústavu v rámci učení, tak jeho vztah ke škole vykazuje mnohem pozitivnější vztah než tam, kde rodina o školu a učení dítěte nemá vůbec zájem. A je lhostejné, zda se jedná o rodinu nebo ústavní výchovu. Neboť i děti žijící v ústavu odpovídaly v tom smyslu, že mají školu rádi a že jim „tety“ s úkoly pomáhají. Stejně tak vztah ke škole neovlivňuje to, zda mají či nemají místo a klid na učení. Naopak u pomoci s úkoly se ukázalo, že tam, kde okolí pomáhá dítěti s úkoly, je vztah ke škole spíše kladný. Pouze v jednom případě byl záporný.

Vzdělání a ekonomicky zajištění rodiče mohou využít svůj sociální kapitál k podpoře rozvoje svých dětí. Soudržná sociální síť dobře vzdělaných jedinců socializuje děti, aby očekávaly, že i ony dosáhnou vysoké úrovně studijních úspěchů. Může také přenášet kulturní kapitál tím, že učí děti specifickému chování, vzorcům řeči a kulturním odkazům, které jsou oceňovány vzdělávací a profesionální elitou.

Není těžké si představit přímé dopady příjmu na výsledky studentů. Rodiče, kteří se potýkají s ekonomickými problémy, prostě nemají čas ani prostředky na to, aby kontrolovali domácí úkoly, vozili děti na letní tábory, organizovali výlety do muzeí nebo pomáhali svým dětem plánovat kam na studia. Práce ve více zaměstnáních nebo nepohodlné směny znemožňují věnovat čas rodinným povinnostem, vynutit si důsledné spaní, číst pohádky před spaním nebo investovat do hudebních lekcí či sportovních klubů. I malé rozdíly v přístupu k činnosti a zkušenostem, o kterých je známo, že podporují vývoj mozku, se mohou hromadit, což má za následek značnou propast mezi dvěma skupinami dětí definovaných rodinnými okolnostmi.

Jasně se ukázalo, že tam, kde funguje rodinné či ústavní zázemí lépe, je vztah dětí ke škole mnohem kladnější než tam, kde toto zázemí nefunguje. Od narození do osmnácti let tráví děti ve škole pouze zlomek svého života. Není tedy divu, že vyhlídky studentů na studijní úspěch ve škole může významně ovlivnit mnoho faktorů mimo školní prostředí. Tyto faktory jsou ve hře jak v letech před zahájením formální školní docházky, tak v době, kdy jsou skutečně zapsány k základnímu či středoškolskému vzdělávání.

Různorodá řada problémů, včetně (mimo jiné) přesvědčení a očekávání rodičů o vzdělání; dostupnost a kvalita péče o děti; rodinný ekonomický stav; přetrvávání nebo nepřítomnost násilí v životě dítěte; přístup k sociálním službám; problémy fyzického a duševního zdraví;

příležitosti pro konstruktivní, zdravé aktivity mimo školu; a povaha a síla vazeb mezi školou a komunitou, může mít vliv na příležitosti dítěte dosáhnout dobrých výsledků ve škole.

Běžně používaná fráze, která je však zcela podstatnou pravdou, je, že rodiče jsou prvními učiteli svých dětí. Domácí prostředí formuje počáteční pohled dítěte na učení. Přesvědčení, očekávání a postoje rodičů ke vzdělání a úspěchům jejich dětí mají hluboký dopad na představy žáků o místě vzdělávání v jejich životě. To, co si rodiče myslí o důležitosti (nebo nedůležitosti) dobrého prospěchu ve škole, se často odráží ve výsledcích žáků. Studie Metropolitní životní pojišťovny zjistila, že téměř všichni studenti (97 %), kteří na vysvědčení získávali převážně výborné a chvalitebné hodnocení, uvedli, že je jejich rodiče povzbuzovali, aby si ve škole vedli dobře. Mezi studenty, kteří získali většinou dobré hodnocení, téměř polovina (49 %) uvedla, že se jim dostalo slabé podpory rodičů.

Některé rodiny mají zjevně více zdrojů, které mohou věnovat svým dětem, a snáze si najdou čas na jejich výchovu a povzbuzování. Když oba rodiče pracují (stále častější jev) nebo když je dítě vychováváno jedním rodičem, není reálné najít si čas na to, aby dítěti četlo, povzbuzovalo ho k plnění domácích úkolů nebo se účastnilo školních akcí. To vše je totiž pro vývoj zdravé psychiky dítěte podstatné a má to blahodárné účinky a velký vliv na úspěšnost žáků ve škole.

Bez ohledu na rodinné složení nebo okolnosti je však výzkum jasný. Děti, jejichž rodiny poskytují dohled a podporu, a které o své děti snaží pečovat, mají tendenci znásobovat šance těchto dětí stát se úspěšnými studenty.

Ukazuje se, že péče a vzdělávání v raném dětství mají zásadní vliv. Kvalita péče, které se malým dětem dostává, vytváří základ pro jejich budoucí studijní úspěch. Malé děti, které jsou vystaveny prostředí vysoce kvalitní péče, zaměřené na jejich sociální, emocionální a intelektuální vývoj, mají lepší kognitivní a sociální dovednosti a lepší vztahy se spolužáky než děti, jež jsou v této péči zanedbávány.

Zdraví – jak fyzická, tak duševní pohoda – má zjevnou souvislost s vyhlídkami studentů na dobré výsledky ve škole. Děti, které jsou fyzicky nebo psychicky nemocné, nechodí pravidelně do školy, a když ji navštěvují, často se nemohou soustředit na školní úkoly. Děti s neléčenými duševními problémy zažívají řadu obtíží souvisejících se školou. Vyhýbají

se sociální interakci se spolužáky i s učiteli. Často je jejich strachy ochromí natolik, že odmítají jakýkoliv sociální kontakt.

7.2 Doporučení pro praxi

Jak je ze studie zjevné, respondenti si své školní neúspěchy uvědomují a často znají i jejich příčinu. Výzkum prokazuje, že neúspěch se projevuje zejména v předmětech, kde je nutné mít základy a na nich následně rozšiřovat znalosti. Častým problémem je absence základů v těchto předmětech. Následkem opakovaného neúspěchu ve školním prostředí, žáci ztrácejí motivaci k dalšímu studiu a což je neopomenutelné, ztrácejí také sebedůvěru.

Jak je tedy možné v průběhu hospitalizace školní úspěšnost těchto žáků podpořit?

Na oddělení zkoumané psychiatrické nemocnice je detašované pracoviště základní školy. Jsou zde třídy prvního i druhého stupně, a dokonce odpolední školní klub. V tomto školním klubu jsme se tedy na základě výzkumu zaměřili na nedostatky v základních znalostech dětí a v rámci odpolední přípravy na vyučování se děti doučovaly, co potřebovaly s velmi individuálním přístupem vychovatelky školního klubu. To vše bylo proveditelné za pomoci učitelů, kteří pozorováním dítěte pomáhali určit v čem má nedostatky a následně zadávali školní práce s cílem tyto nedostatky odstranit. Postupným osvojováním učiva a navazováním dalších znalostí získávali žáci sebedůvěru a následný úspěch je motivoval k dalším studijním výkonům.

Doporučení pro praxi je tedy jednoznačné. Tito žáci potřebují individuální péči, podporu, trpělivost a velkou dávku pozitivní motivace, aby po malých krůčcích mohli sbírat sebevědomí a chuť k dalšímu studiu.

Závěr

Výzkum provedený v praktické části práce ukázal, že kvalita sociálního zázemí, bez ohledu na to, zda se jedná o rodinnou péči nebo ústavní péči, je pro školní úspěšnost zásadní. A je třeba zdůraznit, že někdy je právě ústavní péče pro děti lepším zázemím než ta rodinná, což některé děti v rozhovorech potvrdily. Vůbec tedy nezáleží, kdo o dítě pečuje, nýbrž jak moc podpory a motivace je mu schopen dát a tím systematicky navyšovat jeho sebevědomí a jistotu jeho kroků.

V problematických rodinách se děti často setkávají s jevy, které pak na jejich školní úspěšnost mají negativní vliv. Násilí v životě dětí může mít mnoho podob. Někdy jde o násilí, kterého jsou děti svědky, jako je násilí mezi rodiči nebo pečovateli, případně násilí v komunitách, ve kterých žijí. Někdy jsou oběťmi násilí samy děti, ať už se jedná o zneužívání ze strany rodiče či příbuzného, nebo o fyzické (či verbální) útoky od rodinných příslušníků či ve svém okolí. Tyto druhy násilí mají na děti dlouhodobý dopad, ovlivňují jejich očekávání od života a jejich pohled na svět. V rámci ústavní péče jsou pak mnohem spokojenější a mohou dosahovat i lepších školních výsledků.

Vzdělávací (ne)rovnost může mít na jedné straně kořeny v institucionálním uspořádání, tj. její roli zmírňovat či dokonce brzdit vliv rodiny s odlišným sociálně ekonomickým postavením na vzdělávací příležitosti. Na druhé straně je vzdělanostní (ne)rovnost utvářena různými příležitostmi a kapacitami, které mají rodiny v účasti na vzdělávání. Proto se vztah mezi sociálním zázemím a školní úspěšností stal kritickým ukazatelem při hodnocení (ne)rovnosti ve vzdělání. Ne každý má totiž takové zázemí, které potřebuje k dosažení alespoň uspokojivých školních úspěchů.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ČÁP, J. (1990): Psychologie mnohostranného vývoje člověka. Praha: 1990, SPN.
- ČÁP, J. (1996): Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: 1996, ISV. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. (1997): Psychologie výchovy a vyučování. Praha: 1997, Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- ELLIOTT, J; PLACE, M (2002). Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie. Praha: Grada.
- FELCMANOVÁ, L.; HABROVÁ, M. a kol. (2015). Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Univerzita Palackého v Olomouci
- GABURA, J. (2006). Sociálna práca s rodinou, Bratislava: PF UK.
- HAGAŠOVÁ, M., NOVÁK, T. (2007). Předmanželské poradenství. Praha: Grada
- JANDOUREK, J. (2001). Sociologický slovník. Praha: Portál.
- KLABOUC, J. (1962). Manželství a rodina v minulosti. Praha: Orbis.
- KOTEKOVÁ, R. (1998). Psychológia rodiny. Michalovce: PeGaS s.r.o.
- KRAUS, B. (2008). Základy sociálnej pedagogiky. Praha: Portál.
- KRAUS, B., Poláčková, V. (2001). Člověk – prostředí – výchova. Brno: Paido.
- KUNÁK, S. (2007). Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež. Bratislava: Iris.
- MAŘÍKOVÁ, H. (1999). Muž v rodině: Democratizace sféry soukromé. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- MATĚJČEK, Z; DYTRYCH, Z (2002). Krizové situace v rodině očima dítěte: dětská závist; žárlivost, nevěra a rozvod; nový partner v rodině, nevlastní sourozenci; vzpomínky z dětství. Vyd. 1. Praha: Grada.
- MATOUŠEK, O. (2003). Rodina jako inštituce a vztahová síť. Praha: Slon.

- MICHNÍK, E., ŠÍBL, D., SMREKOVÁ, M. (1995). Ekonomická encyklopédia, Bratislava: Sprint.
- MOŽNÝ, I. (1990). Moderní rodina. Brno: Blok.
- NÝVLTOVÁ, V. (2008). Psychopatologie pro speciální pedagogy. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (2003). Pedagogický slovník. Praha: Portál.
- SMITH, H. (2004). Děti a rozvod. Vyd. 1. Praha: Portál.
- SYŘIŠŤOVÁ, E. a kol. (1972): Normalita osobnosti. Praha: 1972, Avicenum.
- VÁGNEROVÁ, M. (2004). Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál.
- VOJTOVÁ, V. (2010). Vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti. Brno: Masarykova univerzita.
- ZELINA, M. (1994): Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: 1994, Iris. ISBN 80-967013-4-7.

Seznam příloh

Příloha 1 Otázky k semistrukturovanému rozhovoru.....	I
Příloha 2 Zápis semistrukturovaného rozhovoru.....	III

Přílohy

Příloha 1 Otázky k semistrukturovanému rozhovoru

Respondent:

Věk respondenta:

Třída:

Rodina

Ústavní výchova

Náhradní rodinná péče

Chodíš rád/a do školy?

Co tě ve škole baví?

Co tě ve škole nebaví?

Jaké předměty ti jdou?

Jaké předměty ti nejdou?

Pomáhá ti doma / v domově někdo s domácími úkoly?

Proč ti nikdo nepomáhá?

Máš doma / v domově klidné místo, kde se můžeš připravovat do školy?

Co bys chtěl/a ve svém životě změnit?

Čeho bys chtěl/a ve svém životě dosáhnout?

Co nebo kdo by ti k tvému cíli mohl pomoci?

Příloha 2 Zápis semistrukturovaného rozhovoru

Respondent: Romana

Věk respondenta: 10

Třída: 3

Rodina

Ústavní výchova

Náhradní rodinná péče

Chodíš rád/a do školy?

„Ano. Moc ráda.

Jsem ráda mezi ostatními dětmi.“

Co tě ve škole baví?

„Všechno. Mám ráda český jazyk, i když dělám hodně chyb. Matematika a ostatní předměty mi jdou lépe. Nejvíce mě baví výtvarná výchova. Moc ráda kreslím.“

Co tě ve škole nebaví?

„Když něčemu nerozumím. Potom dělám chyby, a to mě hrozně rozčiluje a pak mám vztek a záchvaty. To pak nevnímám, co se děje a něco rozbiju nebo někomu ublížím. Hodně i nadávám a jsem sprostá i na lidi, které mám moc ráda.“

Jaké předměty ti jdou?

„Docela mi jde matematika, dobrá jsem v angličtině, výtvarce, tělocviku a hudebce.“

Jaké předměty ti nejdou?

„Český jazyk, čtení.“

Pomáhá ti doma / v domově někdo s domácími úkoly?

„Pomáhají mi tety v DD. Dělají se mnou všechny úkoly a snaží se mi se vším pomoci.“

Máš doma / v domově klidné místo, kde se můžeš připravovat do školy?

„Ne, děláme úkoly všichni dohromady. Je nás hodně a tety by to nestihly udělat s každým zvlášť.“

Nemám pokoj sama, někdo tam pořád je. Někdy bych chtěla být chvíli sama a třeba se učit nebo si číst, aby mě nikdo nerušil.“

Co bys chtěl/a ve svém životě změnit?

„Chtěla bych bydlet v rodině. Chtěla bych mít někoho jen pro sebe, aby měl třeba čas mě obejmout vždy, když chci nebo mi vysvětlit věci, kterým nerozumím.“

Chtěla bych mít kamarády. Skoro žádné nemám, protože mě vždy něco rozčílí a pak jsem zlá na lidi kolem sebe.“

Čeho bys chtěl/a ve svém životě dosáhnout?

„Až budu velká, budu cukrářka. Ráda pečou. Pečeme s tetami v DD, ale ony se u toho dost zlobí. Bylo by fajn, mít svou cukrárnu.“

Co nebo kdo by ti k tvému cíli mohl pomoci?

„Pomáhá mi paní asistentka, abych měla lepší známky ve škole. Je moc hodná a trpělivá. Snaží se mi pomáhat a všechno mi hezky vysvětluje.“

Mohl by mi pomoci ještě někdo, kdo by mě učil péct. A chtěla bych si založit sešit s recepty. Tam bych si to zapisovala, abych nezapomněla, co tam patří.“