

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014 – 2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zuzana Angelová

Spolupráce školy a rodiny žáků s rizikovým chováním

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Alice Bosáková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY
PRAGUE**

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2014 – 2017

BACHELOR THESIS

Zuzana Angelová

**Cooperation of school and family with risk – taking behaviour
child**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Alice Bosáková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 17. února 2017

Zuzana Angelová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí práce PhDr. Alici Bosákové za inspiraci a pomoc při tvorbě práce.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá žákem s rizikovým chováním a jeho působením na půdě školy. Dále pracuje s tématem rodiny a její vzájemné spolupráce se školou jako další vzdělávací a výchovnou jednotkou v životě dítěte.

V teoretické části se věnuje právě dítěti, které vykazuje aspekty rizikového chování, rodině – funkční a nefunkční – a jejím vlivům na výchovu a vzdělávání dítěte s rizikovým chováním, a v neposlední řadě škole, která působí stejnými směry jako rodina. Dále se pak soustředí na to, jak může rodina zasahovat do samotného chodu školy, do výukových programů, do života školy vůbec.

Empirická část pracuje formou kvalitativního šetření s narativními rozhovory, skrytým pozorováním a následnou obsahovou analýzou dokumentů přímo na pracovišti, tedy ve škole. Jako případové studie byl zvolen žák Waldorfské školy Příbram a jeden rodič, který se aktivně podílí na běhu školy. Je zde zmapována možnost spolupráce rodiče, pedagoga a žáka.

Klíčová slova

Funkce rodiny. Prostředí. Rodina. Spolupráce rodiny. Spolupráce školy. Škola. Výchova. Výukové metody. Vzdělávací programy. Žák s rizikovým chováním.

ANNOTATION

This bachelor work focuses on a pupil classified as risk-behaving child. Furthermore, it works with a topic of family and its cooperation with a school as an another educational and upbringing part of a child's life.

Theoretical part is mainly focused on a certain pupil and its family background – functional and dysfunctional – and its influence on the upbringing and education, the same focus is set up on the school environment. Furthermore, it traces the possibilities of parental intervention to a school's work, school education plan and the school life itself.

The empiric part works with a form of qualitative investigation – an interview, hidden observation and following analysis of a relevant documentation. For a case study, one pupil of Waldorf school Pribram and one in-school active parent were selected. Here is an optional parent – teacher – pupil cooperation possibility mapped.

Keywords

Education. Family. Family cooperation. Family function. Methods of education. Risk-taking behaviour child. School. School cooperation. School education plan. Surrounding.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 DÍTĚ S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM	13
1.1 ZAČÁTEK CESTY – SOCIALIZACE.....	14
1.2 FORMUJÍCÍ PROSTŘEDÍ A SOCIÁLNÍ VZTAHY.....	15
1.3 EMOČNÍ PORUCHY A AGRESE U DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU.....	16
2 RODINA – JEJÍ VLIV A MOŽNOSTI PŮSOBENÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE.....	18
2.1 RODINA – JEJÍ FUNKCE, PROSTŘEDÍ, SOUČASNÉ VÝCHOVNÉ STYLY, RYTMY A STEREOTYPY.....	19
3 ŠKOLA – JEJÍ VLIV A MOŽNOSTI PŮSOBENÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM.....	30
3.1 ŠKOLA JAKO VÝZNAMNÉ SOCIALIZAČNÍ PROSTŘEDÍ	31
3.2 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	33
4. VZÁJEMNÉ VAZBY RODINY A ŠKOLY	38
4.1 RODINA A ŠKOLA JAKO SPOJUJÍCÍ MOMENT V ŽIVOTĚ DÍTĚTE.....	39
5. SLEDOVATELNÉ VÝSLEDKY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY A JEJICH VLIV NA ŽÁKA S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM	45
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
6. KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ	49
6.1 CÍLE A VÝZKUMNÉ PROBLÉMY	49
6.2 VÝKUMNÉ METODY	50
6.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE – DÍTĚ S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM.....	51
6.4 ROZHOVOR – RODIČ PODÍLEJÍCÍ SE NA CHODU ŠKOLY.....	60

6.5 ZÁVĚRY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	62
6.5.1 ZÁVĚRY A VÝSTUPY K PŘÍPADOVÉ STUDII DÍTĚTE S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM	63
6.5.2 ZÁVĚR A VÝSTUP Z ROZHOVORU S RODIČEM.....	64
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM PŘÍLOH.....	I

Seznam zkratek

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

s. – strana

tzv. – tak zvaný

OKLIPO – Oáza klidu a pohybu

SWŠ – Společnost Waldorfské školy

WŠ – Waldorfská škola

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Téma bakalářské práce bylo zvoleno pro jeho stále větší aktuálnost při pomáhajících profesích. Nemusíme přímo určit, na jakém pracovišti řeší pedagogové, vychovatelé a další pomáhající profese otázku dítěte a přímého vlivu jeho rodiny na jeho život. Ať už jde o školské zařízení, diagnostický ústav, či mateřskou školu víme, že kooperace s rodinou je nejdůležitějším pojítkem mezi námi jako vychovateli/pedagogy a dítětem/žákem. Tam, kde spolupráce neprobíhá, je naše práce často jen povrchní a nemá takový dopad, jako v těch případech, kde se rodina aktivně zapojí do celého procesu. Pokud pak jde o dítě s jakoukoli specifikací (dítě se speciálními potřebami, autistické dítě, dítě s rizikovým chováním), je zde zájem a spolupráce rodiny snad ještě o něco více na místě, než v rodinách s dětmi „bezproblémovými“. Jaký dopad má přístup rodiny na vzdělávání dítěte, tím se budeme v práci zabývat, stejně tak tématem participace členů rodiny na chodu školy. Zda je v našich podmínkách vůbec možná a jakým způsobem se realizuje. V naší práci vybereme jako základní pracoviště i místo pro pozorování školu a to zejména pro naše pracovní zařazení, tedy úlohu učitelkou. Škola je místem, kam směřuje každé dítě a to bez výjimek. I proto se zde setkáváme s žáky a jejich rodinami, které jsou širokospektré právě z hlediska výchovy a rodinného působení vůbec. Pedagog je tak vystaven řešení různých problémů a různým typům spolupráce. Je také zřejmé, že si rodič vybírá, na jakou školu své dítě umístí. Každý z rodičů má jiné priority. Někteří rodiče kladou hlavní důraz na výkon, který je určující pro výběr školy. Jiné rodiny se ohlíží spíše na to, zda jejich dítě bude v dobrém kolektivu dětí, s dobrými učiteli, kteří se budou soustředit zejména na individualitu dítěte, na jeho potřeby a zájmy. Na první pohled se zdá, a dnes je také žádoucí, že individualitu dítěte řeší každá škola. Pravdou ale je, že přestože se tak školy prezentují, jejich směřování nevede právě tímto směrem a v mnohých situacích je právě individualita dítěte přehlížena. Agenda, které jsou dnešní školy vystaveny, žádá rychlý a jasný přístup a řešení. Víme ale z praxe, že ve smyslu individuality žáka, právě toto není snadné. Pokud ve škole nastane situace, kdy je nutné řešit žákovo chování a působení, musíme vždy zmiňovat i jeho bezprostřední okolí, jeho rodinu a rodinné vztahy. Musíme znát žákův vývoj a situaci, ve které se právě nachází. Nebudeme daleko od pravdy, když budeme tvrdit, že školský systém je právě v takovýchto situacích jaksí

„ořezaný“ a nedovoluje pedagogům, aby danou situaci řešili adekvátně žákovu stavu. Stejně tak narazíme i na zdoluhavou procesualitu úřadů. Často jsme se v praxi setkali s tím, že si situace žádala rychlé řešení proto, aby žákovi nebyla způsobena žádná újma. Přesto se v mnoha případech setkáváme s nevolí a záměrným komplikováním situace ze strany legislativy a přehnané byrokracie. Ve chvíli, kdy v takových situacích nepomáhá rodina, a taková situace je právě tou nejčastější, jako škola nemáme mnoho nástrojů, jak dítěti pomoci.

Škola, na které pracuji, je školou alternativní. Jde o waldorfskou školu, která ze své podstaty garantuje právě individuální přístup ke svým žákům. Hovoří o maximální spolupráci rodičů a žáků samotných. Taková škola má tvořit jakýsi „trojlístek“ – žáci, rodiče, učitelé –, který vzájemně kooperuje a podporuje se. Tím, že deklarujeme takový přístup, se samozřejmě vystavujeme vícenásobné práci v oblasti vztahů a řešení situací. Naši žáci pro nás nejsou jen číselnými kódy a zprostředkovateli státních peněz, jsou pro nás partnery a těmi, kteří nás motivují ke každodenní práci. Ta je ale spojena právě s komunikací těch, kteří nám své dítě svěřili. Ve chvíli, kdy se všechny složky zmíněného trojlístku zapojí, pak je tato spolupráce hmatatelná ve všech sférách školy. Již několikrát jsme se o nezbytnosti spolupráce s rodiči našich žáků přesvědčili, již mnohokrát jsme cítili jejich podporu, která mnohdy zamezila, můžeme říci, až likvidačním událostem. Možná ne přímo v existenci školy, ale v existenci myšlenky waldorfského směru. Nepochybujeme o tom, že spolupráce mezi školou a rodinou je významná pro jakoukoli školu, ať alternativní či klasickou. Naši rodiče mají velikou výhodu návaznosti studia pro své děti. Nabízíme služby předškolní péče, základní i střední školy s maturitou a dále několika uměleckých učebních oborů. Zmiňujeme to zde proto, že se snažíme o prosociální chování nejen ve vztazích žák, rodič, učitel, ale také ve vztahu žák ve vzdělávání zakončeném maturitou a žák ve vzdělávání zakončeném výučním listem. Systém je v tomto směru nastaven tak, že se na některých hodinách potkávají právě tyto dvě skupiny žáků. Jsou schopni spolupráce a zjišťují, jak mohou různorodosti třídního kolektivu využít, k čemu je tato různorodost dobrá. Stejně tak se snažíme o „výchovu“ rodičů v tomto duchu. Mnoho rodin, jež k nám přichází, nejsou z počátku příliš nadšeny tím, že bude jejich dítě chodit do třídy s manuálně orientovaným spolužákem, který nemá jako prioritu rozvíjení intelektové stránky své osobnosti (pokud to tak lze říci), ale spíše své zručnosti. Pokud se po několika letech

vzájemné spolupráce ohlédneme, zjistíme, že převažují kladná hodnocení této spolupráce. Rodiče jsou zpětně schopni vidět a popsat, jak si žáci ve svém působení ve škole vzájemně prospěli.

Úroveň spolupráce tedy existuje opravdu mnoho. Jsme si jisti tím, že o žádné z nich nemůžeme říci, že by byla nedůležitá, či nepotřebná. I proto jsme zde zhruba popsali systém výuky na naší škole. Žádná z částí vzdělávacího procesu není druhořadá. Vše, co škola dělá, měla by dělat vědomě, měla by si za svými rozhodnutími stát a měla by být podporována těmi, kteří se pro tu kterou školu rozhodli. Pokud taková situace nenastane u všech rodin, což je samozřejmé, je důležité, aby byla škola na takovou situaci připravena. Musí být připravena na práci, která sebere mnoho času a úsilí a finále nemusí být pro školu a zároveň pro dítě zcela pozitivní. Pak je namístě zajistit se ze strany školy tak, aby se takový „scénář“ v budoucnu už nikdy neopakoval.

Cílem práce je tedy poukázat na fakt, že začlenění rodiny do chodu školy je velmi důležitou součástí institucionalizované výchovy dítěte, možná jednou z nejdůležitějších složek celého vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM

„Člověk je živý organismus zkoumaný biologickými vědami. Zároveň však je to člen společnosti. Sociální aspekty jsou podstatné pro formování pochopení osobnosti.“ (Čáp, 2007, s. 53) Navažme na výše uvedenou citaci, která otevírá široké téma naší práce. Na osobnost každého jednotlivce můžeme pohlížet z několika úhlů. Po narození se zajímáme o fyzické a biologické aspekty narozeného, na váhu, míru, sestru zaznamená Apgar skóre. Sledujeme, zda dítě projevuje námi očekávané životní funkce, jestli dýchá, křičí, přisaje se. Ve druhé fázi, kterou ovšem řešíme až déle, je začleňování dítěte do společnosti. První metou je „včleňování“ v kruhu rodinném. Až později vykročí dítě do světa, kde sledujeme, jak zúročilo to, co jsme do něj v průběhu let vložili. V tomto procesu ale chybí zjišťování mezičlánků těchto důležitých událostí. Jde o propojování biologického a psychického. Jistě jinak bude přicházet na svět dítě, které bylo očekáváno s radostí úzké i širší rodiny. Dítě, jehož matka připravila svou tělesnou schránku na nelehký proces – těhotenství, kdy svůj organismus posilovala dobrou stravou a odpočinkem. Jinak to ale bude u dítěte, jehož matka a otec se na počátku těhotenství nebo i v jeho průběhu, dostali do bodu, kdy je těhotenství ženy nepřijatelné či nechtěné. V takovém případě matka zřejmě nebude ke svému těhotenství přistupovat se zodpovědností k již živoucímu plodu. Možná jí bude lhostejné, zda dítě přežije, či ne, nebo v jakém stavu se narodí. Můžeme zde zmínit ženy alkoholičky nebo jinak závislé. Celý tento proces prochází žena i se svým dítětem a to se potom rodí s danou zátěží, kterou si nese do života a která jasně není žádoucí. Mnoho dětí, které jsme poznali až v průběhu jejich vzdělávání, tedy děti školního věku, řešily problémy, které se zdály být neřešitelnými, vzdálenými. Až po rozhovorech a práci školního psychologa, jsme došli k závěru, že si dítě nese trauma z přístupu rodičů k samotnému početí dítěte. Zde je cesta k nápravě velmi dlouhá a nelehká a ne vždy se po ní dojde do cíle. Pokud tedy selže to nejdůležitější – rodina, je na místě, aby se procesu včleňování do společnosti chopily jiné síly a to zejména síly předškolního a školního vzdělávání.

1.1 ZAČÁTEK CESTY – SOCIALIZACE

Je nadmíru jasné, že člověk není jen fyzickou schránkou, ale jeho druhou část tvoří duševní život, který má mnoho vrstev. Tyto vrstvy se utváří od prvopočátku našich životů a na jejich utváření má vliv mnoho faktorů. V kapitole, která svým názvem nastiňuje danou problematiku, bychom začali tou vrstvou, která je vodícím a řídicím prvkem celého našeho života ve společnosti – tedy socializací. Socializace, tedy pronikání jedince do společnosti ve smyslu chápání jejích pravidel, norem a hodnot, se dospělému člověku může zdát jako jednoduchá a nevědomá činnost. Není tomu tak. Z pohledu malého dítěte, u kterého je socializace zřejmě nejjednodušeji sledovatelná, jde o složitý proces, ve kterém musí rozkrýt mnoho z již dávno ustanoveného někým jiným, než je ono samo. Jde tedy o to, že dítě přijímá daná a určená pravidla, zároveň je ale lidskou bytostí a ta, jak víme, se vždy bude snažit prosadit sebe sama, dříve z důvodu holého přežití, dnes z důvodu přežití společenského. Nejen tedy, že působí společnost na dítě, působí i dítě na společnost a v ní si vlastně osahává sebe sama ve složitě vybudovaném mechanismu. Mohli bychom tedy říci, že v každé etapě lidské společnosti vznikají stejní jedinci. Jsou přeci přiváděni do stejných pravidel a do podobných podmínek. (Čáp, 2007) Mohli bychom konstatovat, že se mohou lišit pouze s ohledem na část světa, kde se narodili či na region a kulturu, ve které vyrostli. To je samozřejmě nezanedbatelný faktor ve vývoji jedince. Každý člověk se ale liší od toho druhého a to přesto, že vyrůstá v té samé společnosti, kultuře, rodině. Zde má velký vliv právě to, jak se každý z nás vymezí a zároveň začlení do svého okolí. Má vliv právě to, jak se snažíme odrážet sebe sama, jak aktivně se chceme podílet na společenském dění a životě. „*Socializace v sobě obsahuje individualizaci – formování odlišných, jedinečných osobností.*“ (Čáp, 2007, s. 53) O individualitě slyšíme velmi často. Každý rád hovoří právě o sobě či o svém dítěti jako o individualitě, jako o originálu. Možná je toto slovo v naší soudobé společnosti až příliš skloňované. Je ale jasné, že my používáme tento pojem jako termín psychologický a sociologický, ne jako laické parafrázování slova. Cesta k socializaci, a tedy i k individualitě každého z nás, je, jak jsme již uvedli, velmi složitá a dlouhá. Každý jedinec musí projít touto cestou plnou učení. Učení se jazyku své kultury, zmíněných norem, společenského poznání, daných hodnot, orientací ve svých emocích a emocích svého okolí, chvílím, kdy dochází k jejich střetům, a to jak negativním, tak i pozitivním. (Čáp, 2007) V tom všem nejsme

sami. Máme naši rodinu, která nás vede v těchto poznáních. Tak jako zvíře, které není schopné přežít ve světě predátorů bez učení a ochrany své matky, ani my bychom nepřežili ve světě složitě vybudovaných procesů, nebo bychom přežili s velkými obtížemi.

1.2 FORMUJÍCÍ PROSTŘEDÍ A SOCIÁLNÍ VZTAHY

Základní jednotkou naší společnosti je rodina. Uvedli jsme již, že bez její pomoci by „lidské mládě“ ve svých životních počátcích nepřežilo. Víme, jak důležitá je přítomnost matky, a to jak po fyzické stránce, kdy naplní všechny potřeby novorozence, tak po té psychické/duševní. Dítě cítí teplo matky, její vůni, slyší tak důvěrný a známý její hlas, později vidí a vnímá její úsměv. Co se ale stane, když právě narozený jedinec nedostává to, co se jeví tak přirozené? Co se odehraje, když nejsou jeho biologické a psychické potřeby naplněny? Dnes již víme, že právě tyto okamžiky jsou určujícími pro zdravý vývoj jedince. Bez nich dochází k psychické deprivaci, která je po celý další život nevratná. (Matějček, 1989)

Důležité je zmínit, že deprivace nemusí vzniknout výhradně z nepřítomnosti matky, ale i z jejího odměřeného přístupu k dítěti. Dochází tu tedy od počátku k jistému narušení ve všech úrovních a složkách lidského jedince. Tento negativní přístup ovlivňuje v počátcích psychiku dítěte přes jeho fyzický svět. *„Při nedostatku láskyplné péče od narození dochází k závažným obtížím ve vývoji dítěte, včetně jeho emocí, řeči, myšlení atd. Takové případy nepříznivého vývoje se označují termínem psychická deprivace v dětství. Ta výrazně dokumentuje klíčový význam společnosti a společenských aspektů ve vývoji osobnosti.“* (Čáp, 2007, s. 57)

Nejbližší okolí dítěte tedy ovlivní celý jeho život. Může ho ovlivňovat pozitivně – svým láskyplným přístupem, ale může jej také nenávratně poškodit. K socializaci jedince jeho okolím, zejména rodinou, dochází po celý jeho život. Ve chvíli, kdy jde o působení nedobré, vychovává rodina člověka, který se může v budoucnu právě kvůli tomu ocitnout na hranici zákona, delikvence a jiných dalších společensky nepřijatelných způsobů existence.

1.3 EMOČNÍ PORUCHY A AGRESE U DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU

Mnohé z výše popisovaného se výrazně začíná projevovat při nástupu dítěte do mateřské nebo základní školy, tedy do širších kolektivů mimo rodinné zázemí. Pedagog či vychovatel může sledovat u dítěte jisté emoční poruchy. Tyto poruchy mohou být způsobeny právě negativně působícím rodinným prostředím. (Zelinková, 2011) Není možné říci, že je tomu tak vždy a absolutně. U některých jedinců se emoční poruchy nemusí rozvinout nebo se rozvinou jen zčásti. V mnoha případech nemusí rodina nést vinu vůbec. Ve většině případů tomu tak ale bezesporu je.

Nejčastějším projevem emoční poruchy u dětí je úzkost a strach. Se strachem umí pedagog pracovat. Někdy stačí dítěti danou situaci vysvětlit a strach ustoupí. S úzkostí je to rozhodně těžší. Někdy o ní jako učitelé či vychovatelé nemusíme vůbec vědět, může být skrytá (Zelinková, 2011). Pokud ale zaznamenáme úzkostné dítě, nemusí být snadné jej přesvědčit o zbytečnosti tohoto pocitu. Jde o situaci, kterou dítě prožívá ve světě své vlastní představy, cítí se ohroženo a je jedno, zda je jím vnímané ohrožení odůvodněné, či ne. Samozřejmě, že každé dítě mívá občas z něčeho strach, cítí se ohrožené danou situací. Zde ale mluvíme o okamžicích, které se opakují často a tím mění vnímání a prožívání dítěte natolik, že se pak odráží a jsou čitelné na jeho chování. Navenek se mohou projevit v mnoha formách. Někdy jen jako skoro přehlédnutelné chování s projevy jako je stydlivost či nejistota ve styku s lidmi (Zelinková, 2011). Mnohdy však můžeme pozorovat daleko intenzivnější neurotické projevy jako kousání nehtů, trhání vlasů, poruchy v přijímání potravy, poruchy spánku, noční pomočování, zvýšenou separační úzkost. (Zelinková, 2011).

Pokud se žák ve škole projevuje výrazněji či prostě jinak než ostatní ve třídě, pozornost učitele se na něj pochopitelně více upíná. Je nám ale jasné, že ne všechny takové projevy souvisí s emočními nevyrovnanostmi. Důvody mohou být různorodé. Prohřešky mohou vycházet právě z toho, jak se chová okolí dítěte, a to nejen to bezprostřední, ale okolí široké, třeba i celospolečenské. Máme tu tedy dědičnost, rodinu a společnost. Všechny tyto tři složky ovlivňují chování dítěte. Ovlivňují jej pozitivně či negativně. Z toho vychází nutnost individuálního přístupu pedagoga ke každému žákovi. Zelinková pojmenovává tento fakt jako multifaktoriální komplex příčin (Zelinková, 2011). Pokud chceme žáka naučit, že jeho chování není přijatelné, a to nejen pro nás

jako pedagogy, ale i pro jeho spolužáky a lidi nacházející se v jeho okolí, musí nám být jasné, že nelze působit jen represivními opatřeními – napomenutími, důtkami a dalšími tresty. (Havlík, Kořa, 2011) Musíme být schopni identifikovat tu nejvýznamnější příčinu žákova negativního jednání a s ní se pak snažit pracovat. Pokud shledáme, že je problém v rodině, nelze jinak než zapojit do celého problému všechny ty, kteří se doma podílejí na výchově a ukazují výchovný směr svému dítěti. Musíme tedy působit, pokud chceme parafrázovat Zelinkovou, multistrukturálně. Zaměřit se na žáka a všechny sféry jeho existence, nebo alespoň ty uchopitelné.

Žák, kterého nazýváme žákem s rizikovým chováním, které může být uskutečňováno a naplňováno vlastně jakýmkoli nestandardním projevem (viz výše uvedený strach, úzkost atd.), se ale velmi často projevuje agresivními výstupy. Mohou být prezentovány jen v „lehké“ formě, tedy ve slovních urážkách, ale také ve formě fyzického napadání a násilí, či namířením agresivního chování proti sobě samému. (Čáp, 2007) Pokud se s takovým chováním na půdě školy setkáme, musíme ho brát jako projev nějakého skrytého problému dítěte. Nejčastějším původcem agrese je frustrace. Pokud dítě nenaplní svá očekávání a není schopno vyřešit tento svůj problém přijatelnou formou komunikace, činností, pak je vystaveno právě pocitům frustrace. Frustraci vytěsňuje velmi často agresivním chováním, které ale většinou zaměří na slabšího jedince, tedy ne na původce konfliktu. Tyto agresivní tendence může přebírat z rodinného prostředí, ve kterém je agrese účastno a považuje za přirozené své problémy vyřizovat právě touto formou. Literatura uvádí (Zelinková, 2011), že jako pedagogové či vychovatelé musíme sledovat situaci dlouhodobě. Pak jsme schopni identifikovat, jaká situace agresivnímu výpadu předcházela a dále, jak se dítě chovalo v době po něm. Sledujeme pak zejména to, zda z jeho chování vyplynulo něco pro dítě pozitivního, či si naopak všimlo, že je jeho vystupování pro okolí nepřijatelné. Práce s rodinou je v této chvíli tou nejzásadnější hned po okamžitém řešení situace ve škole. Nejpravděpodobnější totiž je, že časté agresivní chování žáka je způsobené výchovou, která byla příliš „bezhraniční“ nebo naopak byla příliš tvrdá (Zelinková, 2011).

2 RODINA – JEJÍ VLIV A MOŽNOSTI PŮSOBENÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE

V dnešní společnosti je rodina často skloňovaným pojmem. Je hodnocena jako první společenství, kde se utváří osobnost dítěte. Naše západní civilizace zvolila, přestože zná nezaměnitelnou hodnotu rodiny, jako prioritní jakýsi socio-ekonomický model. Matka novorozence je nucena stanovit si, jak dlouho vymezí svůj čas pro sebe a dítě. Kdy se vrátí ke svému povolání, kdy se začne podílet na ekonomické situaci rodiny, kdy se začne opět seberealizovat. S tím je spojeno mnoho problémů, které současná západní civilizace řeší. Rodina již neplní stejnou funkci jako dřív. Rodinné hodnoty jsou odsunuty, do popředí se dostávají, tak jako ve všech oblastech společenských, zejména ekonomické zájmy. Najímáme chůvy na péči o naše děti a ty odcházejí od svých dětí, aby je zabezpečily. Role prarodičů a sourozenců jsou také diametrálně odlišné od minulosti. Staré modely rodiny můžeme sledovat v zemích třetího světa. Zde, přestože ekonomická stránka je stagnující či spíše skomírající, vidíme, že rodinná pouta nejsou nahrazována jinými uměle vytvořenými náhražkami. Západní svět se tak vědomě vzdal rodinných stereotypů, které toto základní uspořádání pojilo. Právě kvůli tomu jsme nuceni řešit dopady novodobých modelů rodiny. To, co bylo ověřeno tisícem let, je degradováno, možná hodnoceno jako zastaralé. Přesto nový model, který razí naše společnost teprve několik desetiletí, uvádí do pohybu mechanismy, které nejsou slučitelné se správným vývojem nové generace. Mluvíme pak o společnosti materialistické, technokratické. Otázkou je, zda takový typ společnosti nevzniká už v samotném počátku výchovy dalších generací, a to možná více, než v jejím průběhu. Opět je pak nasnadě, že výchovu dalších generací berou do rukou instituce, jejichž výchovná a vzdělávací kritéria jsou pevně stanovena, regulována a kontrolována. Pokud se do takového procesu zapojí významným dílem i rodiče dítěte, je to jakási zpětná vazba k dotvoření celistvosti kruhu ve výchově dítěte.

2.1 RODINA – JEJÍ FUNKCE, PROSTŘEDÍ, SOUČASNÉ VÝCHOVNÉ STYLY, RYTMY A STEREOTYPY

Jak jsme již uvedli, rodina je prvním společenstvím, do kterého jedinec přichází. Má tedy nezměrnou možnost působení na socializaci jedince. Můžeme o ní říci, že je unikátem mezi všemi společenstvími. V průběhu života každého z nás hrála a hraje rodina velkou roli. Tato role může být míněna ve smyslu pozitivním i negativním. Prožíváme v ní všechny důležité situace a etapy našeho života.

Model rodiny je každému z nás dobře znám. Zahrnuje otce a matku, jejich děti, popřípadě také prarodiče. Každá společnost vnímá tento rodinný koncept jako základní pilíř pro svou existenci. V rodině se učíme všem základním společenským pravidlům. Víme, co je pocit bezpečí, ochrany, pochvaly, motivace, ale zároveň víme, že přijde pokárání či trest, když rodinným pravidlům nevyhovíme. Tady se učíme být partnery a rodiči. Přejímáme rodinné modely a jakousi kulturu rodiny, kterou předáváme dalším generacím a ty těm následujícím. Není tedy pochyb, že jsme si jisti významem rodiny a jejím působením na každého jedince. Jaké oblasti to tedy konkrétně jsou, které by rodina měla naplňovat, aby byla funkční? (Následné body nejsou uváděny podle důležitosti.)

Za prvé je to **osobní fungování**, zde jde především o spokojenost každého člena se svým postavením v rodině.

Dále **manželské fungování**, tedy fungování partnerů s ohledem na sexuální život a na vzájemný soulad.

Rodičovské fungování (také biologicko-reprodukční funkce), nejde tu jen o reprodukci, ale také o zodpovědnost obou partnerů za výchovu dětí a také o uspokojení v roli rodiče, kterou bychom měli vnímat jako obohacující. Na to samozřejmě navazuje ta funkce rodiny, která na dítě působí socializačně – **funkce socializační** (tato funkce byla již dostatečně popsána) a výchovně, jde tedy o **funkci výchovnou**, ale o té se rozepíšeme více v další kapitole.

Další funkce rodiny, která ve výčtech není vždy uvedena, přestože tam, kde se o ní dočteme, je zmiňována jako velmi důležitá a v současných rodinách také ohrožená, je **funkce emocionální**. (Zelinková, 2011) Ta naplňuje dítě pocity lásky, bezpečí,

jistoty, tedy jakousi svatou trojicí rodinného zázemí. Jak jsme již zmínili, v těch rodinách, kde se rodinná funkce emocionální neuplatňuje, mohou vyrůstat jedinci, kteří trpí deprivací nebo jinou poruchou. S funkcí emocionální spojíme **funkci ochrannou a domestikační**. Ta dává jedinci vědomí toho, že někam patří, že o něj bude postaráno, až bude nemocný, že se s ním počítá ve chvílích, kdy nebude při síle (tato funkce získává na síle v rodinách, kde se objevilo jakékoli postižení a rodina tím byla vystavena složité situaci). Pro naši současnou společnost velmi důležitou funkcí je **funkce rekreační a regenerační**. Zde je čas na společné chvíle a na odpočinek. Pokud tyto chvíle ale rodina nevyužije dobře, vzniká tu plocha pro aktivity dětí, a to zejména těch dospívajících, které mohou mít až tragické následky.

Jako další uvedme **socioekonomické fungování**, tedy to, jak zvládá rodina svou finanční situaci, jak je začleněna v tomto smyslu ve společnosti. Rodina není jen konzumentem, ale je tou základní jednotkou pomáhající udržovat stabilitu státu. (Sobotková, 2001 In: Zelinková, 2011)

Tyto body plní rodina, pokud je funkční. Často se ale v dnešní společnosti setkáváme právě s nefunkční rodinou. K její nefunkčnosti přispívá mnoho faktorů, které jsme si jako moderní společnost postavili na piedestal a nerespектуjeme staré ověřené rodinné vzorce. Mezi jednotlivými členy rodiny existují různé vazby a vztahy. Nemůžeme říci, že by byly neměnné. Rodina je velmi dynamická jednotka. Během let v ní nastane mnoho změn. Narodí se noví členové rodiny, přivádí si pak jiné a jiné partnery, odchází starší generace, atd. Stejně tak i situace jsou proměnlivé, rodina může držet pospolu, ale zároveň se mohou její členové chovat tak, že vyvolávají vzájemné střety. Přestože západní svět ví, že je rodina jeho základní stavební jednotkou, dělá všechno možné proto, aby rodinu neudržel pohromadě. Na první příčky klade ambice, uplatnění, vzdělání, cestování, seberealizaci. Ženy mají své děti v pozdějším věku, kdy je již těžké opustit svou pozici ve společnosti. Nebylo ale možné udělat to jinak. Studia trvají dlouho a následuje pocit, že jsme nepoznali svět, že si musíme vydobýt své místo a svou pozici. Pak tedy přivede na svět své potomky a svěří péči o ně jiné ženě, aby mohla zpět na svou pozici. Žena, jež hlídá tyto děti, opouští své děti, aby vychovala ty cizí. (Svoboda, 2015)

Dalším velkým mezníkem je nová role otce. Otcové jsou poprvé od dob historických u porodů. Je to významný posun. Otázkou je, zda dobrým či nedobrym směrem. Nikdy dříve nebyla muži dána tato možnost. Dnes ji má, stejně jako možnost nastoupit mateřskou dovolenou. Poté, co dítě odroste, se ale znovu stává „živitelem“ rodiny a se svými dětmi čas netráví. Děti tedy neznají příliš svého otce a vlastně neznají ani jeho práci, ve které tráví veškerý svůj čas. Je anonymní, nevidí žádné výsledky. Otec přichází domů večer, je unavený. Sotva by mohl předávat svým dětem otcovskou lásku, která je odlišná od té nepodmíněné lásky matky, ale je stejně potřebná a důležitá. (Matějček, 1989) S dětmi tedy není otec ani matka. *„Pak není až tak překvapivé, že u mládeže klesá význam otcovského i mateřského vzoru, není překvapením, že kriminální statistiky evidují stále více trestných činů páchaných mladší generací na starší, včetně vlastních rodičů. Pokud by společnost opravdu chtěla změnit vztah mladší generace ke starší, bude třeba začít v rodině.“* (Svoboda, 2015, s. 35)

Naznačili jsme, jak je důležitá jednotka rodiny pro každého jedince. Nejde však jen o její členy, ale také o místo, kde rodina uplatňuje svůj vliv. Často toto místo pojmenováváme domovem. Každý člověk má potřebu „svého“ místa danou již biologicky. Podle Svobody a Němcové můžeme toto místo definovat na třech úrovních. Na úrovni fyzické (můžeme se setkat i s termínem biologické prostředí), kterým je pro nás tělo matky, když jsme plodem. Na úrovni duševní, plod si uvědomuje své spojení s matkou. Poslední úroveň je tzv. metaúroveň. Zde se jedná o vědomí dítěte, že jeho matka někam patří, že patří do konkrétního společenství lidí, kterému říkáme rodina a že ona tam má své přesné místo, tedy konkrétně vymezené. (Svoboda, 2015) To, že dítě ví, že má své místo pevně dané vedle matky a to místo je jen jeho, vede k pocitům bezpečí. Zpočátku je místo dítěte v těsné blízkosti u matky, ideálně v její náruči. Poznává ale další členy rodiny a chápe je jako součást „svého“ kolektivu. Tito lidé jsou spojeni s místem dítěte, s jeho domovem. Problém může nastat tam, kde se rodina často přesouvá, cestuje, tam pak dítě ztrácí jistotu, musí se neustále adaptovat na nové a nové prostředí. V budoucnu to může mít dopad na jeho psychiku a to v tom smyslu, že bude úzkostné a přecitlivělé. (Svoboda, 2015) Fyzické spojení se s věkem pochopitelně redukuje a do popředí se dostává potřeba mít ve svém prostředí i své věci. Ty pak dítěti vymezují jeho prostor, hájí si je a chrání. Pokud je dítě vystaveno tomu, že své místo nemá, nebylo mu dobře zprostředkováno, můžeme u něj zaznamenat agresivní chování,

to, že se na žádném místě nebude cítit dobře, že se bude snažit utéct z reálného světa do svých fantaskních představ a tam si bude tvořit svůj svět. (Svoboda, 2015) Situace se může tak vyhrotit, že hlavním tématem dítěte se stane smrt, že může mít až suicidní sklony. „*Lidé, kteří nemají své fyzické místo dobře definováno, jsou ochotni velmi tvrdě a nekompromisně hájit jako své to místo, které obsadí. Ale protože k němu nemají výrazný vnitřní vztah, jsou schopni místo úplně vyčerpát, opustit je a přesunout se na další. Zároveň nedokážou respektovat místo ostatních lidí.*“ (Svoboda, 2015, s. 77)

Rodina by tedy měla tvořit zázemí dítěte a respektovat jeho místo a jeho věci. Důležité je ale také to, v jakém prostředí se místo dítěte nachází. Prostor může být vymezeno několika úrovněmi. Na prvním místě uveďme sociální prostředí. Tady se jedinec učí socializaci, o které jsme hovořili výše. Z jedince, který byl „pouhou“ fyzickou bytostí, vyrůstá pomocí tohoto procesu člověk společensky zorientovaný či prostě společenský. V návaznosti na sociální prostředí stojí mikroprostředí. Do tohoto prostředí vstupuje člověk už jako socializovaná bytost. Mikroprostředí tvoří ti lidé, kteří jsou nám nejbližší, naše nejbližší okolí (rozumějme rodinu, přátele ...), má na nás tedy ten největší vliv. Přestože si chráníme náš prostor a vymezujeme se vůči svému okolí, nejsme do něj zcela uzavřeni. Zde má svou nezastupitelnou úlohu makroprostředí. Makroprostředí je platforma, na které jsme schopni budovat naši budoucnost a budoucnost našich dětí. Jako rodina se nacházíme v určité společenské a sociální vrstvě. Tato vrstva je ovlivňována společenským zřízením a je jedno, zda se bavíme o ekonomice či politice obecně. My jako součást tohoto celku máme možnost si volit, vybírat a následně na základě tohoto našeho výběru plánovat a vědomě realizovat. (Svoboda, 2015) Toto prostředí „...*může být zátěžovou zkouškou i životní příležitostí.*“ (Procházka, 2012, str. 89) Exoprostředí je jakési prostředí „z druhé ruky“. Jde o přenos socializace, kterou na sobě vykonali nám blízcí lidé, třeba naši rodiče. Když jsme byli dětmi, žili jsme vlastně v prostředí vlastních rodičů. Přes ně jsme chápali pravidla společnosti, její historii a výhledy do budoucna. Přestože jsme si později vybudovali své prostředí, toto na nás mělo výrazný vliv. Posledním z vyjmenovaných je mezoprostředí. Jde o problematiku, která je v naší společnosti často zmiňovaná a řešená. Jedná se vlastně o adaptaci, o umění přecházet z jednoho prostředí do druhého. V kontextu naší společnosti je to právě problematika minoritních skupin v naší společnosti. Vztahuje se však na každého z nás. (Procházka, 2012)

Pokud jsme v této práci použili pojem prostředí, vnímali jsme jej jako množinu bodů, která hovoří o jistých procesech, a to těch odehrávajících se přímo v rodině či v jejím širším okolí. Obvykle při běžných rozhovorech vnímáme slovo prostředí jako něco, co nás obklopuje, a je to spojeno např. s rázem krajiny či neživého okolí. I takto bychom měli pojem prostředí jako pedagogové sledovat. Je jistě velmi důležité, zda dítě vyrůstá v prostředí městském anebo v prostředí venkova. Důležité a hlavní je ale to, jak budeme s tím, co nás obklopuje, jako rodiče pracovat. Pokud budeme naše okolí/prostředí zútulňovat, pečovat o něj, budeme kreativní, pak i naše děti budou růst ve stabilní osobnosti, které světu důvěřují. V takovém prostředí budou dostávat pozitivní příklady, bude v nich růst motivace k samostatnosti a rozmanitosti, budou chápat důležitost předchozích generací a budou k nim tak přistupovat s úctou. Pochopí výchovné modely a budou si jisti ve svých postojích, protože ty budou jasně dané chováním a jednáním rodičů. Prostředí, které není takto utvářené, umocňuje pocit osamocení, anonymity, jistý druh beznázorovosti. (Havlík, Koř'a, 2011) Pokud jsme přítomni ve škole situaci, kdy řešíme problém konkrétního dítěte, je nám jasné, že musíme spolupracovat s rodinou, a navíc, což je důležité, musíme poznat právě prostředí, ve kterém dítě vyrostlo a žije. Musíme nahlédnout do rodinných rituálů a stereotypů. Co se děje ve chvíli, kdy dítě přijde ze školy domů? Co dělá rodina o víkendech, když má svůj volný čas? Zajímají se rodiče o to, co se děje ve škole? To vše jsou otázky, které nás musí zajímat, abychom nahlédli do rodinné struktury, do jejího všedního dne a pochopili tak nevyhovující chování dítěte ve škole.

Ve funkcích rodiny jsme jako jeden z bodů uvedli, že rodina má funkci výchovnou. Tato kapitola nás skutečně zajímá právě proto, že v pedagogické činnosti jsme my těmi dalšími, kteří se o to snaží. Výchova je dlouhodobý proces. Můžeme o ní říci, že trvá celý lidský život. Z výchovy, kterou na nás uplatňuje naše okolí, se s rostoucím věkem dostáváme do stadia sebevýchovy, jakéhosi vnitřního kompasu, který by nás měl správně motivovat ke zdokonalování sebe sama, k poznávání měnícího se světa. (Svoboda, 2015) Výchova dítěte má za sebou dlouhou historii. Je to historicky dynamický proces. Jistě nejsme vychováni stejně jako generace našich rodičů a prarodičů. V každé době byla dána určitá paradigma a to i v případě vedení a výchovy dětí. I dnes zaznamenává a prodělává rodina velké změny. Naše prostředí se mění velmi rychle a my se snažíme tuto změnu zachytit, porozumět jí a adaptovat se na

ni. I přes pestrou škálu životních stylů dnešní doby jsme schopni výchovu rozdělit na výchovu autokratickou, demokratickou, liberální a volnou. Z pojmů je jasně dané, co je podstatou každé z nich. Je ale faktem, že v dnešní společnosti jsme zastánci výchovy spíše liberální a volné. (Svoboda, 2015) Z toho vycházejí jak pozitivní, tak i negativní důsledky. Z těch pozitivních jistě to, že se nová generace nebojí vyjádřit se, že je schopna diskuze, zná svá práva a práva druhých, umí se obhájit, je tolerantnější. To, co tyto dva styly výchovy neumí, anebo na čem nelpějí, je stanovování dítěti limitů a hranic. Co znamená, když je člověk něčím nebo někým limitován? Je to chvíle, ve které jsme před něčím chráněni, ale zároveň něco nemůžeme či nesmíme. (Svoboda, 2015) Působí to tedy tak, že bychom měli být napůl spokojeni a napůl nespokojeni. Tak tomu ale není. Limit nám dává pocit bezpečí. Tam, kde není, tam se o nás nikdo nezajímá. Takový jedinec se může ocitnout v situaci, kdy se nebojí vůbec ničeho, nebo se naopak bojí všeho. Takový člověk nebo dítě, pokud je právě ono v zorném úhlu této práce, není schopno dodržovat normy, vymezovat si hranice, anebo respektovat hranice jinými stanovené. Zajímavé je, že takový jedinec až abnormálně vyžaduje dodržování hranic, pravidel, norem a mantinelů od druhých. (Svoboda, 2015) „*Tím jako by kompenzovalo nedostatek získaný od svých vychovatelů. Projevy chování takového dítěte se velmi podobají projevům dítěte hyperaktivního a sahají od neúmyslné agrese po neschopnost soustředit se delší čas na jednu činnost.*“ (Svoboda, 2015, s. 20) Dalším fenoménem v těchto výchovných stylech je dát dítěti za jeho špatné chování sankci. Právě tady naráží dítě na to, že vše může, ale v určité chvíli narazí. Náraz je způsoben ve chvíli, kdy se střetne s tím, co považuje jeho rodič za špatné. Potíž je v tom, že před takovou událostí nebyla daná věc, daný problém vysvětlen. Dítě tedy z toho, jak rodič reaguje, vidí, že něco není v pořádku, a navíc se dozvědělo, že proto nebude něco smět – sankce. Důvod ale zůstává skryt. Velikým problémem a nešvarem je pak to, když ze stejné situace vychází dítě pokaždé jinak. Jednou za své činy trestáno je, podruhé ne. Pak je velmi těžké pro dítě takovou situaci pochopit a v budoucnu ji uchopit tak, aby se vyhnulo reakci rodiče v podobě nastolené sankce. Takové dítě se pak může chovat agresivně ke svým vrstevníkům, je náladové, často podrážděné, může dojít až do depresivních stavů. (Svoboda, 2015)

Jedna věc je, jak své dítě vědomě vedeme, ta druhá, co od nás dítě odkouká, jaké vzorce svého chování mu předáváme. Samozřejmě je důležité, jaká nálada a jaký

charakter prostředí je nastavený v našich domovech. Můžeme říci, že prostředí je v podstatě stereotypní a málokdy se mění (o tom jsme psali v dřívějších kapitolách – jde vlastně o pozitivní prvek v životě dítěte), proto jsou důležité momenty, kdy dochází k extrémním či vyhroceným situacím. (Svoboda, 2015) To jsou okamžiky, které si dítě skutečně zvědomuje a které si pamatuje. Právě tak jako my v těchto situacích reaguje dítě a následně i dospělý jedinec ve chvíli, kdy se do vyhrocených situací sám dostává. Pokud budeme jako rodiče reagovat a chovat se v takových chvílích vyrovnaně, i dítě bude nést takový vzorec svého chování v budoucnu. Pokud situaci nezvládneme, je velmi pravděpodobné, že ani naše dítě si nebude umět poradit. Následky pak mohou být pro okolí vyhodnocené jako jednání psychicky nemocného člověka. (Svoboda, 2015) Rodič by měl také vědět, kde jsou jeho silné a slabé stránky. Pokud víme, že se odehrálo něco negativního v našem dětství a jsme tím právě proto ovlivněni, měli bychom tuto část výchovy nebo jen řešení konkrétní situace nechat na partnerovi. To je ale samozřejmě velmi těžké a chce to velkou míru uvědomělosti a tolerance k sobě samému.

Můžeme polemizovat s tím, zda jsou námi nastíněné výchovné styly dobré, špatné, zda není nejlepší „zlatá střední cesta“. Pak jsou ovšem určité definované typy výchovy, o kterých víme, že jsou špatné a nenalezneme v nich nic, co bychom mohli tolerovat či respektovat. Prvním z nich je výchova, při které dítě prožívá opakovaně pocit nejistoty. (Matějček, 1989) Zmínili jsme prozatím, jak je jistota v lidském životě důležitým prvkem a jak se tvoří. Co když ale v dětském a lidském životě absentuje? Takový vzorec můžeme velmi často sledovat v rodinách, které vyžadují dodržování jistých pravidel, ovšem tato pravidla nemají pevný rámec a míra jejich tolerance se velmi často mění a upravuje. Tím, že dítě situacím nerozumí, že se v nich neorientuje, bezmezně trvá na jednotlivostech, které dospělému mohou přijít jako banální. Takové dítě potřebuje přesně vědět, jaká jsou pravidla, co se jak odehrává a co se jak odehrávat bude. Jako učitelé bychom měli takové typy dětí znát a rozpoznávat, měli bychom na jejich „hru“ přistoupit a vše jim do detailu vysvětlit a tím je vlastně uklidnit. Tyto děti snázejí daleko hůř než jejich vrstevníci kritiku své osoby. Mohou velmi často působit afektovaně a jsou jen málo schopné se s druhými dohodnout.

Dalším typem špatného výchovného modelu je rodina, kde dítěti nejsme jako rodiče oporou. Dítě tu vyrůstá v prostředí, kde se s ním nekomunikuje a pokud ano, pak

jde o výtky vůči dítěti. (Havlík, Kořa, 2011) Jinak se rodiče baví o tématech, kterým dítě nerozumí, do kterých se nemůže zapojit. Navenek se toto rodinné prostředí a výchova projeví tak, že bude dítě v kolektivu uzavřené, jakoby ve „svém“ světě, málokdy se u něj shledáme s emočním chováním, bude působit často odtažitě a jistě to nebude otevřené kamarádké dítě. Jako učitelé můžeme narazit na to, že nebude respektovat pravidla, protože mu je nikdy nikdo nevysvětlil a to včetně jejich společenské důležitosti.

Výchova, která dítěti dovolí vše, ale rodič s ním vlastně nekomunikuje a jeho práci nerespektuje, nevede ho a neupravuje jeho teze a konání, se může projevit utíkáním se do jiných světů. (Svoboda, 2015) Ovšem jinak než v předcházejícím výchovném stylu. Zde jde o jakési dokreslování reality. Dítě si vytvoří určitou skutečnost, vymyslí si děj a postavy, které se situace zúčastnily nebo změny závěr události. Také se u něj velmi často potkáme s nezvládnutým emočním světem, rozhodně budou jeho emocionální reakce odlišné než u jeho vrstevníků. Svoboda a Němcová zde uvádí, že „... preferuje výstřední vzhled (dokáže se „zdobit“ velmi originálními prvky a v místech, kde to není běžné), dítě bývá nespolečenské, aniž si vlastní pozici uvědomuje, stejně jako vztahovačné, často si vymýšlí...“ (Svoboda, 2015, s. 88) Tady je náprava možná přeuvypravováním jednotlivých dějů, které se v průběhu dne odehrály. Dítě by mělo samo říkat, co prožilo např. ten den ve školce nebo ve škole. My, jako posluchači, bychom pak neměli do vyprávění vůbec zasahovat, jen bychom měli opakovat to, co dítě samo řeklo. Tímto se snažíme jeho vymyšlený svět „postavit nohama na pevnou zem“.

Velmi častým typem dětí v našich školách je dítě s poruchami chování. Tady je často těžké rozkrýt, z čeho takové chování vzešlo. „*Základem bývá vrozený temperament („živost až neklid“) v kombinaci se sníženou schopností regulovat vlastní emoční projevy*“. (Svoboda, 2015, s. 88) Pokud by šlo tedy jen o živý temperament, bylo by vše v pořádku a snažili bychom se žáka ve škole dál vést s tímto vědomím. Bohužel se ale setkáváme s tím, že jde o nějaké trauma, kterým dítě prošlo. Takové trauma nemuseli zapříčinit jen rodiče, na vině mohl být i sourozenec nebo někdo jiný z užšího rodinného zázemí. Literatura (Matějček, 1989) uvádí opět téma nejistoty, které je s těmito projevy spojené. Zde se dítě ovšem necítí bezradné a osamocené jen v jednom aspektu výchovného stylu jeho rodičů, tady se nejistota prolíná velkou

většinou prožívaných situací a je spojená se všemi členy domácnosti. Takové dítě pak vědomě přestává respektovat jakékoli autority, ať už v podobě rodiče, učitele, vychovatele, ale i ve formě normy, zákona, pravidla. V dospělosti mají tito lidé problém v partnerských vztazích. Nevydrží delší citový vztah, jsou netolerantní, sebestřední. Zmíněná sebestřednost se projevuje v jakémkoli kolektivu, takoví jedinci se neúčastní ničeho, co ostatní baví a zajímá. Setkáme se proto s tím, že jsou takoví lidé označováni za asociální jedince. Ve školním prostředí musíme vždy dodržet, co bylo slíbeno, zadáno, v případě nějakého postihu být skutečně důslední, ne jen vyhrožovat. (Havlík, Kořa, 2011) Velmi silné je pak ocenění práce takového dítěte, pochvala, uznání. Dejme ale pozor na to, aby byla pochvala mířena přímo, vztahovala se k něčemu konkrétnímu a následovala ihned po tom, co se daná situace odehrála. Obecné formulace a vyjádření nepomohou, takové dítě je ani nevnímá. Zpětné pochvaly tu nejsou efektivní a na místě.

Výchovný styl, který opět nechápe důležitost pocitu jistoty, je dalším z výčtu zmíněných. Zde jde o výchovu, která se odvíjí živelně. Při stejné situaci je rodič velmi spokojený s tím, jak ji dítě zvládlo, nebo naopak přicházejí sankce, tresty, zákazy. Takové dítě se učí žít v rodině bez pravidel a chápe, že jedinou možností, jak obstát bez těchto sankcí, je se jim vyhýbat, vyhýbat se situacím, kdy s rodičem můžu být, obejít daný úkol apod. Toto dítě nerozliší dobré od špatného, protože mu tyto pojmy nejsou jasně zvědomovány chováním jeho rodičů. Setkáváme se u něj s vysokou impulzivitou, dobře se seznamuje, ale není vytrvalé, umí druhé rychle odsoudit za něco, za co je před pár dny obdivoval. (Svoboda, 2015) Učitel se tu musí opět soustředit na svou důslednost. Důslednost v tom, co dělá a co říká. Žákovi pak pomáhá zvládat emočně vypjaté situace, mluví o nich a snaží se z každé situace najít konstruktivní východisko, které dítěti vysvětluje.

Další ve výčtu je výchova, která neustálým připomínáním toho, co je dobré a co ne, co je ve společnosti na výsluní a co ne, jaké šaty se nosí a jaké ne, co stojí hodně peněz, a proto je to dobré, a co naopak, dělá z dítěte bytost, která působí mezi ostatními afektovaným dojmem. Takové chování je přisuzované zejména dívkám, to je ale zavádějící. U chlapců je tato tendence spíše méně viditelná. (Svoboda, 2015) Neznamená to ale, že by se jim vyhýbala. Takové děti, které vyrůstají v rodině, která svou výchovu směřuje hlavně materiálně, jsou zaměřeny na hodnocení a jsou často povrchní nebo povrchním dojmem působí. Takové děti učíme tomu, aby pochopily

důležité hodnoty člověka, aby byly schopny pomáhat těm, kteří se nemohou prezentovat materiálními hodnotami. Za takový přístup a pomoc pak tyto děti/žáky chválíme. Důležitá je pochvala ve chvílích, kdy vidíme žáka oproštěného ode všech vymožeností, které mu rodina poskytuje, ve chvílích, kdy je sám sebou.

S tímto tématem je spojen i další aspekt výchovy dítěte. V této práci byl již zmíněn. Jde o způsob, jakým dítěti sdělujeme, že je pro nás tím nejdůležitějším. (Matějček, 1989) Samozřejmě je nutné, abychom jako rodiče ujišťovali své dítě o tom, že je jedinečné a velmi důležité, nesmí to ale přesáhnout jisté hranice. Pokud se tak děje, vyrůstá z dítěte sebestředný jedinec, který je přesvědčen o své důležitosti natolik, že se k ostatním chová arogantně a vnímá své okolí jako podřadné. Zde se pak nemůžeme bavit o jakémkoli pocitu empatie u takového dítěte či snad o prosociálním chování. Tyto tendence si s sebou dítě nese i do dospělého věku. Takový člověk je velmi ambiciózní a v průběhu života dosahuje vysokých met, ovšem na úkor osobních vztahů mezi lidmi. (Svoboda, 2015) „*Vztahy dokáže až vědomě využívat a zneužívat ani ne tak kvůli materiálnímu obohacení, jako kvůli potvrzení své významnosti.*“ (Svoboda, 2015, s. 90) Zde je možná redukce ze strany učitele či vychovatele jedině ta, že bude žáka záměrně orientovat do situací, ve kterých nejde o něj, ale o druhé. Do situací, které nepracují s jednotlivcem, ale s kolektivem, dobré jsou také kolektivní sporty.

Pokud postupuje rodina ve výchově tak, že dostává dítě do stavů, kdy si neví rady a trpí pocitem marnosti a neschopnosti něco udělat, aby se daný stav vylepšil, vychováváme pak dítě trpící úzkostí. Takový rodič s dítětem komunikuje, ale využívá svého postavení a také zkušeností, jaká slova volit. Jeho věty jsou konstruovány tak, aby dítě vnitřně zasáhly a ono si pak mělo uvědomit, jak důležité je rodiče poslechnout a udělat věci tak, jak rodič chtěl. Pochvaly tu nejsou na denním pořádku, cokoli dobře odvedeného, hezkého, co dítě řekne, udělá, je považováno za standard. Pokud se ale neděje tak, jak by rodič rád, tady vzniká místo pro to říci dítěti, jak by to bylo lepší. My pak máme co dočinění se žákem, který se podceňuje, je stále na pochybách, udělá máloco spontánně, bojí se zaujmout k věcem svůj postoj, bojí se mít vlastní názor. V takovém případě bude učitel takového žáka chválit a to tak, aby mu „nenabídl“ možnost verbálně tuto pochvalu zvrátit. Důležité také je, abychom s takovým dítětem nerealizovali činnosti, které jsou příliš abstraktní, i tady totiž vzniká prostor pro námitky ze strany žáka. (Svoboda, 2015)

Mezi posledním typem dětí a žáků a stejně tak i výchovných stylů poznáváme dítě, které má o sobě velmi nevalné mínění, a to ve smyslu své naprosté neschopnosti. Rodiči je jen napomínáno, a to typem vět: „To jsi celý ty.“, „To mohu čekat jen od tebe, jsi tak nešikovný.“ apod. Takové dítě přijalo nálepkou neschopného a s tím žije. Pak se skutečně stává nesamostatným, je bez fantazie, neumí si poradit se složitější situací. Velmi často pak dochází k tomu, že nedělá to, co vyhovuje jemu, ale prožívá jen situace druhých, někdy i na úkor svých vlastních potřeb. Přistupujme k takovým dětem s velkou pochvalou za cokoli, co je jeho. Co vymyslelo, udělalo a na čem se podílelo jen ono samo. Tady je pak jistá možnost nápravy a je důležité zmínit, že škola tu má velkou možnost působení.

Posledním z celého výčtu špatných výchovných přístupů je ten, který tvoří jedince s agresivním chováním a s tendencí k pasivnímu projevu. (Svoboda, 2015) Jde o situace, při kterých se dítě dostává do střetu s tradicemi své rodiny. Děje se tak zejména v pubertě. Dítě se snaží žít svůj život jinak než zbytek jeho nejbližšího okolí. Jím není toto chování pochopeno a nastává tu konfliktní situace, kdy dítě něco obhajuje a trvá na svém. To si pak přenáší i do dalších situací ve společnosti. Jeho názory a jednání jsou pak extrémní a z původně dobře zamýšleného se stává vlastně nepříjemná záležitost. Redukovat tento problém můžeme jednak pomocí nastavování pomyslného zrcadla žákovi, ale i vysvětlováním jak řešit podobné situace u lidí v bezprostředním okolí. Žák by pak měl vysvětlit, proč se někdo v podobné situaci zachoval tak, jak se zachoval. Jde tedy o racionalizaci svého úsudku.

3 ŠKOLA – JEJÍ VLIV A MOŽNOSTI PŮSOBENÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM

Již jsme uvedli, že ve chvíli, kdy rodina nesprávně vedla své dítě v rovině výchovné, přejímá úlohu vychovatele často škola. Takové stanovisko je nasnadě. Kam jinam dítě přichází a kde jinde by mělo nacházet důvěru než právě ve škole. Je to další místo hned po rodině, kde dítě tráví mnoho času pravidelně a každý den. Právě zde se mohou projevit všechny dobré a špatné stránky dítěte, ale nejen jeho, ale i rodiny. Je na učiteli, aby důležité momenty rychle rozpoznal a doporučil dítě do péče dalších institucí, pokud je to potřeba. Ne vždy je to ale snadné. Žáci, kteří potřebují zvláštní péči, přicházejí z prostředí, které přímou úměrou právě tyto děti generuje. Jak z praxe víme, jednání s takovými rodinami je leckdy velmi složité. Taková rodina si jen málokdy přizná své pochybení (a to i přesto, že škola tu není v pozici soudce) a dále jedná a chová se tak, aby dítěti cestu k šťastnému a zdravému životu neulehčila, spíše ztížila. Mluvíme zde o nespolupráci rodiny a školy. Tam, kde rodina zjevně udělala při výchově dítěte chybu, ale je schopna ji se školou společně napravit, tam je takový přístup vždy vítaný a náprava je alespoň z části možná. V mnoha případech se ovšem jedná o rodiny, které třeba i mluví o spolupráci, realita však hovoří naopak. Bohužel, ve složitých případech, kdy škola investuje mnoho času a energie pedagogů, zejména pak třídních učitelů, výchovných poradců a preventistů na to, aby dítěti pomohla, tam se shledáváme s nesouhlasem rodiny a k naprosté degradaci veškeré práce. Zákon povětšinou stojí na straně rodiny. Nebo celý proces, který spěje alespoň k nějakému řešení, natolik zpomalí, že je výsledek rozdroben do neznatelných dílků závěrů. Přesto jsme se v praxi setkali s tím, že i tuto snahu školy žák později ocenil a v dospělém věku mluvil o tom, že jen samotný zájem nasměroval jeho kroky k určitému životnímu posunu.

3.1 ŠKOLA JAKO VÝZNAMNÉ SOCIALIZAČNÍ PROSTŘEDÍ

Škola je místem, kde se koncentruje nabyté vědění rozvíjející se společnosti. Předává tak svým žákům kulturní, duchovní i vědní dědictví společnosti, a to pomocí vzdělávání a výchovy, která má svou metodiku. Snaží se jako instituce zakotvit ve svých žácích vědomí společné identity, ale zároveň chce podporovat jejich individualitu. Tím, že se společnost mění, mění se i postoje k vzdělávání a školství a následně učitelé jsou postaveni před nové výzvy, které diktuje dnešní otevřená mezinárodní společnost. Je to prostor pro vzdělávání se, ale také pro vymezení se proti negativním vlivům okolního světa. Škola by měla učit žáky vyrovnat se s rychlostí dnešního světa a s novými otázkami postoje k našim životům. Je to ale také prostor pro projevení se a někdy dokonce vznik negativních jevů, které se mezi vrstevníky dějí. (Hrabal, 2002)

Škola je pro dítě důležitým formujícím prostředím, do kterého přichází a ve kterém tráví velké množství času po několik let svého života. Jde tedy o významný mezník v životě dítěte. Doposud trávilo svůj čas hlavně po boku matky, mohlo chodit do mateřské školy, kde se již setkalo s větším kolektivem, ale pravidla nebyla ještě tolik vymezená a možná i objemově jich nebylo tolik jako právě na půdě školy. Přibyly povinnosti a zodpovědnost za svou práci, která je kontrolována a posuzována. Nesmíme zapomenout také na to, že se situace mění i pro rodiče. Začnou mít více práce, musí dítě doprovázet v jeho učení a plnění zadaného. Mohou přijít nové informace o jejich dítěti ze strany školy a ty nemusí být vždy příjemné. Je zde tedy otevřena brána do dalšího nového světa či snad do nové etapy života dítěte a rodiče, či spíše žáka a rodiče. V literatuře je škola specifikována jako „... *centrální společenská výchovná instituce s učiteli a školní třídou – spolužáky.*“ (Hrabal, 2002, s. 23) Tak jako dítě vstřebalo během svého života tendence rodiny a na tom základě je aplikuje ve svém konání a jednání, tak i škola jako živý organismus dává dítěti poznat nové tendence a vzorce v chování a dalších procesech, které jsou kterémukoli vymezenému prostředí vlastní. Učí se tu respektovat práci a názory ostatních dospělých, ale i svých vrstevníků. Znovu se také ocitá v situaci, kdy musí vymezit sám sebe mezi ostatními. Škola teď pro dítě nově filtruje to, co uznává široká společnost – normy, pravidla, úkoly, do prostředí školy společně s tím, co si každý žák „přinese“ ze svého rodinného zázemí. Dítě je tedy nově

ovlivňováno, ale také nově ovlivňuje. Přístup jeho rodiny k němu samému se mění s tím, jak se dítě ve škole rozvíjí, a zároveň žák sleduje, jak se jeho učitel chová a pracuje s každým jinak. Je tu tedy nutná velká míra tolerance ze strany dítěte a také jisté upozadění sebe sama v třídním kolektivu. Po nástupu do školy dítě odstupuje od do té doby nejvýznamnějšího společenství jeho života, rodiny a v jistém smyslu slova nahrazuje rodinu školou, resp. rodiče učitelem.

To, proč je škola pro dítě a celou jeho rodinu tak důležitá, je z několika důvodů. Prvním důvodem je čas, který dítě ve škole stráví, ten není zanedbatelný. Druhým důvodem je uzavřená skupina školní třídy, která bude po dlouhou dobu každý den pracovat na společných aktivitách a bude sdílet své radosti i starosti. Tím posledním důvodem je fakt, že během školní docházky dítě prochází významnými věkovými a vývojovými změnami. (Procházka, 2012) Dítě, které do školy nastupuje, se automaticky stává dvojným hráčem, jehož hřiště se překrývají. Na jedné straně proniká do světa dospělých a tzv. se scholarizuje (Procházka, 2012), je zařazen do vzdělávacího procesu. Zároveň začíná prožívat spontánní socializaci se svými spolužáky. Zde vyjmenujme body, které jsou pojmenovány jako „*Posilující socializační a výchovné mechanismy školního prostředí*“:

- význam pozitivních vrstevnických vztahů;
- jednoznačně definovaný postoj k negativním jevům ve škole (násilí, šikana, experimenty s návykovými látkami aj.) – efektivní školní preventivní strategie;
- pozitivní sociální a komunikační klima třídy a školy;
- efektivní procesy spolupráce s rodiči;
- multikulturní aspekty výchovně vzdělávacího programu školy.“

(Procházka, 2012, s. 128)

Body, které jsme zde vyjmenovali, se uplatňují na půdě každé školy, ale na žáky mohou mít jiný dopad. Záleží na mnoha okolnostech, které nazýváme obecně klimatem školy. Klima každé školy je něčím specifické. V některých školách je prioritní vztah mezi školou a rodiči, jinde možnost podílení se na chodu školy celým pedagogickým sborem atp.

3.2 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Ať už má škola své priority nastaveny jakkoli a rodič podle toho školu pro své dítě vybírá, mohou se v průběhu školní docházky odehrávat na půdě školy jevy nechtěné, v konkrétním vyjádření patologické. Podílí se na nich a zapojují se do nich různí žáci, především pak ti, kteří jsou definováni jako žáci s rizikovým chováním. Jako vše v chodu školy je zpracováno i toto téma v dokumentech školy. Jak takový jev vzniká, jak by měla probíhat jeho prevence (funkce, které se ve škole o tyto projevy starají, jsou školní metodik prevence nebo výchovný poradce, ve školách je v současnosti velký zájem o školního psychologa, ten je ale „nedostatkovým zbožím na trhu“) a následné řešení, to je téma současného školství vzhledem k tomu, že jsou tyto jevy čím dál častější. Dříve se pracovalo s termínem sociálně patologický jev (Procházka, 2012), dnes používáme častěji termín rizikové chování. „*Tento pojem (...) označuje takové vzorce chování, v jejichž důsledku může docházet k prokazatelnému nárůstu výchovně vzdělávacích, zdravotních, sociálních a dalších rizik, a to jak pro jedince, tak pro společnost.*“ (Procházka, 2012, s. 133) Termín sociální patologie, který s pojmem rizikového chování úzce souvisí a úzce se ho týká, je vymezen jako jev, který „...*porušuje historicky vybudované hodnoty a normy dané společnosti a narušuje tak bezkonfliktní soužití společnosti.*“ (Procházka, 2012, s. 133) Jde tedy o pojem, který mluví o chování a jednání, se kterým se společnost neztotožňuje a samotný jev pak narušuje její chod, pravidla, morálku a práva občanů. To samé se děje v prostředí školním, pokud se takové jevy objeví. Bohužel, musíme konstatovat, že se v dnešní době patologické jevy v prostředí škol objevují, a to v hojném počtu. Navíc se začínají projevovat u stále mladších žáků.

Ministerstvo školství uvádí ve svém dokumentu Metodické pokyny ministra školství, mládeže a tělovýchovy rámcově tento výčet patologických jevů:

- *drogové závislosti, alkoholismus, kouření (tabakismus);*
- *kriminalita a delikvence;*
- *virtuální drogy (počítače, televize, video);*
- *patologické hráčství (gambling);*

- *záškoláctví;*
- *šikanování, vandalismus a jiné formy násilného chování;*
- *xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus.*

(http://www.msmt.cz/file/7253_1_1/download/)

Pokud bychom sledovali body z primárního preventivního programu a soustředili se na body týkající se rizikového chování žáků, najdeme tyto okruhy:

- *interpersonální agresivní chování – agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;*
- *delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny;*
- *záškoláctví a neplnění školních povinností;*
- *závislostní chování – užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;*
- *rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů;*
- *rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;*
- *spektrum poruch příjmu potravy;*
- *negativní působení sekt;*
- *sexuální rizikové chování.*

(<http://www.msmt.cz/file/28077>)

Dítě s rizikovým chováním podléhá snadněji působení party, která takové dítě umí přesvědčit o tom, že co je zakázané, je zábavné. Navíc ve chvíli, kdy by jeden člen party nedělal to, co ostatní, neplní základní úlohu „členství“. Na školní půdě proto velmi často řeší metodik prevence závislosti na návykových látkách.

To, že se závislost dělí na biologickou neboli fyzickou či somaticky podmíněnou (Procházka, 2012) je známý fakt, o kterém se rozepisovat nemusíme. Co

bychom však jistě měli zmínit, jsou termíny jako **craving** – neboli bažení. Tady dítě/člověk prožívá velikou touhu po tom, aby mohl danou látku užít. Dále jsou to **potíže se sebeovládáním** ve chvíli, kdy látku užívá. **Somatický (tělesný) odvykací stav**, zde mluvíme o nám známém abstinčním syndromu. Tam, kde se jedinec dožaduje vyšších dávek látky, přestože začínal na dávce nižší, tam mluvíme o **průkaznosti tolerance k účinku látky**. Sledujeme také, jak se takové dítě vzdává toho, co mělo dřív rádo, o co se zajímalo, jen proto, aby mělo čas na svou závislost. Konkrétně jde o **postupné zanedbávání jiných potěšení nebo zájmů**. Jako poslední bod je zmíněn fakt, že i přes upozornění na poškození zdraví, pokračuje uživatel dál. (Nešpor, 2000; In: Procházka, 2012). Doktor Nešpor mluví o diagnóze závislosti tehdy, pokud se nás týkají alespoň tři body z výše vyjmenovaných. Co je dále v dnešní společnosti důležité a zřejmě už i jasnější než před několika lety: závislost nemusí být pouze na, pro nás známých, drogách jako jsou alkohol, cigarety, lehké a tvrdé drogy, ale i na tzv. **drogách virtuálních** (Procházka, 2012). O tomto by měl pedagog zpravovat rodiče, kteří si do závislostního chování tyto možnosti nezařadí. A vyjmenujme další závislosti, které naše moderní společnost nabízí, a kterým malé dítě jen těžko odolává. Patří sem patologické hráčství neboli **gambling**, **závislost na sexu**, která je založena na hypersexualitě jedince, **workoholismus**, tedy závislost na práci, **patologické nakupování**, **kleptomanie** – patologické kradení, **pyromanie** a v posledním poruchy příjmu potravy, kam zařadíme **mentální anorexii** a **mentální bulimii**. (Procházka, 2012)

Dítě, které se ve školním prostředí setká s takovou tendencí či látkou a vykazuje jeden nebo více z těchto bodů:

- *potřebuje vyřešit své problémy;*
- *potřebuje dosáhnout uspokojení nebo slasti;*
- *potřebuje uniknout stereotypu, nudě, má touhu čerpat inspiraci;*
- *pociťuje tlak sociální konformity, má obavu ze ztráty sociálních vazeb, má potřebu být akceptován skupinou nebo subkulturou, v níž užívání drogy patří k standardu chování.*

(Vágnerová, 1999, In: Procházka, 2012, s. 145)

Ve školním prostředí musí být v tomto zainteresovaný školní metodik prevence. Ten by měl být „srostlý“ se školním prostředím. Měl by znát žáky, kteří navštěvují danou školu, a pokud to lze, měl by znát i rodinné poměry těch, o kterých ví, že jsou nejvíce ohroženi, že spadají do kategorie dítěte s rizikovým chováním. Doktor Nešpor mluví o příčinách, které působí na dítě v tom smyslu, že je náchylnější k nějaké z vypsanych forem závislostního chování. Můžeme je vyjmenovat a popíšeme si ty, které nás nejvíce zajímají. Doktor Nešpor tedy popisuje genetické dispozice, somatické problémy, socioekonomické faktory, pak popisuje **osobnost dítěte**. Jak jsme již popsali výše, u dítěte je přirozená větší impulzivita, také má větší tendence tíhnout k agresí, neumí správně nakládat se svými emocemi, může mít problémy s nízkým sebevědomím. Takové dítě nebude příliš dobře komunikovat, bude jen obtížně hledat partu svých vrstevníků, resp. se do ní bude obtížněji dostávat. Pak samozřejmě daleko snáze podlehe tlaku party, která takové dítě přijme do svého kruhu pod podmínkou, že svým chováním zapadne mezi členy. Dále je zde zmiňována **rodina**. (Nešpor, 2000; In: Procházka, 2012) O její důležitosti jsme hovořili v kapitolách dřívějších, zde ale připomeňme její selhávání. Prožívání dítěte, když je rodina dysfunkční, takže dítě prožívá citovou deprivaci. Rodiče netráví s dítětem dostatek času, jsou přemíru zaměstnaní nebo se jim prostě jen nechce. Mezi rodiči může být dlouhotrvající napětí a dítě samozřejmě okamžitě pozná, že něco není v pořádku. Pokud je tento stav dlouhodobý, dítě je např. přítomno hádkám, má pak tendence uniknout z takové domácnosti. Setkáváme se také s dětmi zanedbanými. Na první dojem působí tyto děti jako lehce mentálně retardované, jako by měly nějakou diagnózu, pak ale pedagog zjistí, že se jedná o dítě bez jakýchkoli postižení, jen se mu nikdo v rodině nevěnuje. Můžeme se setkat s dítětem týraným, pohlavně zneužívaným, šikanovaným, s dítětem, které vyrůstá v rodině, kde rodič nebo oba rodiče trpí závislostí na drogách. Můžeme učit děti, které nemají rodiče, ať už za jakéhokoli důvodu a žijí v dětských domovech, ty řeší zas jiné druhy problémů, jako je ztráta rodinné identity, rodinných tradic a zvyků.

Na vině tu může být ale také **škola**. Zmínili jsme, že každá škola má své specifické přístupy. Někde může být přístup takový, že školní preventista svou práci odvádí jen administrativně. Nesnaží se vidět rizikové žáky, nezajímají ho jejich rodinné podmínky a situace. Pak stačí, aby došlo k tomu, že je žák ve škole řazen do pozice outsidera, nedaří se mu ve výuce, nenaplnuje a neuspokojuje své potřeby (Procházka,

2012), podléhá tlaku party a začne se závislostním chováním. Škola pracuje neefektivně s primární prevencí, žáka nesleduje, nesledují jej ani jeho učitelé. Je jim jedno, že se jejich žák, kterého znají několik let intenzivně, potkávají ho možná častěji než jeho rodiče, mění, jinak se chová, je unavený, hubne, na lavici spí. Může to být maximálně důvod takového žáka trestat sankcemi, říkat o něm, že se zhoršil, snižovat známky v hodnocení atd. V takovém školním prostředí můžeme být připraveni na to, že se zde velmi snadno dostane dítě i k psychoaktivním látkám, které tu budou snadno dostupné.

S posledním uvedeným nejúžeji souvisí **vrstevnická skupina**. Ve chvíli, kdy se dítě vymanilo z rodinného prostředí, hledá jinou skupinu lidí, která ho bude sociálně integrovat. Takovou funkci má pro dítě parta vrstevníků – více se identifikuje s přáteli než s rodiči. (Procházka, 2012) Kde jinde ji hledat než právě ve škole, kde trávím podstatnou část dne? Velmi časté je semknutí se proti autoritě, pití alkoholu a požívání různých omamných a psychotropních látek, můžeme se setkat s různými druhy vandalizmu apod.

Neměli bychom zapomínat, že škola je mikromodel společnosti, a proto se v ní vyskytují sociální patologie ve všech vztahových úrovních. (Kolář, 2011)

4. VZÁJEMNÉ VAZBY RODINY A ŠKOLY

Na začátku této kapitoly si dovolíme popsat něco, co s nástupem do školy musí a nemusí u nového žáka vzniknout. Je to vztah ke škole, k novému prostředí. Pokud vztah vzniká a je pozitivní, pak můžeme dopředu říci, že jedinec bude na období své školní docházky vzpomínat pozitivně. Pokud ale nebudou podmínky nastaveny správně a dítě si buďto bude přinášet z rodinného prostředí negativní zkušenost se školním prostředím nebo třeba „jen“ problém s respektováním autorit či přímo ve škole nebudou podmínky vhodně nastaveny, pak je jasné, že vzdělávání a socializace na půdě školy nebudou žákem vnímány jako kladné. My, jako pomáhající profese, bychom se měli snažit se do vnímání každého žáka zapsat tak, aby na svá školní léta vzpomínal co nejlépe. To, co by mělo vzniknout na úplném začátku a dále se rozvíjet, je vztah založený na důvěře. Zde budeme trochu abstrahovat. Víme, jak vzniká vztah mezi matkou a dítětem, pokusíme se tedy tyto poznatky aplikovat na školní prostředí. U matky a dítěte vzniká vztah ještě před narozením. Stejně tak i žákův vztah ke škole vzniká ještě před tím, než poprvé usedne do školní lavice. Záleží jistě na tom, jak se dítě cítilo v mateřské škole, pokud ji navštěvovalo. Jestliže se zvládlo bez problémů socializovat tam, nebude zřejmě řešit to, že odchází do nového kolektivu nebo lépe řečeno, nebude to řešit nikterak dramaticky. Pokud rodič bude s dítětem jeho nástup do školy prožívat jako zásadní, slavnostní událost, bude i dítě tak naladěno. Je dobré, aby rodič vyprávěl příjemné zážitky z doby svého studia. Řekl-li dítěti, že zde najde nové kamarády, bude hezky mluvit o novém učiteli, bude i dítě správně naladěno. Pak už záleží na učiteli, jak na dítě zapůsobí a jak ho bude doprovázet.

„Projevem vztahu pak vzniká i víra. Víra v něco, víra v abstrakt, prožitek vedoucí k závěru, že mne něco obklopuje, že je to vnímatelné, avšak jako celek neuchopitelné. (...) Zůstává pak jako základ vztahu k něčemu, co mě přesahuje.“ (Svoboda, 2015, s. 13) Tato citace se může zdát jako přehnaná vzhledem k tomu, že se bavíme o školním prostředí. Pokud je ale ve středu zájmu dítě na počátku školní docházky, možná toto tvrzení až tak přehnané není. Škola jako instituce se všemi svými členy a vztahy takové dítě jistě přesahuje, ale po nějaké době si najde své místo a získá tak prostřednictvím svých zážitků a nových kamarádství ke škole svůj osobní důvěrný vztah. Tento vztah ovšem nemusí být jen pozitivní, přesto se domníváme, že v každém

případě představuje vztah specifický, jedinečný (a znovu upozorňujeme, že v pozitivním i negativním slova smyslu). To, co by se mělo rozvíjet dál, je důvěra. Důvěra ve školu, která mi dá potřebné vzdělání, a já budu věřit v to, že pokud se i já budu snažit, tak bude mé vzdělávání kvalitní. Důvěra v učitele, který dítě vede, který na dlouhou dobu bude velmi důležitou součástí mého života (jak jsme psali výše, dokonce upozadí v určitém období vlastní matku). Důvěra v procesy, které se ve škole odehrávají a že se odehrávají správně za účelem konání dobra. Dítě by mělo vnímat to, že to s ním, alespoň v tom dospělém světě, myslí všichni dobře. Tady samozřejmě mohou vzniknout nenávratné škody ve vztahu dítě – škola.

Zde jsme zmínili pojem vztah. „*Vztahy nás dotvářejí, určují vyšší hodnoty a jejich hierarchii.*“ (Svoboda, 2015, s. 17) Žák, který nastoupil do první třídy, se musí zorientovat v mnoha vztazích. Jsou tu nově vzniklé plochy pro nová přátelství a také nepřátelství, pro spolupráci a nespolečnou práci, atd. Literatura dále popisuje fakt, že pokud mluvíme o lásce k bližnímu, k rodičům, k partnerovi, mluvíme vlastně o kladném vztahu k něčemu či někomu jen s různou intenzitou. Vztahů prožívá každý jedinec mnoho a je jen na něm, jaký nárok na ten který vztah klade. „...*záměna obsahů může přinést disproporci, která vede k potížím a konfliktům.*“ (Svoboda, 2015, s. 17) Takových disproporcí prožívá každý z nás ve svém životě mnoho. Zde je důležité, jak jsme sociálně vybaveni, protože zvládnout tyto situace je vždy obtížné. Malé dítě potřebuje zázemí v rodině, aby si mělo s kým promluvit a zhodnotit nové prostředí, ujistit se v tom, že vše probíhá tak, jak má. Pokud tuto roli nezastoupí rodič, měl by tu být učitel, který tuto roli převezme.

4.1 RODINA A ŠKOLA JAKO SPOJUJÍCÍ MOMENT V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Mluvili jsme o tom, že je důležité naladění žáka při vstupu do školního prostředí a že mnoho závisí na rodiči, jak dítě v tomto smyslu připraví. Čas, který stráví dítě ve školní lavici a jak jej využije, to závisí na žáku, ale také na učiteli. Pedagogové jsou dnes postaveni do těžkých situací. Škola už totiž není jedinou institucí, kde se žák může dozvědět nové informace. Vzhledem k markantnímu nárůstu medializace a její dostupnosti si žák může informace opatřit velmi rychle a bez větší námahy a úsilí. Proč by tedy měl do školy vůbec chodit? Zde je odpověď vlastně jednoduchá, jen její

naplnění v reálném prostředí je velmi složité. Musíme žákovi dokázat, že ve škole něco získá. Nemusí jít o dobrá vysvědčení či maturitní zkoušku, ale i o nehmotné prožitky (právě ty jsou dnes nedostatkovým zbožím). Jde zkrátka o to, aby žák pochopil, že tím, že bude školu navštěvovat, něco získá a získá to tam snadněji než kdekoli jinde. (Svoboda, 2015) Pokud ho o tomto nepřesvědčíme, bude jeho docházka do školy nepravidelná, anebo nebude mít žádný dopad. Jde samozřejmě o žáky, kteří mají problémy s chováním, které můžeme klasifikovat jako ty s rizikovým chováním. Takoví žáci žijí tzv. „tady a teď“, nemyslí na budoucnost, nemyslí na své další vzdělávání. Pak jsou tu ti žáci, kteří přistupují zodpovědně ke svému životu a jsou dostatečně motivováni. Tady ale musíme myslet na to, že žáci s rizikovým chováním si tento svůj přístup přinášejí velmi často ze své rodiny. Nemůžeme je tedy jako pedagogové označit etiketou a nepracovat s nimi. Naopak, měli bychom se vzdělávat v problematice motivace takových žáků. Tyto dvě popisované skupiny mají jiné „startovní“ životní podmínky a je tedy nedobré je mezi sebou porovnávat. Tím, že se čas strávený s rodiči minimalizuje a redukuje, je škola institucí, která je nenahraditelná. Psali jsme o tom, že musíme žáka přesvědčit o tom, že školu potřebuje. V tu chvíli ovšem pracujeme s míněním žakovým. My dospělí, kteří jsme již jistým vzděláváním prošli a máme za sebou nabyté zkušenosti, víme, že vzdělávání nelze obejít. Je zde možnost jistých alternativ (např. domácí vzdělávání), je však zřejmé, že takové vzdělávání nenahradí to školní. Přejděme nyní argumenty rodičů, kteří vzdělávají své děti doma a argumentují tím, že se jejich děti socializují při navštěvování volnočasových aktivit. I přesto jsme přesvědčeni o tom, že takové zájmové aktivity nikdy nevytvoří takovou základnu pro dětskou socializaci v širším kolektivu. Ze zkušeností autora práce vychází fakt, že žáci, které přešli z domácího vzdělávání do školy např. do páté třídy, procházeli velmi problematickým zařazením do dětského kolektivu a dodnes je právě to na jejich vztazích se spolužáky čitelné. Škola přeci neplní jen funkci vzdělávací, ale také výchovnou. Jak jsme již psali, ve škole není dítě tím jediným. Musí se učit kolektivní práci, tomu, že nemusí být vždy tím prvním, učí se překážkám, které v té chvíli mohou působit i nespravedlivě, ale v pozdějším životě využijí právě tuto zkušenost v jednání ve světě dospělých. *„Je dobře, že škola jako instituce dává pravidla a nerespektuje plně individualitu každého žáka (i když to mnohá z hesel proklamují), neboť tím nabízí jedinci možnost začlenit se do celku tak, aby v něm byl spokojený a naučil se, že mu*

ostatní nebudou naslouchat vždy, když to on bude považovat za potřebné, že pomoc nepřijde hned po vzniku její potřeby, že mnohé věci si opravdu bude muset zajistit sám. A to jsou nedocenitelné zkušenosti.“ (Svoboda, 2015, s. 120) Do procesu vzdělávání jsou zahrnuti nejen žáci, ale i rodiče a učitelé. I rodič a učitel se učí novým poznatkům. Rodič nové práci se svým dítětem a jak vyhovět požadavkům školy. Učitel pak tomu, že není jediným zdrojem informací, že dítě je schopné si mnoho informací zjistit samo, že učitele může někdy i poučit či mu říci, že neměl pravdu. Učitel již dávno není tím, který vše ví, a je načase, aby se právě tomuto faktu otevřel a s ním i pracoval. Ve chvíli, kdy si připustí, že tomu tak je, může to i využít. Je radost pracovat s žáky, kteří se zajímají, které něco baví. Učitel by to tedy neměl brát jako zlo způsobené snadno dohledatelnými informacemi. Žák, který již nějakou dobu školské zařízení navštěvuje, tu vlastně prochází „...*prvním nárazníkovým pásmem*“ (Svoboda, 2015, s. 121), zde se poprvé dostává do konfliktu s dospělými, kteří nejsou součástí jeho rodiny, a přesto jsou důležití a navíc zde poprvé dochází ke konfliktu se společensky vytvořeným systémem. I tento proces je důležitý a každý z nás jím musel projít, aby společenská pravidla pochopil.

Důležité je si uvědomit, že slovo žák má svůj konkrétní obsah. Je jím dítě (pokud se bavíme o základním a z části středoškolském vzdělávání), které navštěvuje školu. Ve chvíli, kdy opustí třídu a školu a jde např. ven se svými vrstevníky, není již žákem, je opět dítětem. Stejně tak, jako my máme dány své role např. v zaměstnání, opouštíme je (nebo alespoň většina z nás), když přejdeme do prostředí svých domovů apod. Nemůžeme tedy očekávat, že se dítě bude chovat stále stejně. Ve škole je připraveno poslouchat a dodržovat určitý typ pravidel, při volnočasových aktivitách zase jiný. Dochází ke zbytečně vyhroceným a nepříjemným situacím, když s tímto faktem dospělí nepočítají. Potom se mohou bavit učitel s rodičem o problému jednoho žáka a zároveň tedy dítěte a nikdy nedojdou ke stejnému závěru. Rodič bude překvapený, jakže se to jeho dítě ve škole chová, učitel bude naopak překvapený, že o takovém chování rodič neví, a může mít třeba i pocit, že rodič lže. Dostáváme se tak k otázkám jednotlivých společenství a tím konkrétním, které nás zajímá, je školní třída. Školní třída je velmi specifické prostředí, se svými zavedenými a ustálenými pravidly, která se mohou, ale nemusí, shodovat s pravidly, která jsou nastavena např. u dítěte doma. Zřejmě se shodneme na tom, že mnoho z těchto pravidel se skutečně neshoduje

už ve své podstatě „...školní třída není (...) dětský pokoj, obývací, kuchyň, popřípadě zahrada rodinného domu.“ (Svoboda, 2015, s. 138) I tak by měl učitel dbát na to, aby se ve třídě žáci cítili dobře. Mělo by je obklopotvat příjemné prostředí, prostředí kreativní, prostředí s určitým řádem a harmonií. Je zde velmi důležité, aby žák měl své místo. Vzpomeňme na část práce, která hovořila o potřebě „svého“ místa. Ve škole má dítě ty samé potřeby. Chce mít svou kmenovou třídu a v té židli s lavicí, na kterou sedá pouze či zejména ono. Při přílišné demokratizaci někdy dochází k tomu, že učitel žáky nechává, aby si v ten den sedli, kam chtějí. To může být zábavné a dobré jako výjimka, ovšem ne jako každodenní zahájení výuky. Literatura mluví o tom, že někteří metodici s tímto souhlasí. Říkají, že žák je pak v hodinách klidnější. Je však možné, že jde o klid, kdy si žák zvyká na místo vedle někoho jiného a je tím tak zaujat, že se nesoustředí vůbec na nic. Zásadní pro takové chvíle může být i to, zda si vybírají samy děti, s kým budou sedět. Pokud ano, jistě zbyde pár žáků, kteří nejsou v kolektivu oblíbeni. Takoví žáci budou mít lavici zřejmě pokaždé sami pro sebe. Tady učitel metodicky selhává, protože třídu nevědomě polarizuje. (Svoboda, 2015) Docházíme tedy k závěru, že pevný zasedací školní pořádek je důležitý, a nejde tu přitom o trvání na nějakých zastaralých zkosnatělých metodách. Problematiku školní třídy, konkrétně zasedacího pořádku, jsme zde zmínili proto, aby bylo evidentní, s čím vším se může žák a učitel v průběhu školní docházky setkat a nemusí jít vždy o na první pohled dramatická témata (jako je například závislostní chování apod.).

Jak tedy ovlivňuje škola rodinu a naopak rodina školu? Jakým způsobem se mohou navzájem podporovat? Když dítě nastoupí do vzdělávacího procesu, musí rodina projít jistými změnami. Změny proběhnou např. v rodinném harmonogramu. Rodina musí přizpůsobit svůj čas rozvrhu dítěte. Respektuje sobotu a neděli, přestože sami rodiče by právě v tyto dny do zaměstnání třeba i šli, přizpůsobí se prázdninám. Když se dítě vrátí ze školy a rodič ze zaměstnání, měl by se věnovat přípravě do školy, psaní domácích úkolů, přípravě pomůcek atd. Rodič pak sleduje, jak si jeho dítě ve škole vede. Je to jistý druh prestiže rodiny, pokud dítě prospívá ve škole se skvělými výsledky, rodina má možnost jistého sebehodnocení před ostatními lidmi. V průběhu školní docházky může docházet k mnoha procesům, které ovlivňují vztahy mezi dítětem a rodičem, a jejich původ je ve škole. (Havlík, Kořa, 2011) Velmi častá situace, se kterou se setkáme v prostředí rodiny je, když dítě neprospívá tak, jak si rodič

představuje, či se jeho chování neslučuje s normou, kterou stanovil školní řád. Pak se rodiče snaží domluvit se školou či škola vyzve rodiče ke spolupráci. Dítě má pak pocit, že ho rodič zradil, protože se proti němu semknul s těmi, kteří ho nehodnotí dobře a mají s jeho působením ve škole problém. Pokud pak přijde situace, že je dítě trestáno ze strany rodiče proto, že mu to nejde ve škole, dítě ztrácí s rodičem dobrý vztah, a to se dále projevuje ve vztahu dítě – škola, dítě – rodič, rodič – škola. V zájmu sledování těchto procesů se začínají řešit vztahy mezi rodinou a školou, jejich potřebnost a důležitost, nebo naopak jejich negativní dopad na dítě. Situace se samozřejmě ztěžuje v dnešním moderním a multikulturním světě, kdy škola a konkrétně učitel musí respektovat jiné kulturní tendence rodiny, jejich odlišné a individuální přístupy k výchově. Nejtěžší je tato situace pro dítě, které setrvává v kulturních podmínkách rodiny, ale zároveň přijímá a přizpůsobuje se novým podmínkám. Stejně tak můžeme popsat složitost situace dítěte, které pochází z odloučené lokality a vyrůstá tak v jiných sociokulturních podmínkách a jeho rodina má i jiný sociokulturní charakter. I v této situaci záleží na rodině a na škole, jak spolu budou spolupracovat, jaké vztahy mezi sebou budou vytvářet kvůli dítěti/žáku. Velmi často je zde situace ztížena tím, že rodiče mají např. jen základní vzdělání, nebo ho nemají dokončené a nepovažují vzdělávání samotné za důležité. Tady není rodič schopen poskytnout dítěti dostatečné zázemí v přípravě do školy, v motivaci ke studiu, nerespektuje zájmy dítěte, takže pro něj nevybírání žádné volnočasové aktivity, koníčky apod.

Nejen že rodič může velmi pomoci škole tím, že bude své dítě motivovat ke vzdělání, ale je důležitým činitelem v daleko základnějším působení. „*Rodiče* (s nízkou sociokulturní úrovní, pozn. autora) *mají chudý slovník, nedbalou výslovnost, mohou se u nich objevovat agramatismy, mnohdy přímo negují komunikaci, okřikují dítě, aby neobtěžovalo svými otázkami apod.*“ (Čáp, 2007, s. 68) Pokud rodič se svým dítětem takto komunikuje, přímo ovlivňuje úroveň jeho řeči a vzápětí tedy i jeho intelektu. V takové rodině jen těžko můžeme očekávat, že bude rodič potěšen zvědavostí jeho dítěte a bude ho k zvědavosti vést a podporovat ho v ní. Sami rodiče tady nedávají dítěti dobrý příklad v zájmových činnostech. Sami žádné nemají, dítě u nich nevidí nadšení a radost z tvořivé práce, která třeba ani nemusí mít velký užitek a dopad, jen ten, že ho dospělý dělá rád. Takové rodiny nazýváme nepodnětné. (Čáp, 2007) Učitelé by měli brát na vědomí ještě další aspekty rodinného prostředí. Například to, v jaké lokalitě

škola působí. Statistiky dokládají, že rodiče z větších měst jsou alespoň středoškolsky či vysokoškolsky vzdělání. Pokud je škola vzdálena od většího města 20 až 30 km, pak se vzdělání rodičů statisticky snižuje na základní vzdělání či neukončené základní vzdělání (Čáp, 2007) Samozřejmě jde jen o statistická data. Rodiče nemuseli dosáhnout vyššího vzdělání kvůli špatně vytvořeným podmínkám či v závislosti na minulém režimu. Takový rodič pak s dítětem i se sebou samým pracuje. Věnuje se svým koníčkům, do kterých zapojuje i své dítě a dává mu tak dobrý motivační vzor. Naopak jsou zde rodiče, kteří dosáhli toho nejvyššího vzdělání a k motivující výchově nemají kladný přístup. „*Vzdělání rodičů působí v interakci s jejich hodnotovými orientacemi, s emočním klimatem v rodině a s emočním vztahem rodičů k dítěti.*“ (Čáp, 2007, s. 68)

Pokud chce pedagog pracovat s jakoukoli rodinou v zájmu jeho žáka, musí respektovat výše uvedené. Měl by se znát prostředí, ve kterém jeho žák vyrůstá, znát typ zaměstnání jeho rodičů, měl by s rodiči často komunikovat (např. přes email, sms, osobně), vědět, jak se rodič s dítětem do školy připravuje, zda se učí ihned, když přijde ze školy, jaké k tomu má podmínky, jak dlouho jeho příprava trvá, zda není přetěžován či naopak, zda je příprava skutečně důsledná a provedená s kontrolou rodiče. To všechno pomůže učiteli a v závislosti na tom pak i dítěti a rodině v tom, aby se žák vzdělával beze stresu a vyhocených momentů, aby věděl, proč se vzdělává a byl proto dostatečně motivován. Pokud je tomuto rodina přístupná, je situace ideálně nastavena. Horší situace nastává v momentě, kdy má rodina pocit, že je ze strany školy tlačena do něčeho nepříjemného, do něčeho, co zasahuje nepřiměřeným způsobem do samotné podstaty rodiny. Tam pak učitel naráží na bariéru, kterou se jen těžko proniká. Pokud jde o samotné vzdělávání, má jen tu možnost, že se snaží sám dítě motivovat, třeba i s pomocí různých výukových programů apod. Pokud se ale pedagog nebo kdokoli z pomáhající profese dostane do situace, kdy je přesvědčen nebo má podezření, že se v rodině děje něco patologického nebo takového, co má významný vliv na dítě, ovšem v negativním smyslu slova (alkoholismus, jiné druhy závislostí, týrání, ...), pak je povinen informovat o tom jiné orgány, které s rodinou začnou komunikovat a situaci řešit. Škola je ale ta instituce, která má možnost takové situace rozkrýt a tím dítěti pomoci. Nemůžeme tu ale očekávat pomoc ze strany rodiny. Naopak – s takovou rodinou je velmi složitá komunikace, někdy je složitě už jen s rodinou komunikaci navázat. Tím se ale budeme podrobněji zabývat v praktické části této práce.

5. SLEDOVATELNÉ VÝSLEDKY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY A JEJICH VLIV NA ŽÁKA S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM

V této kapitole bude autor čerpat informace ze svého pracoviště, kterým je Waldorfská škola Příbram, mateřská, základní a střední škola.

Škola dneška si již více uvědomuje, jak důležitá je spolupráce školy a rodiny. I proto školy obecně pořádají různé kulturní akce, kde se snaží rodičům školu a práci v ní přiblížit. Děje se tak tradičně pomocí schůzek, kde se ale většina rodičů zajímá pouze o prospěch svého dítěte. Školy se proto snaží zvát rodiny i na další akce, které škola organizuje (jarmarky, koncerty, přednášky, ...). Přesto si dovolíme říci, že waldorfská škola, jako jistý druh alternativního vzdělávání, považuje rodiče za nezbytné pro samotné řízení školy. Aby mohli být rodiče škole rovnocennými partnery a mohli tak společně se školou vystupovat i veřejně, založili v roce 1994 rodiče společně se školou občanské sdružení, které nazvali „Společnost Waldorfské školy Příbram“. Vize a cíle sdružení byly vymezeny pro podporu Waldorfské školy v Příbrami, spolupráci s dalšími školami, které pracují s principy waldorfské pedagogiky a jejich vzájemná spolupráce s waldorfskými školami jinde ve světě. Ti všichni pak měli pomáhat dětem a rodinám, které se dostaly do finančních a jiných problémů a nejsou schopny je v danou chvíli zvládnout. Postupně se tyto vize a cíle rozšířily na rodinné centrum, které při škole působí, mateřskou a lesní školku (dnes v chodu není). Všechny tyto instituce ale spojuje doprovázení dětí a žáků v duchu waldorfské pedagogiky. Společnost je zaregistrována jako samostatný právní subjekt na Ministerstvu vnitra ČR. Může sem vstoupit kdokoli, kdo má zájem podporovat sociálně slabé či se jiným způsobem angažovat v působení školy. Řídícím orgánem této společnosti je tzv. valná hromada. Ta se schází, když je potřeba, ale minimálně jednou ročně. Jejími členy jsou rodiče a učitelé školy. Valné hromady se může zúčastnit kdokoli další, ale nemá tu hlasovací právo, to patří pouze členům valné hromady. Protože období mezi setkáními valné hromady je dlouhé, řídí společnost rada. Rada je dalším řídicím orgánem společnosti a má sedm členů. Tito členové jsou voleni, zastupují společnost na veřejnosti a mají podpisová práva. Opět jsou zde učitelé a rodiče. Na čem se tedy naši rodiče podílejí? K čemu se mohou vyjádřit? Pokud dojdou k nesouhlasnému závěru, bude je škola jako

instituce respektovat? V minulosti se rodiče shodli na tom, že děti nemají dostatek využití v podobě her na pozemku školy. Společnost tedy vyjednala grant pro projekt OKLIPO neboli Oáza klidu a pohybu a během školního roku vzniklo na prostranství okolo školy dětské hřiště s různými druhy prolézaček a dalších pohybových pomůcek.

Akce, do kterých se tito rodičové (ale i rodičové, kteří nejsou ve společnosti zainteresováni) zapojují průběžně, jsou jarmarky, různé kurzy, přednášky (naposledy o biodynamickém zemědělství) a loutkové divadlo. Konkrétně loutkové divadlo má na naší škole dlouholetou tradici. Rodiče nechali vystavět jednu třídu tak, že je možnost z ní udělat divadelní sál přímo uzpůsobený pro hru s loutkami. Do školy pak chodí loutkoherec, který vede naše děti právě při tomto kroužku. Na společných školních akcích pak děti z loutkářského kroužku ostatním dětem a rodičům hrají svá představení. Společnost se také stará o to, aby na naši školu jezdili mentoři z České republiky i zahraničí, kteří našim pedagogům poskytují důležité informace o tom, jak správně vést žáky v duchu waldorfské pedagogiky, docházejí na hospitace a komunikují i se žáky. To je samozřejmě program velmi nákladný (přes zajištění letenek, ubytování, stravování, kulturní program apod.), to vše je v rukou rodičů a učitelů. Co je pro naši školu velmi specifické, jsou učební obory umělecký truhlář a umělecký kovář, pasíř. S podporou mistrů odborných výcviků pořádá škola kurzy kovotepectví, kamenosochání, kurzy dřevorezby. Sem může přijít kdokoli, kdo má o takovou činnost zájem. Veřejnosti jsou poskytnuty prostory dílen, materiál a know-how našich mistrů. Stejně tak je možné navštívit kurzy dějin umění nebo rukodělné kurzy pro rodiče s dětmi, ty jsou opět k dispozici široké veřejnosti. Společnost se stará nejen o financování těchto projektů, ale také o jejich propagaci. Bez společnosti bychom si dnes již neuměli představit ani Dny otevřených dveří, které pořádá každá škola, ovšem naši rodiče jsou do této akce plně zapojeni.

Zde jsme tedy popsali aktivity, na jejichž realizaci se podílejí rodiče našich žáků a naši pedagogové. Setkávají se tu společně všichni, kteří mají se školou něco společného.

Další důležitá práce rodičů je zapojení se do interních procesů školy. Pedagogové našeho sboru se jednou týdně scházejí na tzv. kolegiu. Projednávají se body, které jsou v tu chvíli pro školu, rodiče a děti aktuální, ale jinak má každé

kolegium svůj harmonogram a řád. Po určitých intervalech dochází na kolegium jeden z rodičů ze Společnosti WŠ Příbram a přináší své připomínky a hodnocení fungování školy. Kolegium s těmito informacemi hned pracuje a snaží se vyslyšet hlasy ze strany rodičů.

Vzdělávání, které je nezbytné pro fungování a práci našich pedagogů, probíhá formou navštěvování nejrůznějších seminářů, které nás učí, jak pracovat s dítětem v duchu waldorfské pedagogiky. Tyto semináře jsou povětšinou velmi nákladné, několikadenní, s mnoha zahraničními lektory a překladateli. Tyto semináře jsou nám hrazeny právě Společností školy.

Důležité je také pravidelné setkávání u tzv. kulatého stolu, kam může přijít kdokoli z rodičů a učitelů diskutovat na dané téma. Naposledy jsme řešili testování žáků, které řídí Ministerstvo školství ČR. Rodiče naší školy, a nejen ti, ale i rodiče ostatních waldorfských škol, by rádi měli větší přístup k informacím ohledně této akce státu. Několik členů z řad rodičů jezdí na různá setkání, kde je právě toto téma hojně diskutováno.

Poslední ze jmenovaných aktivit je nově vzniklá skupina rodičů, která založila sdružení „W zahradě“ a pečuje ve svých volných chvílích o zelené prostory kolem školy, vysazuje jedlé plodiny a umožnila, aby si každá třída vysadila svůj strom. Maminky, které v tomto sdružení figurují, zdobí tematicky naši školu pomocí květinových výzdob a upravují vzhled okolí školy. V tom jim samozřejmě pomáhají žáci při hodinách pěstitelské výchovy.

Výše popsané aktivity jsou pro školu motorem a zároveň i palivem. Bez pomoci a aktivity rodičů bychom jen těžko mohli být funkční tak, jak jsme. Samozřejmě nás tato podpora velmi těší a je naší součástí. Velkou výhodou, kterou tato společenství mají, je to, že se rodiče vzájemně znají. Jezdili společně na mnoho akcí se svými dětmi, prožívali společně jejich rozvoj a podíleli se společně se školou na jejich vzdělávání. Když přijde okamžik, že se třídou nebo s žákem není něco v pořádku, rodiče (samozřejmě s ohledem na ochranu osobních dat) se do problému snaží zapojit. Uvedme příklad z praxe. Do třetí třídy nastoupil chlapec, který má diagnostikováno ADHD. Nastoupil v září a hned v říjnu si začaly děti stěžovat, že je chlapec fyzicky napadá, že z něj mají strach. Byla svolána schůzka s rodiči chlapce. Celý problém jim

byl nastíněn. Rodiče měli velký zájem se školou spolupracovat. Třídní učitelka zjišťovala, zda by měli zájem sejít se s rodiči ostatních dětí té třídy. Odpověděli kladně a záhy se sešla celá skupina. Z celé schůzky vyplynulo, že jednotliví rodiče sami nabídli pomoc. Několik tatínků, kteří se angažují ve sportech, nabídli rodině, že chlapce společně se svým dítětem budou brát s sebou, rodina chlapce si uleví a on sám přijde na jiné myšlenky, bude aktivní a ještě se do třídy více socializuje přes ostatní žáky. Tento případ není jediný. Mnohokrát jsme byli přítomni situaci, kdy rodiče dělají svačiny pro dítě, které nemá dobré rodinné zázemí, podílí se finančně na zaplacení výletu a škol v přírodě. Pokud jde na výlet třída s imobilním dítětem, jde i několik tatínků, kteří se postarají o přenos vozíků, vše je automatické, protože rodiče chápou naši školu jako „svou“. Žáci, kteří k nám do školy přišli z jiných škol jako problémoví, získali pocit přijetí a ochrany, stejně tak i jejich rodiny. Pokud má rodič takového dítěte pocit, že se jeho stav horší, volá ihned třídnímu učiteli, a ten rychle reaguje. Komunikuje s dítětem, informuje rodiče o jeho prožívání na půdě školy. Pokud škola přijde na to, že riziková jsou spíše rodiče než jejich dítě, resp. dítě si své chování přináší jako vzorec chování svých rodičů, pak nabídne celé rodině několikátýdenní pobyt na statku v Nové vsi nad Popelkou, kterou si rodiče sami hradí, pokud mohou. Tam prochází rodinnými terapiemi pod dohledem psychologa. Tuto možnost využíváme poměrně často, čekat totiž na pomoc ze strany jiných státních institucí je záležitost velmi zdlouhavá. Stali jsme se tedy místem, kam přichází rodiče, kteří si nevědí rady se svými dětmi. Ty byly na jiných školách opatřeny nálepkou „nezvladatelné“, rodiče se navíc s původní školou loučili s pocitem, že se jejich problému nikdo dostatečně nevěnoval. My pak s pomocí rodiny, pokud je nakloněna spolupráci, uvádíme dítě do společnosti jeho nové třídy a snažíme se, aby bylo co nejlépe přijato.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ

Jak vyplývá z názvu naší práce, tématem je pro nás spolupráce rodiny a školy a to zejména při vzdělávání žáka s rizikovým chováním, ale nejen jeho. V teoretické části se snažíme více popsat jednotlivé případy žáků a konkrétní rodinné situace, stejně jako pohledy rodičů.

V praktické části pracujeme s výzkumným problémem, pracujeme s jasně danou skupinou případů – tedy cílovou skupinou. Stejně tak se zde zabýváme typem výzkumu této práce, jeho metodami a postupy. Metodu kvalitativní jsme použili pro její lepší aplikovatelnost na našem pracovišti – tedy ve škole. Pro téma, které jsme zvolili je její metodika daleko lépe využitelná než metoda kvantitativní. Využili jsme metodiky případové studie, jejímž zdrojem bylo pozorování a analýza dokumentů konkrétního žáka a metodiku opakovaného pozorování konkrétní rodiny, kde jsme také aplikovali analýzu dokumentů. Dále jsme využili metodiku polostrukturovaného rozhovoru s rodičem jehož děti navštěvují naši školu. Během pozorování jsme se snažili být nepředpojatí a zmiňovat v následném popisu celost vybraných případů. Během výzkumu jsme pracovali flexibilně s časem a frekvencí našich pozorování.

Náš výzkum postupoval v návaznosti na obsah naší práce, ale také podle toho, jak se samotný výzkum vyvíjel. Plán výzkumu jsme sestavovali tak, aby odpovídal tématu práce, ale zároveň vhodně pracoval se všemi zúčastněnými. Data, která jsme získali z našeho výzkumu, jsme se pak snažili zpětně, ale zároveň strukturovaně propojit s tématem práce.

6.1 CÍLE A VÝZKUMNÉ PROBLÉMY

Cíl práce, který jsme si vytyčili, se snaží o uchopení kvality vztahů mezi školou, rodinou a jejich vlivu na dítě, konkrétněji na dítě s rizikovým chováním. Chceme získat odpovědi na to, zda je takový vztah pro všechny zúčastněné strany potřebný či zda jeho existenci ke vzdělávání dětí nepotřebujeme.

Zaměřujeme se na rodinu, která je v současné době velmi ohrožena. V našem okolí přibývá rozpadlých rodin nebo rodin, které řeší dramatické vztahové problémy.

Všechny tyto události, tendence, rodinné vzorce a modely si s sebou dítě nese celým svým životem a pochopitelně přináší tyto do školního prostředí. Zde je osobnost učitele, která má v současné moderní společnosti možná ještě další úkoly, které převyšují jen pouhé vzdělávání. Mluvíme o tom, jak málo chvil tráví dnešní dítě se svou rodinou a jak o to víc musí působit pedagog jako výchovný prvek.

Náš výzkum je prováděn na půdě Waldorfské školy Příbram, mateřské školy, základní a střední školy, která má své specifické postavení mezi ostatními základními školami v našem městě. Waldorfský systém školství je chápán jako systém alternativního vzdělávání. Naše škola oslavila minulý rok, tedy 2015/2016, 25. výročí své existence, je tedy plnoletou školou a myslíme, že je schopna se plnohodnotně zařadit mezi ostatní školy. Přístup waldorfské pedagogiky je plně propojen s prací učitelů, rodičů a žáků, proto je ideální platformou pro náš výzkum, tedy výzkum týkající se právě rodičovské a školní spolupráce.

6.2 VÝKUMNÉ METODY

Téma práce se zabývá vlivem rodiny a školy a jejich vzájemným působením na dítě. Průzkum otevírá prostor k pohledu do života jedné rodiny s dítětem s rizikovým chováním a vyjádření jednoho rodiče k problematice vzájemných vztahů mezi rodičem, školou a jejich vzájemnému respektu, pomoci a možnosti podílení se na společném cíli. Ke sběru dat jsme použili tyto metody:

V první části výzkumu případovou studii konkrétního žáka školy, ke které čerpáme informace ve zprávě ze Speciálně pedagogického centra při Soukromé mateřské škole, základní škole a střední škole Slunce o.p.s.; z Dětské psychiatrické nemocnice Opařany; z Pedagogicko-psychologické poradny Středočeského kraje – pracoviště Příbram; z Fakultní nemocnice v Motole – Dětské psychiatrické kliniky 2. LF UK a FN Motol; z Neurologické ordinace pro děti a dospělé Příbram; z Oblastní nemocnice Příbram – neurologického oddělení; ze Zprávy ze zkušebního pobytu v Mateřské škole speciální – Příbram a z Klinické psychologie Příbram. Používáme zde tedy i analýzu tohoto dokumentu a dalších interních dokumentů Waldorfské školy Příbram, mateřské školy, základní a střední školy (zápisy z porad apod.) a také z vlastního opakovaného nezúčastněného pozorování autora této práce.

Ve druhé části výzkumu pak polostrukturovaný rozhovor, který se jevil jako nejadekvátnější forma rozhovoru vzhledem k tomu, že jsme měli dostatek času na jeho provedení. Jeho respondent byl velmi ochotný a zainteresovaný do tématu naší práce.

6.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE – DÍTĚ S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM

Metody výzkumu: případová studie, analýza dokumentu, opakované pozorování

V naší případové studii budeme používat jiné jméno kvůli ochraně osobních dat našich žáků. Pro první část výzkumu jsme zvolili jméno Jan.

Jan v současné době dochází do šesté třídy základní Waldorfské školy Příbram. Zde jsme měli možnost jej sledovat a hodnotit jeho chování a koexistenci s ostatními žáky. Začneme ale celkovou rodinnou anamnézou.

Jan je prvním narozeným dítětem obou rodičů. Narodil se 9. 10. 2004. Jeho matka byla několikrát před těhotenstvím s Janem na interrupci. Janův porod byl spontánní, v termínu, který byl předběžně stanoven lékařem. Matka se léčí na neurologii pro vznětlivost. Vznik této vznětlivosti dává za vinu migrénám, které ji často trápí. Matka udává, že se část její rodiny léčila na neurologii, ale není jí znám důvod. Ze zpráv z klinické psychologie se dozvídáme, že se léčí na psychiatrii pro afektivní labilitu, která provázela její rodinu ze strany otce, přes sestry a jejich děti. Ze strany Janova otce není známa žádná fyziologická ani psychická obtíž. Těhotenství bylo zpočátku chtěné. Těsně před porodem se mezi rodiči vztahy radikálně zhoršily a matka byla rozhodnuta, že si dítě nenechá. To se nakonec změnilo a matka si malého Jana ponechala. Jak sama popisuje, v období šestinedělí žili jako rodina pohromadě, spory s otcem se ale stále opakovaly a vracely. Tyto spory mezi rodiči nakonec skončily odstěhováním matky a Jana k babičce (šlo o matčinu matku), když byly Janovi dva měsíce. Otec mohl chlapce vídat jednou za 14 dní, jak určil soud. Babička udává, že se začala o chlapce starat od jeho osmého měsíce, tedy v době, kdy sdíleli jednu domácnost ona, její dcera – matka Jana – a Jan. S tím se časově shoduje i údaj, že Jan od osmého měsíce hůře spal. Janova matka začíná pracovat ve vícesměnném provozu a stěžuje si, že ji chlapec nenechá odpočinout a vyspat po náročných službách. Ve zprávách se dočteme, že příliš: „...vříská a řve, strká do věcí, chce si s ní hrát.“ (ze zprávy z Klinické psychologie Příbram, 2008). Při jedné z takových „neshod“ začne

matka před očima babičky Jana škrtit a pustí ho na zem, až když babička zasáhne. To byly chlapci dva roky. Od té doby hovoří matka i babička shodně o tom, že chlapec špatně spí. Tyto konflikty mezi chlapcem a matkou nepolevily. Naopak. Situace se vyhrotila natolik, že babička s chlapcem odchází na ubytovnu, když je chlapci 2 a půl roku

a chlapec je jí svěřen do péče. Babička se snaží, aby docházelo k návštěvám u matky, ale z těch většinou sejde, matka není schopna dodržet termíny schůzky. Nakonec tyto schůzky zcela skončí. Matka vyhrožuje, že pokud chlapce ještě uvidí, ublíží mu. Babička tedy zůstává na výchovu zcela sama. Janův otec zakládá novou rodinu a o Jana jeví jen velmi malý zájem.

V roce 2008 nastupuje Jan do speciální školky v Příbrami. Odtud je doporučen k vyšetření pediatrem a neurologem pro poruchové chování (zpráva z Klinické psychologie Příbram, 2008). Z této se dočítáme, že Jan má opožděný řečový vývoj, testy mentální úrovně vypracovává podprůměrně. Z řečových dovedností lékař usuzuje na dysfázii. Slovní zásoba odpovídá Janovu věku, ovšem forma vět nikoli, ta je velmi nezralá. Zpráva říká, že by se rád dorozuměl, ale neví jak. Je mu také špatně rozumět, protože mluví se zavřenými čelistmi („jeho artikulační návyky jsou slabé“). Nastupuje logopedickou péčí. Dále je tu uvedeno, že je výraznější osobnostní typ, který je ale frustrovaný tím, že není schopen navázat přiměřený sociální kontakt. Ve věku čtyř let se domluví zhruba jako dvouleté dítě. V závěru zprávy je pak uvedeno, že jde o dítě s problematickým emočním a vztahovým vyzríváním, že je sociálně nezralý pro větší kolektiv dětí. Je oslaben ve vývoji řeči a grafomotoriky. *„Dále doporučuji, pokud to bude možné, přidělení samostatného sociálního bytu babičce s dítětem, aby problematické chování matky neohrožovalo osobnostní stabilitu dítěte a nepodporovalo pudovou agresivitu.“* (zpráva z Klinické psychologie Příbram, 2008).

Jan tedy navštěvuje speciální školku. Třídní učitelka píše hodnocení Janova zkušebního pobytu ve školce po měsíci a půl jeho docházky. Zpočátku probíhá přiměřená adaptace na nové prostředí školky. Pokud se třídní učitelka snaží Jana zapojit do skupinové hry, nedaří se jí to, Jan k takovým hrám přistupuje velmi negativně. Používá opoziční věty: *„Já nepůjdu.“*, *„Já určitě ne, se mnou nepočítejte.“* apod. (Zpráva třídních učitelek z MŠ speciální Příbram, 2009). Zpočátku se straní všech hromadných aktivit, např. společného stravování. Právě u jídla udělá během několika

týdnů veliký krok vpřed, snaží se jídlo alespoň ochutnat a celkově se snaží postupně zapojit do stolování.

Aktivity, o kterých se dá říci, že má Jan ve školce rád, jsou zejména výtvarné práce. Tam může pracovat samostatně, individuálně, tady se realizuje. Jakmile se ale učitelky snaží zapojit ho do hromadných výtvarných činností, narazí na odpor. Pokud se má splnit nějaké zadání, volí učitelky postup, který si nevšímá Janových negativních gest a projevů, zadají úkol a čekají, zda chlapec začne pracovat po delším časovém úseku. Pokud ano, pak je dobré nabídnout mu pomoc, když je vidět, že se neorientuje.

Co se týká společenských vztahů, s jejich navazováním nemá Jan problém. Je vstřícný a srdečný. Problém vyvstává až po nějaké době (která nemusí být nikterak dlouhá). Jan jde do konfliktů, které záměrně vytváří. Manipuluje dětmi, fyzicky je napadá – štípe je, kouše, přivírá ruce do dveří, do skříně, škrábe. Vše dělá vědomě, s cílem ublížit, toto tvrzení podkládá jeho učitelka tím, že je pro Jana zřejmé, co je dobré a co špatné. Pokud se totiž situace otočí a on je tím, kterého něco bolí, jde okamžitě za jakýmkoli dospělým a domáhá se spravedlnosti. Když přijde Jan do školky, sleduje nejprve skupinu dětí a pak si vybírá ten nejslabší a nejsubmisivnější článek celé skupiny. Potom se také zapojí do hry a právě tomuto dítěti rozbíjí jeho stavby z kostek, bere mu jeho věci, jeho hračky. Pokud se učitelka snaží zapojit Jana do her, kde by se měl jen „lehce dotknout“ prosociálního chování, okamžitě odchází či reaguje vzdorovitě. Když by ho snad kdokoli chtěl pochválit a při pochvale se ho dotknout, pohladit, je vidět, že je mu dotek nepříjemný, odtahuje se od něj. Fyzickému kontaktu se tedy jednoznačně vyhýbá.

Když se dospělý snaží vyřešit vzniklý konflikt, dochází u Jana k hysterickým záchvatům. Při nich vykřikuje, že všechny zabije, že je žaluje, že zavolá policii. Kope kolem sebe, křičí, chce utéct. Takové hysterické záchvaty popisují učitelky jako celkem časté (vyskytnou se 2x – 3x za měsíc).

Po nástupu do školky je na Janově obličeji evidentní tiková porucha. Babička si tiku nevšímala, resp. mu nevěnovala takovou pozornost. Učitelky ze školky doporučily návštěvu neurologa. Tik se zhoršuje, postihuje později i celé rameno, takže ho popisují jako: „...prudké a opakované krčení ramene.“ (Zpráva ze zkušebního pobytu v MŠ speciální Příbram, 2009). Po proběhlém neurologickém vyšetření máme

k dispozici výsledek, podle kterého tikovou poruchu způsobuje: „...problematické emoční a vztahové vyzrávání a sociální nezralost pro větší kolektiv dětí.“ (Klinická psychologie, Příbram, 2009).

V šesti letech a dvou měsících jde znovu na neurologické vyšetření. Tentokrát jde o vyšetření, které se vztahuje k nástupu do základní školy. Výsledkem tohoto vyšetření je dyslalie, afektivní labilita, celkové oslabení CNS, poruchové chování, které může být způsobeno i zhoršenou komunikací a tiková porucha. Jan je zamedikován. Zvažuje se, zda školní docházku odložit či nastoupit na Waldorfskou školu Příbram.

Před nástupem do první třídy absolvoval Jan mnoho vyšetření. Ta byla učiněna zejména v návaznosti na tikovou poruchu a její prošetření. Nejprve proběhlo vyšetření na EEG v Oblastní nemocnici Příbram. Nebyl zde učiněn žádný nález, který by neodpovídal standardu. Proto začíná Jan dojíždět s babičkou do Fakultní nemocnice v Motole. Babička mluví o tom, že tiky jsou méně časté, že se objevují více pouze ve chvílích chlapcova rozrušení. Jediné, na co upozorňuje, je Janovo nevhodné chování. Je afektovaný a: „...mluví sprostě.“ (Zpráva z Neurologie Příbram, 2011). Lékař mění medikaci, místo ranního užívání se medikace doporučuje brát večer.

Z vyšetření ve Fakultní nemocnici v Motole máme zprávu o Janovi, která mluví o jeho patlavé řeči v šesti a půl letech. Uvádí, že ve chvílích soustředění jsou chlapci v obličeji vidět tiky. Celá zpráva opět končí výsledkem, že chlapcova tiková porucha je způsobena nevyrovnanými poměry v rodině (Zpráva Nemocnice v Motole, 21. 2. 2011). Lékař zde doporučuje znovu logopedickou péči a psychiatrické vyšetření. Jeho rodiče byli poučeni o celé situaci, ve které se společně s Janem nacházejí. Ze zprávy je také evidentní, že Jan nastoupil školní docházku na Waldorfské škole Příbram. Je adaptován a do školy se těší.

Zpráva z Fakultní nemocnice v Motole, konkrétně z dětské psychiatrické kliniky, z roku 2014 upravuje chlapci medikaci a popisuje jeho působení v kolektivu. To hodnotí jako hůře se adaptující. Jan je stranou, zbrklý, nesoustředěný. Jeho tiková porucha má v té době kolísavou tendenci. Vzhledem k jeho neschopnosti pracovat v kolektivu začal chodit do ZUŠ na hodiny kytary a účastní se také dětských skupin ve Středisku výchovné péče Příbram. Závěry všech zpráv hovoří tedy o tikové poruše,

kteřá je způsobena neupravenými rodinnými poměry, dále o specifické poruše psaní a výslovnosti a silné dyslalii.

Zde jsme tedy popsali anamnézu, která hovoří o Janově neurologickém stavu. Poté, co nastupuje školní docházku, začíná také docházet do pedagogicko-psychologické poradny Středočeského kraje. Opět je zde zmíněna logopedická péče a příprava, kterou nastoupil Jan už v mateřské škole. Stále se ale objevuje opožděný řečový vývoj, tentokrát je zde zmíněna i vážnoucí jemná motorika. Jan je tu popsán jako komunikativní a společenské dítě. Při práci s psychologem pracuje spontánně, dělá chyby při určování barev, naopak větší dovednost vykazuje při počítání a skládání kostek. Úchop pera je správný, jen se silnějším přitlakem (zpráva s psychologického vyšetření Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje, 2011). V závěru je doporučeno, aby chlapec dále pokračoval v první třídě, ale s pomocí individuálního vzdělávacího plánu. Jan by měl pokračovat v logopedické reedukaci a rozvíjet kresbu a grafomotoriku všeobecně.

Od roku 2014 začíná Janova babička spolupracovat se Speciálně pedagogickým centrem Slunce. Ti zasílají škole další Janův posudek. Diagnostikována je mu afektivní labilita jako porucha chování, tiková porucha, vada řeči – dyslalie, SPU – dysgrafie, rozumové schopnosti jsou celkově umístěny do pásma průměru. Škole je doporučeno, aby vedla Jana jako žáka s více vadami. Je mu také doporučen asistent pedagoga.

Škola si také vyžádala posudek speciálního pedagoga. Ten konstatoval, že Jan navazuje velmi neochotně spolupráci. Nemá v druhého člověka důvěru. Poté, co ji získá, začíná pracovat. Po malé aktivitě se unaví a neudrží dlouho pozornost. Jakmile se únava objeví, projevuje se u Jana psychomotorický neklid. Jan nenavazuje hovor sám, musí k němu být přiveden. Jeho řeč je stále hůře srozumitelná a je na ní znát původní artikulační neobratnost. (zpráva z vyšetření Speciálně pedagogického Centrum Slunce, 2013). Sluchová percepce je v pořádku v opakování rytmu rozdělení slov na slabiky. Problém je v rozpoznání hláskových skupin di/dy, ti/ty, ni/ny a dále ve sluchové paměti. Zrak je zcela bez potíží. Český jazyk, matematika i čtení jsou hodnoceny standardně, jen s menšími problémy a to zejména u čtení.

V roce 2014 je Janovi doporučen diagnostický pobyt v Psychiatrické léčebně v Opařanech. Události, které předcházely tomuto stanovisku, vygradovaly fyzickým útokem na učitelku cizího jazyka. Tento projev nebyl ojedinělý. Jan se v atacích chová agresivně ke svým spolužákům a je stále velmi vulgární. Na jeho chování si stěžují učitelé, rodiče, ale hlavně jeho spolužáci, kteří jsou jeho chování vystavováni každodenně. Po návratu do školy je Jan velmi klidný a působí skoro vyrovnaně. Spolužákům říká, že se mu pobyt líbil, ale že se zpět do školy také těšil. V Psychiatrické léčebně v Opařanech došli k podobným závěrům. Jan potřebuje individuální přístup, je nutné ho motivovat a povzbuzovat a snažit se jej začleňovat velmi postupně do kolektivu. Pedagog, popř. asistent, by měl respektovat jeho zvláštnosti, jediné tak předejde konfliktům. Je ale nutné, aby byly dopředu stanoveny hranice a to jak ve školním prostředí, tak u Jana doma.

Doposud jsme tedy využili zprávy, které nám byly poskytnuty školou, ale pocházely z jiných pracovišť, která se specializují na diagnostiku dítěte, a to jak z dětské psychiatrie či od dětského psychologa, tak následně z pedagogicko-psychologické poradny.

Nyní bychom rádi popsali výsledky našeho pozorování, kterého jsme využili jako další aplikovatelné metody výzkumu praktické části práce. Jen pro přesnost znovu uvádíme, že jde o pozorování nezúčastněné.

Jan dochází v současné chvíli do šesté třídy a vzhledem k tomu, že mu byla doporučena asistence, škola asistentku Janovi také nabídla. Současná asistentka je již třetí v pořadí v Janově případě. Jde o ženu. Uvádíme tento fakt záměrně, ze tří asistencí byl totiž v jednom případě muž a je jasné, že to byla nejlepší možná alternativa. Od září tohoto roku se v Janově chování velmi stupňuje jistá agresivita a negativita. Není možné jej přimět k jakékoli práci a stejně tak je i složité udržet ho v mantinelech slušného chování. Nemluví vulgárně jen s dětmi, ale také s pedagogy. Ke spolužákům bývá hrubý a zlý. V průběhu prvního čtvrtletí se u něj zvýšila četnost sebepoškozování (pohlavkuje se) a také sexuálních projevů, které jsou namířeny zejména proti dívkám, ale někdy i k chlapcům. Když s Janem mluvíme mimo třídu, pak je schopný na své chování nahlédnout. Rozplácne se, říká, že neví, proč takto jedná, je mu to líto, říká, že má uvnitř sebe něco zlého. Často v těchto rozhovorech zmiňuje svou rodinu. Mluví

o tom, jak je mu líto, že spolu jeho rodiče nežijí. V tomto školním roce se také dal do pohybu mnohaletý spor mezi babičkou a Janovým otcem. Ten usiluje o převzetí chlapce do své péče, babička však nesouhlasí. Jan sám neví, kde by chtěl bydlet, pokaždé odpoví jinak. V současné chvíli je velmi těžké brát jeho názor jako objektivní. Je ve věku, kdy je velmi dobře schopen využít situace. Pokud tráví víkend u otce, který po něm chce, aby odvedl nějakou práci (např. učení se od školy), řekne příště, že už u něj nebude. Babička tvrdí, že Jan doma pracuje dobře, že s ním není problém. Jediné, co je prý doma na denním pořádku, je Janova drzost. V minulém školním roce se po mnoha letech začala angažovat matka, která dodržela i termíny schůzek a byla ochotna se několikrát sejít s třídní učitelkou Jana a hovořit s ní o Janově situaci. V té době byla evidentní změna Janova chování. Nedá se ale říci, že by směřovala k lepšímu. Pro chlapce v jeho věku možná došlo jen k navýšení zmatečnosti v celé jeho rodinné situaci. Bydlí tedy stále s babičkou a čeká, jak dopadne soudní mnohaletý spor mezi „jeho“ dospělými. Babička se o Jana stará. Jan chodí čistý, má svačinu, chodí na obědy, chlapce řádně omlouvá, platí hodiny kytary. Do školy chodí Jan dle jeho slov: „...raději dříve.“

Ve škole je jeho práce velmi nevyrovnaná. S třídní učitelkou, se kterou trávil nejvíce času, byl ochoten se do práce zapojit. Ta ale odešla letošní školní rok na mateřskou dovolenou a roli převzala jiná paní učitelka. To je pro Jana velká změna a problém, stejně tak to, že je šestá třída specifická střídáním pedagogů v hodinách, popř. se celá třída přesouvá do jiné učebny. Nejlépe zvládá matematiku a malbu akvarelem, nejhůře pak jazyky. Při kolektivní práci nic nedělá, komentuje dění okolo sebe nepříjemnými poznámkami. Spolužáky i učitele zesměšňuje nebo uráží vulgarismy. Zpočátku se chlapci ze třídy snažili vzít Jana do svého kruhu, on je ale odmítal, popř. na ně byl zlý. V současné chvíli se tato skupina chlapců vůči Janovi vymezila, snaží se mu vyhnout. V současné době, tedy období puberty, se však chtějí tito chlapci postavit na stranu „spravedlnosti“ a ke konfliktům dochází mnohem častěji. Ihned v září se tyto změny projeví na jeho přístupu k výuce i vyučujícím. Na zadané úkoly nereagoval, na komunikaci s učitelem také ne. Byl více agresivní ke spolužákům, napadal je zejména slovně. V průběhu několika týdnů prodělal ataku svého diagnostikovaného onemocnění, a to několikrát. To, že ataka proběhne, je čitelné již ráno při prvních hodinách. Jan je velmi neklidný, silně se potí, mluví se zavřenými

čelistmi. Záměrně strhává své spolužáky ke konfliktům. Když to některý z nich tzv. nevydrží a Janovi řekne, co si myslí, Jan jde do okamžitého afektu. V takové situaci je dobré jej vyvést ze třídy, buďto jeho či celou třídu. Je potřeba zavolat pomoc v podobě nejlépe učitele – muže, a to kvůli fyzické síle. Ve chvíli afektu má Jan velkou sílu, je schopen házet lavicemi, prokopnout dveře, atp. Po chvíli se jeho stav uklidní.

Poslední takovou událostí byl opět konflikt mezi Janem a skupinou chlapců. Situace se ovšem vyostřila více než obvykle. Pro Jana byla povolána rychlá záchranná pomoc. Po zklidnění situace, kdy se třídou bylo promluveno a bylo domluveno další sezení, aby se situace příliš nemytizovala, si pro Jana přišla babička a odvedla jej domů s doporučením, aby příští den Jan radši zůstal doma. Po této události došlo k intenzivnímu jednání rodičů, kteří chtěli svolat třídní schůzku a Janův problém řešit. Škola jim vyšla samozřejmě vstříc.

Na schůzce, která proběhla v klidu, jsme byli svědky události, která charakterizuje naši školu. Rodiče nechtěli, aby byl Jan z naší školy odejit. Naopak, sami rodiče se vyjádřili k tomu, že není dobré konfliktní dítě vyloučit pro pohodlí jejich dětí. Nabízeli možnosti různých pomoci pro Jana i babičku a zbytek Janovy rodiny. Vzhledem k tomu, že mají rodiče od školy zpětnou vazbu, snaží se podniknout všechny možné kroky ke spokojenosti celého kolektivu, tzn. kolektivu včetně Jana. Jan je neustále s někým dospělým, všichni pracovníci školy jsou seznámeni s tím, co mají dělat, kdyby se Janovo chování rychle zhoršilo.

Problém, který vyvstává, tedy neleží na Janovi samotném, ani na postupech školy. Jediné, co shledáváme jako problém, je komunikace rodiny a s rodinou. Kdykoli se snažíme kontaktovat Janova otce, je nedostupný. Matka nyní odmítá jakoukoli spolupráci. Pokud mluvíme s babičkou, mluví o tom, že už nemá sílu s tím nic dělat, že Jana vychovala a teď jí ho vezmou. Nejefektivnější pro školu a tedy i pro Jana jsou sezení s OSPOD a celou rodinou. To se podařilo uskutečnit za celou dobu Janovy docházky do naší školy pouze jednou. Přestože se schůzky účastnilo mnoho profesionálů, pedagogických pracovníků, speciálních pedagogů apod., nikdo nebyl schopen udržet jednání v mezích. Jasně konfliktní situace mezi otcem a babičkou vyhřezly během několika málo okamžiků. Zbytek komise, včetně nás, pak jen poslouchal nekonstruktivní urážky a svalování vin. Babička řekla, že s naší školou již

spolupracovat nehodlá, protože chceme dostat Jana pryč. Otec, po tom, co si vyslechl babiččin závěr, řekl, že spolupracovat bude a rád, ale od té doby jsme se mu jako škola nedovolali. Jan byl na základě našich podkladů opět umístěn na dva měsíce do Psychiatrické léčebny v Dobřichovicích. Bylo pro něj narychlo uvolněno místo pro vážnost celé situace. Byla zde ale stanovena podmínka, že rodina musí nastoupit rodinnou terapii. Po našem posledním zjišťování se tomu tak nestalo ani jednou. Jan Dobřichovice opustil dříve pro nemoc. Ve zprávě je uvedeno, že Jan není schopen pracovat v kolektivu větším než pět osob, je agresivní ke svým vrstevníkům, ale i k dospělým. Není možnost ho klasifikovat, protože neodvádí žádnou práci.

Jde tedy o stejný a neměnný výsledek za posledních pár let a to hned z několika specializovaných pracovišť. Přesto nejsou žádné možnosti, které by dál mohla škola použít. Jediné, co můžeme dělat, je čekat, až se domluví zbytek Janovy rodiny a pochopí, že jediné od nich vede cesta k nápravě života jejich syna a vnuka. Takovou větu slyšeli všichni členové Janovy rodiny na jednání OSPOD, žádná změna ale nepřišla.

6.4 ROZHOVOR – RODIČ PODÍLEJÍCÍ SE NA CHODU ŠKOLY

Metoda výzkumu: polostrukturovaný rozhovor

Doslovný záznam rozhovoru jsme umístili do naší práce v podobě přílohy. Zde tedy pouze převedeme rozhovor do výkladu. Rodič chtěl zůstat anonymní kvůli publikování jiných svých prací.

Rozhovor jsme vedli s rodičem, kterého bychom zařadili mezi rodiče aktivní. V naší škole má všechny tři své děti, dva chlapce a jednu dívku. Chlapci jsou v první a deváté třídě, děvče navštěvuje třídu šestou. Děti tvoří společně s matkou i otcem úplnou rodinu. Žijí ve vícegeneračním domě ve městě. Waldorfskou školu si nevybrali přímo proto, že by se zajímali o waldorfskou pedagogiku, šlo jim o alternativu ke klasickému školství. Oba manželé se cítí být zainteresováni do pomoci škole. Zapojení se do školních aktivit berou jako samozřejmost, protože jim není vzdělávání jejich dětí lhostejné. Jsou přesvědčeni o tom, že každý může vzdělávání svého dítěte ovlivnit, jen musí mít zájem a být motivován. Respondentka vnímá jako zásadní rozdíl mezi rodiči z klasické a alternativní školy, právě v jejich angažovanosti a v podílení se na procesech, kterým je škola jako místo vzdělávání vystavena. Zmiňuje zde, že sledováním jejího okolí pro ni vyplynulo, že rodiče alternativních škol se více zajímají o možnosti vzdělávání, o jejich průběhu a o možnosti zapojení se do procesů řízení a směřování školy. Popisuje zde, jaké možnosti nabízí právě Waldorfská škola Příbram, v jakých skupinách se rodiče mohou sdružovat a do kterých se zapojovat. Mluví zde také o historii školy právě ve smyslu systému řízení, které zde bylo nastaveno před několika lety, ale v současné chvíli není zcela naplňováno.

Matka zde popisuje, jaký vztah ke škole má. Zmiňuje zde pozitivní i negativní stránky školy, devizy a naopak úskalí, se kterými se při jednáních setkává. Mluví o bariérách, které jako rodiče nemohou překročit, protože je k jistým problémům škola nepustí. Vzhledem k tomu, že se společně s respondentkou setkáváme na tzv. „kulatých stolech“, kde je rozebíráno vždy jedno téma, vím, že se angažuje v tématu plošného testování, které alternativní školy velmi řeší. Respondentka jezdí na různá setkání rodičů a škol a diskuzemi s ostatními pedagogy a rodiči získává nové informace o daných úsecích problematiky vzdělávání. Žije s vědomím, že kdo chce, může

vzdělávání svých dětí aktivně ovlivňovat otevřeným přístupem a znalostí aktuálních problémů vzdělávání.

Ohledně života uvnitř školy jsme spolu dále mluvily o tom, zda zná klima tříd, kam chodí její děti, potažmo klima celé školy. O dění ve třídě se respondentka nechtěla příliš bavit. Není účastna fyzicky ve vyučovacích hodinách, proto, jak říká, je její názor natolik subjektivní, že je zbytečné o něm hovořit. O klimatu uvnitř školy ovšem řekla, že ho historicky může rozdělit do několika období. Momentálně se dle ní nachází škola v ne příliš dobré etapě svého života, ovšem vidí určité pomalé zlepšování se situace a vztahů celkově. Po mé otázce, zda má s učiteli dobré vztahy, odpověděla, že s většinou ano. Pojí je jednotná myšlenka, jedna škola, jeden prostor. Potkávají se na akcích školy, kterých by dle respondentky mohlo být daleko více (akce školy by mohly sloužit jako dobrá platforma pro scházení rodičů). Společně byli schopni založit po častých intervencích na městě mateřské centrum, mateřskou školu a také školu lesní, která v současnosti již neexistuje. Sami rodiče zorganizovali dětský tábor, který bude mít letošní léto již několikátý turnus. Rodiče byli schopni ovlivnit a změnit vedení školy.

Poslední okruh otázek se orientoval právě na děti s rizikovým chováním. Respondentka si je vědoma toho, že takoví žáci na naší škole jsou. Sama zmínila, že jsou součástí třídy jejích vlastních dětí. Dle jejích slov je ráda, že ve škole jsou takové děti integrovány. I v tomto směru spatřuje právě námi zmiňovanou alternativu. Často má pocit, že ne všichni rodiče jsou rádi, že takové děti jsou součástí školy, přesto většina k této problematice přistupuje racionálně a snaží se takovým dětem pomoci, hledat pro ně řešení. Je také přesvědčena o tom, že není situace dána tak, že by na naší škole bylo takových dětí více než na jiných, např. klasických školách. Uvádí, že jsou na naší škole takové děti více vidět, protože se o jejich problémech více mluví a často dochází k řešení takových situací, k časté komunikaci s rodiči dítěte a s ostatními rodiči dané třídy.

V příloze je uveden celý záznam rozhovoru.

6.5 ZÁVĚRY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Techniky a metody kvalitativního výzkumu posouvají autora práce a tedy i výzkumu do role pozorovatele. Kvalitativním výzkumem zkoumáme jednotlivé případy, které mají svou specifičnost, je tedy složité, ba nemožné, najít daný případ stejný či podobný. Platnost takového výzkumu dokládá dlouhodobost a sepětí s reálným prostředím výzkumu a jeho napojením na teoretickou část.

Tématem výzkumu bylo sledování toho, zda má přístup rodiny, její vztah ke škole a spolupráce s ní, vliv na vzdělávání žáka v části první. Ve druhé pak jde o totéž téma, jen výzkum pracoval s jinou metodikou čerpání informací (rozhovorem), tentokrát s rodičem, který se školou skutečně spolupracuje.

6.5.1 ZÁVĚRY A VÝSTUPY K PŘÍPADOVÉ STUDII DÍTĚTE S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM

Metoda analýzy dokumentů byla pro autora práce velmi zajímavá a v podstatě nenáročná. Dobře doplnila druhou metodiku sběru dat, tedy opakované pozorování. To, co autor práce sám vysledoval během pozorování, potvrdila fakta vypsaná v jednotlivých dokumentech. Tam, kde bychom váhali, protože nejsme psychologové ani psychiatři, jsme si velmi dobře pomohli analýzou jednotlivých zpráv z vyšetření. Můžeme tedy konstatovat, že tato kombinace jednotlivých metodik se velmi dobře doplňovala a prolínala.

Závěr našeho prvního výzkumu tedy potvrdil naše původní domněnku. Rodina, která nespolupracuje se školou, ba naopak, staví se ke vzdělávání s despektem, nepomáhá tak svému dítěti, naopak své dítě vylučuje ze sociálního společenství, neučí své dítě prosocializaci, směřuje své dítě do možných patologických projevů. Pokud má jedinec z rodiny, či jinak získané, předpoklady k patologiím, pak takový přístup rodiny toto jen prohloubí. Škola je pak dalším možným místem nápravy. Má ovšem svázané ruce v řešení problému. Místa, na která se škola jako instituce obrací, se kryjí zájmem rodiny. Ovšemže i škola bere rodinu jako prioritu v životě dítěte. Pokud ale rodina nevykonává svou roli tak, jak společnost a dítě v ní očekává, je důležité naslouchat škole a jejím pozorováním. Pokud dítě není sledováno v rodinném prostředí, pak je škola jediným místem, kde dítě tráví dostatečně velké množství času, aby byla možnost odkrytí nechtěné či patologické roviny života dítěte a jeho rodiny. Pokud se ovšem škola setká s nezájmem rodiny a s nezájmem úřadů, nemá možnost jakéhokoli progresivního procesu s dítětem. Když se pak stane, že je v řešení dítě / žák, který má sklony k rizikovému chování, jsou jednání s rodinou i úřady o to zdlouhavější, místo toho, aby tomu bylo naopak. Zprávy z diagnostických ústavů jasně dokládají, že je takových dětí mnoho a jejich počet stoupá (soudíme tak z toho, že naplněnost diagnostických ústavů a dalších, ať státních či soukromých institucí, je 100%). Čekací lhůty jsou pak i několikaměsíční, což je v dané situaci zásadní. Škola a rodina potřebuje situaci dítěte/žáka s rizikovým chováním většinou řešit akutně. Pokud pak jde o rodinu nespolupracující, kterou se škole či jinému orgánu podaří přesvědčit o nutnosti pobytu, terapie atd., je taková prodleva zásadní. Většinou pak z kladného rozhodnutí rodiny

velmi záhy sejde. Je tedy nanejvýš žádoucí, aby škola a rodina navázaly spolupráci preventivně v okamžiku, kdy dítě nastoupí školní docházku. Dále se tento vztah může jen rozvíjet a silit a ve chvíli, kdy může být zdravý vývoj dítěte ohrožen, pak spojit své síly a využít již dříve rozvíjeného vztahu.

6.5.2 ZÁVĚR A VÝSTUP Z ROZHOVORU S RODIČEM

V této části jsme použili zcela jinou metodiku sběru dat a to rozhovor. Z možné nabídky jsme využili typ polostrukturovaného rozhovoru. To proto, že náš respondent měl čas a chuť se k danému tématu vyjádřit. Šlo tedy o rozhovor s rodičem, konkrétně matkou tří našich žáků. Tato matka je účastna mnoha aktivit naší školy a má o vzdělávání svých dětí zájem. Její pohled na působení školy, rodiče a jejich vzájemného vztahu je specifický. V našem případě jde o rodiče náročného, s jasným pohledem na kompetence dítěte, rodiny i školy. Vzdělání dotazované je vysokoškolské, obor psychologie, věk 38.

Opět se nám potvrdilo původní stanovisko práce. Pokud má rodič se školou dobrý vztah a je ochotný se aktivně podílet na jejím chodu, pak má tato jeho aktivita přímý dopad na jeho děti, které se v dané škole vzdělávají. V tomto případě jde o rodinu funkční, jejíž děti klasifikovány jako žáci s rizikovým chováním nejsou. Přesto z rozhovoru vyplývá, že žáci, kteří jsou takto klasifikováni, jsou ve větší míře rodiči přijímáni. A vzhledem k tomu, že takto aktivní rodič může ovlivňovat určité procesy ve škole nebo může alespoň podněcovat školu k určitým otázkám či postupům, pak má vliv, třebaže ne bezprostřední i na vzdělávání žáků s rizikovým chováním, kde rodina třeba není zcela funkční.

ZÁVĚR

V průběhu celé práce jsme se zabývali základním vztahem škola versus rodina. Tento vztah jsme se pak snažili teoreticky uchopit v jeho jednotlivých kvalitách: rodina funkční a nefunkční, vztah rodiny funkční se školou a naopak „vztah“ rodiny nefunkční se školou. Sledovali jsme různé typy výchov a jejich uplatnění v různých rodinných prostředích. Zaměřili jsme se také na prostředí školy a na to, co může dítěti, resp. žákovi nabídnout. Stejně tak i prostředí samotné třídy, čím je pro jedince důležité a výjimečné, co může tento vztah naopak narušit. Nad těmito dílčími tématy ale stále stojí působení rodiny a školy na dítě/žáka. To je hlavní množina našich zájmů. Do té jsme se snažili proniknout případovou studií konkrétního žáka a konkrétní rodiny pomocí analýzy dokumentů a opakovaného pozorování tohoto žáka v jeho školním prostředí. Ve druhé části výzkumu jsme pak mohli použít metodu rozhovoru s rodičem, který participuje se školou na jednotlivých vnějších i vnitřních systémových procesech. V přílohách pak můžeme shlédnout výtvarné práce studentů střední školy oboru kombinovaného lycea, uměleckého kováře a uměleckého truhláře. Téma, které dostali žáci zadáno, znělo: Vyjádřete, konkrétně či abstraktně a pomocí kresby křídou, Váš postoj a vnímání vztahu žák – škola – rodina (funkční, nefunkční). Můžete do kresby zakomponovat i slova, Vaše pocity. Obrázky vznikly napříč ročníky střední školy, včetně obou uměleckých oborů (viz. Přílohy)

Po shrnutí všech částí této práce jak teoretických, tak i praktických, jsme došli k závěru, jehož objektivita by měla být zajištěna pohledy jak odborníků (lékařské zprávy), tak i pohledem přímo zúčastněných (rodič, pedagog) na danou problematiku.

Pro obsáhnutí všech možných rovin a pohledů bychom velmi ocenili spolupráci rodiny žáka, který byl případem v prvním výzkumu. Zde se však rodina odmítá podílet na jakýchkoli aktivitách spojených se školou. Přesto jsme jednotlivé členy rodiny (otce, matku, babičku) oslovili pro možnou spolupráci, byli jsme ale okamžitě odmítnuti. Toto je slabé místo naší práce. Výpovědi jednotlivých členů rodiny bychom dosáhli obou úhlů pohledu na žáka s rizikovým chováním a možná tím napomohli lepší spolupráci jednotlivých jejích členů při studiu a v životě jejich dítěte.

Fenomén působení a utváření dítěte jeho rodinou se stal fenoménem právě pro jeho časté skloňování v dnešní společnosti. Jsme si vědomi této silné role a úlohy

rodiny. Opakuje se po staletí a po staletí se také mění, stejně jako se opakují společenské tendence a vznikají zcela nové. Tak jako klademe důraz na trvalost vztahu mezi matkou a otcem dítěte a přikládáme mu velkou důležitost, měli bychom stejně důrazně lpět na utváření vztahu mezi rodičem a školou. Tady dítě vstupuje do širší společnosti, tady se učí, jak v naší společnosti žít.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knihy

Seznam použitých českých zdrojů

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

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Dokumentace

Zprávy ze speciálně pedagogického centra při Soukromé mateřské škole, základní škole a střední škole Slunce o.p.s.; Speciálně pedagogické centrum Slunce – soukromá mateřská, základní a střední škola Slunce, o.p.s.; Stochov; 2012-2016

Interní dokumentace školy zahrnující diagnostické zprávy podpůrných zařízení z let 2008-2016

Elektronické zdroje

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Praha: MŠMT, 2000 [cit. 2017-01-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/7253_1_1/download/

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže za období 2013 - 2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2017-01-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Rozhovor	I
Příloha B: Obrazová dokumentace	II

Příloha A - Rozhovor

Typ alternativní školy, v našem případě školy waldorfské, jste si vybrali záměrně (popř, proč) nebo z praktických důvodů (např. dobré vzdálenosti apod.)?

Naši školu jsme si vybrali naprosto cíleně. Ne přímo proto, že byla waldorfská, ale proto, že byla v té době jedinou alternativou k běžnému typu škol našeho dětství. Zásadní byl a je pro nás respekt k vývoji osobnosti dítěte, sociální rozměr, snaha o celostní přístup a výchova k vnitřní svobodě.

Jak staré děti ve škole máte? Jde o chlapce, dívky? Jakou třídu konkrétně navštěvují?

Máme zde tři děti. Dva chlapce v 9. a 1. třídě. Dívku v 6. třídě.

Žijete v úplné rodině?

Žijeme v úplné rodině, zároveň v domě, kde se setkáváme mezigeneračně.

Na jakých aktivitách školy se podílíte? Podílíte se jen Vy nebo společně s manželem?

Pracujeme pro školu oba. Jsme členy SWŠ od doby, kdy naše první dítě začalo navštěvovat waldorfskou třídu Sedmikráska v r. 2006. Děláme, co je potřeba. V rámci SWŠ se podílíme na přípravě všech akcí, které jsme “zdedili” po generaci rodičů před námi (OKLIPO, jarmarky...) Manžel je předsedou SWŠ po několik let, přesně nevím. Osobně jsem iniciovala založení lesní waldorfské školky a letní dětský tábor, který má za sebou dvě sezóny.

V současné době se začínám angažovat v diskusi WŠ kolem hodnocení a plošného testování.

Proč jste se právě pro tuto účast rozhodla?

Zní to jako klišé, ale vzdělání a výchova našich dětí je zejména naše věc. Svět je mnohem otevřenější a my jsme přesvědčeni, že jen vlastní aktivitou a aktivním přístupem člověk věci ovlivňuje. Chceme škole pomáhat a zároveň nechceme pasivně přijímat vše, chceme mít na vzdělání svých dětí vliv. Nakonec svět vzdělávání, zejména dnes, kdy se toho tolik nového ve školství děje, je mým koníčkem.

Máte pocit, že můžete určité procesy ve škole ovlivnit? Řekněte, jestli se Vám něco takového doposud povedlo a jakými kroky jste se k výsledku dostali.

Jsme dokonce přesvědčeni, že dění a změny ve škole přímo ovlivňujeme. Někdy se to samozřejmě daří, někdy narážíme na silný odpor. Jsou oblasti, které si škola velmi „hlídá“ a nechce do nich rodičovskou veřejnost pustit. Sem patří zejména pedagogický proces v tom nejširším smyslu, s čímž nesouhlasíme.

K druhé části otázky: možností jak ovlivňovat procesy ve škole je mnoho. Jednak ve škole funguje SWŠ, spolek rodičů, kde se může aktivně zapojit každý, může pracovat, může ale kdykoli přijít, a také se to často děje, s žádostí o podporu v řešení nějakého problému, který ve škole vidí. Prostřednictvím SWŠ se nám podařilo prosadit personální změnu ve vedení školy. Významně jsme jako rodiče přispěli svým tlakem na vznik nové waldorfské školky. Po deseti letech neúspěšné snahy a čekání na její otevření, nakonec nejvíc pomohl pravidelný a silný tlak nás rodičů na vedení města.

Dalším způsobem jak ovlivňujeme, byť nepřímo, fungování školy je vlastní aktivita, kterou SWŠ generuje. Má vlastní projekty pro děti, sdružuje aktivní rodiče, kteří se pravidelně setkávají a o škole diskutují, hledají řešení, pokud je to nutné.

Takto např. vznikla, a jistou dobu fungovala, nová platforma propojení školy a rodičů, kterou iniciovali rodiče a to tzv. strategické vedení. Byl to dle mého velmi dobrý koncept, jak propojit aktivní rodiče a školu ve všech oblastech fungování. Strategické vedení sestávalo z několika kruhů, které se zabývaly určitou oblastí školního fungování. V každém kruhu byli zástupci školy i rodičů. Protože to byla věc nadstavbová, setkávali se zde zase zejména aktivní rodiče a také aktivní část učitelů.

I když už strategické vedení nepracuje v původní podobě, je to další konkrétní příklad jak aktivita rodičů přímo ovlivnila chod školy. Pokud vím, z tohoto konceptu zůstala ve škole forma rozdělení kompetencí a povinností mezi učitele v podobě “kruhů”. Rodiče tak přispěli ke změně a zdokonalení formálního uspořádání.

Víte od známých či širší rodiny, zda mají rodiče také možnost podílet se na chodu školy (např. na klasické ZŠ)?

Možnost mají, dle mého, všichni. Rozdíl vidím zejména v tom, že ji nevyužívají. Z mého úhlu pohledu jde hlavně o to, že na naší škole je více rodičů, kteří se o školství a vzdělávání zajímají do hloubky. Jsou to často lidé velmi motivovaní, kteří nejen že jsou ochotni pomoci, kdykoli škola potřebuje, ale zároveň se nebojí vyjadřovat názory, pokud se jim něco nelíbí.

Klasickou školu volí, i z mého okolí, spíše ta část lidí, která nic měnit nechce a je v zásadě s klasickým zkonstatěným přístupem mnohých klasických škol spokojená.

Máte pocit, že znáte klima tříd, do kterých chodí Vaše děti (popř. popište)?

Po pravdě, znám ho jen domněle. Ve třídě se nepohybuji, nejsem tam. Mám jen představy. Neřekla bych, že ho znám.

Znáte klima školy? Můžete Váš dojem popsat?

Zde bych řekla, že jsem schopna vycítit mnohem víc. Za tu dobu, co se pohybuji v naší škole (11 let), jsem zažila tři významnější období, která bych mohla odlišit. Současnou situaci ve škole považuji pro sebe za nejméně příjemnou. Zdůrazňuji, že teď je má odpověď velmi subjektivní - současné klima považuji za velmi soutěživé a nespolupracující, vztah rodič - škola - student je ve fázi ozdravování. Vnímám silnou individualizaci tříd. Zároveň se mi zdá, že se situace opět mění. Posouvá se opět směrem ke spolupráci. Nejsem si jista, zda jsem schopna po tolika letech práce pro školu, odpovídat na Vaše otázky alespoň trochu nezaujatě, ale snažím se o to.

Do jaké míry znáte třídní učitele svých dětí?

Všechny učitele znám osobně a řekla bych, že i dobře. Tomu se nelze nijak vyhnout při naší míře angažovanosti. Je to přirozené a nevnímám to jako překážku, spíš je to nezvyklé pro naši generaci.

Znáte se s rodiči ostatních spolužáků? Jak jste se seznámili (ve škole – organizuje škola dostatečně akcí, kde se rodiče mohou poznat a využívají této možnosti? I mimo školu)? Je váš vztah přátelský? Pokud ano, odráží se to na vzdělávání Vašich dětí? Odráží se to na možnosti ovlivňovat chod školy a to už v jakékoli formě (myslím tím např. určitou semknutost a tím větší sílu v jednáních)?

Popíšu jen vlastní zkušenost a své fungování: rodiče spolužáků svých dětí znám jen ty, kteří chodí na třídní schůzky nebo se zapojují do akcí ve škole. Je jedno zda se jedná o akci školy nebo SWŠ. Myslím, že škola pořádá jen minimum akcí, kde by se mohli potkat rodiče napříč třídami. S rodiči, které jsem ve škole poznala, mám většinou vztah velmi přátelský. S některými se dokonce vyvinula přátelství hlubší. Komunitního rázu naší školy si velmi cením a považuji ho za jednu z významných sil v ovlivňování důležitých věcí v chodu školy. Ale za nejdůležitější hybatele stejně považuji osobní nasazení a aktivitu jedince, ten v komunitě zmůže mnoho.

Co se týká odrazu mezilidských vztahů na vzdělávání našich dětí - na to můžu říct jen, že všechno souvisí se vším...

Dostali jste se jako rodiče někdy do situace, kdy jste využili to, že nejste jako společenství třídy/školy anonymní?

Nejsem si vědoma, myslím, že ne.

Má škola, kterou navštěvují Vaše děti, specifický přístup k dětem s rizikovým chováním?

Má, myslím, specifický způsob diagnostiky a ten využívá. Obecně bych její přístup nenazvala specifickým. Snaží se o něco, co by mělo být normálním přístupem, a to o jasnou identifikaci a diagnostiku problému a následně pak o individuální řešení každého případu. Pokud možno s odborníky (speciálním pedagogem, psychologem, sociálními pracovníky, atd.). Ideálem by byla, dle mého, případová práce.

Jak jsou děti s rizikovým chováním přijímány Vámi, jako rodičem?

Otevřeně a přirozeně. Integrace a inkluze (sociální rozměr) je jedno z důležitých kritérií, proč máme děti na alternativní škole.

V čem spočívají nevýhody „rodinného prostředí“ školy?

Nevidím je.

Myslíte si, že je v naší škole více dětí s rizikovým chováním, nebo jsou „síly“ stejně rozloženy na všech ZŠ v Příbrami? (Pokud myslíte, že takových dětí chodí na waldorfské školy více, popište, proč si myslíte, že tomu tak je).

Nemyslím si to. Myslím si, že se s takovými dětmi u nás víc individuálně pracuje a že se o tom otevřeněji mluví.

Jste schopni jako společenství rodičů takové děti ve škole respektovat a „ustát“ v zájmu vzdělávání Vašich dětí?

Za společenství mluvit nemohu, ale za sebe říkám, že ano. A také si myslím, že je nás ve škole takových rodičů hodně a jsme schopni nahlas vyjádřit škole v tomto směru podporu, pokud to bude nutné. V rámci tříd jsem se už několikrát setkala se snahou (a jsem přesvědčená, že s nevědomou snahou) integrované dítě nějak „vytlačit“ ven. Nesouhlasím s tím a jsem jednoznačně zastáncem integrace a inkluze, i když to není jednoduché.

Jste schopni podat rodičům dítěte s rizikovým chováním „pomocnou ruku“? Myslíte si, že by tato pomoc měla dopad na vzdělávání Vašich dětí (popř. jaký)?

Jsmo rozhodně schopni pomoci a jednoznačně by to mělo pozitivní vliv na naše děti. Nevím, jestli na jejich vzdělání, to asi ne, ale rozhodně na jejich charakter a to považujeme za důležitější. (zavedla bych u nás ve škole “charity day”, který znám z Anglie)

Spadají Vaše děti do kategorie žáků s rizikovým chováním?

Nemyslím, ale puberta je zkouška :)

Kdybyste měla jako rodič možnost vzít některé Vaše kroky ohledně vzdělávání Vašich dětí zpět, udělala byste to? A o jaké „kroky“ by konkrétně šlo?

Víc bych doplnila školu tam, kde si myslím, že má slabá místa (matematika). Jinak jsem velmi spokojená s tím, jak se naše děti staví ke světu a poznávání.

A poslední otázka je stejná, jen na „tělo“ školy. Co, podle Vás, udělala škola špatně ve vzdělávání Vašich dětí (popřípadě může to v současné chvíli nějak zpětně napravit)?

Dlouhodobě zanedbává výuku matematiky a to zpětně napravit rozhodně nemůže, ale může se na to zaměřit do budoucna. Nejen eurytmie, která podobný způsob myšlení trénuje, ale i matematika jsou výraznou Achillovou patou naší školy. Vnímám to jako trhlinu v deklarovaném vyváženém a celostním přístupu k vývoji, výchově a vzdělávání.

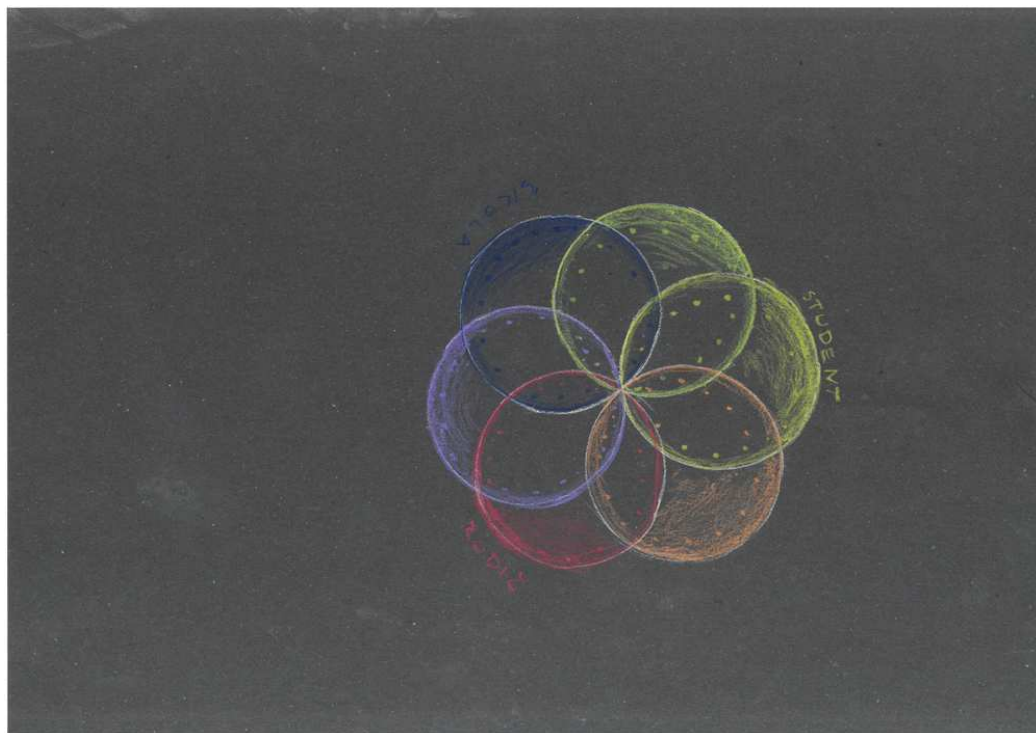
Tímto je náš rozhovor u konce. Chci se zeptat, zda souhlasíte se zpracováním dat z našeho rozhovoru a s jejich uveřejněním?

Nevadí mi zveřejnit odpovědi, ale prosím, jen iniciály. Důvodem je čistě internet a povaha mé práce. Pokouším se nebýt na internetu identifikovatelná. Takže beze jména, pokud to nevadí.

Děkuji Vám za otevřené odpovědi a za ochotu se mnou spolupracovat.

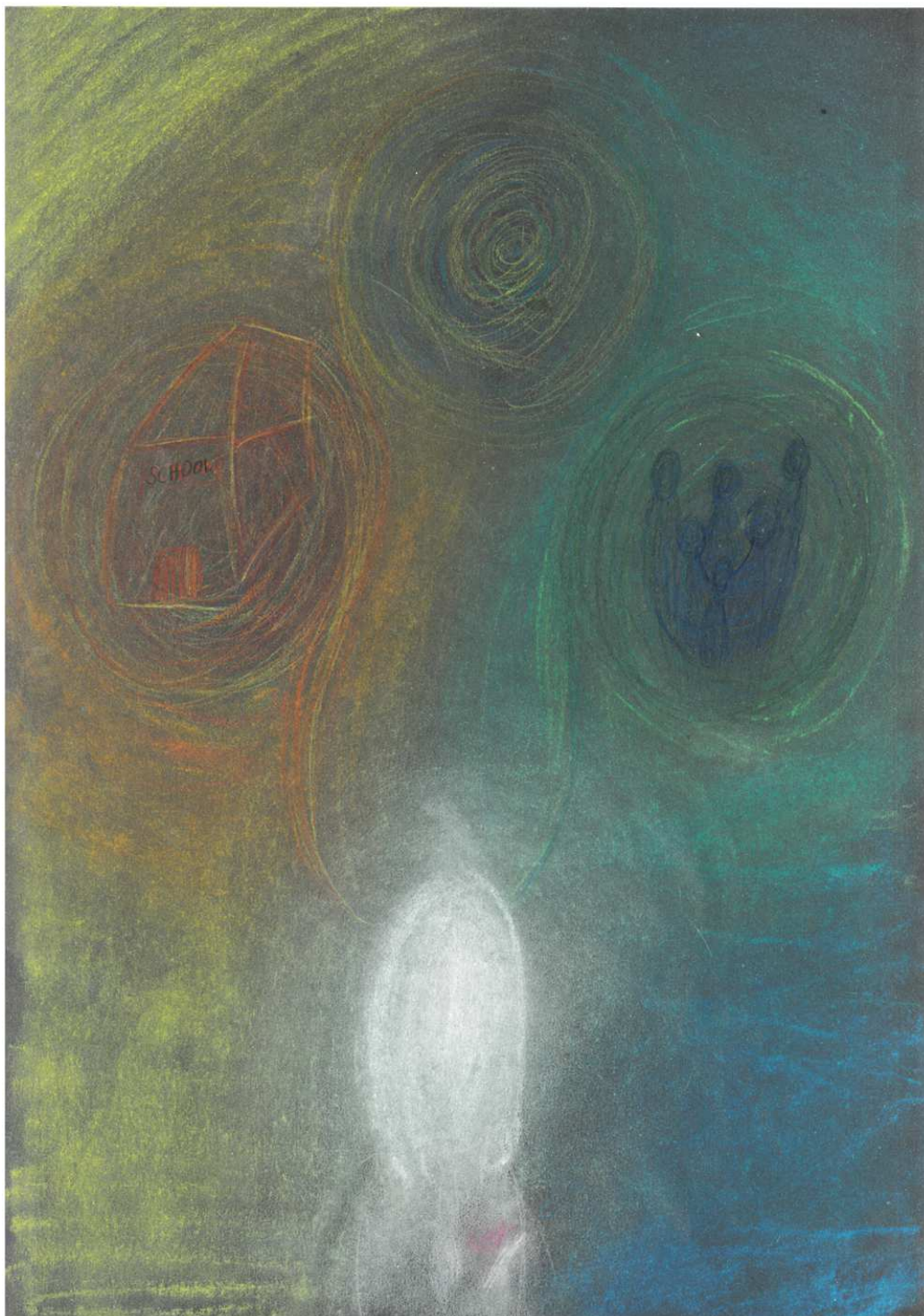
Příloha B - Obrazová dokumentace

Obrázek 1: První ročník kombinovaného studia



Zdroj: vlastní foto autora, 2016

Obrázek 2: Druhý ročník umělecký kovář



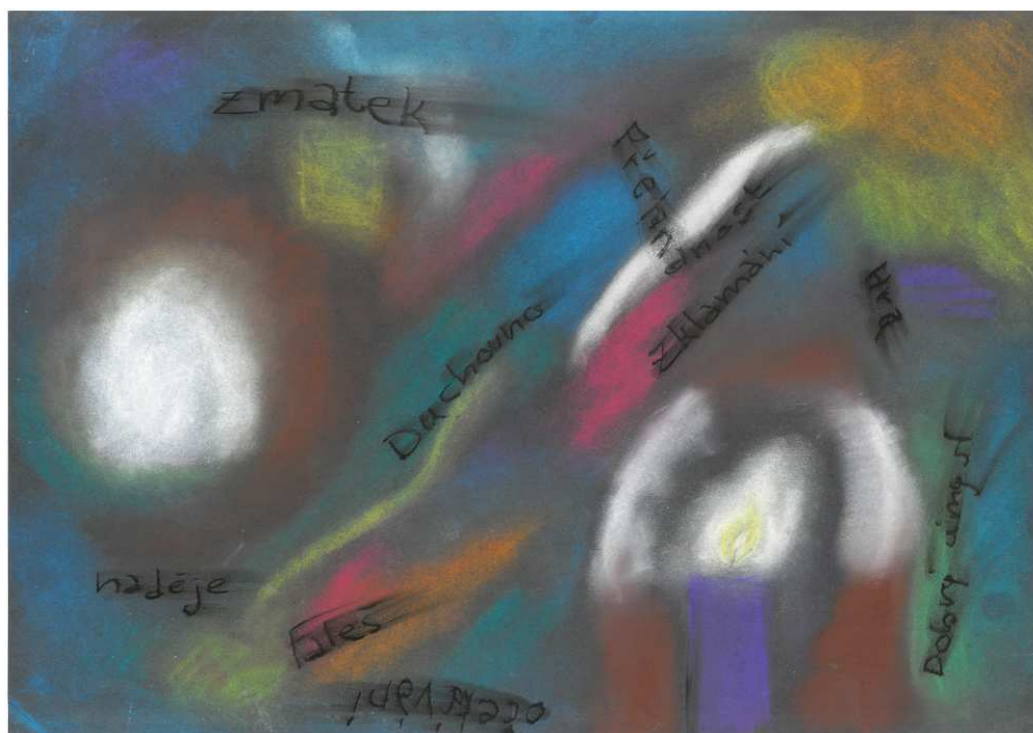
Zdroj: vlastní foto autora, 2016

Obrázek 3: Druhý ročník umělecký truhlář



Zdroj: vlastní foto autora, 2016

Obrázek 4: Čtvrtý ročník kombinovaného lycea



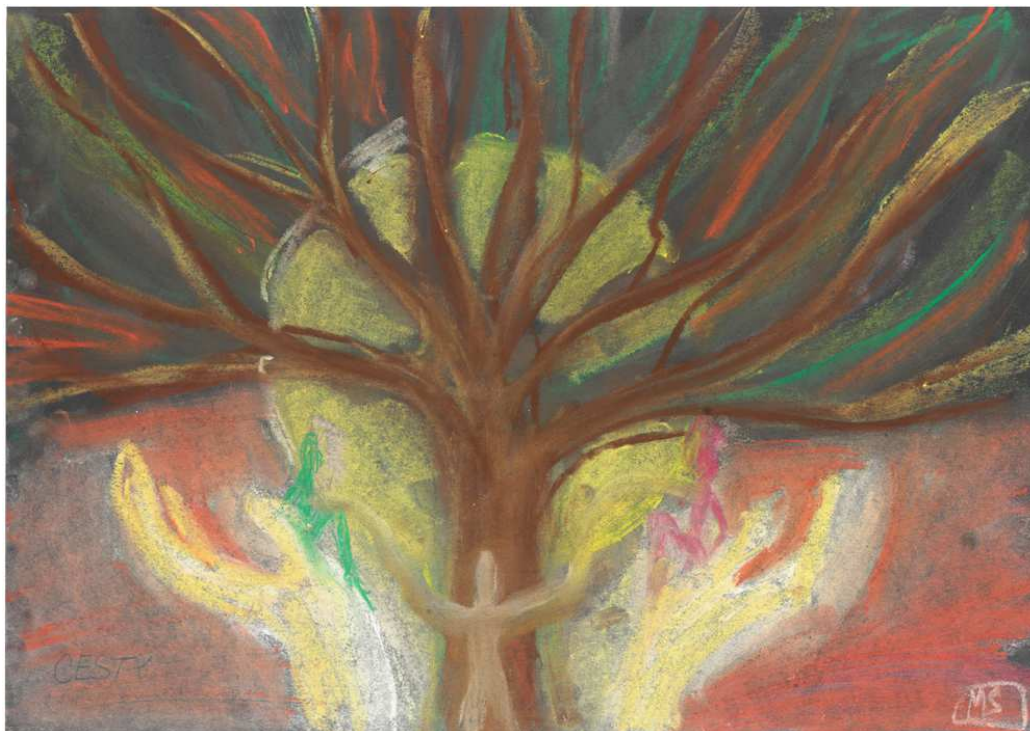
Zdroj: vlastní foto autora, 2016

Obrázek 5: Druhý ročník kombinovaného lycea



Zdroj: vlastní foto autora, 2016

Obrázek 6: Třetí ročník kombinovaného lycea



Zdroj: vlastní foto autora, 2016

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Zuzana Angelová

Obor: speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Spolupráce školy a rodiny žáků s rizikovým chováním

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 57

Celkový počet stran příloh: 12

Počet titulů českých použitých zdrojů: 11

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Alice Bosáková