

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Primárního vzdělávání
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

CESTY SPOLUPRÁCE UČITELE S RODIČI PŘI PRÁCI S PROBLÉMOVÝM ŽÁKEM.

SPECIFIKA PEDAGOGICKÉHO PŘÍSTUPU K DÍTĚTI RODIČE ALKOHOLIKA.

POSSIBILITIES OF TEACHER – PARENTS COOPERATION
IN HELPING THE PUPIL WITH BEHAVIOUR PROBLEMS.
PEDAGOGICAL APPROACH TO THE CHILD OF ALCOHOLIC PARENTS.

Diplomová práce: 10-FP-KPV-0011

Autor:
Stanislava Červinková

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
83	0	2	0	55	0

V Liberci dne: 27. 06. 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Cesty spolupráce učitele s rodiči při práci s problémovým žákem.

Specifika pedagogického přístupu k dítěti rodiče alkoholika.

Jméno a příjmení autora: Stanislava Červinková

Osobní číslo: P07000482

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 27. 06. 2012

Stanislava Červinková

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat především PhDr. Magdě Nišpenské, Ph.D. za její cenné a podnětné rady, za její víru v mé schopnosti, konstruktivní vedení při psaní mé diplomové práce. Dále bych jí chtěla poděkovat za její lidský a citlivý přístup, profesionální nadhled a v neposlední řadě za její obrovskou morální podporu.

Také bych chtěla poděkovat všem lidem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Především žáčkovi Honzíkovi z 2. třídy a jeho rodině, kteří mě inspirovali k napsání této diplomové práce.

V neposlední řadě děkuji mé sestře, která mi byla morální oporou po dobu studií, rodičům za jejich zázemí a především děkuji mému životnímu partnerovi, za jeho obrovskou víru ve mne i za jeho finanční a emoční podporu.

CESTY SPOLUPRÁCE UČITELE S RODIČI PŘI PRÁCI S PROBLÉMOVÝM ŽÁKEM.

SPECIFIKA PEDAGOGICKÉHO PŘÍSTUPU K DÍTĚTI RODIČE

ALKOHOLIKA.

Anotace:

Smyslem mé práce je rozpracování tématu, který je všeobecně známý, tiše trpěný a přehlížený. Učitelům schází rozpracované praktické doporučení, jak se k tomuto problému stavět, pokud se s ním setkají a jak ho řešit. Výskyt alkoholismu v rodinách v severních Čechách je alarmující a dosahuje míry neúnosné. Součástí práce je zjistit jaké procento dětí žije v rodinách alkoholika. Z mé praxe odhaduji, že jde o míru 40 % a více, v některých oblastech jsou školy, v níž je polovina dětí ve třídě z patologického prostředí – rodina s alkoholikem.

Cílem práce je obeznámit odbornou i laickou veřejnost s mírou výskytu alkoholismu v rodinách tzv. problémových žáků, s praktickými možnostmi učitele, jak komunikovat se všemi zúčastněnými, možnosti podpory, kterou může nabídnout, možné překážky a rizika, které ho čekají při vstupu do problému.

Klíčová slova:

komunikace, pedagogická komunikace, problémový žák, poruchy vztahové vazby, alkoholismus, dítě rodiče alkoholika, možnosti změny, rodina, patologická rodina

**POSSIBILITIES OF TEACHER – PARENTS COOPERATION IN HELPING
THE PUPIL WITH BEHAVIOUR PROBLEMS.
PEDAGOGICAL APPROACH TO THE CHILD OF ALCOHOLIC PARENTS.**

Summary

The diploma thesis is focused on the topic, which is generally known, quietly tolerated and overlooked. It concerns the pupil with at least one parent dependent on alcohol. Teachers need practical recommendations on how to respond to this problem and how to interact with the pupil and the parents. The incidence of alcoholism in families in North Bohemia is reaching alarming rate. Results of my survey show up to 40% rate of incidence of alcoholism in families. In certain areas, there are schools in which up to 50% of children grow up in heavily pathological environment - with an alcoholic parent.

The main aim of my work is to acknowledge teachers with practically usable recommendation of how to communicate with the parents, how to show them possibilities to improve situation of the family and to support the child. These recommendations may eliminate potential obstacles and risks that await teacher, who enters the problem.

Key words:

communication, educational communication, behavior disorders, attachment disorders, alcoholism, alcoholic parents, child, family, pathological family

La coopération des enseignants avec les parents des élèves en difficulté

L'approche pédagogique à l'enfant des parents alcooliques

Annotation:

Le travail de diplôme est axé sur le sujet, qui est généralement connu, tranquillement toléré et négligé. Il s'agit de l'élève ayant un parent au moins, qui est dépendant de l'alcool. Les enseignants ont besoin des recommandations pratiques sur la façon de réagir à ce problème et comment interagir avec l'élève et les parents. L'incidence de l'alcoolisme dans les familles de Bohême du Nord est vraiment alarmant. Les résultats des enquêtes montrent que nous sommes jusqu'à 40% d'incidence de l'alcoolisme dans les familles dans la région. Dans certaines régions, il ya des écoles dans lesquelles jusqu'à 50% des enfants grandissent dans un environnement très pathologique - avec un parent alcoolique.

L'objectif principal de mon travail est offrir aux enseignants des avis pratiquement utilisable pour communiquer avec les parents, pour les montrer comment améliorer la situation de la famille et le soutien de l'enfant. Ces recommandations peuvent éliminer les obstacles et les risques potentiels qui attendent des enseignants, qui entre dans la situation problématique de l'enfant.

Les mots-clés:

la communication, la communication éducative, l'élève, les troubles des liens relationnelles, l'alcoolisme, parents alcoolique

Obsah

1 Úvod	11
2 Rodina.....	11
2.1 Na počátku všeho je rodina.....	11
2.2 Původní rodina.....	12
2.3 Řády v rodinném systému.....	13
2.3.1 Archaické řády rodinných vztahů	13
3 Škola.....	14
3.1 Spolupráce školy a rodičů.....	14
3.1.1 Průzkum společnosti EDU na téma, jak rodiče vnímají spolupráci rodičů a školy.....	14
3.1.2 Příklad možnosti spolupráce školy a rodičů.....	14
3.2 Škola a rodiče z jiné kultury.....	16
3.3 Inkluzivní vzdělávání.....	16
3.4 Dítě z odlišného sociokulturního prostředí.....	17
3.4.1 Doporučení při spolupráci s rodiči žáků z odlišného sociokulturního zázemí	18
4 Učitel.....	19
4.1 Učitelé a jejich žáci.....	19
4.2 Učitelovi postoje k žákům.....	20
4.3 Význam nehodnotících postojů a bezpodmínečné lásky učitele	21
4.4 Rodiče v interakci s učitelem	21
4.4.1 Komunikační obtíže mezi učitelem a rodičem a doporučené řešení.....	23
Doporučení:	23
4.5 Stresory učitele způsobené rodiči.....	24
4.6 Očekávání společnosti vůči učiteli.....	25
4.7 Učitel či učitelka	27
4.8 Odbornost učitele.....	28
5 Problémový žák	29
5.1 Postoje učitelů k „problémovým“ žákům	31
5.2 Zásady pro učitele při nečekaných situacích problémového chování žáka.....	31
5.3 Nepodmíněná láska a bezpodmínečné přijetí.....	34
5.4 Systemický přístup a možnosti jeho využití.....	35
5.5 Možnosti změny.....	36
5.5.1 Teorie pevného objetí.....	36
5.5.2 Teorie pevného objetí a jeho uplatnění ve škole.....	37
5.6 Osobnost dítěte rodičů alkoholiků.....	37
5.6.1 13 bodů charakterizující DDA (Dospělé děti alkoholiků).....	37
6 Komunikace.....	38
6.1 Komunikace mezi učitelem a rodičem.....	38
6.2 Obecné zásady pedagogické komunikace.....	40
6.2.1 Příčiny komunikačních chyb učitele:	40
6.3 Doporučení správné komunikace s dítětem alkoholika a jeho rodinou:.....	41
6.3.1 Správná komunikace s dítětem alkoholika.....	41
6.3.2 Správná komunikace s rodičem alkoholikem:.....	43
7 Alkoholismus.....	44
7.1 Alkoholismus jako neviditelný škůdce vztahů.....	44
7.2 Charakteristika patologické rodiny (alkoholismus).....	45
7.3 Fáze rozvoje závislosti na alkoholu.....	46

7.3.1	Jednotlivé fáze alkoholismu	46
7.3.2	5 základních typů abúzu (nadměrné užívání) alkoholu.....	47
7.4	Historické a geopolitické souvislosti Frýdlantska.....	48
7.4.1	Alkoholismus jako následek nezaměstnanosti na Frýdlantsku.....	50
8	Vazba.....	51
8.1	Vazba a její porušení.....	51
8.2	Co je to vazba?.....	52
8.3	Definice vztahové vazby a její teorie.....	52
8.4	Koncept typu dětské vztahové vazby.....	52
8.5	Předávání vzorců vztahové vazby mezi generacemi.....	53
8.6	Klasifikace vztahové vazby u dítěte.....	53
9	Trauma.....	55
9.1	Vymezení pojmu.....	55
9.2	Co není trauma.....	55
9.3	Definování pojmu	56
9.4	Postrumatický růst a jeho oblasti.....	57
9.5	Transgenerační trauma.....	58
9.5.1	Doporučení pro práci s transgeneračním traumatem obsahuje viz tabulka 1.	59
9.6	Traumatogenní podněty v dětství.....	60
9.7	Za specifické traumatizující situace v rodinách alkoholika považujeme:.....	60
9.8	Symptomy emocionálního traumatu.....	61
9.9	Jak můžeme rozpoznat, že bylo dítě traumatizované? (podle Frederick, Levine 2011).....	62
9.9.1	Jak pracovat s dítětem:.....	62
9.10	Deprivace v dětství a její následky v dospělosti.....	63
9.10.1	Případ vývoje dítěte, u něhož se vyskytla psychická deprivace.	64
10	Kresba.....	65
10.1	Dětská kresba.....	65
10.1.1	Kresba rodiny a Kresba začarované rodiny.....	66
10.2	Ukázka obrázku z patologické rodiny a obrázku ze zdravé rodiny	68
11	Ilustrativní příběh dítěte rodiče alkoholika.....	69
11.1	Charakteristika dítěte.....	69
11.2	Cíle.....	70
11.3	Zdroje informací.....	71
11.4	Pedagogicko-psychologické působení	71
11.5	Popis asistentské práce.....	72
11.6	Popis setkávání.....	72
11.6.1	Setkání první 15. 03.2012.....	72
11.7	Informace získané interpretací obrázků.....	73
11.8	Spolupráce s Honzovou matkou.....	73
11.9	Rozhovor s Honzovou matkou.....	73
11.9.1	Setkání první:	73
11.9.2	Setkání druhé:.....	74
12	Závěr.....	78
13	POUŽITÁ LITERATURA.....	80

1 Úvod

Khalil Gibran ve svém sonetu Prorok (2009, s. 16, 17) uvádí:

„Vaše děti nejsou vašimi dětmi. Jsou syny a dcerami Života, toužícího po sobě samém. Přicházejí skrze vás, ale ne od vás. A třebaže jsou s vámi, přece vám nepatří.

Můžete jim dát svou lásku, ne však své myšlenky, neboť ony mají své vlastní myšlenky. Můžete dát domov jejich tělům, ne však jejich duším, neboť jejich duše přebývají v domově zítřka, který vy nemůžete navštívit dokonce ani ve svých snech. Můžete se snažit být jako ony, nepokoušejte se však učinit je podobné sobě. Neboť život nekráčí zpět a nezastavuje se u věřejška. Jste luky, z nichž jsou vaše děti vystřelovány jako živé šípy. Lučištník vidí na stezce nekonečna terč a napíná vás svou silou, aby jeho šípy letěly rychle a daleko. Ať napínání rukou Lučištníka je pro vás radostí. Neboť jak miluje šíp, který letí, tak miluje luk, který je pevný.“

2 Rodina

2.1 Na počátku všeho je rodina

Na úplný úvod bych se ráda zmínila o rodině, jakožto o základním kameni vývoje lidské osobnosti.

Když se narodíme, tak se staneme členy dané rodiny, která tvoří svůj vlastní systém. Je to právě primární rodina, která má bezpochybně nejsilnější a nejzákladnější vliv pro vývoj zdravé osobnosti každého z nás.

Každá rodina má svá pravidla a uznává jiné hodnoty. Dokonce i patologická rodina jako je např. rodina, kde je alespoň jeden z rodičů alkoholik, je pro dítě tou jedinou rodinou a je žádoucí, abychom jako učitelé tyto zásadní a platné věci respektovali. To, co je pro nějakou rodinu běžné, nebo “normální” (např. “láska” se v této rodině může projevat interakcemi plnými násilí - členové se často slovně či fyzicky napadají), pro jinou rodinu může být zcela mimo rámec norem v rámci kterých se dějí jejich interakce. Důležitým poznatkem, který je doložený a potvrzený praktickými zkušenostmi odborníků psychologů i pedagogů je, že silné vztahy a zdravý vývoj v rodině je nezbytnou součástí pro život bez traumat a psychických obtíží.

2.2 Původní rodina

Jak již zmiňuje i (Satirová, 1994), naše rodina a rané zkušenosti jsou zásadní pro celý budoucí život každého z nás. Lidský vývoj má v počátcích vývoje fáze, kdy jsme naprosto vydáni a závislí na pečovateli. To, jak jsou v tomto období naplněné či naopak deprivované naše potřeby má dalekosáhlé následky na strukturu naší osobnosti, na náš charakter. Z tohoto hlediska člověk, který je v dospělosti závislý například na alkoholu a chová se nezodpovědně a nevhodně vůči svým nejbližším, možná zažil v dětství nepříjemné zkušenosti, které ho indisponují, aby mohl cítit a projevat empatii vůči druhým lidem. Nastává otázka, zda je pak takový člověk vinný? Do jaké míry je zodpovědný za své chování? Nelze vyřknout jakýkoliv zjednodušený soud, každopádně bez ohledu na vinu, následky, takového jednání nesou všichni členové rodiny, hlavně děti. Ne každý má to štěstí, že se narodí do rodiny, která je plně funkční. Každá rodina je jako systém jedinečná a nelze se jí snažit nahradit nebo dokonce si myslet, že ta jeho je dokonce lepší, viz výše.

Spousta učitelů, nebo pomáhajících profesí mívají tendenci žáka z takových to patologických rodin litovat (Gricksch, 2006). To je dle našeho názoru velký a častý problém zejména u učitelů slabších povah a učitelů „krátkozrakých“ ohledně problémového žáka, kterého nevidí jako člena rodinného systému, ale jako samostatnou individualitu.

Matějček (1994) na základě výzkumů dospěl ke třem základním poznatkům o rodině z perspektivy dítěte:

1. Vnitřní soulad, který panuje v rodině, je pro zdravý psychický vývoj důležitější než vnější znaky rodiny (např. rodina vlastní či nevlastní, potvrzení vztahů zákonem apod.).

2. Dítě potřebuje vyrůstat v prostředí stálém a citově příznivém, pokud se má vyvíjet po duševní a charakterové stránce ve zdravou a společností užitečnou osobnost, přičemž tímto prostředím by měla být rodina.

3. Rodina není jedinou institucí, která má vliv na utváření osobnosti dítěte, a která se stará o jeho prospěch, ochranu, výchovu a vzdělávání. Působí zde také škola, vrstevníci, příbuzenstvo a další. Nicméně rodina má mezi nimi jedinečné a výsadní postavení, a to z několika důvodů: může ovlivňovat vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších

fázích, jelikož jen rodina se vyskytuje na jeho začátku; rodina může uspokojovat základní psychické potřeby dítěte nejpřirozenějším způsobem a rodina je také dítěti modelem mezilidských vztahů, který pak bude ovlivňovat všechny další vztahy (Matějček, 1994).

Vazba na rodinu nesouvisí pouze s rodiči, ale dalece ji přesahuje. Zahrnuje sourozence (živé, mrtvé, včetně mrtvě narozených), nevlastní sourozence, prarodiče, atd. Dále bývalí partneři rodičů (rozvedení, předčasně zemřelí), osoby, které jsou nějak spojeny s rodinou osudově nebo činem (vražda, znásilnění, atd.) s rodinným příslušníkem. (Nelles, 2004)

Učitel by měl brát v potaz důležitost a jedinečnost původní rodiny a pro lepší vztahy mezi učitelem a rodinou by měl učitel přímo či nepřímo signalizovat své vstřícné postoje.

M.F.Gricksch (2006, s. 132) uvádí příklad vstřícného a pozitivního postoje učitele vůči rodičům: „*Respektuji běh osudu ve vaší rodině, nechci poukazovat na žádné nedostatky a nabízet vašemu dítěti lepší alternativy k rodičovskému domu, pouze mu chci ukázat způsob, jak si nacházet cestu ve světě mimo rodičovský dům, aniž by se mu od-cizily.*“

2.3 Řády v rodinném systému

Můžeme si představit řád, jak něco, co je a platí. Tak jako máme např. školní řád, pracovní řád, tak také existuje řád lásky, řád rodinný. Tyto řády nejsou nikde napsány, ale fungují, ať si je lidé připouštějí či ne. Pokud rodiče dítěte budou dodržovat tyto řády, tak dítě bude šťastné a vyrovnané.

2.3.1 Archaické řády rodinných vztahů

- Každý má právo patřit do rodinného systému. Každý, kdo tento systém spoluvytváří. Patří sem zemřelí, zavrnutí, nenávidění, nemanželské děti, partneři z prvního manželství, atd. Prostě všichni, které máme ještě v živé paměti.
- Vše musí být v rovnováze, jak mezi mužem a ženou, tak všeobecně i mezi jednotlivci.
- Vztah rodičů má vždy přednost před vztahem k dětem.

- Rodiče jsou ti velcí, ti, co dětem dávají. Je to přirozené.
- Každý má své právo podle toho, kdy do systému vstoupí. Ten, kdo je první, má právo na první místo. Kdo je pak druhý, tak na druhé, atd. Například. První manželství má přednost před manželstvím současným.

Pokud tento řád není dodržován, tak jak již zmiňuje (Prekopová 1994), nemůže proudit láska k sobě samému ani k ostatním. Člověk může být opravdu svobodný, pokud začne proudit láska mezi já a ty.

3 Škola

3.1 Spolupráce školy a rodičů

Spolupráce rodičů a školy je cestou k tomu, aby se z vychovávaných staly šťastné a samostatné osobnosti, které budou mít pevný pocit smysluplnosti svého života, stabilní identitu a pocit osobní celistvosti (integrity). Integritou míníme soulad a přiměřenost svých projevů a prožívání různých změn.

3.1.1 Průzkum společnosti EDU na téma, jak rodiče vnímají spolupráci rodičů a školy

„Společnost EDU in tedy za pomoci firmy Perfect Crowd realizovala průzkum na téma: Jak rodiče dnešních školáků vnímají otázku spolupráce se školou svého dítěte. Průzkum ukázal, že rodiče mají ve věci velmi jasno: mají zájem, ale potřebují iniciovat.“ (Chtějí rodiče spolupracovat se školou, 2011)

3.1.2 Příklad možnosti spolupráce školy a rodičů

Nyní uvedu možnost spolupráce školy a rodičů jako jedna z možných cest. (Ukázka ze ŠVP helsinské Základní školy Kämpylä nabízí možný způsob pojetí spolupráce školy s rodiči).

„Cílem spolupráce domova a školy je podporovat zdravý růst a učební proces žáka. Úspěšná spolupráce spočívá v otevřené, rovnocenné a důvěrné interakci. Zákonní zástupci mají primární zodpovědnost za výchovu svého dítěte. Úkolem školy je podporovat růst a učební proces žáka jako člena školního kolektivu. Společně s domovem je podporována pohoda žáka. Je také dbáno o bezpečnost učebního prostředí. Škola má aktivní

a iniciativní roli při budování této spolupráce a zodpovědnost za dostatečnou informovanost zákonných zástupců o záležitostech souvisejících se studiem žáka, učebními osnovami, činností školy a disponibilními podpůrnými aktivitami. Úkolem školy je dbát na to, aby zákonní zástupci měli možnost účastnit se plánování školní výchovy a vyučování, jakož i jejich hodnocení. Zákonní zástupci jsou vyzýváni k účasti na rodičovských schůzkách v rámci třídy a školy stejně jako na společných akcích.

Spolupráce se zákonnými zástupci má zásadní význam při podpoře studia žáka. Spolupráce je důležitá především v situacích, kdy dochází k výběru, dále pak v přechodných fázích vzdělávacího procesu, stejně jako při podporování žáků, kteří vyžadují speciální podporu žáků s imigrantským pozadím.

Spolupráce domova a školy je důležitou součástí činnosti školy Kämpylä. Spolupráce je interakcí, která slouží především škole a žákovi. Podporuje uskutečnění dobré a kvalitní základní výuky ve škole. Spočívá ve vzájemné otevřenosti a důvěře.

Formy spolupráce:

- společné a třídní rodičovské schůzky;
- setkání rodičů a krátké schůzky;
- evaluační rozhovory;
- noviny Kämpysato (Sklizeň šišek);
- rozverné školní akce;
- třídní výbory;
- činnost rodičovského sdružení;
- dny otevřených dveří;
- slavnosti a akce;
- táborové školy a výlety;
- večerní setkání s ředitelem;
- využívání znalostí rodičů při vyučování (např. návštěvy spisovatelů nebo novinářů).

Spolupráce spočívá také v dobře fungujícím vzájemném předávání informací:

- deníček a oznámení;
- noviny Kämpysato;
- elektronická pošta;
- telefon;
- setkání;
- školní domovské stránky.“ (Spolupráce školy s rodiči a evaluace ve Finsku, 2012)

Finské prostředí je samozřejmě zcela odlišné a vychází z odlišných kulturních tradic a hodnot - vysokou hodnotou je zde sounáležitost, která v našem prostředí není natolik zakořeněna. Ačkoliv není možné přebírat návody bez zohlednění socio-kulturního a politického kontextu, každopádně se můžeme finským přístupem inspirovat.

3.2 Škola a rodiče z jiné kultury

To, v jaké žijeme kultuře do velké míry ovlivňuje naše vnímání a pojetí školy a spolupráce školy s rodiči.

Lidé z různých kultur či zemí přikládají odlišnou důležitost jednotlivým osobnostním vlastnostem. Výchova v rodinně se také diametrálně liší. Například rodina v Japonsku klade důraz na absolutní poslušnost patriarchální autoritě, vedení k úctě ke statusu. Na druhé straně rodina v Americe vychovává své dítě spíše v raném věku mírně, zdůrazňuje se dobrá vůle. Tento společenský pohled na výchovu dětí se nutně promítá do školní edukace. (Bendl, 2011).

3.3 Inkluzivní vzdělávání

V současné době je aktuálním a důležitým tématem v českém školství: inkluzivní vzdělávání. Jelikož mým hlavním tématem diplomové práce není toto téma, ale zároveň se domníváme, že inkluzivní vzdělávání souvisí s naším tématem cesty spolupráce učitele s rodiči při práci s problémovým žákem, zmíním se o něm pouze okrajově. Pod pojmem inkluzivní vzdělávání si můžeme představit:

Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem, bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků" (Lebeer, 2006). Jinými slovy inkluzivní vzdělávání je takové, do kterého jsou zapojeni všichni žáci bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby a možnosti. Škola odpovídá na jejich potřeby a možnosti různými podpůrnými opatřeními.

Jak je to se spoluprací školy a rodiny z jiné kultury? Školy všeobecně vyučují v evropské kultuře, jak již zmiňuje (Fontana, 2010). Tyto rodiny vždy nemusí žít s našimi normami a kulturními hodnotami. V okamžiku, kdy dítě nastoupí do školy, zjistí, že ve škole jsou jiné normy než u nich doma. Dostává se do neřešitelné situace a přirozeně se dostává do konfliktu, který není pro dítě zrovna lehký řešitelný. Můžeme se domnívat, že je dokonce tento osobní rozpor neřešitelný a pro dítě velice deprimující. Dítěti se nabízí pouze dvě volby. Jedna z nich je, že dítě zavrhne školu a bude „věrný“ své rodině, tím si však způsobí problémy se svou osobní identitou, jak zmiňuje (Fontana, 2010) nebo se dítě rozhodne přijmout hodnoty školy a domov zavrhne. Zaručeně ani v tomto případě se dítě cítit dobře nebude. Nastane situace, kdy dítě bude nešťastné a bude se trápit.

3.4 Dítě z odlišného sociokulturního prostředí

Dle zákonů ČR má každé dítě právo na vzdělání, a to se týká i dítěte z jiného sociokulturního prostředí, které patří ke skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, právě díky svému odlišnému mateřskému jazyku a sociokulturnímu původu. Inkluzivní výuka je základním předpokladem pro integraci žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Žáci-cizinci jako část širokého spektra žáků se SVP, jsou díky svému znevýhodnění ohroženi exkluzí neboli vyloučením z výuky, ale i ze společnosti svých vrstevníků. Proto je jejich inkluze do výuky a do kolektivu nejen opatřeními, které těmto patologickým jevům zabrání, ale především jejich právem.

A proto je právě spolupráce s rodiči, kteří jsou z odlišného sociokulturního prostředí tak důležitá. Nyní uvedeme několik doporučení při spolupráci s rodiči žáků z odlišného sociokulturního zázemí.

3.4.1 Doporučení při spolupráci s rodiči žáků z odlišného sociokulturního zázemí

Doporučení:

- Snaží se při komunikaci s rodiči vytvořit přátelské a bezpečné prostředí, ve kterém se budou obě strany cítit dobře.
- Pokud má učitel ve třídě žáka z odlišného sociokulturního prostředí, dá žákovi a jeho rodině najevo, že podporuje inkluzivní vzdělávání.
- Je žádoucí, aby si učitel nastudoval některé informace o dané kultuře, z které žák a jeho rodiče pocházejí (učitel dá rodičům najevo svůj zájem).
- Začít vždy pozitivními informacemi při osobním kontaktu s rodiči.
- Informovat rodiče o možnosti zařízení, kam se v osobní krizi mohou obrátit. (Úskalí vzdělávání žáků cizinců, 2012)

Oblast vzdělávání cizinců je charakterizována dlouhodobým nedostatkem informací, jak s dětmi-cizinci (ale i jejich rodiči) pracovat a komunikovat. To ostatně dokládá i analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (květen 2009, zadavatel MŠMT), která uvádí, že až 62 % školních vzdělávacích programů je indiferentní v otázce informací ohledně formy integrace či inkluze cizinců.

K obdobnému závěru dospěla i Markéta Bačáková ve svém výzkumu Přístup dětí-uprchlíků ke vzdělání (prosinec 2009, zadavatel Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky). Bačáková ve své výzkumné zprávě upozorňuje i na často opomíjenou skutečnost, že při vzdělávání některých žáků-cizinců je třeba pomoci jim překonávat nejenom jazykovou a sociokulturní bariéru, ale pracovat i s jejich mnohdy traumatizující uprchlickou zkušeností (průzkum byl zaměřen na skupinu mladých Myanmarců, kteří přišli do ČR v rámci přesídlovacího programu).

Přirozená potřeba každého dítěte je učit se a poznávat nové věci. Rodina je na druhou stranu posvátná. Dostáváme se k otázce. Proč by mělo dítě řešit nějaký konflikt, který nemůže absolutně nikdy vyřešit? Je na rodičích a na škole, aby se mezi sebou domluvili a byli schopni dítěti vytvořit pozitivní podmínky pro jeho zdravý vývoj. Důležité je, aby škola včas rozpoznala tento konflikt a snažila se ho s příslušnou rodinou řešit.

Žáci, kteří jsou příslušníky různých minorit, mohou se chovat odlišně, ale to neznamená, že se u nich hned jedná o poruchové chování, i když to někdy majoritní skupina tak může vidět. Tyto děti z minoritních skupin musí respektovat určitá pravidla. Ve škole se musí chovat požadovaným způsobem, náprava však musí probíhat odlišně. Každá kultura má svá pravidla, své normy. Co u jedné kultury je považováno za poruchu chování, u jiné kultury to může být zcela přijatelné.

Pokud eventuálně budeme chtít u žáka minoritního původu určit poruchy chování, je nezbytná znalost zvyklostí a norem. Tento rozdíl můžeme vidět u dvou odlišných minorit. Asijská kultura a pro romské společenství. (Vágnerová, aj. 2008)

4 Učitel

4.1 Učitelé a jejich žáci

Učitel je důležitou součástí při rozvoji osobnosti. Při nástupu do školy si žák rozšiřuje obzor, zvětšuje okruh lidí kolem sebe a učitel se stává důležitou součástí jeho života.

Mnohdy mohou děti vidět učitele jako spasitele, někoho, kdo jim pomůže třeba z nelehké situace. Někdy je tomu právě naopak a dítě učitele z nějakého vnitřního důvodu odmítá – může to být bohužel i nevhodným vlivem rodičů.

Ne všichni učitelé jsou stabilními, vyrovnanými a laskavými osobnostmi a kvůli vlastním problémům a vnitřním konfliktům nemají kapacitu vidět dítě v jeho celistvosti a výchovně vhodně zasáhnout v případě potřeby.

Ne každá rodina je plně funkční. Mnohdy se učitel setká s dítětem týraným či zneužívaným. Má před sebou nelehký úkol. Může se sám sebe ptát. Zvládnou to? Zvládnou pomoci dětem, které mne potřebují? Do jaké míry má učitel právo pomáhat žákům, kterým se ve vlastní rodině nedostalo základní věci - lásky? Je schopen učitel nahradit otce či matku? Myslíme si, že do jisté míry ano. Nesmí si však myslet, že je spasitel či něco více než rodiče dítěte. Ti jsou v životě jedince nezastupitelnou součástí, ať jsou dle společnosti, která je hodnotí, dobří či špatní. Musíme si uvědomit, že to jsou jediní rodiče, které dítě má.

Důležité je, aby učitel měl, co nazývá (Prekopová 1994, s.138) „pedagogický optimismus“. To znamená, aby učitel měl lásku k dítěti, dokázal najít víru v sobě, že dítě začne využívat své vlastní vnitřní síly.

4.2 Učitelovi postoje k žákům

Učitelův postoj k jednotlivým žákům se dá nazvat jako hodnotící vztah. Vždy se do učitelových postojů promítne jeho subjektivní pohled na žáka. Vznik učitelova postoje ke třídě a k žákům není jednoduchý. Neutváří se pouze při bezprostřední interakci, ale už dávno předtím. Učitel slýchává od jiných učitelů jejich názory na žáka, na jeho chování, z jaké pochází rodiny, atd.

Dle Mareše a Křívohlavého, kteří u nás prováděli výzkumné sondy např. (Pelikán, aj. 1983) ukazují, že učitelé mají vyhraněný postoj k žákům. Ať je postoj kladný nebo záporný. U kladného postoje, mají učitelé tendenci žáky nadhodnocovat a u záporného hodnocení zase naopak žáky podhodnocují.

Z mé vlastní zkušenosti, kdy jsem byla na praxi, jsem sama sebe přistihla, že někteří žáci mi jsou o něco bližší než ti ostatní a mám tendence je více vyvolávat a dávat jim lepší známky. I když si učitel uvědomuje, že by neměl žáky tzv. „škatulkovat“ a neměl by dělat rozdíly, tak z vlastní zkušenosti vím, že je to velmi těžké. K profesionalitě učitele patří, aby si dokázal hodnotící postoje uvědomit, kontrolovat je a zacházet s vlastními postoji a myšlenkami tak, aby dítě nezatěžoval, nestresoval a vnímal ho objektivně a bez osobních soudů. Děti dokáží velmi citlivě vnímat nálady a emoce učitele namířené vůči nim a učitelovi nesympatie je mohou silně demotivovat. Někdy to může dospět i do stádia, kdy se z žáka bezproblémového stane žák problémový.

Učitel by měl ve třídě vytvářet spolu s žáky bezpečné a zdravé klima, ve kterém se realizuje výchovně-vzdělávací proces. Je těžké oprostít se od předsudků, ale jakmile každý učitel překročí práh školy, musí se stát profesionálem, ať má sebe špatnější den.

Je potřeba zmínit, že učitelův postoj není pouze kladný či záporný, ale učitel může zaujímat i postoj neutrální, to je zejména u žáků, kteří jsou pasivní a nehlásí se. Nemají obvykle žádné kázeňské problémy. Pokud je učitel vyvolá, tak odpovídají ve většině případů správně. (Štech, aj. 1994, s.94,95)

4.3 Význam nehodnotících postojů a bezpodmínečné lásky učitele

Pokud pozorně čteme díla Prekopové (Matějčka, Říčana, Křivohlavého), nelze si nevšimnout s jakou citlivostí a bez hodnocení popisují příběhy a osudy dětí a jejich rodin. Je těžké dostatečně zdůraznit důležitost otevřenosti a schopnosti komplexně nahlížet na rodinný systém dítěte.

Jinak dle mého názoru není možná skutečně profesionální a účinná pomoc. U humanisticky zaměřených psychologů a pedagogů je právě schopnost nepodmíněného přijetí druhého bez předsudků základním předpokladem výkonu jejich praxe. Tyto laskavé postoje jsou považovány samy o sobě za léčivý faktor změny.

4.4 Rodiče v interakci s učitelem

Spolupráce učitele s rodiči a žáky je nezbytnou součástí dobrého osobnostního růstu žáka. I když se zdají být ve vztahu učitel-žák nebo rodič-expertem zmíněný učitel, žádoucí podmínkou spolupráce je respekt k rodičovým schopnostem spolupodílet se na řešení problémů.

Pokud učitel dává rodičům najevo, že on je tu expert a odborník, tak předpokládá a následně vyžaduje pasivitu klienta. Důsledkem je navození mocenského nerovnoměrného vztahu, který se projeví především zvýšenou direktivitou učitele. Obecně se považuje tento přístup za méně efektivní. Pokud jako učitel chceme dosáhnout nediaktivního chování tedy spolupráci, tak je tento přístup považován za efektivnější, trvalejší a především hlubší. (Lazarová, 2005). To jaký si učitel zvolí přístup k rodiči, pak determinuje budoucí vztahy mezi nimi.

Na výchovném procesu se podílí jak rodiče, tak učitelé, jak jsme zmínili výše. Někdy jsou rodiče s učitelem ve svém výchovném působení v souladu. Avšak někdy se jejich názory ohledně výchovy a jejich vliv na dítě mohou lišit, někdy dokonce neslučitelně.

Účelem této práce je pomoci učitelům zvládat komunikaci právě s rodiči, kteří odmítají spolupracovat se školou, své dítě zanedbávají nebo přímo svým příkladem a jednáním poškozují. Jak najít cestu k podpoře takového dítěte, které nemá doma

vhodné podmínky pro zdravý vývoj a porozumění svých rodičů? Jak se s nimi domluvit?

Působila jsem jako učitelka v rámci mé pedagogické praxe v kraji, kde je vysoká nezaměstnanost a vysoká míra sociálně znevýhodněných občanů. Mnozí z nich jsou navíc více nebo méně závislí na alkoholu. Ve třídách se s tímto problémem učitelé setkávají velmi často. Typickým příkladem je dítě, které otec fyzicky napadá a trestá pod vlivem alkoholu. Tato traumata mohou být každodenní a s dítětem, které je zažívá je jiný typ spolupráce než s dítětem, které vyrůstá ve zdravém rodinném prostředí.

Jednou z otázek, kterými se zabývám díky svým pedagogickým zkušenostem získanými v rámci své povinné pedagogické praxe je způsob, jak učitel může zmírnit dopady traumat na děti pomocí cílené komunikace a práce s problémovými rodiči. Někdy je komunikace zcela nemožná a učitelé nezbyvá než případ předat příslušným orgánům, které jsou kompetentní ochránit dítě právně, odhalením týrání, zneužívání a zanedbávání a svěřením jej do výchovy v bezpečném prostředí.

Situace nejsou vždy tak vyhrčené, jsou však závažné, protože dítěti brání v jeho přirozeném rozvoji, jeho otevřenosti a zvědavosti. Takové děti jsou někdy zakřiknuté a uzavřené, agresivní, nebo izolované a východiskem je právě změna postojů rodičů. Učitel může a měl by být tím, kdo se snaží o nápravu touto cestou. Může být nesmírným pokrokem, když díky němu rodič přehodnotí svůj postoj. Možná nebude dítěti uspokojovat všechny potřeby, ale přestane mu alespoň vyloženě škodit (například se rodiče přestanou před dítětem hlasitě hádat a ponižovat).

Je žádoucí, aby interakce mezi učitelem a rodiči probíhala neustále a pravidelně. Žák, který se vzdělává v bezpečném prostředí, s pocitem, že nemusí řešit, zda má za autoritu považovat učitele či rodiče, s největší pravděpodobností má školu rád a vzdělání jako takové pro něj není stresující, může ho motivovat. Na druhé straně máme žáka, který se dostává do vnitřního konfliktu, který nemůže vyřešit. Nemůže si zvolit, že bude uznávat učitele a rodiče nikoli, ani mu neprospěje, pokud bude do školy docházet s pocitem, že učitele rodiče neuznávají, a proto ho nebude ani on uznávat. Je praxí ověřeno, že ani jeden postoj není pro nikoho dobrý. Vždyť ani rodiče nemůžou mít dobrý pocit, když vědí, že jejich dítě je pod tlakem a nešťastné. Je to velmi nepřírozené.

4.4.1 Komunikační obtíže mezi učitelem a rodičem a doporučené řešení

Učitelé se mohou setkat s následujícími důvody komunikačních potíží s rodiči:

- **S nezájmem rodičů**, což je první kámen úrazu pro další spolupráci. Setkat se s rodiči pouze na třídních schůzkách, je velmi nedostačující. Abychom mohli vést dítě k jeho rozvoji nestačí pouze zájem dvakrát do roka. Mluvíme li o dítěti, které je „problémové“, bylo by vhodné zájem rodičů zvýšit a společně s učitelem tento problém vyřešit. Pro začátek je důležité problém nepřehlížet a začít vzájemně komunikovat.

Doporučení:

Učitel i rodič musí mít mezi sebou dostatečnou důvěru, která by neměla být zbytečně narušována neprofesionalitou učitele. Můžeme se domnívat, že si lze připravit určité typy chování při návštěvě rodičů. Za nejlepší a nejefektivnější je považováno tzv. asertivní chování, při kterém sdělujeme své myšlenky, city, názory jak pozitivní, tak negativní s ohledem na druhé a respektem vůči jejich hranicím.

- **S odporem a agresí rodičů** – rodič bere náměty učitele jako osobní útok, není ochotný převzít za cokoliv zodpovědnost, učitel se bojí cokoliv říct, protože cítí, že by se to mohlo dítěti vymstít. Někdy se učitel dokonce bojí o sebe, své zdraví, pověst, místo (agresivní rodič může být vlivný), učitel má svázané ruce a nemá možnost podniknout žádné kroky.

Doporučení:

Oznámit dalším lidem, informovat policii, orgány, které jsou kompetentní řešit tyto situace, kolegy, vytvořit cílený nátlak. Často jsou závislí a prvoplánovitě agresivní lidé velice zbabělí, a když čelí nezlomnosti a odvaze, tak se stáhnou. Existují i psychopatické osobnosti, které jsou nepředvídatelné inteligentní a mohou být nebezpečné. K odhadu takových případů nám pomohou některé signály a intuice. Velmi často se takoví lidé zaštitují autoritami a vyhrůžkami, které je někdy třeba brát vážně. Jsou to velmi lidsky i morálně a právně složité řešitelné situace. Jak ochránit sebe, ale zároveň zasáhnout? Jak ochránit dítě? Jak podpořit druhého rodiče?

- **S neúnosným zájmem rodičů** - rodiče, kteří jeví přílišný zájem o dění ve škole, učitele, třídu, žáka. Musí mít celou situaci pod kontrolou. Neustále volají učitele o nové informace, nebo v některých případech chtějí být s dítětem ve třídě.

Doporučení:

Na 1. stupni ZŠ se s tímto přístupem rodičů můžeme setkat zejména v 1. třídě, v první polovině roku, kdy rodiče jsou plni nadšení, ochoty se podílet na veškerém dění, atd. Toto chování by měl učitel ze začátku školní docházky dítěte tolerovat s ohledem na rodiče, později by měl rodiče šetrně upozornit na to, že jejich dítě k přirozenému rozvoji potřebuje skupinu (třídu). Upozornit rodiče na to, že je přirozené s ohledem na vývoj jejich dítěte, že se dítě potřebuje začlenit do nového kolektivu a získávat si nové kamarády, být přijat skupinou jako celkem. Rodiče by ho měli podporovat, ale zároveň mu nechat více prostoru si jít svou vlastní cestou, v rámci věku dítěte.

4.5 Stresory učitele způsobené rodiči

Učitelská profese je velmi zátěžová, není to pouze povolání, do jisté míry ho můžeme považovat za určitý druh poslání. Každodenně je vystavován bezprostředním situacím, které musí řešit hned na místě. Špatné řešení může mít nepříjemné a dlouhotrvající následky. Měli bychom podotknout, že učitel skoro ve všech případech jedná v nejlepším přesvědčení. Bere na sebe zodpovědnost jak ve výchovném procesu, tak ve vzdělávacím. Setkává se s každodenními stresory, které působí na jeho psychiku. Jak učitelovi stresory ovlivňují komunikaci mezi učitelem a rodiči?

Rodiče mohou být pro učitele jeden ze závažných stresorů, o čemž se zmiňuje i (Holeček, aj. 2001)

Kolikrát rodiče učiteli pohrdají, neváží si jejich práce a nejsou ochotni spolupracovat. Ze strany rodičů musí učitelé čelit mnohokrát útokům. Dlouhodobější stres, který je spojený s více faktory může v učiteli vyvolat syndrom vyhoření (burn – out) jinak řečeno, učitel ztrácí motivaci k práci. (Potterová, 1997).

Pro učitele není jednoduché tomuto stresoru dlouhodobě čelit. Záleží i na vedení školy, jak bude učitel zvládat nepříznivé situace.

Pro učitele a rodiče, kteří mají společně vychovávat jedince nehraje ani fakt, že dle dotazovaných učitelů se shodli na sedmi stresorech, při kterých jsou rodiče na druhém místě hned po hlavním stresoru, což jsou žáci. (Holeček, aj. 2001) i přesto, že z celkově dotazovaných 317 dotazovaných jsou rodiče až na 5. místě stresorů u učitele.

Holeček řekl, že pro které učitele jsou žáci největším stresem, a pro někoho nejmenší. I tuto skutečnost musíme brát v potaz, pokud se bavíme o stresorech učitele. Záleží na každém učiteli. Každý učitel je jiná osobnost, má jiné priority, hodnoty a postoje. Kde jinde než ve škole a v rodině se má dítě cítit bezpečněji. Proto je žádoucí, aby potenciální učitel, který chce jednou učit budoucí generace dětí, uměl zvážit, zda je pro toto povolání vhodný i se svými charakterovými vlastnostmi a osobností.

4.6 Očekávání společnosti vůči učiteli

Jak souvisí očekávání společnosti od učitele s tématem mé diplomové práce? Domníváme se, že očekávání, která dnes klade společnost na učitele, ovlivňují myšlení rodičů a jejich pohled na školství i na učitele. Od učitelů se především očekává, že budou v rámci svého povolání hlavně vychovávat a vzdělávat.

Kromě toho učitelská profese zahrnuje i další nároky a očekávání, o kterých se mluví méně, nejsou tak časté, ale pokud se vyskytnou, mohou výrazně ovlivnit klima třídy. Pocity žáků vůči sobě navzájem, způsob jakým uvažují o sobě samých i celkové psychické a dokonce fyzické zdraví žáka i učitele.

Existují mimořádné situace v životech žáků, které sice nejsou každodenní součástí výchovně-vzdělávacího procesu, ale jako učitelé se s nimi s největší pravděpodobností setkáme. Někdy musí učitel kupříkladu své žáky chránit před hrozcím nebezpečím, pomáhat jim v nesnázích, či v krizových situacích, které se týkají stability rodinného prostředí, nemoci nebo závislosti členů rodiny. Učitel má velké možnosti žáka podporovat, dodávat mu sebedůvěru, sebeúctu i celkový pocit smysluplnosti života. Učitel se setkává se situacemi, které se netýkají přímo výuky a zacházení se třídou a jednotlivci. Jsou typické svou výjimečností a vyžadují sociálně-psychologickou přípravu učitele.

Příklad: Dítě, kterého matka je negativistická vůči učiteli i všem lidem (nahlas před svým dítětem komentuje každý nedostatek druhých lidí) začíná odmítat své kamarády s poznámkami: „*Pepa je hrozný, Sofinka je divná, Anička se chová jak malé děcko*“. Toto dítě si vytváří postoje, které ho odtrhávají od podpory okolí, protože okolí je podle mámy „špatné“, matka na něm nenechá nic dobrého. Učitel musí počítat se situací, že dítě si vyslechne negativní poznámky vůči jeho osobě. Pak by to neměl brát osobně ani se na dítě zlobit. Dítě čelí velkému vnitřnímu rozporu a je pod velkým tlakem, který není schopno zhodnotit kriticky. Problémoví rodiče se možná mohou chránit tím, že dítě odtrhnou od veškeré podpory tím, že mu vytvoří vůči potenciální pomocníkům předsudky. To je dvojnásobné zranění. Dítě nedostává od rodiče co potřebuje a zároveň si to nesmí brát jinde.

Povšimněme si, jaký v posledním desetiletí sílí tlak na učitele působit jako preventivně proti sociálně-patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole. Nastává zde problém. Jak učitel má spolupracovat s rodiči problémového žáka? Důležité hledisko, které ovlivňuje již zmíněnou spolupráci mezi těmito rodiči a učitelem je veřejnost neboli média. Vystrašení rodiče pod vlivem těchto médií, které jim prezentují dětskou kriminalitu, násilí a agresivní chování obecně, vytvářejí tlak na učitele, aby na děti působil preventivně, a chtějí se na něj v tomto ohledu spoléhat. Zároveň, pod vlivem statistik a mnohdy i svých špatných zkušeností, rodiče nezdědka cítí vůči škole obavy a úzkost – neboť právě škola je místem, kde se jejich dítě může setkat s negativními až traumatizujícími vlivy. (Lazarová, 2005)

Bezpochyby média v současné době do jisté míry velmi ovlivňují postoje učitelů, rodičů i dětí. Přinášejí nám velmi mnoho užitečných a nezbytných informací, avšak mnohdy nám mohou zastínit náš zdravý náhled na situaci a na daný problém. Je žádoucí, aby si každý člověk bez ohledu na to, jestli je pedagog či rodič, dokázal zhodnotit situaci tak, aby rozhodnutí mělo pozitivní účinek nejen pro jedince, ale i pro celou skupinu.

4.7 Učitel či učitelka

V současné době volba učitelství závisí na mnoha faktorech. Domníváme se, že jedním z hlavních důvodů, proč na základních školách učí převážně ženy je učitelství plat. Dle Českého statistického úřadu vyplývá, že na základních školách učí 16% mužů, na středních školách je to už 41%.

Učitelství je všeobecně je však považována za velmi náročnou, hlavně z hlediska neuropsychické zátěže. Nehledě na to, že se od učitelů očekává, že budou mít vztah k jejich profesi, budou svou práci odvádět na sto procent. Je žádoucí uvědomit si, že učitel je lidská bytost, která musí odolávat různým vnějším vlivům a ne vždy je schopen je zvládnout. Nastává zde otázka, jak si ve stresových situacích jako může být například komunikace s rodiči, vede učitel a jak učitelka?

Každý učitel se již s tímto pocitem, kdy je na něj kladen tlak ze společnosti, jistě setkal. Dalo by se říci, že učitelství z obecného hlediska, je určitý druh poslání a nezáleží na tom, zda před žáky stojí učitel či učitelka. V tomto ohledu se můžeme setkat s jistými předsudky, kterými se učitel a učitelka od sebe liší. Určitě se liší v povahy, mohou se lišit přístupem, autoritou, atd. Spojují se však se základní sociální rolí jako je matka či otec.

Maskulinizace školství by byla však složitější než feminizace. (Řehulka, aj. 2001).

Nastává zde otázka, zda je učitel více odolný vůči stresům a nátlakům ze strany rodičů při vzájemné spolupráci či naopak. Rodiče mívají často pocit z učitele – muže, že je klidný, vše řeší v klidu bez vypjatých emocí, právě na rozdíl od učitelek- žen.

Je to určitě nejednoznačná odpověď. Můžeme říci, že zejména na 1. stupni ZŠ chybí mužské vzory. Převládají zejména ty ženské. Samozřejmě, že by vyrovnání těchto vzorů bylo žádoucí, avšak můžeme se jenom domnívat, zda v budoucnosti k této situaci ve školství dojde.

4.8 Odbornost učitele

Odborné znalosti učiteli umožňují na dítě reagovat správně, přiměřeně, nebrat jeho možné negativní projevy příliš osobně, ale s potřebných nadhledem. Pokud je učitel po- učen, dokáže spíš nabídnout dítěti emoční podporu a bezpečný prostor k jeho rozvoji. Když si je vědom těžké situace, ve které se dítě nachází, nepřehlídí tuto situaci a je si vědom možných důsledků na osobnost dítěte, potom se dítě má o koho opřít a snáze si začít budovat zdravější komunikační vzorce.

Odbornost učitele se očekává i v nestandardních situacích nebo v situacích krizových, kdy učitel ve většině případů jedná rychle a intuitivně. Někteří intuitivně úspěšně vyřeší problémovou situaci a někteří učitele zdaleka nezareagují adekvátně. Tvrdí, že k tomu nejsou odborně připravení a neslučuje se to s jejich tradičním posláním a profesní rolí. (Lazarová, 2005).

Můžeme si klást otázku, do jaké míry je učitel připraven jednat objektivně, rychle, intuitivně a správně? Jaké jsou v dané situaci možnosti? Možnosti, které má učitel při- rozeně k dispozici souvisí s jeho osobností a zkušenostmi. Jeden učitel může hodnotit určitý postup při řešení problémové situace jako nevhodný, druhý však může tento po- stup považovat za oprávněný a pedagogicky správný.

Nejdůležitější je zaprvé vyhodnotit reálně problémovou situaci – chápat to, co se děje v souvislostech a co nejpřesněji. Za druhé je nezbytné mít vnitřní stabilitu, odvalu a sílu k jednání pro zlepšení situace.

U problémového žáka, o kterém se zmiňuje tato diplomová práce, se učitel setká s mnohými situacemi, kdy je nucen zasáhnout rychle, intuitivně, pedagogicky správně a profesionálně. Přesný a obecný návod, jak v těchto situacích zareagovat nelze na- bídnout, každý případ je individuální a situací jedinečný a nelze ho aplikovat všeobecně na všechny typy problémového chování. Protože problémové chování je pojem těžko uchopitelný a velice všeobecně neurčitě popisující. Pokusíme se alespoň napsat všeo- becné zásady, kterými se učitel může řídit ve chvíli, kdy vyhodnotí situaci v učební jednotce jako nežádoucí.

5 Problémový žák

Když se řekne „problémový žák“, vyvstanou mi na mysli otázky typu: „Kdo je to problémový žák? Jak ho lze nejpřesněji charakterizovat? Jaké má rodiče? Do jaké míry za žákovi problémy může rodič či učitel? Do jaké míry ovlivňuje rodina žáka jeho problémové chování?”

Na tyto otázky není jednoznačná odpověď. Jsou to ale otázky, které bychom si měli položit v momentě, kdy se s takovým dítětem setkáme. Zamyslet se nad jeho situací a říci si, co ho vlastně vede k tomuto problémovému chování. Podmiňujících faktorů může být celá řada, mohou mít původ genetický i sociální (Matějček, 1996).

Důvodem „problémového“ chování žáka může být kontext sociální, jak zmiňuje prof. Matějček, kontext ekonomický. Mnoho rodičů se dnes musí konfrontovat s nefunkčním společenským prostředím a s jevy jako je nezaměstnanost, krize rodiny, krize hodnot, atd. Rodinná rovnováha může být narušena nejistou vidinou práce, která se dotýká mnoha rodičů (Auger, Boucharlat, 2005). Tyto znaky jsou typické právě oblastí Frýdlantska, kterou se v této diplomové práci zabýváme. Klademe si otázky: Je to dítě šťastné, netrápí se snad něčím? Nebo je pouze rozmazlený? Má snad genetickou poruchu? Další tyto otázky nám mohou říci, že za slovním spojením „problémový žák“ je odpověď složitá.

Někdy se však učitelé na problém dítěte mohou dívat zjednodušeně jako na izolovaný jev, který „patří“ výlučně dítěti, a který je možné jednoduše odstranit tím, že dítěti vysvětlíme anebo vůči němu zaujmeme určitý postoj. Jenže potíže dítěte velmi často souvisejí se vztahy v jeho rodině a pokud chceme skutečně porozumět jeho problému a pomoci mu ho překonat, je nutné zajímat se a pochopit podobu vazeb v jeho rodině. Není možné se dívat na dítě mimo kontext jeho rodiny.

Ne vždy, když se řekne problémový žák, musí být příčiny hned jasné. Žák vždycky není problémový kvůli tomu, že má například syndrom ADD nebo má za rodiče alkoholika. Jeho chování může mít různé příčiny. Jak biologická, tak i zdánlivě taková, kterou bychom hledali až na posledním místě. Například učitelovo negativní chování, které směřuje pouze k tomu, že dává žákovi najevo, že on je ten problémový, atd. Časem může vést k tomu, že se žák začne přesně tak chovat. Říkáme tomu tzv. Golem – efekt.

(Mareš, aj. 1995). Proto je důležité, abychom se dívali na žáka vždy pozitivně, nezaujatě a láskyplně.

Problémy v chování mohou být primární i sekundární. Mohou vznikat jako důsledek neúspěchu a žákova selhání. Může to být i negativistickým postojem ke škole. (Vágnerová, aj. 2008)

„Problémové děti od těch ostatních odlišuje jedno slovo: mimořádně. Jsou to normální děti, které jsou mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi. Tyto vlastnosti mají všechny děti, ale problémové děti je mají v mnohem větší míře.“ (Sheedyová-Kurcinková 1998, s. 9).

Podle průzkumu učitelů vyplývá, že za problémové chování považují dva typy žáků:

- Žáky, kteří vyrušují při hodině (sem patří žák neklidný, konfliktní, provokující, agresivní).
- Žáky, kteří odmítají pracovat. (Auger, aj. 2005)

Rodiče by se jistě neměli hned zneklidňovat a klást si za vinu chování jejich dítěte. Apelujme na všechny rodiče, ať si uvědomí, že dělat chyby je lidské. I jejich rodiče dělali chyby a rodičů rodiče také. Je to přirozené. Nikdo se dokonalý nenarodil. Jak již řekla (J. Prekopová 2003, s.10) *„Bez chyb by nebyl možný vývoj. Bez problémů by nebylo řešení. Vývoj se uskutečňuje prostřednictvím protikladů a zahrnuje chyby. Pro děti není nic nebezpečnějšího než dokonalí rodiče.“*

Nikdo nezná universální příručku pro to, jak by měl vypadat dokonale vychovaný jedinec. Nenašel ji proto, protože neexistuje. Každá rodina, jak již bylo výše zmíněno, je jiná. To, co je v jedné rodině považováno za absolutně přijatelné, v jiné může být naprosto zavržováno.

Ať je to, jak je to, dítě potřebuje od rodičů bezpodmínečné přijetí. Každé dítě si přeje, aby ho rodiče a učitel brali takového, jaký je. S jeho kladnými stránkami i s negativními.

5.1 Postoje učitelů k „problémovým“ žákům

Jaký postoj zaujme učitel k „problémovému“ žákovi je dle nás determinující osobností učitele, jeho postojem a osobnostními zkušenostmi.

Vhodné postoje učitele k problémovým žákům jsou následující:

Základním postojem je přijetí.

Učitel žákům naslouchá a žáci od učitele vědí, že jsou přijímáni.

Respekt vůči žákovi.

Učitel by se měl vyhýbat kategorickým autoritativním odsudkům.

Důležitý je tělesný postoj učitele. Učitel by se neměl bát jít k žákovi blíže, pokud je vhodná situace, tak ho třeba i pohladit po rameni při dobře odvedené práci. Důležitá jsou gesta a celkový postoj učitele. Žák potřebuje od učitele, aby mu byl k dispozici.

Ve třídě by neměl chybět humor, láska, chvílky pro odpočinek a uvolnění. (Auger, aj. 2005)

V souvislosti s „problémovými“ žáky si učitel může klást otázky týkající se kvality vlastní práce a hodnot, které obhájí. Může se zaměřit na to, co je pozitivní v těchto vztazích, co je výjimečné, a tak může načerpat novou energii pro další svoji pedagogickou práci.

5.2 Zásady pro učitele při nečekaných situacích problémového chování žáka

- Zmapovat situaci (to znamená, že učitel se pokusí rychle vyhodnotit situaci, na kolik je vážná a do jaké míry lze pedagogicky a výchovně zasáhnout).
- Nedávat najevo strach z řešení situace, zachovat si vnitřní klid, případně se poradit a vyhledat oporu.
- Uvědomit si role (kdo je tu učitel a kdo žák a podle toho pedagogicky jednat).
- Objektivnost (pokud nastane například problémové chování u žáka, který je oblíbený u dotyčného učitele tak, aby dokázal učitel pozorovat na tohoto žáka stejně jako na jakéhokoliv jiného ze třídy).

- Rychlost (domníváme se, že při rychlém zásahu pedagoga u problémového chování dosáhne pedagog větší úspěšnosti v řešení).
- Citová nezainteresovanost (souvisí s bodem 4.) jakkoliv těžký osud dítěte patří k jeho osudu. Je dobré a správné udělat co lze, ale zároveň je správné být zdrženlivý a nesnažit se dítěti nahradit všechnu lásku a potřeby. Tím se chráníme před přílišným emočním zahlcením problémem dítěte a jeho rodinného systému. Takové postoje jsou nezbytnou prevencí vůči syndromu vyhoření.
- Nepřehlížet daný problém (učitel nepřehlídí problém kvůli svému pohodlí nebo nedostatečnou profesionalitou).
- Být nad věcí (efektivnější řešení nastane tehdy, pokud učitel zůstane nad věcí. To znamená, že se nenechá od žáků rozhodit, rozplakat. Jinými slovy se zachová jako profesionál).- tohle je trochu taková fáze.
- Kolektivní trest (učitel nedává trest celé třídě jen proto, že se jeden z nich chová problémově. Je to velice nežádoucí).
- Učitel bere vždy ohled na současné žákovo rozpoložení.

Výchovně vzdělávací proces ve škole i volno časových výchovně-vzdělávacích aktivitách (kroužky v rámci školy i mimo ní) probíhá skrze mnoho interakcí, ve kterých je nejmocnějším faktorem výchovy pozitivní cílená pedagogická komunikace.

Je výhodou pokud rodiče schvalují a podporují cílené pedagogické působení poučeného učitele, případně se do práce učitele nevměšují či nejsou v opozici vůči jeho názorům, jednáním a hodnotám (což se u rodičů alkoholiků bohužel někdy stává a dítě je nuceno si v pravidelných intervalech vyslechnout i vulgární poznámky adresované jemu samotnému, druhému rodiči nebo učiteli). Vhodná pedagogická komunikace s přihlédnutím k těmto závažným překážkám je pro učitele velkou výzvou. Vyžaduje od učitele hodně síly, odhodlání a odvahy.

V optimálním případě je možné s rodiči vést otevřený dialog, kdy se setkáme s jejich vstřícností, zájmem a ochotou jednat ve prospěch dítěte. Očekávat obecně zájem a vstřícnost rodičů se však v průběhu učitelské praxe ukazuje jako iluzorní, především v těch geografických oblastech naší krajiny, kde je vysoká míra nezaměstnanosti a s tím spojeného výskytu různých sociálně-patologických jevů, které mohou mít až epide-

mický charakter, jak je tomu právě v oblasti, kde jsem měla možnost absolvovat svou pedagogickou praxi.

Je častým mýtem předpokládat, že každý rodič chce a může jednat v prospěch svého dítěte. Zejména pro začínající kolegy může být zkušenost s negativismem, planými nekonstruktivními námitkami a celkovou opozicí rodičů značně bolestná a trpká. Takoví rodiče existují a není jich málo. Je strážlivé pokud s tím počítáme, pak si lépe můžeme zachovat potřebný nadhled a odstup. Projevy takových rodičů souvisí často s jejich osobními zklamáními a celým řetězcem psychických zranění.

Výsledná zatrpklost a negativismus je typickým znakem závislých lidí, kteří ve své závislosti hledají východisko z těžkých a pro ně nezvládnutelných situací. Pro učitele je zdravé a přínosné, pokud se dokáže od projevů takových lidí oddělit a nebrat je osobně.

Reakce alkoholiků mohou být nepředvídatelné, situačně neadekvátní a hrubé. Je prozíravé počítat i s touto možností. Nejčastějším případem je však situace, kdy učitel komunikuje s rodičem, který je ke spolupráci ochoten, avšak neví sám, co má udělat, je bezmocný, izolovaný, bezradný, z jeho pohledu v bezvýchodné situaci. Tento rodič se může stydět, bát se, že učitel odhalí problém nebo bude vyzvídat informace ohledně násilí v rodině, které se kryje a zastírá, takže učitel čelí protějšku, který se jeho případnou nabízenou pomocí neodvážá přijmout. Například ze strachu ze zveřejnění a mstě. Paradoxem je, že okolí o situaci minimálně tuší, avšak rodina kolem sebe obvykle vytváří neprůstřednou auru, kdy se o situaci prostě nemluví a problém je tabuizován. Často se učitel se závislým rodičem ani nesetká: Jen z následků, které pozoruje u dítěte - modřiny, výkyvy nálad, nepřiměřená agrese, plačtivost, přecitlivělost, uzavřenost apod. (viz. výše pasáž o projevech DDA).

Za normálních okolností, pokud se rodiče upřímně zajímají o své dítě, komunikace mezi rodiči a učiteli může probíhat například tím, že rodiče pravidelně informují o zákovém zlepšení či zhoršení, navrhnou jim možnosti změny, postupy zmírnění nedostatků. Dále je informuje dostatečně dopředu o školních akcích. Nabídnou jim možnost se zapojit do akce být její součástí. Zapojuje rodiče do třídních výletů, zvláště na 1. stupni, kdy rodiče ještě mají snahu se výletů zúčastnit. Rodiče se mohou podílet na výzdobě školy, na její zlepšení. Cokoliv, co je potřebné sdělit rodičům, lze udělat bezodkladně a bez obav.

5.3 Nepodmíněná láska a bezpodmínečné přijetí

Na počátku každého prožitého šťastného života stojí láska ve smyslu přijetí dítěte takové, jaké je. Přijímat ho v jeho specifických potřebách, s jeho zvláštnostmi, nadáními, limity, či postižením. Dítě potřebuje, aby jeho rodiče z něj prožívali radost a dávali mu dostatečně najevo lásku, aby respektovali jeho potřeby, nevnucovali mu své představy necitlivě, aby se vůči němu chovali ohleduplně, shovívavě a laskavě. Některé slavné a úspěšné terapeutické směry mají bezpodmínečné přijetí v jádru svého působení. Je to kupříkladu na člověka zaměřený přístup Carla Rogerse a dalších humanistických psychologů jako byla Virginia Satirová. Podle nich přijímající postoj rodičů nebo terapeuta či učitele podněcuje v dětech a klientech osobnostní růst a rozvoj.

I my stavíme naši práci na těchto předpokladech. Mezi české představitele na člověka zaměřeného přístupu je možné zařadit například Zdeňka Matějčka či J. Prekopovou, která na tomto principu lásky a přijetí staví svou terapii „pevného objetí“. Účinnost této terapie byla opakovaně prokázána na mnoha případech deprivovaných či frustrovaných dětí s deficitem v oblasti naplňování emočních potřeb.

J. Prekopová (2009, s. 19) uvádí: „*Pochopila jsem, že to podstatné v terapii pevným objetím je bezpodmínečná láska. Proudí s přilnutím a současně přilnutí upevňuje. Teprve na základě bezpodmínečné lásky k bližnímu a k sobě samému zakusíme vnitřní svobodu.*“

O nepodmíněné lásce hovoří i Covey (1994), zmiňuje se, že právě tato láska je důležitá pro vytváření vztahu maličkostmi.

Také jeden z nejslavnějších současných psychologů Bert Hellinger (2001, 2006, 2007, 2010, 2012) považuje nepodmíněnou lásku a bezpodmínečné přijetí za základ veškeré pozitivní změny. Jeho průkopnický přístup je známý pod názvem rodinné konstelace dle Berta Hellingera nebo fenomenologické systemické konstelace. Obohatil přístupy, které využívají léčivou sílu přijetí o poznatky psychodramatu a skupinové dynamiky. Objasňuje význam scénářů a myšlenkových schémat, které se učíme od rodičů a pozic v rodině, které primárně určují, jak a jestli vůbec bude v systému přijetí a láska plynout.

Dále ve svých dílech zdůrazňuje důležitost skupinové hierarchie a rolí. Díky svému celoživotnímu pozorování a zkoumání dospěl k závěrům, že pokud je v rodině zanedbána základní hierarchie mezi členy skupiny, pak je často léčivá síla laskavých a přijímajících postojů blokována. Hellinger intenzivně zkoumal transgenerační přenos - nepřijetí a neúcta působí v rodině setrvale a dlouho, přesahuje individuální život jednotlivce a pokračuje skrze generace (Hellinger 2006, Nelles, 2004). Jde o to, že v "kolektivním nevědomí" rodiny, neboli v "rodinné duši" zůstává zachována informace o problémech, tragediích a dramatech. Z rodinné duše se nic nemůže ztratit. Čas zde nemusí hrát roli. Členové, kteří přicházejí do skupiny později, děti, které se narodí do daného rodu, jsou do nedokončených dramát vtaženi a pokračují v nich ve snaze o uvolnění zablokované energie.

5.4 Systemický přístup a možnosti jeho využití

„Systemová terapie je taková terapie, kde je na rodinu nahlíženo jako na sebe sám organizující kybernetický systém, v němž jsou všechny části propojeny“. Jinými slovy se systémová terapie zabývá vztahovou rovinou komunikace. (Illeová, 2007)

Systemický přístup se využívá v psychoterapii, sociální práci, medicíně, lingvistice a podobně. Tento systém a jeho organizace hrají velkou roli při komunikaci v rodině, tudíž i při řešení problémů, které s tím souvisejí. Systém je tvořen skupinou prvků, jenž mají vztahy mezi sebou a dále ke svým vlastnostem. Mezi jednotlivými prvky systému dochází v určitém čase ke konkrétním komunikačním výměnám. Tyto výměny nazýváme interakce. (Vybíral, 2000)

Satirová dělí systémy na otevřené nebo uzavřené. Jako příklady uzavřených systémů uvádí: diktatury, vězení, školy, církve, politické systémy. V uzavřeném systému jsou veškeré změny nežádoucí, sebehodnocení je podřízeno síle a výkonu. Jednání je vystaveno rozmaru toho, kdo systém vede. Většina našich společenských systémů je proto označována jako uzavřené. (Satirová, 1994)

5.5 Možnosti změny

5.5.1 Teorie pevného objetí

Teorie pevného objetí – ačkoliv je tato teorie považována za paradoxní, výsledky které přináší právě u malých dětí do puberty, jsou natolik přesvědčivé a pozitivní, že je zmíníme. Mohou totiž rodiče inspirovat k vyhledání odborné pomoci tímto přístupem, i ve zdánlivě bezvýhodných situacích. Následující část je věnována teorii pevného objetí a její možné a vhodné aplikace.

Za zakladatelku „pevného objetí“ můžeme považovat Jiřinu Prekopovou, která po mnoha letech své psychologické práce dospěla k metodě, kterou dnes využívají po celém světě. Ze začátku tato metoda nebyla příliš uznávána, dokonce někteří její odpůrci ji považovali za týrání dětí.

„Pevné objetí“ slouží k znovuoobnovení porušené vazby mezi dvěma členy rodiny. Využívá se tehdy, kdy už problém nevyřešíme pouze slovně.

Nástrojem změny prostřednictvím pevného objetí je fyzické objetí „tělo na tělo“. V procesu terapie dochází obvykle k znovuoobnovení toku lásky u lidí, mezi kterými byla narušena vazba (například hospitalizací dítěte v raném věku). Proces trvá krátce – nejdéle několik hodin, do chvíle, než se oba necítí do toho druhého a nezačne mezi nimi opět proudit láska. Z pohledu nezainteresovaného laika se může jevit terapie nesmírně emočně náročná a zdlouhavá. Pro poučeného rodiče (nejlépe pokud ji provádí právě rodič), může být tento proces velmi jednoduchý a úlevný v porovnání s mnoha týdny a měsíci vztahových potíží, konfliktů a frustrací. Důležité je si uvědomit, že jedině milující rodič, který přímo nezavinil duševní zranění dítěte může sloužit jako opora k uzdravení. V jiném případě (závislý rodič), pevné objetí by měl provádět člověk, který není pro dítě ohrožující.

5.5.2 Teorie pevného objetí a jeho uplatnění ve škole

Děti jsou bezprostřední, vyžadují od učitele lásku, jasná pravidla a také bezpodmínečné přijetí. Teorii „pevného objetí“ lze použít ve škole tehdy, kdy má žák velkou krizi a nelze ho zvládnout běžnými pedagogickými postupy.

Než „pevné objetí“ u žáka použijeme, je nutné brát ohledy na jeho biologické rodiče, musíme mít souhlas vedení školy, spolupracovníků. Potřebujeme také supervizi, protože příčiny a okolnosti poruchy u jedince mohou být složitější.

Musíme vydržet až do té doby, než se nám žák svěří. (Prekopová, 2009)

5.6 Osobnost dítěte rodičů alkoholiků

Rodič, závislý na alkoholu, může nepříznivě ovlivňovat psychický stav svého dítěte. Může přispět k jeho psychické subdeprivaci a deprivaci. Rodič není pro dítě přijatelným modelem, a pokud se s ním dítě identifikuje, jeho chování může být následně zdrojem mnoha sociálních konfliktů. (Vágnerová, M. 2002)

Malé dítě má omezenou schopnost vyjadřovat verbálně své emoce a potřeby. Je závislé na tom, jak jeho okolí, především matka dokáže číst jeho neverbální projevy. Jak dokáže být vyladěna na signály dítěte a bez prodlení na ně reagovat. V rodině s alkoholikem se často stává, že členové rodiny jsou nuceni neustále reagovat na jeho projevy a je méně prostoru a klidu pro ně samotné, aby mohli vnímat a naplňovat své potřeby. V případě, že partner má potíže se závislostí na alkoholu, mohou jeho ohrožující a nepředvídatelné projevy značně narušovat plynulou výměnu mezi matkou a jejím dítětem již od narození. Dítě z takové rodiny bude mít osvojené specifické obranné strategie komunikace.

5.6.1 13 bodů charakterizující DDA (Dospělé děti alkoholiků)

(Fuchsová 2008, s.24) uvádí **13 bodů**, u kterých se shodli DDA, že je to výstižně popisuje. Musíme však podotknout, že to neplatí u všech. Jde o:

1. DDA si nejsou jisty tím, jaké chování je normální.
2. DDA mají těžkosti při dotahování úkolů do konce.
3. DDA lžou v situacích, kdy by bylo stejně lehké říct pravdu.
4. DDA posuzují sebe sama bez slitování.

5. DDA mají problém se bavit.
6. DDA berou samy sebe velice vážně.
7. DDA mají problémy s důvěrnými vztahy.
8. DDA reagují nepřiměřeně na změny, které nemohou ovlivnit.
9. DDA neustále hledají a vyžadují pochvalu a ujištění.
10. DDA obvykle cítí, že jsou odlišní než ostatní lidé.
11. DDA jsou buď mimořádně odpovědné a nebo mimořádně nezodpovědné.
12. DDA jsou extrémně loajální, a to i tehdy, když vidí, že jejich loajalita je nezasloužená.

13. DDA jsou impulzivní. Mají sklon nechat se vtáhnout do průběhu nějaké události, aniž by vážně uvažovaly o jiných alternativách chování nebo o možných důsledcích. Tato impulsivnost pak vede k vnitřnímu chaosu, k averzi vůči vlastní osobě, a ke ztrátě kontroly nad svým prostředím. Kromě toho musí vynakládat velké úsilí, aby věci daly zase do „*pořádku*.“ (Woitzová, 1998)

6 Komunikace

6.1 Komunikace mezi učitelem a rodičem

Společným cílem učitele a rodičů je společně ukázat dítěti cestu, jakou se má vydat, směřování v souladu s hodnotami, kterým jako vychovatelé věříme, a které zastáváme. K těmto cílům je nezbytné, aby mezi rodinami a školou probíhala konstruktivní otevřená výměna informací, názorů, podnětů i námitek. Bohužel, mnohdy je realita taková, že spousta škol s rodiči dostatečně nekomunikuje. Někteří učitelé o komunikaci nejeví zájem nebo se dokonce vnitřně i navenek nad rodiče i žáky povyšují, spolupráci odmítají. Takový přístup komplikuje a brzdí vyřešení problémového chování žáka. Je vhodné, aby daný učitel byl poučen. Měl by existovat systém kontroly učitelova působení, kupříkladu supervizní setkávání učitelů ve sboru.

Následkem takové komunikace může být to, že rodiče spolupracovat již nechtějí, protože mají špatnou zkušenost. Setkala jsem se s několika názory ze strany rodičů, jak pohrdají nejen učitelskou profesí jako takovou, ale i školou jako institucí.

(Gábina 30, matka sedmi ročního Jonáše: „*Učitelka mě často volá do školy, že můj syn má problém, že je ten nejhorší, a že se s něčím takovým nikdy nesetkala. Já jsem kvůli tomu nespala. Pak se dozvím od dalších matek, že jim říká to samé a takto je deprimovaná. Vždyť nad námi chce mít jen moc, je to asi psychopatka. Syna jsem přeložila do jiné třídy, problémy ustaly. S novou učitelkou je komunikace normální. Mého syna má ráda.*“)

Dle mého názoru je tato informace příliš znepokojující a zároveň akutní. V nejhorším případě můžeme vidět mezi školou a rodiči i boj. Je to smutná ukáзка toho, jak by to vypadat nemělo.

Jindy je problém více na straně rodičů a naše vstřícnost nenachází odezvu, naopak. Právě takové případy jsou v centru našeho zájmu. Jak čelit rodiči, který je závislý na alkoholu? Může se opít a ublížit mi, pokud se budu snažit nějak zasahovat v zájmu dítěte. Rodič jednoho mého žáka byl známý tím, že v hospodě ve stavu i lehké opilosti vyvolával záměrně roztržky a bitky, vyhrožoval se, že si s každým poradí “železnou tyčí, kterou si příště vezme”. Tyč sice nikdo neviděl, ale jeho vyhrůžky stačily na to, aby se všichni cítili pod velkým tlakem a lidé se obávali možného útoku.

Na druhé straně je v takových rodinách druhý rodič, obvykle žena, který je ubitý, závislý, týraný a bezmocný. Nemá dostatek sebedůvěry a tudíž nedokáže chránit ani své děti. Učitel by se měl snažit pomoci takovým matkám hledat východisko z nouze.

Pokud se souhrou okolností ocitneme v nepřátelské konfrontaci s rodiči, měli bychom se pozastavit a dokázat se tázat: Kde se stala chyba? Jaký mám podíl na vzniklých potížích? Možná nás reflexe vzniklých potíží dovede k poznání, že jsme se na vzniklé situaci podíleli a neseme za ní určitý díl zodpovědnosti. Učitel by mohl ujistit rodiče žáka o své ochotě ke komunikaci, ukázat svojí otevřenost a upřímný zájem o to, aby se jejich dítěti dařilo dobře. Jinak nelze očekávat, že se rodič na učitele bude s důvěrou a otevřeností obracet v případě vzniklých potíží.

Učitel by měl být schopen naslouchat rodičům, aby se dozvěděl více o prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V souladu s Matějčkem a Křivohlavým (1994, 2009) a dalšími autory, jsou právě dobré, vstřícné, podporující vztahy, tím nejdůležitějším faktorem, který je nezbytný pro kvalitní a spokojený život, a to se týká interakcí v rámci rodiny i školy mezi všemi zúčastněnými aktéry. Rodiče s učitelem by neměli soupeřit a učitel zase naopak s rodičem. Každý má svou roli, která je v životě dítěte nezastupitelná.

Jedním z osvědčených postojů, které nám ulehčí komunikaci s rodiči, je respekt k původním rodinám žáka. Dále je to vytváření zralých postojů u žáků. Posilování respektu a tolerance žáka vůči rodičům i vůči sobě a učiteli. Jelikož učitel má při výuce jiné cíle a hodnoty, než mají žáci doma, je ze strany rodičů stejně důležité, aby respektovali učitele a školu jako celek, kde se jejich děti učí pravidlům a soužití ve skupině.

Poslat děti do školy neznamená pouze starost, jestli naše dítě dostane dobrého učitele a bude ve škole mít hodné spolužáky. Znamená to především, že rodiče posílají děti na „půdu“, kterou spolu s učitelem a jimi vytváří. (Gricksch, 2006)

6.2 Obecné zásady pedagogické komunikace

Každá komunikace dle Křivohlavého předpokládá vazbu, a tím definuje vztah. Pedagogickou komunikací podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 28) lze chápat jako typ komunikace, který můžeme zařadit do sociální komunikace jako její zvláštní podtyp. Bývá tendence zjednodušovat pojem pouze na komunikaci mezi pedagogy a žáky, tedy komunikaci ve škole.

Širší koncepce pojetí pedagogické komunikace připomínají, že výchovně vzdělávací působení se odehrává nejen ve škole, ale také v rodině, předškolních zařízeních a také mimoškolních zařízeních. Zmínky o specificky cílené komunikaci učitele se žáky s konkrétními problémy, jsou v odborném tisku velmi sporadické. Komunikaci s dětmi se SPUCH je dostatečné množství. O tom, jak komunikovat s dítětem, které má buď jednoho nebo oba rodiče alkoholika, se učitel dozví velmi málo odborných informací.

6.2.1 Příčiny komunikačních chyb učitele:

- Obavy z přílišné zodpovědnosti, a z toho plynoucí zdrženlivost a přehlížení problémů.
- Opozice vůči rodičům, negativní postoje vůči rodičům, předsudky vůči nim, pohrdání rodiči.
- Vměšování se, snaha být dítěti lepším „rodičem“.
- Vztahovačnost, zranitelnost.
- Nedostatek empatie, neobjektivnost.
- Neprofesionalita, neodbornost.
- Nezáměr komunikovat a řešit problém- celkově flegmatický přístup.

6.3 Doporučení správné komunikace s dítětem alkoholika a jeho rodinou:

6.3.1 Správná komunikace s dítětem alkoholika

1. Nejprve by měl pedagog získat, co nejvíce informací o dané rodině a o pocitech dítěte (učitel podle momentální situace dítěte zvolí dle sebe nejvhodnější a nejcitlivější formu diagnostiky dítěte a jeho momentálního stavu. Např. „Nakresli svoji rodinu“ - u více uzavřeného dítěte, učitel dítě může vyslechnout, pokud ho dítě o to žádá).

2. Měl by znát potřebu dětské lásky a loajality vůči rodičům, (která je u menších dětí přítomna i pokud se rodiče chovají odmítavě, nespolehlivě, nestabilně, ambivalentně či vyloženě destruktivně) a respektovat tuto potřebu. (Např.: Učitelovi je známo, že dítě pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak se nesnaží namluvit, že pochází ze špatného prostředí, ale ukáže mu, co je na jeho rodičích pozitivní).

3. Neměl by dítě nedůstojně vyslýchat, jaká je u nich rodinná situace. Spíš doporučujeme vytvořit atmosféru trvalého bezpečí, přijetí a důvěry, aby dítě mohlo cítit oporu, a sdělit své starosti a problémy. (Dítěti je známo, že může za učitelem kdykoliv přijít, učitel ho vyslechne. V závažných a životu ohrožujících situacích. může dítě přijít nebo zavolat učiteli domů.)

4. Pedagog dává dítěti najevo, že tu pro něho vždy je, může se o něj opřít kdykoliv bude potřebovat. (Dítě učiteli bezpodmínečně důvěřuje.)

5. Pedagog dítěti slovně či gesty dává najevo upřímný zájem o jeho vnitřní svět, pedagog v rámci jeho kompetencí a s ohledem na celou třídu, se snaží jedince emočně podporovat. (Dodává mu odvahu, povzbuzuje ho v jeho zájmech, dává mu příležitost zažít úspěch, např. učitel ví, že dítěti umí skvěle násobky 5, tak dá matematickou soutěž s násobky 5. Nebo učitel u dítěte vyzoroval dobré organizační schopnosti, tak při skupinové práci ho určí za vedoucího skupiny, atd.).

6. Snaží se působit na klima ve třídě tak, aby se dítě cítilo jako právoplatný a důležitý člen skupiny. V tom má učitel velké možnosti a moc. Právě tady může působit na dítě pozitivně, i když je komunikace s rodiči nemožná. (Např.: U psychosociálních her, kde se ukazuje, že každý člen určité skupiny – v tomto případě školní třída, je velice důležitý a nepostradatelný.)

7. Pokud se dítě ve škole chová problémově, tak by měl pedagog odborně zvládnout jeho chování. (Měl by dítěti citlivě a s pochopením celkové tíživé situace žáka, vysvětlit mu, že je ve škole a zde platí určitá pravidla, která by se měla dodržovat.) Učitel se na dítě nedívá jako na problém, ale stále ho vidí jako jedinečnou bytost, která žije v určitém rodinném systému.

8. Pokud dítě žádá o pomoc, tak by ho měl pedagog podporovat v tom, aby se dítě vyjádřilo. Dítě, které se ve své rodině nedovolá pomoci, má velké potíže o podporu požádat. Tohle je velmi důležité si uvědomit. Zdravý člověk si o podporu řekne, ale DA, bohužel ne. Je na učiteli, aby citlivě vnímal, že dítě něco tíží a vytvořil mu prostor k vyjádření. Tento proces může trvat delší dobu, než dítě pochopí, že o pomoc žádat lze. Může dítěti ukázat řešení a příklad pomoci vymyšleného příběhu třetí osoby – (pohádka o dítěti, které si o pomoc požádalo, a tím ulevilo svým bližním).

9. Pokud je dítěti v rodině bráněno v jeho přirozeném vývoji a nedochází k jeho uspokojování základních potřeb (láska, pocit sounáležitosti, být milován, být přijat takový jaký jsem, atd.), tak v tomto případě je žádoucí, aby učitel dítěti tyto základní potřeby aspoň z části vědomě a s respektem k jeho hranicím a obranám naplňoval. (Aby se učitel nepodílel na patologickém vlivu tím, že agresí dítěte vztáhne vůči sobě a zareaguje také agresí – třeba jen v myšlenkách, které dítě přesně vycítí. Pak se dítě musí před učitelem chránit stejně jako před RA, a situace se zhorší. Dítě je nepochopeno a jeho osamělost se zvyšuje. Učitel by měl vidět za agresí dítěte volání o pomoc. Na druhém stupni je to už velký problém, žáci jsou fyzicky vyspělí a mohou mít nad učitelem fyzickou převahu. Na prvním stupni agrese dítěte není nijak pro učitele ohrožující, a ten by se měl na ni dívat shovívavě).

10. Pokud dítě odmítá učitelovu pomoc, je například agresivní nebo naopak nejeví o nic zájem, je depresivní, plačtivé, lítostivé. Tak doporučujeme, aby si učitel nejprve uvědomil, že dítě za toto chování nemůže, je žádoucí, aby se snažil komunikovat s rodiči a hledat cestu k vyřešení problému. Dále by bylo vhodné, aby se poradil s jinými odborníky, kteří se touto problematikou zabývají v rámci jejich procesí.

11. Doporučujeme, aby učitel dítěti neustále připomínal, že ono je tu pouze jako dítě a dítětem by mělo zůstat. (Např.: Když si učitel všimne, že DA si na sebe bere roli rodičů nebo jejich povinnosti bere na sebe – snaží se např. u sousedů zaplatit dluh rodičů, atd.)

6.3.2 Správná komunikace s rodičem alkoholikem:

1. Pokud pedagog zjistí, že dítě žije v rodině patologické (alkoholismus), tak je nežádoucí, aby učitel před problémem zavíral oči, tiše ho toleroval nebo dokonce byl flegmatický.

Poznámka: Domníváme se, že v současné době je právě tento společenský fenomén alkoholismus velice častý problém, zejména na venkovech, kde se tyto skutečnosti tiše tolerují. Mohli bychom obecně říci, že komunikace s rodičem na venkově a komunikace s rodičem ve městě se liší. S rodiči alkoholiky je komunikace také jiná.

2. Doporučujeme, aby vhodným a citlivým způsobem pedagog navázal komunikaci se spolupracujícím rodičem neohrožujícím a nevtíravým způsobem. Nevnučuje mu své názory, ale pouze mu nabízí možnosti řešení, stále v rámci jeho schopností a odborností. (Např.: Když učitel naváže spolupráci s matkou, která je v tíživé rodinné situaci, má snahu spolupracovat s učitelem, má v něm důvěru. Může se radit ohledně postupů při problémovém chování dítěte.)

3. Učitel nevyvíjí nátlak na rodiče a postupuje po jednotlivých krocích. (Př.: Z počátku učitel může rodiči zavolat, když se jeho dítě ve škole zlepšilo, něco se mu podaří. Později si ho může pozvat do školy a společně se poradit, v čem dítě má problémy a zaměřit se na jeden cíl zlepšení, společné výlety, atd.)

Pokud jsou oba rodiče neochotni spolupracovat nebo jsou agresivní, učitel má pocit intenzivního ohrožení dítěte, své osoby v situaci, kdy mu je vyhrožováno napadením nebo v extrémních případech u závislých psychopatů i smrtí. Je nutné, aby učitel vše ohlásil na policii ČR.

7 Alkoholismus

7.1 Alkoholismus jako neviditelný škůdce vztahů

„Alkohol je pro lidský mozek tím, čím je písek v ložisku stroje. Oboje znemožňuje pracovní výkon.“ T.A.Edison

„Alkohol představuje v naší kultuře sociálně akceptovanou drogu. Konzumace alkoholu patří při různých příležitostech k očekávanému chování, kterému se nelze vyhnout bez určitých negativních sankcí. Úsilí vynaložené na abstinenci se na veřejnosti nehodnotí pouze pozitivně, abstinence je často považována za projev slabé vůle. Na rozdíl od konzumace a pití, které se tolerují, jsou patologické projevy jako opilství a alkoholismus tolerovány méně. Stejně jako úplná abstinence se totiž vymykají z uznávaných společenských norem.“ (Diplomová práce, 2009)

Jak souvisí téma alkoholismu s názvem cesty spolupráce učitele s rodiči při práci s problémovým žákem? Domníváme se, že souvisí více než by se mohlo zdát. Téma alkoholismu a alkoholismus samotný je v České republice velice citlivé téma, o kterém je třeba se zmiňovat opatrně, ale zároveň je třeba dle mého názoru více vzdělávat a informovat veřejnost na toto téma. Tím bychom mohli eliminovat ničivé důsledky.

Spousta učitelů se s tímto problémem, kdy mu do třídy chodí dítě rodičů alkoholiků, které ve většině případů neustále vyrušuje, má problémy s chováním (vykřikování, praní se se spolužáky, nedodržování pravidel, atd.), setkává každý den a dostane se do slepé uličky, kdy chce na jednu stranu dítěti pomoci, na druhé straně ví, že tento problém se těžko řeší, v horším případě vůbec. Proto by se o této problematice mělo více mluvit.

Alkoholismus se od roku 1979 v ČR bere jako nemoc (Fuchsová 2008). Dle statistik je alkoholismus droga, která způsobuje větší škody než jakákoliv jiná.(Fuchsová, 2008). Jsou to alarmující údaje. Mohli bychom alkoholismus nazvat jako tichý „zabiják“ mezi-lidských vztahů.

7.2 Charakteristika patologické rodiny (alkoholismus)

Je těžké definovat s přesností rodinu, kde je alespoň jeden z rodičů alkoholik. V rodině jako systému probíhají zpětnovazební interakce (vzájemné ovlivňování subjektů).. v každé rodině. Jak ve zdravé rodině, tak i v patologické dochází k osvojování vlastních vzorců jednání a chování.

Dítě, které vyrůstá ve zdravé rodině se výrazně liší od dítěte z patologické rodiny. Úzkost, napětí, křik, pláč, násilí, dítě z rodiny, kde alkohol je na každodenním pořádku zná velmi dobře. Důležité je, že cítí vinu za oba rodiče. Jak za toho, co pije, tak za toho druhého, který smutní, je bez energie, atd. Dítě, které tu má být pouze dítětem, tak ve většině případů přebírá na sebe role rodičů. V těchto rodinách se učí pravidlům jako jsou „*Nemluv, nekřič, nedůvěřuj*“, atd. Vyrůstají s tím, že své pocity nemají projevovat. S těmito problémy se nemají svěřovat nikomu. Dokonce oni sami se cítí lépe, když o svých pocitech pomlčí.

Goldberg popsal vztahy v patologické rodině, kde může dojít k patologické rovnováze. To znamená „něco za něco“ (jeden z partnerů pije a druhý udržuje například milenecký vztah). V těchto vztazích se může objevit i tzv „ sdílená závislost“ (pijí oba rodiče a nebo jeden pije a 2. je závislý na jiných látkách např. Heroin). (Fuchsová, 2008)

Jak rozpozná učitel problémové dítěte z patologické rodiny (v tomto případě alkoholismus) a problémové dítě z nepatologické rodiny? Poznat, zda dítě do patologické či nepatologické rodiny patří, je velmi těžké, pokud nemáme dostatek informací. Některé znaky mohou být společné, ale učitel by měl využívat svou empatii a pozorovat dítě citlivě, aby zjistil, zda jeho nevhodné projevy jsou zapříčiněné rodinou situací nebo je to pouze projev dítěte, kterému chybí např. dostatečné množství pozornosti. Znaky, které může vykazovat dítě z rodiny, kde jeden z rodičů je alkoholik.

Poznámka: Dítě, kde alespoň jeden z rodičů je alkoholik, nemusí vykazovat všechny níže uvedené znaky.

1. Dítě má nízké sebevědomí a sebehodnocení.
2. Dítě je v kolektivu může mít roli „šaška“.
3. Dítě si připadá osamocené v kolektivu.

4. Dítě může být plačtivé.
5. Dítě může slovně nebo fyzicky napadat ostatní děti.
6. Dítě je obětí šikany.
7. Dítě se snaží na sebe za každou cenu upoutat pozornost učitele.
8. Dítě nosí do školy zničené nebo žádné pomůcky.
9. Dítě nenosí do školy domácí úkoly.
10. Dítě nechce chodit domů ze školy.

7.3 Fáze rozvoje závislosti na alkoholu

U alkoholismu je nutné počítat se zhoršováním stavu. Po dlouhém a stabilním období, kdy se alkoholik navzdory vysoké konzumaci alkoholu drží v poměrně dobré psychické a fyzické kondici, následuje období náhlého úpadku a v té době se mohou začít vyskytovat projevy, které členy rodiny ohrožují i na životě a předtím se neobjevili. Proto by učitel dítěte RA měl znát posloupnost vzniku závislosti na alkoholu. (Křivka závislosti na alkoholu.)

7.3.1 Jednotlivé fáze alkoholismu

Vývoj alkoholismu u člověka lze rozdělit do 4 základních stádií: počátečního, varovného, rozhodného a konečného.

„ 1. Počáteční fáze alkoholismu

V počáteční fázi jedinec poznává účinek alkoholu, jako drogy. Postupně má potřebu zvyšovat dávky alkoholu tak, aby se cítil dobře. Alkohol mu v této fázi dopřává dobrý pocit, ale „nic“ mu nebere. Již v počátečním stádiu se vytváří psychická závislost.

2. Varovné stadium alkoholismu

V tomto stádiu je u pijáka viditelná častá podnapilost a opilost, která se neustále zvyšuje. Piják přechází od méně koncentrovaných alkoholických nápojů (například pivo) k lihovinám. Výpadky paměti na dobu v opilosti obvykle nemívá.

3. Rozhodné stadium alkoholismu

Oproti předchozímu lze u rozhodného stádia vyzorovat časté výpadky paměti v době opilosti. Alkohol se stává pro pijáka primárním, rodina a ostatní běžné povinnosti přechází na „druhou kolej“. Sám sobě si nalhává, že je jeho stav je ještě únosný.

Mění nálady, je agresivní pokud nemá alkohol při ruce. V této fázi si pijákova stavu všímá i okolí, zejména rodina, která se jej snaží vrátit na dobrou cestu. Rodině a okolí slibuje, že přestane pít, permanentně slib porušuje. Pokud se v něm objeví pevná vůle a přestane pít, ještě není vyhráno.

Jakýkoliv životní zvrát jej může k pití alkoholu opět vrátit, obvykle ještě ve větší míře. Zde hraje důležitou roli rodina, která jej musí podpořit.

4. Konečné stadium alkoholismu

Piják pije při nevhodných příležitostech, obvykle několik dní v kuse, velmi často již od rána. Dávky alkoholu se neustále stupňují, jeho stavy také. Piják na sebe nedbá, obvykle v této době ztrácí zaměstnání i rodinu, postupně se začínají projevovat zdravotní problémy. Poslední záchranou je protialkoholní léčebna nebo ambulantní středisko pro alkoholismus a toxikomanii (AT středisko).“ (Fáze alkoholismu, 2012)

7.3.2 5 základních typů abúzu (nadměrné užívání) alkoholu

Jellinek rozšířil původní diagnostiku ještě o popis **pěti základních typů abúzu**.

„Typ alfa

Jde výhradně o psychologickou závislost na alkoholu, nedisciplinované pití bez ztráty kontroly, které nevede k projevům chronického alkoholismu. Jedná se o abúzus, který nemá žádnou progresi. Typické jsou občasné excesy s následnými problémy, pití je dočasně omezeno represivními opatřeními, která následují. Nejedná se o závislost v pravém slova smyslu, pití má psychogenní souvislosti. Člověk pije pro ulehčení vnitřních konfliktů a problémů.

Typ beta

Při tomto typu alkoholismu se nevytváří psychická ani somatická závislost. Během užívání se přesto vyskytují tělesné poruchy. Dotyčný konzumuje alkohol pravidelně, není ochoten jeho užívání přerušit. Tento typ je spojen se sociogenními souvislostmi, jako vliv okolí a snaha nelišit se. Vzhledem k vnější podmíněnosti existuje riziko zvyšování tolerance i frekvence pití a další rozvoj závislosti.

Typ gama

Je charakteristický ztrátou kontroly pití, zvýšenou tolerancí na alkohol a přitom trvalou schopností abstinence. Porucha kontroly vede k opilosti a následným konfliktům s okolím, frekvence poruch stoupá. Psychická závislost hraje důležitou roli. Označuje se také jako anglosaský typ pití a je charakteristický pro naši populaci.

Typ delta

Nevyskytuje se zde ztráta kontroly pití, ale je přítomna neschopnost abstinence. Při přerušení dávky alkoholu dochází k masivním abstinčním příznakům. Také se označuje jako románské pití či samotářské. Je typické pro oblasti, kde každodenní konzumace alkoholu patří k životnímu stylu. Nedochozí k opilosti, ale dlouhodobé subintoxikaci. Zde se usuzuje spíše na fyzickou závislost, přesto se objevují i znaky závislosti psychické. Kontrola pití bývá dlouho zachována, ale i tady se po čase zvyšuje denní dávka.

Typ epsilon

Jde o epizodický abúzus, dříve spojovaný s dipsománií či kvartálním pijáctvím. Současné výzkumy potvrzují její koincenci s psychickými onemocněními (afektivní poruchy). Charakteristické jsou náhlé nástupy déletrvající alkoholických excesů i po poměrně dlouhé abstinence.“

7.4 Historické a geopolitické souvislosti Frýdlantska

„Prostředí je základním rámcem našeho začlenění ve světě, v užším smyslu naše společnost, kultura. V rámci prostředí uvažujeme také demografické charakteristiky, rodinu, pracovní prostředí, školu. Kromě přímého působení na nás prostředí působí po celý život díky socializačním procesům. Droga je vymezena svými chemickými strukturami a jejich psychoaktivním charakterem. Roli hrají její účinky a dostupnost.

Podnět můžeme chápat jako sloučení aktuálního stavu jedince v daném aktuálním prostředí s požitím drogy (alkoholu). Na konstituování podnětu se může podílet zvědavost, tlak skupiny, pobídka druhého v krizové situaci nebo jen příležitost. Osobnost jedince je průsečíkem všech dosud uvedených proměnných. K problémům se závislostí může být člověk predisponován částečně fyziologicky nebo psychicky. Potenciálně ale jsme návykovými látkami ohroženi všichni.“ (Diplomová práce, 2012)

V poválečných letech se předpokládal výrazný progres v růstu počtu obyvatelstva města, neboť v prvním poválečném sčítání v roce 1951 počet obyvatel dosáhl svého historického minima, daného především odsunem sudetských Němců a válečnými hrůzami. Trend vysokého poklesu a následného pozvolného stoupaní počtu obyvatelstva je patrný nejen v malých městech jako Frýdlant, ale v celém Československu v poválečných letech.

V roce 1960 proběhla reforma administrativního členění, čímž zanikl okres Frýdlant a město se stalo součástí okresu Liberec. Toto mělo za následek zrušení některých institucí spojených s vykonáváním funkce okresního úřadu a tím i snížení významu města v regionu. I díky tomuto faktu nebyl trend zvyšování obyvatelstva od roku 1961 tak výrazný, jak se očekávalo. Mezi lety 1961 a 1970 dokonce došlo k poklesu obyvatelstva o 56 osob, což byl přímý důsledek administrativních změn, kdy byla expanze města pozastavena. Poté již počet obyvatel začal opět růst až k 7 647 osobám v roce 1991, což znamená přírůstek o plných 36,95% (2 063 obyv.) oproti roku 1945. Tento stav byl determinován především různými podpůrnými opatřeními tehdejší vlády, která se snažila zvýšit porodnost a mladé lidi motivovala pomocí vyšších dávek či příspěvky na bydlení. Při sčítání lidu v roce 2001, kdy došlo k poklesu obyvatel o 133 osob (-1,71%) na 7 514. K 31.12.2006 žilo ve Frýdlantu celkem 7 556 osob, což předznamenává další mírný nárůst počtu obyvatel, i když ne tak výrazný, jako tomu bývalo v minulosti.

Za snižováním tempa růstu populace města lze vidět především následující faktory. V první řadě je to mohutný rozvoj Liberce, jehož význam se stále zvyšuje nejen v regionálním, ale i celostátním měřítku. Mnoho lidí se stěhuje za lepšími pracovními i finančními podmínkami do tohoto krajského města, kde je mnohem více možností na uplatnění se. Jen málo lidí se tzv. nově nastěhuje do Frýdlantu i z důvodu mizivých pracovních příležitostí.

V několika posledních letech se příznivě do vývoje obyvatelstva zapsala především skutečnost, že firma TRW Automotive si vybrala Frýdlant jako své montážní centrum v České republice. Vzhledem k jejímu úspěšnému působení v automobilech prémiových značek se dá očekávat zvýšení prestiže města i do budoucnosti. (Nejezchleba, 2008)

7.4.1 Alkoholismus jako následek nezaměstnanosti na Frýdlantsku

Domníváme se, že velká míra alkoholismus na Frýdlantsku úzce souvisí s velkou mírou nezaměstnaností, která je v tomto výběžku specificky vysoká. Nabídka práce v tomto výběžku je mizivá. Pro představu to je dle Dvořáka 67 volných pracovních míst pro bezmála 2000 nezaměstnaných. (Veřejné práce pomáhají snižovat nezaměstnanost na Frýdlantsku, 2006)

Dokládají to i statistiky, které uvádějí pro srovnání: „Z obvodů obcí s rozšířenou působností (tzv. obce 3.stupně) v libereckém kraji zaznamenaly v říjnu 2011 nejvyšší nezaměstnanost Frýdlant 13,6 % a Nový Bor 11,4 %. V únoru 2011 však byla nezaměstnanost v těchto ORP 17,0 % resp. 13,2 %. Z obvodů pověřených obecních úřadů (tzv. obce 2.stupně) byla v říjnu 2011 nejvyšší nezaměstnanost v obvodech Nové Město pod Smrkem 14,0 % a Frýdlant 13,4 %. I zde však od února 2011 míra nezaměstnanosti klesla o 3 -4 % body. Na úrovni obcí byla v říjnu 2011 zaznamenána nejvyšší nezaměstnanost na Českolipsku v obcích Tachov 30,8 %, Ralsko 23,1 % a Blatce 22,2 %, na Frýdlantsku v obcích Bulovka 26,2 % a Horní Řasnice 23,9 %. (Míra nezaměstnanosti, 2012).

Za nepříjemnou skutečnost můžeme považovat i to, že nezaměstnanost v celém Libereckém kraji překročila začátkem května hodnotu deseti procent. (Nezaměstnanost na Novoměstsku je 18%, 2009).

Učitelé, kde je vysoká nezaměstnanost, mohou počítat i s vyšším nárůstem alkoholismu u rodičů tzv. „problémových dětí“, která může být jedna z příčin jejich problémového chování.

8 Vazba

8.1 Vazba a její porušení

U dítěte, které je učitelem, rodiči nebo dalšími lidmi v jeho okolí vnímáno jako „problémové“, může být často příčinou jeho potíží narušení vztahů s primárními pečovateli v raném dětství, především s matkou. Tato narušení vztahů a jejich následky se označují shrnujícím názvem „poruchy vztahové vazby“ neboli attachmentu. Jde o citové pouto, které se vytvoří mezi matkou a dítětem a jeho kvalita se různí podle toho, jak matka čte nebo naopak přehlíží přirozené potřeby svého dítěte v době, kdy je na ní zcela závislé (Bowlby, aj. 2011).

Jsou matky, které jasně dokáží jasně vnímat a interpretovat signály dítěte a okamžitě na ně přiměřeně reagovat. Ne každá matka však dokáže naplňovat potřeby svého dítěte. Důvodem může být její celková psychická nezralost, snížený intelekt, nedostatek empatie, minulá nebo současná traumata, stresy plynoucí z jiných oblastí života (práce, partnerství), psychické poruchy jako je deprese, schizofrenie či psychopatie.

Porucha vazby, pokud k ní dojde, může mít nedozírné následky v podobě narušeného vazebného chování k dalším důležitým lidem v životě jedince. Jiné lidi potřebujeme v průběhu celého našeho života. Potřebujeme jejich podporu v mnoha činnostech, při dosahování našich cílů, kterých bychom bez podpory a spolupráce jiných nedosáhli. Člověk s narušenou vazbou může mít potíže s tak jednoduchými projevy jako je požádat o pomoc v ohrožující situaci nebo naopak zatěžovat jiné lidi s žádostmi o podporu, a přitom nedokáží jejich rady a podporu využít k zlepšení své životní situace.

Podle Prekopové (2003) je zásadní, aby potřeba vazby byla nasycena zejména v prvních třech letech života.

8.2 Co je to vazba?

Brisch (2011, s.13) uvádí: „*Teorie vztahové vazby*“. Ta říká, že člověk disponuje vrozeným „vazebným systémem“. Ten se aktivuje, jakmile se objeví vnější nebo vnitřní nebezpečí. Jestliže není možné toto nebezpečí odstranit vlastními silami, spouští se tzv. „vazebné chování“. Malé dítě se pak obrací na osobu, která je pro něj důvěrná, ke které si buduje zcela specifickou „vztahovou vazbu“, např. na svou matku nebo na svého otce. Do tohoto vazebného vztahu vstupují jeho pocity, očekávání a strategie chování, které dítě rozvinulo na základě zkušenosti s nejdůležitějšími vztahovými osobami. Takzvaný vzorec vztahové vazby, která se rozvíjí během prvního roku života na základě přízpůsobení nejdůležitějším vztahovým osobám, se v průběhu života proměňuje, ale ve svých základních strukturách zůstává ve většině případů relativně konstantní.“

8.3 Definice vztahové vazby a její teorie

Brisch (2011, s.33) uvádí: „*Teorie vztahové vazby spojuje etologické, vývojově psychologické, systemické a psychoanalytické myšlení. Ve svých předpokladech se zabývá zásadními ranými vlivy na emocionální vývoj dítěte a pokouší se vysvětlit vznik a změnu silných vztahových vazeb mezi jednotlivci v průběhu celého lidského života.*“

Dle Bowlbyho jsou matka a kojeneček v seberegulujícím systému jako podílíci. Části systému se navzájem podporují.

Vazebný systém představuje primární, geneticky motivačně ukotvený systém, především je určen k přežití a vzniká mezi primárně vztahovou osobou a kojencem. (Brisch, 2011). Za primárně vztahovou osobou považujeme ve většině případů matku dítěte, ale jsou i případy, kdy touto osobou může být adoptivní rodič. Je známé, že vyvíjející se plod je spjatý s psychikou matky. Můžeme říci, že už v tomto prenatalním období vzniká určitý vztah mezi matkou a samotným dítětem (Matějček, 1996).

8.4 Koncept typu dětské vztahové vazby

Typ dětské vztahové vazby se zkoumá pomocí „neznámé situace“ („strange situation“). Tato standardizovaná metoda byla již uplatněna po celém světě v nejrůznějších společenských formách a ukázala se jako validní a spolehlivý nástroj. Podílí se na něm matka, dítě a cizí osoba. Má pevná pravidla, matka se dvakrát odloučí na krátkou dobu a poté se vrátí. Pozoruje se dítěte reakce poté, co je od matky odloučené

a poté ji znova vidí. U dítěte by se měl aktivovat vazebný systém. Pro zkoumání vztahové vazby dítěte se tato metoda nicméně osvědčila jako validní a spolehlivá. Neznámá situace se provádí mezi 12. a 19. měsícem života dítěte ve speciálně pro toto vyšetření zařízeném pokoji pro dětské hry, který matka ani dítě neznají a který tedy představuje „neznámou situaci“. (Brisch, 2011)

8.5 Předávání vzorců vztahové vazby mezi generacemi

Brisch (2011, s. 39) uvádí: „Existují doklady toho, že typ vztahové vazby se předává z generace rodičů na generaci dětí. (Brisch 1999), (Zimmermann Grossmann 1996), (Fonagy, 1999), (Adshead Bluglass, 2001).“

8.6 Klasifikace vztahové vazby u dítěte

Brisch (2011, s. 49,50) uvádí:

- „ S jistotou připoutané děti („secure“): Tyto děti projevují výrazně vazebné chování po prvním i druhém odloučení od matky. Volají matku, následují ji, hledají jí- i delší dobu- nakonec pláčou a jsou zřetelně ve stresu. Na matčin návrat reagují radostí, napřahují ruce, chtějí být konejšeny, hledají tělesný kontakt, ale po krátké době se zase dokážou uklidnit a obracejí se ke hře.
- Děti nejistě připoutané a vyhýbavé („avoidant“): Tyto děti reagují na odloučení jen malým protestem a nedávají ani najevo výrazné vazebné chování. Zůstanou zpravidla na svém místě a hrají si dál, i když s menším zaujetím nebo vytrvalostí. Někdy se dá poznat, že matku následují pohledem, když opouští místnost, a tedy matčino zmizení skutečně registrují. Na matčin návrat reagují odmítnutím a nechtějí být vzaty do náruče a konejšeny. Zpravidla ani nedochází k intenzivnímu tělesnému kontaktu.
- Děti nejistě připoutané a ambivalentní („ambivalent“): Tyto děti po odloučení projevují největší stres a usedavě pláčou. Po matčině návratu se sotva dají upokojit. Zpravidla je třeba delšího času, než tyto děti opět dosáhnou stabilnějšího emocionálního stavu. Někdy se ani po více minutách nejsou ještě schopny vrátit ke hře. Když je matka vezme do náruče, vyjadřují na jedné straně potřebu tělesného kontaktu a blízkosti, zatímco na druhé straně se zároveň vůči matce chovají agresivně (dupou nohama, buší, odstrkují nebo se odvracejí).

- *Vzorec dezorganizované nejisté vztahové vazby: Mnohé děti se nedaly přiřadit do žádné z výše uvedených kategorií. U těchto dětí se daly později rozpoznat typické zvláštnosti chování, které byly popsány jako „dezorganizované nejisté /dezorientované“ (Main Solomon, 1986 in Brisch). Vzorec dezorganizované vazby se dá obsadit vedle tří již uvedených vzorců vztahové vazby jako doplňkové kódování. I jistě připoutané děti mohou v krátkých sekvencích projevovaly dezorganizované chování. Jeho charakteristikou je to, že děti třeba běží k matce, na půli cesty k ní se zastaví, otočí se, běží od matky a zvětšují vzdálenost od ní. Jejich pohyby mohou uprostřed svého pohybu strnout a zdánlivě „zamrznout“. Kromě toho jsou pozorovány stereotypní vzorce chování a pohybu. Tato dotazování jsou interpretována tak že vazebný systém těchto dětí sice je aktivován, ale jejich vazebné chování se neprojevuje v dostatečně konstantních a jednoznačných strategiích chování. U dětí se vzorcem dezorganizované vztahové vazby byly při fyziologických měřeních v „neznámé situaci“ zjištěny podobně vysoké hodnoty stresu jako u nejistě připoutaných dětí. tento vzorec se proto počítá ke skupině typů nejisté vztahové vazby, je-li specifické chování výrazné. Vzorec dezorganizované vztahové vazby se nápadně často objevoval u dětí z klinických rizikových skupin a také u dětí rodičů, kteří sami do vztahu s dítětem vnášeli ne zpracované traumatické zkušenosti jako prožitky ztráty a odloučení, týrání a zneužití.“*

Nejnovější badatelé si dovoluují závěr takový, že vztahová vazba, která byla v 1. roce života dítěte stanovena jako jistá, tak v průběhu života se vlivem životních událostí (např. rozvod rodičů, úmrtí, atd.) může stát nejistou. (Brisch, 2011) U problémových dětí zejména u dětí alkoholiků se dá očekávat, že vazba už v prvních letech života je klasifikována jako nejistě připoutané a ambivalentní nebo dezorganizovaně nejistá.

9 Trauma

"Trauma může být krutá. Medúza, která nás přemění na kámen nebo nás vezme na daleké cesty a bude duchovní učitelkou. V řeckém mýtu byla krev. Medúzy ve dvou nádobách, jedna měla moc zabíjet a druhá oživovat" (Levine, 1997).

V mé diplomové práci věnuji kapitolu o traumatu, právě z důvodu mého zaměření se na žáka, který vlivem chování rodiče alkoholika prožívá s největší pravděpodobností různorodá opakovaná traumata. Domníváme se, že pokud člověk zažije jakékoliv trauma, tak v budoucnu to může determinovat jeho problémové chování.

9.1 Vymezení pojmu

Samotné slovo trauma pochází z řečtiny a znamená „zranění“. V medicíně označuje poškození organismu například v důsledku nehody. V psychologii jím rozumíme narušení psychické integrity nějakým extrémně intenzivním prožitkem. Psychické trauma je mezi odborníky komplexním a diskutabilním jevem. Psychologové zcela různého zaměření (psychoanalytici i behaviorální psychologové) se shodují v tom, že je důležité nepodceňovat závažnost důsledků traumatu na další život a vývoj lidské osobnosti. Mluví se o traumatu zrození, o sexuálním traumatu, traumatických událostech, traumatických vzpomínkách, traumatickém dětství, traumatických reakcích, atp.

9.2 Co není trauma

Tento pojem je v současné době chápán velmi široce a v běžné řeči s velkým neporozuměním. V laickém slangu se používá pro vyjádření momentálních frustrací a rozladění, které však není možné považovat za psychický stav, který psychologové popisují jako trauma. Příkladem použití pojmu trauma nejasným a zkreslujícím způsobem může být výrok adolescenta: „mám trauma, protože mi kadeřnice včera udělala nemožný účes“, „mám trauma, nevydařila se mi písemma“, nebo „mám trauma z rodičů...“. Rodiče se přitom jen snaží dítě vychovávat, poukazovat na nevhodnost určitého chování, jejich působení je výchovně zcela namístě a v žádném případě dítě netraumatizuje. Vzniklý konflikt dotyčný mladý člověk ale označí jako své trauma.

9.3 Definování pojmu

Ve své knize o psychologii odolnosti Karel Paulík (2010) definuje trauma jako “silný stres, který na jedince významně zapůsobí a často přináší dlouhodobé či trvalé následky. K základním prožitkům traumatu patří, že je spojeno s prožitkem ohrožení života nebo psychické integrity (obavy, že se člověk sesype), který vyvolává extrémní zděšení a pocity naprosté bezmoci” s. 74.

Otier (podle Kalscheda, 2010, s. 183) definuje trauma jako “takové narušení duševní rovnováhy, které paralyzuje nebo disociuje vědomí, když je bezmocné dítě zbaveno matčiny péče a ochrany - což vede k nepříjemným stavům hluboké nejistoty. Tyto stavy nejistoty si dítě nepamatuje, ale v pozdějším věku jsou oživeny analogickými ohrožujícími okolnostmi a zesilují stávající tíseň, zaplavují ego rozkladnou úzkostí raného traumatu. Škodlivé magické myšlení pokračuje ještě dlouho poté, co vnější trauma ustoupilo, a spolu s ním přetrvává neustálé očekávání naprosté katastrofy a smrti. Negativní myšlenky se stávají vnitřními objekty teroru, člověk je opakovaně traumatizován nikoli vnější realitou, ale vlastním zlým, škodlivým očekáváním.” Bergler dokresluje pohled na trauma (podle Kalsched, 2010) a mluví o “nejhorším vnitřním nepříteli”, který je vždy aktivní ve vnitřním světě člověka, navzdory veškeré vědomé snaze o štěstí. Brání radosti ze života, uspokojení a úspěchu, vždy usiluje o neštěstí, smutek, sebezničení.” Tito odborníci vysvětlují destruktivitu, agresivitu, tendenci ubližovat anebo si nechat ubližovat nebo dokonce obojí jako logický důsledek traumatu. Pokud tento proces chápeme, je snazší nabídnout dítěti léčivou pomoc.

Křivohlavý (2009) i Kalsched (2011) poukazují na zajímavý jev, o kterém je nutné vědět, abychom ho mohli využít při setkání s traumatem žáka. Většinou trauma vede k narušení reálného psychického prožívání tím, že mobilizuje obranné mechanismy. Ty chrání člověka před úzkostí ale zároveň jej oddělují od okolního hrozivého světa a způsobují jeho izolaci. Pak se člověk jeví jako zvláštní, otupělý, nezralý, a to vše následkem sebezáchovných obranných mechanismů. Někdy se ale stane, že trauma vede k mobilizaci sil a následnému přesahu sebe sama. Výsledkem je takzvaný postraumatický růst - PSTG (posttraumatic growth)

9.4 Postraumatický růst a jeho oblasti

Posttraumatický růst se může projevit v pěti oblastech.

1) Vztahy s druhými lidmi – růst se může projevit např. větším zapojením druhých lidí do vlastního života, vnitřního či vnějšího, větším soucítěním s jejich potřebami, pocitem větší sounáležitosti a blízkosti, lepším vyjadřováním pocitů směrem ke druhým, věnováním větší pozornosti vztahům obecně.

2) Nové životní možnosti – tam se růst projevuje např. objevením nových oblastí zájmů a příležitostí, zlepšením nakládáním s časem, napřením vůle k věcem, které je zapotřebí změnit.

3) Osobnostní růst – zde se růst projevuje např. pocitem zvýšené sebe důvěry, lepším zvládnutím životních obtíží, zvýšenou akceptací životního běhu.

4) Čtvrtou spirituální změna – růst se projevuje např. porozuměním duchovním potřebám svých či druhých osob, větším zájmem o duchovní oblast, někdy i zesílením víry či náboženských potřeb.

5) Ocenění života, kde se růst projevuje např. úvahou o podstatných věcech v životě, uznáním možností, které nám všem život uděluje.

Je otázkou, zda posttraumatický růst není umožněn jen v případě lehčích traumat, závislých na subjektivním zhodnocení postižené osoby, a zda platí i pro případy těžkých traumat, které se přenáší přes generace a vytvářejí specifické vzorce chování souvisejících s traumatem. Víme, že zvláště těžká traumata mohou vyvolat transgenerační přenos, tj. Přesun traumatu po časové ose k budoucím generacím.

Je otázka, zda i takový přenos může vedle negativních příznaků obsahovat také pozitivní dopady. (dlouhá cesta, 2012).

Podle Paulíka je však podmínkou růstu smysluplné racionální zpracování situace. K tomu dítě potřebuje jednak určitý stupeň zralosti stejně jako nezbytnou pomoc podporující osoby - učitele, nebo rodiče. Učitel by si jako profesionál měl být vědom souvislosti vzniku traumatu a jeho následků. Měl by se vyvarovat chyb jako jsou naivní očekávání, že čas trauma vyléčí a není třeba nijak zasahovat. To je podle mého názoru velkou chybou. Na to, aby dítě mohlo trauma zpracovat tak, aby nastal růst - následkem poučení ze zkušenosti - je nutné to, aby mu alespoň nějaký člověk tuto zkušenost in-

terpretoval tak, že v té situaci pro to dítě je nějaká naděje, anebo východisko. Dítě si dokáže nějak poradit samo (viz níže příběh z dětství Carla Junga) ale je mnohem lepší, když se v takové situaci může na někoho obrátit. Kalsched uvádí příklad Carla Junga, na jehož teoriích traumatu staví dle Kalscheda dnešní psychoterapie. Jung si v dětství vytvořil truhličku s panáčkem, kterého si vyřezal ze dřeva. Oblékal ho do kusů látky a vytvořil mu vlasy z vlny. Truhličku ukryl na půdě. Kdykoliv se ocitl v tísní a měl pocit neporozumění, vzpomněl si na svého bezpečně ukrytého panáčka, do kterého se podle jeho slov mohl ukrýt jeho duch. To ho úplně uklidnilo. Podle Daytona představují neléčené duševní poruchy v dětství včetně postraumatické stresové poruchy (PTSD) největší riziko pozdější tendenci k závislostem na návykových látkách včetně alkoholu (Gray 1999 in T. Dayton 2000). Děti, které mají doma alespoň jednoho z rodičů alkoholika, doma mohou zažívat traumatizující situace denně. Sice jsou tyto situace negativní, ale svým opakováním jsou pro dítě modelovým vzorem, který chtě-nechtě vstřebává. To v pozdějším věku mohou být příčinou různých závislostí.

9.5 Transgenerační trauma

Pojem transgeneračního traumatu vznikl v souvislosti s holocaustem a s dopadem rodičovského traumatu nepřímo na potomky. Studie transgeneračního traumatu, ale zahrnuly kromě holocaustu i veterány ze 2. světové války, Vietnamu, domorodé obyvatelstvo (zotročení Afričanů a jejich převoz do Ameriky), domácí násilí a zneužívání v dětském věku. Přenos traumatu přes generace se zjišťuje i u přírodních katastrof, např. u hurikánů a s nimi spojených povodní v New Orleansu. Transgenerační přenos neodpovídá pojetí mezinárodní

9.5.1 Doporučení pro práci s transgeneračním traumatem obsahuje viz tabulka 1.

Doporučení pro práci s transgeneračním traumatem

Vyšetřete transgenerační trauma.

1. Transgenerační přenos je nejprve zapotřebí zjistit, ověřit, zda existuje. Je možné klást např. tyto otázky:

- *Je nějaké opakující se trauma ve vaší rodinné historii?*
- *Jak se vaši rodiče chovali ve vztahu k traumatu?*
- *Máte vy nějaké podobné chování?*
- *Pokud máte děti, mají ony nějaké obdobné chování?*
- *Jak vaši rodiče zacházeli s traumatem?*
- *Co vaši rodiče zkoušeli s traumatem dělat?*
- *Jaké měli možnosti, aby na ně trauma nemělo takový vliv?*
- *Jaké způsoby zvládnání traumatu jste se naučil/a od svých rodičů?*

2. Zjistěte si informace o historickém kontextu

3. Mluvte s klientem o kontextu jak dávné, tak současné traumatické události

4. Posilujte adekvátní generačně předávané způsoby zvládnání traumatu

Předpokládá se, že kromě latentního traumatu mohou být přítomny také specifické způsoby vyrovnávání se a houževnatosti. Teorie nezdolnosti typu houževnatosti předpokládá složitý dynamický proces na úrovni jednotlivce i komunit při kontaktu se závažnou překážkou (či traumatem). Protektivními faktory, které moderují vliv traumatu, jsou např. pocit kulturní či rasové identity, víra ve smysluplnost života a podpora v rodině. Rizikové faktory pro subjektivní vliv traumatického stresu představují např. nedostatečná sociální podpora, duševní onemocnění, ženský rod a trauma v dětství. (postraumatický růst, 2012).

Charakteristické pro trauma je velmi silný omračující, životu nebezpečný a děsivý zážitek přesahující naše tělo, ohrožující závažně integritu těla i duše, narušující coping mechanismy. (Doležalova, 2005).

9.6 Traumatogenní podněty v dětství

Doležalová (2012) uvádí následné tzv. traumatogenní podněty v dětství.

Nitroděložní a porodní trauma

Někt. lékařské zákroky, anestézie, dlouhodobá nehybnost, hospitalizace (mandle, zuby, uši, nos), doprovázeno vysokou horečkou...

Odkrytí tabuizované informace (adopce, sex. identita, černá ovce v rodině, zjištění že člověk má nevlastního sourozence)

Emoční vydírání a vyhrožování (“Nepil bych kdybych k něčemu byl...”, “Když se takhle chováš, pak mám kvůli tobě migrénu!”, “Pokud řekneš že jsem Ti něco udělal, tak uvidíš!”)

Ztráta rodiče, blízké osoby

Nehody, fyzické zranění, u her, sporty

Sex. a emoční zneužívání

Týrání, zanedbávání.

Dlouhodobé opuštění jedním z rodičů, trestný čin rodiče, rozchod, nevěra jednoho z rodičů

Přítomnost při násilném činu, únos, přepadení,

Vyslechnutí, anebo zhlédnutí příběhu o násilí...“

9.7 Za specifické traumatizující situace v rodinách alkoholika považujeme:

Dítě se obává o zdraví a život rodiče, který je těžce opilý a vypadá, že je v bezvědomí, nebo se zraní při pádu.

Dítě je svědkem verbální či fyzické agrese vůči druhému rodiči, či sourozencům

Dítě musí utíkat pro pomoc (někdy v noci), volat policii nebo záchranku

Dítě musí fyzicky, či verbálně bránit další členy rodiny před agresí

Dítě je v noci probuzeno ze spánku a nuceno hledat útočiště

Příklad: Zním ze své praxe dvě holčičky, ve věku 8 a 12 let, které se několikrát měsíčně musí schovat před opilým otcem v garáži, kde přespí v autě. Mladší je ochránkyně té starší, která projevuje známky velké úzkosti, bezmoci a hysterie. Je také jediná, kdo se dokáže otcí postavit. Podle mého názoru je pro nejmladší dítě obrovská zátěž, když musí chránit ostatní členy rodiny. Jaké má takové dítě dětství. Oba rodiče jsou lékaři, matka je dokonce dětskou lékařkou a je to milující matka. Tvrdí však, že nemá kam jít, že sama děti neuziví a že to není tak hrozné. Otec se příležitostně opíjí stejně jako jeho bratr, který je také lékař. Zdá se že všichni muži z větve otce jsou alkoholici.)

U dospělých či dětí, kteří si prožili trauma, tak můžeme pozorovat zpožděné symptomy, které se vyvíjí v čase, zhoršují se (viz. výše zmíněné komentáře Odiera a Berglera) a mají mnoho podob na rovině fyzické, emocionální, kognitivní.

9.8 Symptomy emocionálního traumatu

1) Fyzické

Poruchy spánku, příjmu potravy, sexuální dysfunkce, nízká energie, chronická nevysvětlitelná bolest...

2) Emocionální

Úzkost, deprese, spontánní pláč, zoufalství, beznaděj, paniky, bázlivost, nutkavě obsedantní chování, ztráta kontroly, dráždivost, hněv, emocionální otupělost, uzavřenost.

3) Kognitivní

Úbytek paměti-speciálně o traumatu, těžkosti v rozhodování, nízká schopnost soustředění, roztržitost, ADHD symptomy. (Doležalová, 2005)

9.9 Jak můžeme rozpoznat, že bylo dítě traumatizované? (podle Frederick, Levine 2011)

Jakékoliv neobvyklé chování, krátce po hrozivé události,
lékař. zákroku, zvláště s anestézií,
nutkavé chování při hře,
přetrvávající kontrolující chování,
regresivní chování, typické spíš pro mladší věk,
záchvaty zlosti, nekontrolovaný atak nenávisti,
hyperaktivita,
tendence lehce se vylekat,
noční děsy, noční můry, noční pomočování, souboje ve spánku,
neschopnost se ve škole koncentrovat, zapomnětlivost,
přílišná bojovnost x vystrašenost, stud,
extrémní potřeba vazby,
odtažitost, staženost,
bolesti -hlavy, břicha, závratě, jiné neznámého původu.

9.9.1 Jak pracovat s dítětem:

1. Vytvořit bezpečný prostor, ve kterém dítě naváže důvěryhodný vztah - vnitřně přijímáme dítě i jeho trauma jako součást jeho osudu (pak je lehčí zachovat si odstup a hledat řešení, jak dítěti nejlépe pomoci a neupadat do přílišného soucitu, nebo vzteku).

2. Být s dítětem v láskyplném kontaktu, projevovat upřímný zájem o jeho vnitřní svět. Zdrženlivě a trpělivě čekat na to, až dítě samo sdělí informace, nepřekračovat mu hranice, které mu již byli překročeny, zachovávat a budovat jeho důstojnost, která byla narušena.

3. Na sdělení dítěte reagovat citlivě (bez projevů přehnaného, či okázalého údivu, úleku, znechucení, odporu a hysterie).

4. Nevynucovat si informace

5. Pokud začne mluvit, nezradit jeho důvěru okamžitým zveřejněním.

6. Nebát se nabídnout dítěti pozitivní interpretace a významy jeho traumatických zážitků, protože dítě si pro vysvětlení svého traumatu často vytváří nezralé významy, které ho dále traumatizují. Interpretace by neměly obsahovat soudy a hodnocení osobnosti rodiče alkoholika, maximálně jeho chování ("tatínek to jinak neumí, mrzí mě, že se k tobě takhle chová, máš to těžké, u mě se můžeš vyplakat").

7. Čas může působit léčivě, ale může trauma i zhoršovat pokud nemá dítě emoční oporu, proto je učitelovo porozumění důležité. Již zmíněná opora v dospělém, který situaci pro dítě "metabolizuje" je nutná. (Kalsched, 2011).

8. Respektovat a chápat, že dítě nedokáže dostatečně verbalizovat své zážitky a přisuzovat jim symbolický význam - právě tento proces chrání před traumatem.

To, co dítě se snaží sdělit, mnohokrát neumí popsat přímo verbálně, kvůli studu a lásce k rodičům, nechce je zradit, ale pokud nesnesitelně doma trpí, vždy nějak o pomoc volat bude - skrze kresbu, symptomy a jiné symbolické projevy.

9.10 Deprivace v dětství a její následky v dospělosti

Děti, které žijí v rodině, kde je alespoň jeden z rodičů alkoholik, tak prožívají často dlouhodobou psychickou deprivaci. Pánové Zdeňek Matějček a Josefa Langmeiera psychickou deprivaci v dětství definovali jako: "Psychická deprivace bývá definována jako psychický stav, vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu". (Langmeier, Matějček, 1974).

Děti, které mají alespoň jednoho rodiče alkoholika, tak často prožívají úzkost, strach a trpí především emoční či psychickou deprivací. Můžeme se domnívat, že psychický vývoj dítěte je tak hodně ovlivněn tím, zda dítě žije v patologické rodině (v tomto případě rodině alkoholika) či ne.

Možnost deprivace v rodině zřejmá není. V podstatě zde existují 2 možnosti

1) V rodině existuje naprostý nedostatek sociálně emočních podnětů pro vývoj dítěte (to nastává například v situacích, kdy chybí otec nebo matka nebo jsou-li značnou část dne mimo domov).

2) V rodině podněty objektivně existují, ale dítěti jsou nepřístupné (to nastává, když matka, otec nebo oba rodiče jsou zcela citově neúčastní, dítěti nevěnují pozornost a zacházejí s ním jen zcela mechanicky). (Langmeier, Matějček, 1968) Příčiny neuspokojivých vztahů v rodině mohou být buď vnější (přílišná zaměstnanost rodičů a tedy nedostatek času na dítě, rozvod, úmrtí otce nebo matky aj.) nebo vnitřní, psychologické. K těm patří neschopnost navázat s dítětem sdílný citový vztah – ta bývá zapříčiněna především charakterovou nezralostí a nevyrovnaností matky nebo obou rodičů. K tomuto jsou náchylní především rodiče, kteří byli v dětském věku sami deprivováni. Problémy vznikají samozřejmě také v případě duševní poruchy neurotického nebo psychotického rázu u některého z rodičů. Například depresivní matka se může od dítěte odvracet a ponechávat jeho projevy zcela bez odezvy. Další kategorií jsou rodiče, kteří nejsou schopni zásobit dítě intelektuálními podněty – matka slabomyslná nebo negramotná může mít sice k dítěti dobrý citový vztah, ale není schopná zajistit důslednou péči o dítě. Intelektuální zaostávání takovýchto dětí většinou nebývá patrné v prvních letech, později se však stává nápadným.

9.10.1 Případ vývoje dítěte, u něhož se vyskytla psychická deprivace.

Alena J. – narozená 1964, rodiče alkoholici byli zbaveni rodičovských práv. Dva její sourozenci také umístěni do pěstounské péče, otec v roce 1968 spáchal sebevraždu. Prošla batolecím a předškolním dětským domovem, dvakrát neúspěšnou pěstounskou péčí. V sedmi letech nastoupila do třetí pěstounské péče s diagnózou oligofrenie a prognózou zvláštní školy. Jejími pěstouny se stali starší manželé (53 a 55 let) – žena učitelka, muž dělník s dvěma vlastními staršími dětmi. Adaptace na pěstounskou péči byla povrchnější a pozvolnější, pomalé vyrovnávání deprivace, poruchy chování (lži, krádeže), v adolescenci celkové zlepšení a odeznění deprivativního poškození. Nález z jejích 21 let: intelekt lehce podprůměrný, osobnost původně s lehčími abnormitami, nyní bez patologických projevů, sociální začlenění v rodině nyní velmi dobré, ve společnosti průměrné, od roku 1983 vdaná – manželství dobré. Po absolvování ZŠ s dobrým prospě-

chem ukončila SOU, v zaměstnání dobře adaptována. V průběhu pěstounské péče někdy méně vhodné postupy a postoje pěstounů, postupné zlepšování, nyní perspektiva společná. Ve 20ti letech provdaná, dobré manželství, 1 dítě.

Deprivace se od traumatu liší tím, že trauma je náhle vzniklá situace, která má silně negativní vliv, naopak deprivace je dlouhodobé neuspokojování potřeb. DDA jak jsme zmiňovali výše jsou emočně deprivováni. Každé dítě potřebují mít stabilní zázemí a někoho o koho se může opřít. Někdy to může být i učitel.

Některé příznaky deprivace mohou být podobné s příznaky traumatu. Deprivované děti mohou při dlouhodobé deprivaci nedokáže pociťovat lásku druhých, nedokáže rozpoznat city druhých osob, trpí nedostatkem empatie, aj. Stejně tak se tyto příznaky mohou objevovat u traumatu.

10 Kresba

10.1 Dětská kresba

Další zdroje informací – nepřímé projevy, projektivní sdělení – dětská kresba.

Kresba se v psychologii využívá již od vzniku psychologie jako samostatného vědního oboru, tedy od druhé poloviny 19. století. V dnešní době je velmi často využívaným diagnostickým nástrojem, ale také psychoterapeutickým prostředkem.

V naší odborné literatuře je zkoumání dětské kresby spojeno s významnými postavami české psychologie jako jsou osobnosti: profesor Čáda, profesor Matějček, Konečný, Šturma, Švancara, Švancarová, Vágnerová, Vančurová a další.

První kresebné výtvary stejně jako první hlasové projevy u dítěte jsou neohrazené a postrádají význam. Časem jim dítě dá určitou podobu, která nese svůj význam. Zpočátku pro dítě ani není důležitý konečný výtvar, ale samotná činnost kreslení při které má radost.

Dětská kresba je v současné době ve školství oblíbenou metodou, jak poznat duševní život dítěte. Je to psychodiagnostická metoda, která nás informuje o mentální vyspělosti dítěte, o jeho schopnostech, jemné motorice, zrakového vnímání, představivosti a o jeho osobní charakteristice a dalších aspektů. (Kucharská, aj. 2005).

Mezi kresebné tematické techniky řadíme: Draw a Person Test (DAP), Figure Drawing Test, projektivní hodnocení Testu hvězd a vln, Test stromu, Test tří stromů, Test dům – strom – člověk (H-T-P), Kresbu rodiny, Kresbu začarované rodiny.

10.1.1 Kresba rodiny a Kresba začarované rodiny

U DA je mnohdy těžká verbální nebo jakákoliv komunikace. Tyto děti se mnohdy uzavírají do svého vlastního vnitřního světa, tvoří si vlastní ochranou bublinu a nedůvěřují lidem.

Jeho dětská kresba je proto jedna z možností komunikace s jeho vlastním dětským světem.

V rámci mé pedagogické praxe jsem se na kresbu rodiny zaměřila více., abych se o dětech a jejich rodinách více dozvěděla a měla popřípadě možnost je vyslechnout při jejich interpretaci. Tuto možnost jsem měla v každé třídě od 1. do 5. Zjistila jsem, že u problémových dětí, zejména u DA se objevují podobně nápadné rysy jako jsou např. velká postava, která představuje otce (alkoholika), nebo v opačném případě matku (alkoholičku), který/á má v ruce láhev či pásek, matka či otec jsou s dětmi oproti té velké osobě malý a většinou se dívají jinam. Postava, která znázorňuje alkoholika rodiče, je vybarvená agresivními barvami jako jsou červená, fialová, atd.

Dospěla jsem k závěru, že už i při pohledu „laického oka“ musí být učiteli zřejmé, že něco není v rodině v pořádku. Pro učitele by to mohl být impuls k řešení problému. Zejména je tato metoda vhodná na 1. stupni ZŠ, kde děti nemusí být na tak vyspělé komunikační a psychické úrovni, aby učiteli verbálně vyjádřily, co je trápí.

Kresba rodiny je jednou z nejoblíbenějších psychodiagnostických technik používaných u dětí. V české psychologii se tématem kresby rodiny nejvíce zabýval Z. Matějček, ale také mnoho dalších. Kresba rodiny nám může poskytnout informace z oblasti rodinných vztahů, jak dítě hodnotí vlastní rodinu a svou pozici v ní, jaké jsou jeho vazby k jednotlivým členům rodiny a podobně. (Svoboda, aj. 2001)

Koluchová a Morávek (1990) uvádí tři oblasti, které v kresbě hodnotíme:

- a) Grafickou úroveň kresby
- b) Strukturální charakteristiky
- c) Obsah

Měli bychom si všimnout velikosti jednotlivých postav, vzdálenosti mezi nimi, jejich afektivních výrazů, vynechání některého člena rodiny, pořadí, v jakém dítě jednotlivé postavy kreslí.

Často se v souvislosti s touto kresbou rodiny využívá také kresba začarované rodiny. Dítě požádáme, aby nakreslilo, jak by jeho rodina a její jednotliví členové vypadali, kdyby přišel kouzelník a začaroval je do zvířat. V kresbě začarované rodiny se více uplatňuje symbolické zpracování postojů a prožitků vůči rodině. Můžeme tím získat i nevědomé významy a postoje dítěte, případně i ty, které by nedovedlo nebo nechtělo sdělit (Svoboda, aj. 2001).

10.2 Ukázka obrázku z patologické rodiny a obrázku ze zdravé rodiny



Ilustrace 1: Patologická rodina - otec alkoholik



Ilustrace 2: Zdravá rodina

11 Ilustrativní příběh dítěte rodiče alkoholika

Pro ilustraci zmíněné problematiky uvádím kazuistiku chlapce (8 let), kterého otec je alkoholik.

11.1 Charakteristika dítěte

Honza (8 let) je žákem 2. třídy ZŠ na frýdlantsku. Zním ho už od 1. třídy, kde mě zaujal během mé pěti týdenní praxe ve třídě, kterou navštěvuje. Už tehdy jsem ho vnímala jako žáka problémového, na druhou stranu citlivého, s osobitým kouzlem. Honza pochází ze sociálně slabé rodiny. Žije s matkou a otcem. Má staršího bratra, který pochází z 1. vztahu matky. Jeho bratr se výrazně liší od Honzika chováním a prospěchem. Bratr studuje na střední odborné škole technického zaměření. Jelikož matčiny dosavadní zkušenosti s výchovou staršího syn, byly vždy velmi dobré (pozn. premiant třídy – jiný otec), nabyla domněnky, že to i se svým mladším synem Honzíkem, zvládne sama. Nereagovala proto na předešlé výzvy dostavení se do školy od třídní učitelky.

Honza má už od 1. třídy má výchovné a vzdělávací problémy. Během hodiny narušuje celý kolektiv jeho nesmyslnými výkřiky, vulgarismy mířené na spolužáky, labilitu, nespolupracuje, neplní zadání, které mu bylo zadáno. Ohledně vzdělávání, Honza je průměrný žák, který je v mírném pásmu IQ. Avšak jeho přístupem ke škole a vzdělávání se může pro mnohé jevit jako žák podprůměrný.

Učitelce se Honza tento rok jevil jako žák problémový. Pomocí telefonátů a korespondence žádala o schůzku s rodiči, což se jí podařilo až ke konci školního roku. Dostavila se pouze matka. Podle učitelky byla ve špatném psychickém stavu. Stěžovala si na to, že sama svého syna nezvládá, a žádala učitelku o pomoc a radu. Informace, že Honza byl na učitelku vulgární, byly pro ní skličující. Učitelce se svěřila, že jí Honza opakovaně otevřeně řekl, že mu vůbec nevadí, jaký je. Dokonce jí několikrát přesvědčoval o tom, že jeho nevhodné a destruktivní chování je v naprostém pořádku. Matka konfrontovala Honzu před paní učitelkou a vyžadovala od něj omluvu. Honza se za matku schovával a jevil známky studu (zčervenal). Učitelce se neomluvil. Po tomto setkání třídní učitelka umožnila matce část hodiny strávit s Honzou. Honza dva následující dny tzv. „sekal dobrotu“, ale poté už vše bylo jako dříve - Honza bez vyzvání

paní učitelky opět vykřikoval, nechtěl pracovat během výuky, byl nepříjemný na své spolužáky a nesoustředil se na výuku.

Toto setkání proběhlo v přítomnosti Honzy, což neshledávám jako vhodné z mnoha důvodů. Dítě si může kupříkladu začít připadat ještě více problémové než je a pokud se člověku sníží sebevědomí, častou reakcí je zvýšení agrese, vnitřních ochranných kompenzačních bariér, staženosti a dalších negativních projevů.

Učitelka přemýšlela o tom, že Honzu nechá propadnout v 1. třídě vzhledem k jeho problémovému chování, které se odráží v jeho známkách. Nakonec ho nechala postoupit do druhého ročníku s tím, že jestli se jeho přístup a chování nezmění, bude nucena mu dát pětky a nechat ho opakovat ročník.

11.2 Cíle

V době spolupráce s Honzou (která stále pokračuje z důvodu osobního zájmu matky i učitelky o osobnostní rozvoj Honzíka) jsem získávala důležité informace o jeho osobnostních charakteristikách, rodinném zázemí, traumatech, limitech a těžkostech ve vztahu k motivaci a učení a další.

Mými hlavními cíli byli především:

1. Získání potřebných informací důležitých pro vlastní výzkumné účely.
2. Využití získaných informací k další práci s dítětem (pro mě a pro Honzovu učitelku i jeho matku mohou být tyto informace zásadní, abych mu mohla poskytnout cílenou specifickou péči a přístup, abych pro něj představovala funkční zdroj emoční a morální podpory)

Metody získávání informací a délka spolupráce

Práce s Honzíkem trvala 6 měsíců - jednalo se jednak o dlouhodobé pozorování a zároveň o pedagogicko-psychologické působení. S Honzou jsem se setkávala v pozici jakési asistentky (sice není nijak handicapovaný, aby asistenta nutně potřeboval, ale byla to pro mě výhodná možnost, kdy jsem s ním mohla trávit čas. Toto řešení bylo domluvené s učitelkou i s matkou. S odstupem času to hodnotím jako velmi prospěšné a doporučila bych tento postup každému odborníkovi, který s dítětem potřebuje navázat kontakt kvůli upřesnění diagnózy a anamnézy. Dítě se nemuselo cítit nijak vyčleněné

nebo zvláštní. Já jsem do prostředí třídy zapadla jako další učitelka. Honzíkovi a příležitostně i dalším dětem jsem se věnovala formou hry. Snažila jsem se být spontánní a nenarušovat přirozené dění ve třídě.

11.3 Zdroje informací

Informace jsem získávala:

1. Nestrukturovanými rozhovory.
2. Pozorováním dítěte (v přirozeném prostředí - etnografický akční výzkum podle pražské skupiny školní etnografie).
3. Dětskou kresbou.
4. Polostrukturovaným rozhovorem s matkou.
5. Průběžnými konzultacemi s učitelkou.

11.4 Pedagogicko-psychologické působení

Již v průběhu poznávání dítěte jsem současně volila i konkrétní postupy cíleného pedagogicko-psychologického působení jsem využívala prostředky dostupné učiteli (nešlo o terapeutické postupy, nanejvýš jejich prvky).

1. Artefietiku (podpůrné působení na duševní zdraví skrze výtvarný projev) .
2. Reeducaci (v případě Honzíka znovu navození motivace k výkonu).
3. Prvky psychologické poradenské intervence podle Říčana.

Získané informace jsem konzultovala s třídní učitelkou a matkou chlapce. Obě ženy projevíly velký zájem o to, aby Honzovi co nejvíce porozuměli, udělali pro něj vše, co je zapotřebí pro to, aby se mu dařilo lépe v rámci možností, s přihlédnutím na na utěšenou situaci v rodině s otcem alkoholikem a na tabuizování tohoto tématu matkou. V souladu s doporučeními Říčana jsem se snažila respektovat stud matky, i to, že zamlžuje některé zjevné potíže - především vykresluje situaci v rodině jako lepší než zjevně je a poskytuje paradoxní informace.

11.5 Popis asistentké práce

S učitelkou i matkou dítěte jsme se domluvili, že budu plnit funkci asistenta. V zásadě šlo o to, zde sedět vedle tohoto žáka, pomáhat mu s prací, motivovat ho, dávat mu najevo zájem a bezpodmínečné přijetí, dávat mu najevo vlastní důležitost, důvěru v jeho schopnosti, dívat se na něj jako na jedinečnou bytost a ne na problémového žáka.

Hodně jsme si povídali o jeho zájmech, pokud potřeboval, tak jsem ho vyslechla. Vždy byl otevřený a svěřil se mi s tím, co ho trápí, což byla rodina, především jeho otec, atd.. Když jsem seděla vedle Honzika, tak pracoval zpravidla první dvě hodiny, pak už pozornost neudržel. Musela jsem ho neustále držet v tempu, občas si neodpustil nesmyslné vykřiknutí, mluvení nahlas. Požádala jsem Honzu, aby nakreslil jakýkoliv obrázek, na jakékoliv téma. Honza během přestávky obrázek nakreslil, byl nadšený, když se mohl vyjádřit prostřednictvím kresby. Jako první obrázek nakreslil mě, jak držím květinu. (viz. paní učitelka).

11.6 Popis setkávání

11.6.1 Setkání první 15. 03.2012

Moje první setkání s Honzou po dlouhé době (rok předtím na praxi) bylo pozitivní. Přišel velmi dobře naladěný. Byla to 1. vyučovací hodina. Řekla jsem mu, že u něho budu dnes sedět a pomáhat mu při vyučování a on souhlasil. Ukázal mi svůj výtvar z hodiny výtvarné výchovy a projevoval velkou radost z mé přítomnosti. Při hodině pracoval, dával pozor, snažil se. O přestávce mi nakreslil obrázek na jakékoliv téma, o který jsem ho požádala.

2. hodinu - na začátku hodiny českého jazyka Honza pracoval intenzivně, zhruba v půlce hodiny už byla zřetelná jeho únava. Pracoval plynule, ale už dělal větší chyby, méně se soustředil.

Se žákem jsem se rozloučila s tím, že přijdu příští týden a budu se těšit na naši spolupráci. Dále jsem mu řekla, že mi může zase namalovat obrázek.

11.7 Informace získané interpretací obrázků

Honza namaloval 3 obrázky

1. Úplně první obrázek, který mi Honzík bezděčně a s radostí dal, bylo v 1. třídě při mé 5ti týdenní praxi, kdy jsem ho viděla první den. Na obrázku se nacházela beruška, zabýrala celý papír.

2. Druhý obrázek nakreslil Honzík v době, kdy jsem u něj byla po zhruba půl roce a poprosila sem ho o něj. Téma, jak jsem již výše zmínila, bylo volné. Honzík nakreslil mě, jak držím v ruce květinu. Z tohoto obrázku jsem měla pocit takového volání o pomoc. Barvy jsou zvoleny agresivní. Květinu, dle mého osobního pocitu interpretuji jako naději a ženskost. Ohledně kompozice Honzík nakreslil moji osobu přesně uprostřed papíru, což interpretuji dle mého pocitu jako důležitost mé osoby podle jeho vidění.

3. Obrázek, opět na volné téma nakreslil baráček, cestičku k němu.

11.8 Spolupráce s Honzovou matkou

Vzhledem k tématu mé diplomové práce Cesty spolupráce učitele s rodiči při práci s problémovým žákem jsem se v první řadě zaměřila na kontakt s matkou. Nejdříve bylo obtížné se dopracovat k osobnímu setkání, i když jsem měla svolení matky ke spolupráci s dítětem zprostředkovaným učitelkou. S matkou jsem se nakonec opakovaně setkala. Podstatně více informací jsem každopádně získala přímo od dítěte než od matky, proto je také těmto informacím věnován větší prostor. Pokusila jsem se také kontaktovat otce. Avšak podle očekávání jsem se nesečkala se žádným zájmem z jeho strany, což je velmi častý přístup, pokud jde o rodiče závislého na alkoholu.

11.9 Rozhovor s Honzovou matkou

11.9.1 Setkání první:

S maminkou Honzíka se první setkání uskutečnilo na základě sjednané schůzky, kterou iniciovala učitelka na mojí žádost. Dohodli jsme se, že se sejdeme, na přání maminky ve škole. Vyhovoval jí dopolední čas. Jak jsem se i od ní dozvěděla, nechtěla, aby o její schůzce věděl její muž. Přišla strhaná, utrápená a nešťastná žena. Malá, drobná postava a shrbený postoj to naznačoval. Honzova třídní učitelka nás nejprve představila. Ze začátku jsem byla trochu nesvá, ještě nikdy jsem z pozice odborníka

s rodičem nemluvila. Po krátké chvilce, kdy jsme si začaly povídat, ze mě nervozita odpadla. Zpočátku, při podání ruky jsem vycítila z maminky, že neví, co ji čeká, lehké obavy a trochu nejistotu i beznaděj ze situace, v které se nalézá. Už to, že maminka je ze situace nešťastná a zklamaná, její první věta byla: „Aspoň k něčemu je Honza dobrý, doufám, že tím někomu pomůže“. Řekla jsem jí, že píše diplomovou práci o spolupráci učitele s rodiči ve prospěch žáka, a že tento rozhovor mezi námi je čistě anonymní. Řekla jsem, že mým hlavním zájmem je poznat blíže Honzika, zjistit rezervy jeho vývoje, podněcovat jeho kladné stránky. Ujistila jsem ji, že mým zájmem je kromě diplomové práce skutečně konkrétně pomoci Honzíkovi. To je hlavní důvod, proč bychom měly spolu mluvit. Vyjádřila jsem přesvědčení, že naše setkávání může být vzájemně prospěšné, k čemu se postavila vstřícně a vděčně. Já jsem jí rovněž vyjádřila svůj dík a ocenila jsem její ochotu spolupracovat se mnou.

Vnímala jsem, že intenzivně prahne po podpoře a pomoci pochopit sebe sama, svou situaci, své dítěte a jeho chování nebo o tom moci alespoň mluvit s někým, kdo projevuje upřímný zájem i soucit. Ujistila jsem ji, že mám pochopení pro její trápení. V tu chvíli propukla v nezadržitelný pláč a začala mi vysvětlovat, že si celou dobu myslela, že to s Honzíkem zvládne sama nebo se starším synem Romanem, se kterým neměla žádné problémy. Jemně jsem se jí dotkla na rameni se slovy, že v nás (pedagozích) najde oporu, a že nám může důvěřovat a může se na nás spolehnout. Řekla jsem jí, že je pravděpodobné, že Honzík bude potřebovat i péči odborníka - psychologa a pravděpodobně i lékaře, neboť, jak jsem si všimla, jevil z mého pohledu známky dítěte s ADHD. I když je to moje domněnka, může to být jedna z příčin jeho potíží. Tyto informace a komentáře zjevně způsobily u matky úlevu. Bezmoc, pocit neřešitelnosti, nedefinování problému může v rodiči vyvolat velkou úzkost.

11.9.2 Setkání druhé:

Následoval polostrukturovaný rozhovor s dopředu definovanými tématy:

1. Jaké bylo těhotenství?
2. Jaký byl porod?
3. Jste z úplné rodiny?
4. Neprodělal Honzík nějakou závažnou chorobu?

5. Jaký má Honzík vztah ke členům rodiny?
6. Jak se projevuje doma?
7. Má kamarády? S kým si hraje?
8. Chce se učit?
9. Většinu času tráví s vámi nebo s kamarády?
10. Měl někdo v rodině problémy s učením?

Paní učitelka nám vyhradila celou učebnu, abychom měly nerušený prostor pro sebe. Po chvíli, co mi maminka povídala jsem ze situace a s informacemi, co jsem měla, vydedukovala, že třídní učitelka Honzíkova neví, jak má s ní komunikovat. Tato žena je velmi empatická, citlivá a s jistotou můžu říci, že kde jim bylo na penězích ubráno, tam jim je přidáno ohledně lásky. Bezpochyby tato žena své dva syny bezpodmínečně miluje, ale jelikož ve škole jí paní učitelka neustále říká o Honzovi a o jeho negativěch, tak je zoufalá. Maminka se neustále snažila se mnou najít příčinu Honzíkova chování. Při hledání příčiny se mi zmínila, že Honzík se do školy velice těšil, ale v 1. třídě přišel zlom dle maminky, kdy Honzík se jí svěřil, co se mu stalo. Na záchodech ho odchytila Romka ze 2. třídy, přitiskla ho na zeď a řekla mu, cituji. „ Pojď se mnou šukat“. Vyděšený prvňák to šel říct své třídní učitelce a ta mu řekla, ať nežaluje. Maminka si myslí, že to byl ten zlom. Přestal paní učitelce důvěřovat, začal ji zlobit, nepracoval. Maminka se například zeptá Honzíkova, jak bylo ve škole a on, že dnes pracoval i o prvouce, a pak se podívá maminka do žákovské a tam má, že nepracoval. Prý neví, čemu má věřit. Nebo se ho prý ptala, jestli pracoval a on řekl, že ano, ale že ho paní učitelka nepochválila. Nebo pro ni doma nakreslil obrázek, ale nedal jí ho, protože ho dle jeho soudu naštvála něčím. Prý ho ani nevyvolává, když se hlásí. Tvrdí, že její syn není svatoušek, ale, když ho vidí, tak si všimá, jak je doma citlivý, má rád zvířátka, vidí v něm tolik lásky...Pak se rozbrečela a říkala, že ji trápí, že mu nechtějí dát ve škole šanci...Při posledním rozhovoru s paní učitelkou se maminka zeptala, jestli by jí mohla p. učitelka říct alespoň jednu pozitivní věc na Honzovi a prý neřekla nic. Znovu se maminka rozbrečela..Potom se dozvěděla od paní učitelky, že Honzíkova nechá propadnout. Byl to pro ni šok, protože předtím s ní nekonzultovala tuto závažnou věc. Řekla jí, že se třeba Honzík bude chovat u jiné paní učitelky jinak. A z této informace se dozvěděla, že její syn bude opakovat druhou třídu. Po tomto rozhovoru jsem se dozvěděla,

že zítra jdou do PPP. Honzík se prý bojí. I maminka se mi svěřila, že nechce, aby se jí vyptávali na soukromý život a na rodinu. Prý si myslí, že mají Honzíka zhodnotit ohledně školy. Pokud bude chtít řešit své rodinné problémy, vyhledá psychologa..Pro mne to byl signál, že ač mám připravené otázky, tak nechám rozhovor volně plynout a na rodinu se ptát nebudu. Maminka i přesto se mi otevřela, asi víc než chtěla a sdělila mi, že její nynější přítel, Honzíkův otec moc nefunguje. Pije alkohol ve velké míře. Prý mu zemřela v devíti letech maminka a vychovával ho sám otec, který byl také alkoholik. Maminka si prý říká, že právě proto by měl mít soucit s tím jeho synem a dát mu tu lásku. Tak jsem jí řekla, že to nemusí být tím, že by nechtěl dát Honzíkovi lásku, ale prostě tím, čím si prošel, tak dávat lásku ani neumí. Hlavně proto, že se mu v dětství nedostala a měl tak těžké dětství. Jeho tzv. síla a to, že ho nic nezajímá je jeho ochrana proti světu. Bojí se, že ho někdo zase zraní. Maminka říkala, že jí přijde, že se ze světa vytratila láska a dobrota..Svěřila se mi, že žijí na pokraji chudoby. Jsou velice chudí. Bylo vidět, že ji to velmi trápí. Hledali jsme příčinu Honzíkova vykřikování a sprostých nadávek ohledně spolužáků. Honzík se totiž baví se třemi Romy, sourozenci, kteří propadli do druhé třídy. Maminka nechápala, proč se s nimi baví a nechá se strhnout i ve třídě jimi. Nakonec zjistila, že to je proto, že se jich Honzík bojí. Co se týče rodiny, tak bylo čistě na mamince, kolik mi toho řekne. I když nemám tolik pedagogických zkušeností, tak jsem věděla, že ji hřeje na duši, když jsem řekla o Honzíkovi něco pěkného, a že si myslím, že je dobrá matka, že dělá pro své děti to nejlepší, co umí. Bylo pro ní opravdu důležité slyšet tyhle věty. Říkala mi, že si dlouho s nikým takhle nepopovídala, a že nečekala, že se mi tak otevře. Po třech hodinách rozhovoru jsme se šly podívat ven na školní dvůr, aby maminka viděla Honzíka, jak se chová. Viděla, že kolektiv s ním nechtěl hrát fotbal, tak se Honzík nudil, chodil sem a tam, ale nic špatného neprováděl. Maminka si všimla, že když se Honzík snažil sklouznout ze zábradlí, tak ho paní učitelka okřikla, vlastně ho pořád jenom okřikoval. „Honzo, nedělej tohle, tamhle“. Když se sklouzla po zábradlí holčička, která je premiantka třídy, tak paní učitelka holčičku viděla, ale nějak nezasáhla. V tu chvíli bylo v pořádku. Maminku tato situace docela mrzela a trápila, ale z respektu k učitelům nic neřekla. Povšimla jsem si i situace, kdy si maminka šla pro sešity kvůli návštěvě PPP, v tu chvíli byla ve stresu, naznačovala to gesta, připadalo mi, že se maminka cítí jako malá před paní učitelkou, byla očividně ve stresu. Na jednu z připravených otázek jsem se přeci jen zeptala, jaký byl porod. Maminka hned začala,

povídat, že byl strašný, že vše kolem bylo traumatizující. Když byla těhotná s jejím prvním synem z prvního manželství, tak musela ležet pět měsíců v nemocnici, aby udržovali plod. Měla vysoce rizikové těhotenství, ale porod byl dobrý, bez jakýchkoliv komplikací. Syn se narodil 14 dní před termínem. Těhotenství s Honzíkem bylo bez problémů. Nebylo jí špatně, mohla pracovat jako obvykle. Při porodu prý ale nastaly komplikace, všude kolem ní se shromáždil personál. Porod probíhal dramaticky. Honzík měl omotanou šňůru kolem krku, když ho doktorka vytáhla, první, co řekla bylo: „Exitus“. Poté ihned dorazil primář a začal s oživováním. Honzík byl nějakou chvíli mrtvý. Pan doktor ho však po několika minutách oživil. Dotyčná paní doktorka prý z toho měla zřejmě nějaký kázeňský postih, že ho hned prohlásila za mrtvého a nezačala s oživováním. Byla to pro mne dost silná informace. Maminka měla pocit, že se s ní paní učitelka nesnaží nalézt řešení a příčinu v Honzíkovém chování. Byla dosti utrápená. Svěřila se mi také, že vnímá od učitelů velké rozdíly, které dělají u dětí. Myslím si, že u každé komunikace mezi lidmi je jeden z nejdůležitějších faktorů, osobnost učitele a jeho přístup k žákům a vnímání žáka. Je rozdíl dle mého názoru, zda učitel žáka vidí pouze v hodině jako tzv. zlobivého nebo žáka vidí v širším kontextu i s jeho rodinou a hlavně jsem si ověřila, jak je důležité, aby se učitel na dítě díval s bezpodmínečnou láskou a vírou v žákovi schopnosti a dovednosti, i přesto, že je to někdy těžké a žák je ovlivňovaný svými sociálními podmínkami, ve kterých žije. Zde máme příkladnou ukázkou, že i v rodině, kde je jeden z rodičů alkoholik, je velmi a dokonce žádoucí, aby fungoval alespoň jeden rodič jako pilíř pro své děti. A aby se děti mohly alespoň na toho jednoho rodiče spolehnout a čerpat z něho sílu. Protože pokud dítě není přijato doma ani ve škole, s největší pravděpodobností toto dítě nebude šťastné a nenalezne svou pravou identitu. Učitelská profese není pouze předávání znalostí, je to do jisté míry poslání, které učitel musí každodenně vykonávat. Především v těchto oblastech, kde je vysoká nezaměstnanost, rodiče v učiteli hledají oporu a je to mnohdy pro ně jediná záchrana při řešení problémů s jejich dítětem. Neumí si vyhledat odbornou péči. Proto je žádoucí, aby učitel znal psychologii dítěte a komunikace. Protože komunikace s rodiči je cesta. Domníváme se, že profesionalita učitele je nezbytná při komunikaci s rodiči obecně.

12 Závěr

Smyslem této práce je pomoci žákovi, který vyrůstá v rodině, kde alespoň jeden z rodičů je alkoholik. U takového dítěte je možné předpokládat, že nějakým způsobem trpí, či strádá. Pomoc dítěti v této situaci má podle mne dvě hlavní linie.

První je dostatečné porozumění dítěti a jeho situaci a druhá je navázání kontaktu a komunikace se zdravějším rodičem. Soustředila jsem se na možnosti konstruktivního dialogu s tímto rodičem tak, abychom získali jeho alespoň minimální podporu a spolupráci ve prospěch dítěte.

Setkala jsem se s učitelem, který působil v rodině jako poradce a doslova vyléčil svým direktivním přístupem otce rodiny z epizodického alkoholismu. Tento muž alkoholik svůj problém uznal a nabídnutou pomoc rád přijal a ocenil, s čímž se setkáváme málokdy.

Abychom mohli kompetentně dítě podpořit, je zapotřebí mít povědomí o:

- 1) Zdravém i patologickém vývoji dítěte,
- 2) působení traumat na jedince,
- 3) sociálně historické a politické důvody sociálních potíží v dané oblasti, které vedou ke zvýšenému výskytu závislostí ohledně alkoholismu a jeho rozvoji, fázích a typech.

O všech zmíněných tématech jsem se pokusila alespoň v náznaku v rámci omezeného rozsahu diplomové práce pojednat a diskutovat. Téma je široké a dotýká se mnoha dalších problémů a souvislostí, které čtenáře vedou k dalším a dalším otázkám a odpovědím, které není možné zařadit do jediné práce, ale mohou nás vést k důležitým a obohacujícím zamyšlením.

Zejména bych poukázala na fakt, že dítě alkoholika je denně vystavováno náročným životním situacím, často přesahujícím jeho možnostem zvládnání. Tyto situace mohou být traumatogenní. Pokud dítě v raném věku zažívá traumata, jeho psychický vývoj je pak v důsledku této zátěže změněn takovým způsobem, aby dítě přežilo nesnesitelnou situaci. Děje se to pomocí oddělení se od komplexních pocitů spojených se zlým zážitkem. Tento proces obrany se nazývá souhrnně štěpení, fragmentace osobnosti. Účelem je již zmíněné oddělení, neboli disociace od ohrožujících pocitů. Takové dítě se

pak chová zvláště. Může projevovat v jistých situacích chování, které se jeví jako iracionální, nezralé, zatvrzelé, stažené, bez kontroly, agresivní, příliš spontánní. Pokud jako učitelé netušíme o původu a souvislostech těchto zvláštních až asociálních projevů v chování dítěte, nemůžeme ho řádně vychovávat, protože nechápeme původ jeho potíží a při řešení můžeme používat metody, které z dlouhodobého hlediska nepomohou, dítě dokonce více traumatizují.

S dětmi rodičů alkoholiků se v oblasti frýdlantského výběžku jako učitelé setkáváme v hojné míře. Podle mého průzkumu stoupá toto číslo v některých vesnických školách až k 50 % dětí. Tento společenský, tiše trpěný fenomén alkoholismus, v této oblasti je do určité míry determinován vysokou mírou nezaměstnanosti v této oblasti.

Důvodem, proč jsem se věnovala právě tomuto tématu je předpoklad, že situace v rodině dítěte, které je těžce zanedbáváno či ohrožováno rodičem, zákonitě ovlivňuje tím nejzásadnějším způsobem jeho školní výkon. Postoje tohoto dítěte k sobě samému přímo vyrůstají ze zkušeností, které zná z rodiny, a které jsou pro něj modelové. Jeho vnímání sebe sama i jiných lidí, bude různě závažně zdeformované. Z učitelovi pozice a z nároků kladených na jeho profesi přímo plyne, že by měl být schopen jednat ve prospěch dítěte dostatečně citlivě a s porozuměním.

Doporučení, která jsem výše uvedla, mají pomáhat učitelům, kteří se mohou nacházet v situaci, kdy mají ve třídě tzv. „problémového žáka“ a nechtějí vidět jeho rozmanité potíže jako problém, který se musí odstranit, aniž by brali ohledy na jeho rodinnou situaci.

V kazuistice jsem se pokusila ilustrovat, jaké dopady na dítě může mít skutečnost, že pochází z rodiny alkoholika. Jak je důležité, aby v rodině fungoval alespoň jeden z rodičů. V našem případě matka, která má zájem o spolupráci se školou, hledá společné řešení ohledně problémového chování jejího syna ve škole. V neposlední řadě jsme poukázali na trauma, jako na hlavní příčinu patologického chování. Když rodiče i učitelé a všichni vychovatelé pochopí, jak trauma funguje, tak budou o krok vpřed, aby dítěti pomohli rozvíjet se v plnohodnotnou, zdravou a samostatnou osobnost, schopnou jednat ve vztahu k sobě i jiným. Pozitivně a smysluplně, mít vize do budoucna a vůli k vlastní seberealizaci.

13 POUŽITÁ LITERATURA

- 1) AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. první. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- 2) BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- 3) BRISCH, Karl Heinz. *Poruchy vztahové vazby: Od teorie k terapii*. první. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-870-8.
- 4) COVEY, Stephen R. *Sedm návyků šťastné rodiny*. první. Praha: Columbus, 1999. ISBN 80-7249-007-9.
- 5) COVEY, Stephen R. *7 návyků vůdčích osobností pro úspěšný a harmonický život : návrat etiky charakteru*. 1. vyd. Praha : Pragma, 1994. 329 s. ISBN 8085213419.
- 6) DŽIBRÁN. *Prorok*. první. Praha: DharmaGaia, 2009. ISBN 978-80-7436-003-9.
- 7) FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 3. Praha : Portál, 2010. 383 s. ISBN :978-80-7367-725-1
- 8) FREDERICK, Ann. LEVINE, P. *Probouzení tygra*. Praha: Maitrea, 2011.
- 9) GRICKSCH, Marianne Franke. *Patříš k nám*. 1. Praha: Shambhala, 2006. ISBN 80-239-6954-4.
- 10) HELLINGER, B. 2001. *Ordnungen der Liebe, Ein Kursbuch*. München: Knauer, 2001. 516s. ISBN: 3-89670-215-7
- 11) HELLINGER, Bert. *Partnerské terapie Berta Hellingera: Jak žít v lásce*. Praha: Pragma, 2010. ISBN 80-7205-175-X.
- 12) HELLINGER, Bert. *Rodinné konstelace: Imperativy lásky*. první. Praha: Triton, 2007. ISBN 80-7254-848-4.
- 13) HELLINGER, Bert. *Skrytá symetrie lásky: Co podporuje lásku v partnerských vztazích*. Pragma, 2006. ISBN 80-7205-459-6.
- 14) HELLINGER, Bert. *Šťěstí, které zůstává: Kam vedou rodinné konstelace*. druhé. Praha: Pragma, 2012. ISBN 978-80-904294-5-1.
- 15) HOLEČEK, V., JIŘINCOVÁ, B., MIŇHOVÁ, J. Faktory ohrožení osobnosti učitele. In ŘEHULKA, E.: ŘEHULKOVÁ, O. (eds.) *Učitelé a zdraví 3*. Brno, 2001.
- 16) KALSCHED, Donald. *Vnitřní svět traumatu*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-877.
- 17) KOLUCHOVÁ, J., MORÁVEK, S.: *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: UP, 1990.
- 18) KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. třetí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-726-8.
- 19) KUCHARSKÁ, A. MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-217.2.

- 20) LANGMEIER, Josef; MATĚJČEK, Zdeněk. Psychická deprivace v dětství. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství 1968.
- 21) LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.
- 22) LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. první. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- 23) LEVINE, A, Peter: *Prebúdzanie tigra*, Pro Familia, Humenné 1997
- 24) MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují. 1. vydání. Praha: Portál, 1994. 108 s.
- 25) MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. první. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5
- 26) NELLES, Wilfried. *Rodinné konstelace*. první. Praha: Alternativa, 2004. ISBN 80-85993-89-9.
- 27) PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6
- 28) POTTEROVÁ, B. A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia, 1997
- 29) PREKOPOVA, Jirina a Christel SCHWEIZEROVÁ. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-854-6.
- 30) PREKOPOVÁ, Jiřina. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80 – 7178 –019 – 7.
- 31) PREKOPOVÁ, Jirina. *Pevné objetí : Cesta k vnitřní svobodě*. první. Praha : Portál, 2009. 199 s. ISBN 978-80-7367-614-8.
- 32) ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ. *Učitelky a učitelé*. In *Učitelé a zdraví 3*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2001. s.143-152. ISBN 80-902653-7-5
- 33) ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. druhé. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- 34) SATIROVÁ, Virginia. *Kniha o rodině*. první. Praha: Práh, 1994. ISBN 80-901325-0-2.
- 35) SHEEDYOVÁ - KURCINKOVÁ, M.A. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha, Portál 1998, 1. vydání, 284 stran, ISBN 80-7178-174-6
- 36) SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- 37) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0
- 38) VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024615387.
- 39) VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.2000.
- 40) WOITITZOVÁ, G. J. *Dospělé děti alkoholiků*. Praha: Columbus, 1998. ISBN

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- 41) MUNI [online]. [vid. 30. 4. 2012]. Dostupné z:
http://is.muni.cz/th/144178/pedf_b/VSE.pdf
- 42) RVP [online]. [vid. 22. 4. 2012]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1475/spoluprace-skoly-s-rodici-a-evaluace-ve-finskem-svp.html/>
- 43) MUNI [online]. [vid. 03.03. 2012]. Dostupné z:
http://is.muni.cz/th/185340/fss_m/DIPLOMOVA_MAGISTERSKA_PRACE.pdf
- 44) ADIKTOLOGICKÁ KONFERENCE [online]. [vid. 16. 05. 2012]. Dostupné z:
http://www.adiktologickakonference.cz/wp/wp-content/uploads/05_Dolezalova_p.pdf
- 45) UČITELSKÉ – LISTY [online]. [vid. 21.02. 2012]. Dostupné z:
(<http://www.ucitelske-listy.cz/2011/08/chteji-rodice-spolupracovat-se-skolou.html>)
- 46) RVP [online]. [vid. 27.05. 2012]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1475/spoluprace-skoly-s-rodici-a-evaluace-ve-finskem-svp.html/>
- 47) RVP [online]. [vid. 27.05. 2012]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7215/uskali-vzdelavani-zaku-cizincu.html>
- 48) MUNI [online]. [vid. 02.06. 2012]. Dostupné z:
(http://is.muni.cz/th/64498/ff_m/Diplomova_prace.txt)
- 49) ALKOHOL – ALKOHOLISMUS [online]. [vid. 02.04. 2012]. Dostupné z:
(<http://alkohol-alkoholismus.cz/clanky/faze-alkoholismu>)
- 50) MUNI [online]. [vid. 20.05. 2012]. Dostupné z:
http://is.muni.cz/th/137404/esf_b/Nejezchleb_BP.pdf
- 51) R1 GENUS [online]. [vid. 11.03. 2012]. Dostupné z:
(<http://www.r1genus.cz/old/view.php?cisloclanku=2006021301>)
- 52) PORTÁL – INOVACE [online]. [vid. 09.06. 2012]. Dostupné z:
<http://www.portal-inovace.cz/cz/technologicky-profil-lk/trh-prace/nezamestnanost/mira-nezamestnanosti/>)

53) FRÝDLANTSKO [online].[vid. 22.05. 2012]. Dostupné z:

[\(http://www.frydlantsko.eu/nezamestnanost-na-novomestsku-je-18/](http://www.frydlantsko.eu/nezamestnanost-na-novomestsku-je-18/)

54) DLOUHÁ CESTA [online].[vid. 19.06. 2012]. Dostupné z:

<http://www.dlouhacesta.cz/files/uploaded/UserFiles/Posttraumatick%C3%BD%20r%C5%AFst.pdf>

55) ADIKTOLOGICKÁ KONFERENCE [online].[vid. 16.05. 2012]. Dostupné z:

http://www.adiktologickakonference.cz/wp/wp-content/uploads/05_Dolezalova_p.pdf