

# Obsah

Úvod .....	11
<b>1 Vztahy a jejich smysl (Jan Svoboda) .....</b>	<b>13</b>
1.1 Vznik a vývoj vztahu .....	13
1.2 Víra, důvěra a její počátek .....	15
1.2.1 Začátky sebepoznání .....	16
1.3 Definice vztahů a jejich dělení .....	17
1.4 Typy mezilidských vztahů a jejich definice .....	18
1.4.1 Výchovné styly v současné rodině .....	19
1.5 Specifika vztahů dětí (žáků) romské národnosti .....	21
1.5.1 Romové v České republice .....	21
1.5.2 Romské dítě v současnosti .....	24
1.5.3 Vztahy dětí s jinými autoritami .....	26
<b>2 Aktuální rizika při vzniku partnerství (Jan Svoboda) .....</b>	<b>28</b>
2.1 Výběr životního partnera .....	29
2.2 Partnerství a manželství .....	32
2.3 Rodina .....	34
2.3.1 Rodinné zvyky, stereotypy a rituály – rytmus rodiny .....	36
<b>3 Rizika výchovy a jejich důsledky (Leona Němcová) .....</b>	<b>40</b>
3.1 Příčiny a důsledky traumatu u dětí, principy kontaktu s traumatizovaným dítětem .....	41
3.1.1 Příznaky traumatu, posttraumatická stresová porucha .....	43
3.2 Globální traumatické zahlcení .....	45
3.3 Zdroje traumat .....	49
3.3.1 Traumata související s úmrtím nebo předčasným odloučením .....	49
3.3.2 Rozvod, rozchod, rozpad rodiny .....	52
3.3.3 Týrání, nepřiměřené trestání, přítomnost násilí v rodině .....	54

3.3.4	Sexuální zneužití, sexuální aktivity neadekvátní věku .....	56
3.4	Význam některých druhů „abnormálního“ chování u traumatizovaných dětí – „malá“ traumata, závažná traumata .....	58
3.5	Šikana .....	58
3.6	Lékařské zákroky .....	59
3.7	Nehody, úrazy .....	60
3.8	Vystavení hororům, drastickým příběhům neadekvátním věku, stezky odvahy .....	62
3.9	Živelní, hromadné katastrofy .....	64
<b>4</b>	<b>Zásady péče o traumatizované děti – koncept tří zón jako přirozená regulace organismu (Leona Němcová) .....</b>	<b>66</b>
4.1	Dětské techniky vyrovnávání se s traumatem .....	70
4.2	Péče o traumatizované děti .....	71
<b>5</b>	<b>Základní sociální potřeby a důsledky jejich nedosycenosti (Leona Němcová) .....</b>	<b>74</b>
5.1	Potřeba místa, teritoria .....	74
5.2	Potřeba bezpečí .....	78
5.3	Potřeba podnětu, péče a výživy .....	80
5.4	Potřeba podpory .....	81
5.5	Potřeba limitu .....	83
<b>6</b>	<b>Důsledky nevhodných výchovných přístupů (Jan Svoboda) .....</b>	<b>86</b>
<b>7</b>	<b>Sebepojetí (Jan Svoboda) .....</b>	<b>96</b>
7.1	Možnosti práce se sebepojetím dítěte .....	97
<b>8</b>	<b>Strach, riziko a proces individualizace (Jan Svoboda) .....</b>	<b>102</b>
8.1	Riziko .....	106
8.2	Možnost prožívat riziko v blahobytu .....	107
8.3	Proces individualizace .....	108
8.4	Vznik problému, obav a danosti .....	110
8.4.1	Definice danosti, problému, obavy .....	111
8.4.2	Jak řešit obavné myšlenky .....	113

<b>9 Škola – její možnosti a nástrahy (Jan Svoboda)</b>	120
9.1 Problémové aspekty školní třídy	122
9.2 Dynamické změny probíhající v třídním kolektivu	125
9.2.1 Dynamika třídy ve statistickém pojetí	128
9.2.2 Ověření vztahu žáků k vyučovanému předmětu	128
9.2.3 Negativní kritérium	132
9.3 Postoj ke škole	134
9.4 Prostor školní třídy – životní prostor dítěte v roli žáka	138
9.5 Přechodové rituály vyučovací hodiny	142
9.5.1 Schéma vyučovací hodiny a přechodové rituály	146
<b>10 Motivační techniky (Jan Svoboda)</b>	151
10.1 Profesní orientace	153
10.2 Polemika o smrti	157
10.3 Promiskuita	158
<b>11 Krizové situace výuky a jejich řešení (Jan Svoboda)</b>	163
11.1 „Drzost“	163
11.2 „Vulgární“ žák	164
11.3 „Hra s pomluvami“	166
11.4 Snaha zaujmout	167
11.5 Dodržování limitu	168
11.6 Čas pro sebe	169
11.7 Tvorba pravidel	171
11.8 DNA	173
11.9 Nealkoholické pivo?	175
11.10 Když žák „neslyší“	176
11.11 Důsledek střídané péče	178
11.12 Krátkodobá paměť a únava	180
11.13 Individuální agrese	181
11.14 Vulgární vyjadřování žáků	182
11.15 Ženský genitál	183
11.16 Dvojčata	184

<b>12 Třída versus učitel (Jan Svoboda)</b> .....	186
12.1 Nařčení .....	186
12.2 Sexuální provokace .....	187
12.3 Lavice jako bubínek .....	188
12.4 Vzájemný nezájem .....	190
12.5 Integrace spolužáků .....	192
12.6 Rozbité umyvadlo .....	194
12.7 Skleněná výplň .....	195
Závěr .....	201
Souhrn .....	202
Summary .....	203
Základní literatura a zdroje u jednotlivých kapitol .....	204
O autorech .....	209
Rejstřík .....	210



TRITON  
Praha / Kroměříž

*Jan Svoboda, Leona Němcová*

KRIZOVÉ SITUACE VÝCHOVY A VÝUKY



Jan Svoboda, Leona Němcová  
**Krizové situace výchovy a výuky**

*Tato kniha ani žádná její část nesmí být kopírována, rozmnožována ani jinak šířena bez písemného souhlasu vydavatele.*

*Recenzovali:*

**doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.**

katedra psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty UP Olomouc

**Mgr. Bc. Josef Hanák**

Základní škola a Mateřská škola Ratíškovice

**PhDr. Tereza Kimplová, Ph.D.**

katedra pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty Ostravské univerzity  
v Ostravě

© Jan Svoboda, Leona Němcová 2015

© Stanislav Juhaňák – TRITON, 2015

Cover © ???, 2015

Vydal Stanislav Juhaňák – TRITON,

Vykaňská 5, 100 00 Praha 10,

www.tridistri.cz

ISBN 978-80-7387-935-8

## Obsah

Úvod .....	11
<b>1 Vztahy a jejich smysl (Jan Svoboda) .....</b>	<b>13</b>
1.1 Vznik a vývoj vztahu .....	13
1.2 Víra, důvěra a její počátek .....	15
1.2.1 Začátky sebepoznání .....	16
1.3 Definice vztahů a jejich dělení .....	17
1.4 Typy mezilidských vztahů a jejich definice .....	18
1.4.1 Výchovné styly v současné rodině .....	19
1.5 Specifika vztahů dětí (žáků) romské národnosti .....	21
1.5.1 Romové v České republice .....	21
1.5.2 Romské dítě v současnosti .....	24
1.5.3 Vztahy dětí s jinými autoritami .....	26
<b>2 Aktuální rizika při vzniku partnerství (Jan Svoboda) .....</b>	<b>28</b>
2.1 Výběr životního partnera .....	29
2.2 Partnerství a manželství .....	32
2.3 Rodina .....	34
2.3.1 Rodinné zvyky, stereotypy a rituály – rytmus rodiny .....	36
<b>3 Rizika výchovy a jejich důsledky (Leona Němcová) .....</b>	<b>40</b>
3.1 Příčiny a důsledky traumatu u dětí, principy kontaktu s traumatizovaným dítětem .....	41
3.1.1 Příznaky traumatu, posttraumatická stresová porucha .....	43
3.2 Globální traumatické zahlcení .....	45
3.3 Zdroje traumat .....	49
3.3.1 Traumata související s úmrtím nebo předčasným odloučením .....	49
3.3.2 Rozvod, rozchod, rozpad rodiny .....	52
3.3.3 Týrání, nepřiměřené trestání, přítomnost násilí v rodině .....	54



3.3.4 Sexuální zneužití, sexuální aktivity neadekvátní věku .....	56	9	<b>Škola – její možnosti a nástrahy</b> (Jan Svoboda) .....	120
3.4 Význam některých druhů „abnormálního“ chování		9.1	Problémové aspekty školní třídy .....	122
u traumatizovaných dětí – „malá“ traumata, závažná traumata .....	58	9.2	Dynamické změny probíhající v třídním kolektivu .....	125
3.5 Šikana .....	58	9.2.1 Dynamika třídy ve statistickém pojetí .....	128	
3.6 Lékařské zákroky .....	59	9.2.2 Ověření vztahu žáků k vyučovanému předmětu .....	128	
3.7 Nehody, úrazy .....	60	9.2.3 Negativní kritérium .....	132	
3.8 Vystavení hororům, drastickým příběhům neadekvátním věku,		9.3	Postoj ke škole .....	134
stezky odvahy .....	62	9.4	Prostor školní třídy – životní prostor dítěte v roli žáka .....	138
3.9 Živelní, hromadné katastrofy .....	64	9.5	Přechodové rituály vyučovací hodiny .....	142
		9.5.1 Schéma vyučovací hodiny a přechodové rituály .....	146	
<b>4 Zásady péče o traumatizované děti – koncept tří zón</b>		<b>10 Motivační techniky</b> (Jan Svoboda) .....	151	
<b>jako přirozená regulace organismu</b> (Leona Němcová) .....	66	10.1	Profesní orientace .....	153
4.1 Dětské techniky vyrovnávání se s traumatem .....	70	10.2	Polemika o smrti .....	157
4.2 Péče o traumatizované děti .....	71	10.3	Promiskuita .....	158
<b>5 Základní sociální potřeby a důsledky jejich nedosycenosti</b>		<b>11 Krizové situace výuky a jejich řešení</b> (Jan Svoboda) .....	163	
(Leona Němcová) .....	74	11.1	„Drzost“ .....	163
5.1 Potřeba místa, teritoria .....	74	11.2	„Vulgární“ žák .....	164
5.2 Potřeba bezpečí .....	78	11.3	„Hra s pomluvami“ .....	166
5.3 Potřeba podnětu, péče a výživy .....	80	11.4	Snaha zaujmout .....	167
5.4 Potřeba podpory .....	81	11.5	Dodržování limitu .....	168
5.5 Potřeba limitu .....	83	11.6	Čas pro sebe .....	169
<b>6 Důsledky nevhodných výchovných přístupů</b> (Jan Svoboda) .....	86	11.7	Tvorba pravidel .....	171
<b>7 Sebepojetí</b> (Jan Svoboda) .....	96	11.8	DNA .....	173
7.1 Možnosti práce se sebepojetím dítěte .....	97	11.9	Nealkoholické pivo? .....	175
<b>8 Strach, riziko a proces individualizace</b> (Jan Svoboda) .....	102	11.10	Když žák „neslyší“ .....	176
8.1 Riziko .....	106	11.11	Důsledek střídavé péče .....	178
8.2 Možnost prožívat riziko v blahobytu .....	107	11.12	Krátkodobá paměť a únava .....	180
8.3 Proces individualizace .....	108	11.13	Individuální agrese .....	181
8.4 Vznik problému, obav a danosti .....	110	11.14	Vulgární vyjadřování žáků .....	182
8.4.1 Defínice danosti, problému, obavy .....	111	11.15	Ženský genitál .....	183
8.4.2 Jak řešit obavné myšlenky .....	113	11.16	Dvojčata .....	184

## Úvod

<b>12 Třída versus učitel (Jan Svoboda)</b> .....	186
12.1 Nařčení .....	186
12.2 Sexuální provokace .....	187
12.3 Lavice jako bubínek .....	188
12.4 Vzájemný nezájem .....	190
12.5 Integrace spolužáků .....	192
12.6 Rozbité umyvadlo .....	194
12.7 Skleněná výplň .....	195
Závěr .....	201
Souhrn .....	202
Summary .....	203
Základní literatura a zdroje u jednotlivých kapitol .....	204
O autorech .....	209
Rejstřík .....	210

Společenský vývoj s podporou nových komunikačních zdrojů zasahuje všechny oblasti každodenní reality a ovlivňuje situaci v rodinách stejně jako ve školním prostředí. Klesá počet minut, jež stráví rodiče se svými dětmi v běžném dialogu. Procento času, který rodiče i jejich děti stráví elektronickou komunikací, naopak roste. Obdobná situace je ve škole. Například dataprojektor měl výuku žákům zpestřit, avšak opak je pravdou. Komunikaci mezi žákem a učitelem snížil, v mnoha případech degradoval učitele na „pouštěče obrázků“ a výuku na úroveň prezentace firemních výsledků. Tyto skutečnosti v kombinaci s faktem, že děti si od útlého věku mohou vyhledávat informace samy, bez učitele, a umějí to, vede k otázce, co by je mělo motivovat pro školní činnost. Proč by měly být během výuky aktivní, komunikativní, když k nim autorita málo promlouvá. Že stoupá závislost dětí na počítačích, na nichž hrají hry a hlavně komunikují, je obecně známo. Londýn má v současné době (rok 2015) dvě střediska řešící těžkou závislost na tabletech u dětí ve věku do šesti let. Něco obdobného můžeme brzy čekat i v České republice.

Není kouře bez ohně, praví staré přísloví. Nelze se tedy divit, že pokles komunikace autorit s dětmi přináší důsledky. Učitelé základních i středních škol v moderní době čelí chování a jednání, které jejich starší kolegové ze strany žáků nezažili. Bylo zcela výjimečné, aby si žák dovolil nazvat učitelku vulgárním výrazem pro ženský genitál a třída šikanovala vyučujícího. Běžnou praxí není takové chování ani dnes. Naštěstí. Přesto se množí případy, kdy žáci namíchají učitelce do čaje projímadlo, pomocí nejrůznějších tělních sekretů vytvoří na stěně její monogram nebo si v rámci pitného režimu přinesou do školy „nealkoholické“ pivo, které však ve skutečnosti obsahuje 0,49 objemových procent alkoholu.

Šance, že takových projevů bude ubývat, je velmi malá. Stejně tak je nereálné očekávat, že rodina své chování k dětem změní k lepšímu. Proto má předkládaný text především preventivní smysl. Pokouší se upozornit rodiče,

učitele, vychovatele a všechny ostatní, kteří s dětmi a mládeží pracují, že doba blahobytu v kombinaci s moderními informačními technologiemi přináší své nároky. Těm je třeba čelit a zároveň si plně uvědomovat, že děti, současná mládež, nejsou viníci. Jejich chování a jednání doma i ve škole je pouze důsledkem, nikoli příčinou samo o sobě. Tato kniha má za cíl na daný fakt upozornit a nabídnout inspiraci k hledání nových postupů a řešení v situacích, které, zdá se, budou stále častější.

Nabízené informace pocházejí z reálných rodin a skutečných školních situací. Měly by sloužit dílem jako prevence, dílem jako inspirace těm, kteří jsou ochotni a schopni negativní trendy odklánět a vytvářet takové prostředí a situace, které by negativním trendům ani nedaly příležitost vzniknout. Není kouře bez ohně, opravdu.

## Vztahy a jejich smysl

Jan Svoboda

Podle nejnovějších poznatků je zásadní odlišnost člověka od mnoha jiných tvorů důsledkem vývoje nervových vláken. Problematikou se do hloubky zabývá tzv. **polyvagální teorie**, podle níž máme dva typy nervových vláken a dvojitý typ průchodu vzruchů: směrem dorzálním a ventrálním. Nervový vzruch šířící se ventrálním směrem je veden tzv. myelinizovaným nervovým vláknem. Jeho obal, myelinová pochva, má za následek jiný typ reagování na vnější sociální podnět. Hovoříme pak o činnosti „zrcadlových buněk“ a důsledcích jejich existence, kterými je přizpůsobování se především sociálnímu okolí. Pokud se v naší přítomnosti druhý člověk usmívá, máme tendenci usmívat se také, i když příčinou nemusí být podnět samotný, ale usmívající se jedinec v naší fyzické blízkosti. Tím nabývá značného významu nejen linka vývoje lidského jedince, ale také reakce jeho okolí na podněty a posléze reakce na jedince samotného. Existence celého systému pak umožňuje člověku nejen **učení nápodobou**, které je známé také u mnoha jiných tvorů, ale způsobí akceleraci schopností a dovedností pro kladnou, případně zápornou sociální zpětnou vazbu na lidské chování a jednání.

### 1.1 Vznik a vývoj vztahu

Zhruba v 8. týdnu gravidity je u plodu možné plně rozeznat tvar člověka – tělo, končetiny, hlavu. Již ve 13. týdnu začíná plod reagovat na vibrace, které vytvářejí zvuky pocházející z těla matky. Hovoříme o počátcích sluchu.

Kolem 16. týdne pak nenarozené dítě začíná reagovat na dotek břicha matky – rozlišuje doteky libé a nelibé. Předpokládáme, že reaguje podle fyziologické reakce matky. Jako libé plod vyhodnocuje spíše doteky matky samotné než doteky dalších, i když matce blízkých lidí. Ve 24. týdnu gravidity již dokáže nenarozené dítě přesně odlišovat hlas matky od hlasů ostatních lidí a odlišovat její hlas od ostatních zvuků. Předpokládáme, že tato schopnost souvisí s jiným vedením zvukových vln přes vodní prostředí (plodovou vodu) „zevnitř“ a zvuků z vnějšího prostředí. V tomto období již dítě také prokazatelně vnímá bolest. Můžeme sledovat grimasu a odpověď tělčka na nelibost podle reakcí matky i odezvy na podněty jiné. Zdá se tedy, že jde o sledovatelnou dispozici pro vznik vztahu. Vše umocňuje 26. týden gravidity, ve kterém vznikají první **paměťové stopy**, a vývoj v 28. týdnu, kdy má nenarozené dítě již všechny znaky počátku vědomí. Dítě si v děloze matky dokáže hrát, dotýká se vlastního nosu, končetin, uší, je sledovatelná reakce na matčin hlas. Navíc se pokouší s matkou komunikovat.

Pokud si tedy položíme otázku, kdy vlastně vzniká vztah a k čemu směřuje, pak nám současné informace nabízejí odpověď, že vztah vzniká ještě před narozením. A to k okolí plodu, kterým je matka, mateřský organismus. Dítě neví, že „to něco“ nebo „ten někdo“ je matka. Jen si plně uvědomuje, že kolem něho „něco“ je. Vzniká tedy vztah k něčemu abstraktnímu, nedefinovatelnému, i když z hlediska plodu průkazně existujícímu. Projevem vztahu pak vzniká i víra. **Víra** „v něco“, víra v abstrakt, prožitek vedoucí k závěru, že mne něco obklopuje, že je to vnímatelné, avšak jako celek neuchopitelné. A protože dítě má vědomí i základní paměťové stopy již z doby gravidity, víra v něco abstraktního zůstává i po narození. Zůstává jako základ vztahu k něčemu, co mě přesahuje.

Princip víry je tak zásadní, že by bylo nepřiměřenou zkratkou vztahovat jej pouze k náboženství. Obecná věta, rčení, že „každý v něco věří“, je zcela správná. Zda jedinec bude věřit v „dobro“, „zlo“, evoluční vývoj, počátek námi sledovatelného vesmíru při Velkém třesku nebo dojde k personifikacím víry do nějakého náboženského systému, k víře v mimozemské civilizace a podobně, je otázkou sociokulturního vzorce a dalších vazeb, do kterých se narodí a v nichž se bude vyvíjet. Podstata – vznik vztahu a jeho úzká vazba na víru jako vzájemné propojení jedince s něčím abstraktním –

se jeví pro další vývoj zcela zásadní. Již v těle matky tak je vytvořen základ pro další významnou část každého vztahu, kterou je důvěra.

## 1.2 Víra, důvěra a její počátek

Narození je změna významná jak pro dítě samotné, tak pro jeho okolí. Nevíme přesně, jak dítě vlastní narození vnímá, víme jen, že je prožívá; narození je epizodou, ale není začátkem. Dítě se začalo vyvíjet již dříve (v době gravidity matky) a po svém narození se vyvíjí dále. Stala se však významná změna – už není v prostředí „vodním“ (neplave v plodové vodě), nýbrž je v prostředí, kde si může uvědomovat svou hmotnost a tělesnou existenci i jinak, než tomu bylo v děloze. Mnohem více na něj působí gravitace a další vlivy (polské výzkumy potvrzují, že pokud matka během rizikového těhotenství převážně leží, je více pravděpodobné, že dítě bude mít problémy s velkými klouby – tedy gravitace není zanedbatelná ani v době gravidity).

Je přirozené, a je tedy součástí **intuitivního rodičovství**, že matka se chce po porodu svého dítěte dotýkat. Pravděpodobně se jedná o biologický program v mozku, součást instinktu, nejde tedy o chování naučené. Pak je akt doteku reciproční, tj. je velmi významný také pro narozené dítě. S jeho pomocí si novorozenec může uvědomovat své tělesné hranice, své tělo. Jeho mozek získává primární informace ohledně vlastní tělesnosti a zkušenost, jaké to je, když se jeho těla dotýká někdo jiný než dítě samotné. Výzkumy potvrzují, že ani zdaleka není lhotejné, kdo se dotýká. Narozené dítě poznává svou matku čichem, a tak je matka nenahraditelná ve smyslu přechodu od známého k méně známému. Je mostem mezi zkušeností z doby gravidity a reálnou současností. Narozené dítě má také dostatečně vyvinutý hmat, a proto dokáže z doteku vyčíst mnohé informace – a ty rané jsou zásadní.

Na statisticky významném vzorku dětí bylo prokázáno, že pokud děti neprožívají do věku 3,5 měsíce, tedy na počátku své existence, dostatečné množství doteků, budou narušeny jejich vztahy k lidem. Dítě staré 5,5 měsíce rozpozná podle doteků náladu a emoční rozpoložení matky a dokáže také rozeznat, zda se ho dotýká matka nebo jiná osoba. Tím zásadním kontaktem je samozřejmě fyzická blízkost matky.

Pokud se zamyslíme nad uvedenými informacemi, pak není možné zaměřovat obsah slov „víra“ a „důvěra“. Nejde o totéž. **Důvěra** nevzniká v těle matky. Důvěra vzniká až po narození. Hloubka jejího vtisku se zřejmě odvíjí od vstupu do reálného světa bez ochrany dělohy. Svou roli proto sehrává interakce mezi dítětem a matkou, matkou a dítětem. Interakce je stavebním kamenem pocitu bezpečí, sounáležitosti, a tedy i důvěry. Zda je zásadní osobou matka, popřípadě jiná pečující osoba, nelze jednoznačně říci, ačkoli výzkumy z posledních let matku označují i v tématu pozdějšího důvěřování lidem či „světu“ za nezastupitelnou.

Protože důvěra vzniká na základě sociálních vazeb až po narození, je možné ji ztratit. K tomu stačí několik opakovaných tragických zkušeností během prvních let života, které budou doplněny sociálně nepříznivými zážitky z pozdějších let. Pak organismu zbývá víra. Ta bude tím silnější, čím slabší bude důvěra. Jedinec se bude na víru upínat. Přesněji, bude se upínat k tomu, do čeho si víru promítne. Může to být „exaktní věda“ stejně jako „boj za čistotu náboženské doktríny“, ale také „boj za ekologii“ a další fenomény. Razance, s jakou bude takový jedinec prosazovat „svůj boj“, může být enormní. Může se stát smyslem jeho života, aniž by pochopil, že jde o náhražku za důvěru, přesněji, že se jedná o zesílení pocitu sounáležitosti s něčím abstraktním z důvodu ztráty důvěry, popřípadě jejího oslabení. Čím propracovanější bude konkretizace systému, pro který se jedinec rozhodne, tím slabší bude jeho tolerance k systémům jiným – pokud tolerance není ukotveným základem. Pak může stoupenec jednoho konkretizujícího systému přijímat až s despektem stoupence systému jiného, například vědec věřícího křesťana, muslim buddhistu a podobně. Složitost a náročnost na pochopení pak umocňuje situace, kdy například nábožensky věřící jedinec důvěřuje vědě. Situace je pak laicky nepochopitelná. Základem nepochopení je problematické uchopení obsahu termínů víra a důvěra.

### 1.2.1 Začátky sebepoznání

Samo sebe dítě poznává na základě mnoha faktorů, a tak nelze jednoznačně říci, v jakém věku tělesné sebeuvědomování v kombinaci s psychickými procesy přichází. Nejpozději mezi 15. a 18. měsícem po narození dítě samo sebe

jednoznačně identifikuje v zrcadle. Dokáže chápat i odstraňovat „nepatřičnosti“ například ze svého obličeje, třeba když v rámci hry před zrcadlem uděláme dítěti na obličej tečku z másla. Dítě si uvědomuje, že tento prvek na jeho obličej nepatří, a zpravidla ho chce odstranit, eventuálně ho chápe jako součást hry a experimentu. V takovém případě, na tomto stupni vyspělosti, můžeme o dítěti říci, že akceptuje samo sebe a vzniká i základ pro sebedůvěru. Ačkoli objasňování vývoje lidského jedince při srovnání s minulými lety výrazně pokročilo, zůstává mnoho neznámých. UVědomujeme si, že nejvyšší žijící tvorové na této planetě jsou vždy a poměrně dlouho závislí na svých matkách. Z toho lze dedukovat, že interakce, vazba mezi matkou a dítětem, onen základ pro vznik víry, důvěry a sebedůvěry, je nezpochybnitelná.

Víme, že jedna věc je dítě na svět přivést a druhá vstoupit do role otce a role matky a naplnit je. V rané fázi je role matky významnější. Kéž by si tuto skutečnost uvědomovali všichni lidé, kteří se rozhodnou přivést na svět dítě. Kéž by si uvědomovali, že zplodit či rozplodit potomstvo ještě neznamená naplnit roli otce, roli matky.

## 1.3 Definice vztahů a jejich dělení

Základem pro vznik lidského jedince bývá nejčastěji **vztah**. A lidská bytost je na vztazích různého typu závislá. Rodíme se jako dokonale závislí, a cesta k nezávislosti je proto velmi složitá. Vztahy nás dotvářejí, určují vyšší hodnoty a jejich hierarchii. Proto není jednoduchá ani jejich obecná definice. Ta se vždy váže k nějakému objektu, popřípadě subjektu. Obsah pojmu tedy zůstává v podstatě nezměněný, jen podle emočního zabarvení volíme slova k jeho vyjádření. Klasickou ukázkou této emoční variability je výraz „láska“. Rozeznáváme lásku k sobě, lásku k rodičům, k přírodě, některé i lásku k tvůrčí síle (k Bohu – viz slogan „Bůh je láska“). Ale nedochází nám, že hovoříme o vztahu, že výkladem abstraktního pojmu „láska“ je vztah, kladný vztah k nějakému objektu, popřípadě subjektu.

Pro potřeby každodenních interakcí je dobré si uvědomit, že vztahy jsou různého typu, že na různé typy vztahů klademe různé nároky a že záměna obsahů může přinést disproporci, která vede k potížím a konfliktům.

## 1.4 Typy mezilidských vztahů a jejich definice

Na vrcholu konkrétních lidských vazeb je vztah člověka k sobě samému. Ten určuje, co budeme v konkrétní oblasti okolního světa hledat, nalézat a co ztratíme, když vztah k něčemu či někomu skončí. Kvalita, hloubka i smysluplnost vztahu k sobě samému jsou předurčeny naší vírou a důvěrou. Po doplnění sociální složky – až celospolečenským tlakem – představuje vztah k sobě samému vstup pro navazování kontaktů, hloubku nároků a prožívání vlastního vztahu. Typy osobních mezilidských vztahů můžeme rozdělit například podle následujících obsahů:

**Partnerský vztah** lze chápat jako druhý nejvýznamnější, hned po vztahu k sobě samému. Je určen vzájemnou znalostí nejhlubších intimít a důvěrností, včetně sexuálního kontaktu. Obsahuje značnou důvěru v druhého člověka. Jeho krach prožíváme jako významnou životní ztrátu.

**Symbiotický vztah** je rovněž určen velkou vzájemností, partneři znají mnohé důvěrnosti ze svého života. Vazba také obsahuje intimní a sexuální část. Vzájemná důvěra však není až tak zásadní jako u vztahu partnerského. Vzhledem ke stejným funkcím a intimní složce je symbiotický vztah často za vztah partnerský zaměňován.

**Přátelský vztah** je možné definovat jako interakci obsahující důvěrnost i mnohé informace z intimní sféry jedinců. Je také naplňován značnou vzájemnou důvěrou, neobsahuje však stránku sexuální.

**Kamarádský vztah** zahrnuje vzájemné informování se o některých důvěrnějších oblastech, společnou činnost i některé cíle. Postrádá však – ve srovnání se vztahem přátelským – hloubku a individuální cíle jedinců v takovém vztahu nemusejí být vždy shodné. Tento vztah již nestojí na hluboké vzájemné důvěře a sexuální kontakt je zcela vyloučen.

**Pracovní vztah** je definován vnějším cílem, k jehož naplnění začal existovat. Může vzniknout na úrovni pracovního týmu stejně jako fungovat mezi jedinci, kteří se v rámci pracovního zařazení zpravidla nesetkávají. Fyzické setkávání je pak běžné při společenských akcích, které jsou organizovány zaměstnavatelem, popřípadě mají předem definovaný cíl. Vztah neobsahuje důvěrné ani intimní informace, pokud to nevyžaduje aktuální potřeba.

**Funkční vztah** vzniká vždy pro naplnění krátkodobého společného cíle. Po jeho naplnění zaniká. Neobsahuje důvěrné informace, často nepřináší vzájemnou informovanost ani o cílech osobních. Může obsahovat fyzický kontakt (například sexuální seznamky na internetu), ale míra vzájemné důvěry je nízká. Funkční vztahy nejčastěji vznikají za účelem krátkodobého výdělků (brigáda), získání nové zkušenosti nebo naplnění role při organizační práci u jednorázové akce.

Ačkoli můžeme dělení vztahů považovat za umělé, má pojmenování jejich obsahu zásadní význam. Kolizi totiž přináší očekávání jedné strany, která druhá strana vztahu nenaplňuje. Ve vztazích také existuje vývoj, a to oběma směry, kdy například vztah pracovní může přerůst v kamarádství, stejně jako vztah partnerský se může změnit ve vztah symbiotický nebo přátelský.

Další významnou skupinou vztahů jsou **rodinné vazby**. Ty mají svou dimenzi, stejně jako zcela subjektivně prožívanou hierarchii. V ideálním případě tak má lidský jedinec – bez hlubší závislosti na věku – dva okruhy „známých“, dva okruhy zásadních osob, ve kterých realizuje své mezilidské vazby: okruh rodinný a okruh mimo rodinu. Tím získává možnost ventilace potíží z jednoho okruhu v okruhu druhém a zároveň oporu v případě, že v jedné skupině dojde k významné ztrátě. Partnerský vztah je zde výjimkou, protože na jedné straně spadá do okruhu rodinných vazeb, ale na straně druhé se jedná o vztah k jedinci, který původně do rodiny nepatřil. Pokud však hovoříme o skutečném partnerství, tedy plnohodnotném vztahu v rámci jeho definice, zařadí se partner v průběhu času do okruhu rodiny.

### 1.4.1 Výchovné styly v současné rodině

K danému tématu se vztahuje mnoho kvalitní literatury (například dílo autora Petra Saka), která rozšiřuje standardní výchovné rodinné styly – autokratický, demokratický, liberální, styl volné výchovy. V podstatě lze říci, že v současnosti se větvi především výchovné styly vycházející z liberální až volné výchovy. Nové větve daných stylů nenaplňují dítěti v dostatečné míře jednu z nejdůležitějších sociálních potřeb – potřebu limitu.

**Limit** je prvek, děj, popřípadě proces, který nás v tutéž chvíli před něčím chrání a zároveň v tutéž chvíli nám v něčem brání. Obojí víme a jsme s tím srozuměni. S limitem se proto váže pocit bezpečí. Pokud není dostatečně stanoven, pak v bezbřehé naivitě považujeme vše za bezpečné, popřípadě vše považujeme za méně bezpečné až nebezpečné. Obojí pak je základem pro naše chování. Proto dítě, které je vychováno v bezlimitním stylu, neumí respektovat vnější sociální hranice, normy, limity a naopak má tendence ostatním velmi tvrdě limity nasazovat a vyžadovat je. Tím jako by kompenzovalo nedostatek získaný od svých vychovatelů. Projevy chování takového dítěte se velmi podobají projevům dítěte hyperaktivního a sahají od neúmyslné agrese po neschopnost soustředit se delší čas na jednu činnost.

Dalším typem bezlimitní výchovy je vedení dítěte za pomoci **sankcí**. Jako sankci můžeme označit jev, proces anebo děj, který má za cíl v něčem zabránit. Na rozdíl od limitu nechrání ani nebrání, jen zabraňuje. Výchova sankcemi pak vypadá tak, že dítě může téměř vše, pokud nenarazí na základní pravidla rodiče. Ten pak zareaguje v silné negativní emoci a dítě buď fyzicky inzultuje, nebo potrestá jiným způsobem. Dítě často kvalitně přečte negativní emoci rodiče, které rozumí, ale nechápe a nerozumí tomu, za co přesně bylo potrestáno. Situace je o to tristnější, že rodič velice často dítě za totéž někdy potrestá, zatímco jindy ne. Výsledkem je vyšší dráždivost dítěte, prudší reakce i na slabý negativní podnět a hlavně obdobné reagování na podněty vrstevníků. Běžné jsou i dětské deprese, jejichž častou součástí je dětská agrese, afektivní chování. Proto má velký význam poznat, „jak to chodí“ v rodině, jaké má dítě naučené stereotypy, rituály, co tvoří jeho jistoty (limity) v rodinném prostředí a kde je naopak přecitlivělé a zranitelné.

Získat takové informace oficiální cestou je pro běžného pracovníka ve školství, popřípadě v jiných organizacích téměř nemožné. Vzniká tak paradoxní situace: na jednu stranu existují možnosti, jak dítěti pomoci, když rodina, která samozřejmě není složena z pedagogických profesionálů, své výchovné působení nezvládá v souladu s potřebami dítěte, ale – na druhou stranu – kvůli nedostatku informací pomoc často není možná. Dítě je stále chápáno jako majetek rodiny. Jen zřídka se můžeme setkat s dospělými,

kteří chápou, že dítě je skutečně samostatná bytost, kterou budou rodiče pouze doprovázet určitou část její vlastní životní cesty a především pro tuto vlastní cestu ji svou výchovou připravovat.

## 1.5 Specifika vztahů dětí (žáků) romské národnosti

Romská menšina patří ke komunitám, které jsou výrazně zapsány do povědomí obyvatel ČR, a tedy i vyučujících, jako problémové skupiny spoluobčanů. Jedná se o důsledek výrazné konfrontace společenských norem a trendů obou vedle sebe žijících kultur.

Představme si, že nás někdo posadí do letadla a vysadí na jihovýchodním pobřeží Afriky se slovy „a nyní budeš žít tady, návrat je nemyslitelný“. Ocitáme se tedy v oblasti, která má svá psaná i nepsaná pravidla a vlastní hodnoty. Nic z toho neznáme. Nevíme, jak opravdu žijí zdejší obyvatelé, informace získáváme z tisku, televize a rozhlasových stanic. Ty tisknou a vysílají články a pořady především o penězích, podlosti a intrikách, a to jak na úrovni oficiální, tedy ve zpravodajství všeho druhu, tak na úrovni zábavné (detektivní příběhy, seriály z různých profesních prostředí, v nichž také není nouze o podlosti a intriky, atd.). Aniž bychom si uvědomovali podstatu, budeme informace z médií brát zcela vážně a náš mozek vydedukuje, že „takto místní lidé žijí“, tohle je jejich norma chování či jednání. Získání peněz a majetku je hlavní celospolečenský cíl. A protože my jsme vedeni v jiné společenské normě, nebudeme ochotni se „jejich“ normě přizpůsobit. Zachováme se tedy logicky – ponecháme si díl vlastní normy a z „jejich“ normy si vezmeme to, co se nám vyplatí. A pokud se budou pokoušet nás „integrovat“, přijmeme to jako hru – proč ne, pokud je to pro nás výhodné! Ale jen za této podmínky.

### 1.5.1 Romové v České republice

Drtivá většina občanů České republiky, učitele bohužel nevyjímaje, netuší, že „není Rom jako Rom“, i když by stačilo malé zamyšlení nad vlastní zkušeností, abychom analogicky dokázali procítit malý, ale přece jen

vnímatelný rozdíl mezi typickým obyvatelem Ostravska, Brna, popřípadě Českých Budějovic nebo mírné rozdíly mezi jedinci, jejichž celé rody žily na vesnici a v městské aglomeraci. Jednoduše řečeno bychom zjistili, že mezi specifikou Romů a specifikou majoritních obyvatel platí stejné zásady. Životní styl a hodnoty ovlivňuje také prostředí.

Nepočtenější subetnickou skupinu představují tzv. servika Roma (slovenští Romové), kterým olašští Romové říkají posměšně „Rumungrí“. Další skupinu reprezentují tzv. maďarští Romové. Výraz „Roma“ nebo „Romák“ se vztahuje především k subetnické skupině servika Roma. Nejméně početnou skupinou jsou sinti.

Servika Roma – sami sebe již nazývají jen „Roma“, „Romák“ – jsou původem velká skupina obyvatel, která přišla na Slovensko už v 16. století. Zde se usadili a začínali domestikovat. Po roce 1945 je však začali verbovat čeští náboráři, aby se usadili ve vysídleném pohraničí a v Sudetech. Jejich sliby byly velmi lákavé, a tak byli úspěšní. Mnoho rodin se do Čech a na Moravu ze Slovenska vystěhovalo. Spontánně je pak následovaly další rodiny, protože na Slovensku byli za práci odměňováni v naturáliích, zatímco v Čechách penězi. Díky historicky dlouhodobému pobytu na území dřívější Československé republiky již přejali mnohé „naše“ hodnoty a jeví i největší snahu adaptovat se a přizpůsobit hodnotám uznávaným většinou.

Maďarští Romové jsou další početnou skupinou, která obsazovala především území jižního Slovenska a přesídlila i na jižní Moravu. Historie jejich pobytu na území Slovenska a Čech má také několikasetletou tradici. Orientovali se více na zemědělství, a možná také proto nejsou výrazněji zastoupeni na Ostravsku ani v severním pohraničí.

Olašští Romové začali přicházet na území tehdejší Československé republiky až v polovině 19. století. Pocházejí z oblasti Rumunska, kde byli *de facto* v otroctví tamní šlechty. Přišli tedy z úplně jiných poměrů a se specifickým jazykem, který se natolik lišil od jazyka ostatních Romů, že si často nerozuměli ani mezi sebou. Kvůli svému základu (téměř otroctví, které prožívaly celé generace) chápou olašští Romové klasickou fyzickou práci jako pohanu, jako „pád na samé dno“. Věnovali se proto spíše obchodování, překupnictví, často i mystice (vykládání karet a podobně). Jejich četné

komunity dodnes zůstávají uzavřené a své chování a jednání majoritní společnosti nevysvětlují – a ta jim nerozumí.

Sinti, kteří jsou také nazýváni němečtí Romové, sídlili před rokem 1939 především v českomoravské části bývalého Československa a částečně také v oblasti protektorátu Čechy a Morava, přímo řízeného nacistickými zákony. Proto je postihla genocida, kterou přežilo jen málo příslušníků této skupiny Romů. Nejčastěji se živili podomním prodejem, drobnými údržbářskými pracemi a provozem služeb.

Zásadní problém romským komunitám a výše uvedeným skupinám způsobil zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob, na jehož základě byli všichni Romové až násilně sestěhováváni nezávisle na příslušnosti k subetnické skupině. Tím byly nezvratně narušeny vnitřní normy každé ze skupin a začalo v nich docházet k nemyslitelným excesům. Například se ztratila nadstavbová kontrola chování jedince – protože komunita měla své normy. V ní se sdělovalo téměř vše a mimo ni se nesdělovalo nic. Slovo a korektura chování jedince nabyly obrovskou moc tím, že se v komunitě veřejně přetřásalo chování jednotlivých příslušníků skupiny, což mělo značný korektivní účinek. Dodnes je přetrvávajícím prvkem v některých rodinách specifický pozdrav, kterým je vítán host. Zatímco my říkáme: „Dobrý den, pojďte dál“, romské uvítání se dá volně přeložit jako: „Vítám vás u čistých“, což kdysi bylo významné sdělení o tom, že jste přijímáni do rodiny, jejíž členové nevykonávají špinavou práci ve smyslu čistění septiků a podobně, a tedy vám nehrozí nákaza nemocemi. Trestem, a to velmi účinným, pak bylo, když komunita sice nechala jedince žít ve svém středu, ale nějaký čas s ním nekomunikovala.

O síle až magii slova u Romů svědčí množství přísloví, která se ke slovu vážou, stejně jako fakt, že se nesměla vyslovovat ani jména těžkých chorob a podobně. K tomuto účelu se používaly přezdívky – náhradní slova. Bylo nemyslitelné, aby dítě používalo vulgární výrazy, a navíc existovalo i mnoho dalších pravidel spojených se lží a vyjadřováním. Veškerá zásadní pravidla, vybroušená generacemi, se tedy začala v důsledku násilného sestěhování vytrácet, stejně jako specifický jazyk. Výsledkem je dorozumívací systém, který nelze nazvat romštinou ani češtinou, a životní styl, jenž postrádá historický základ i plnohodnotná majoritní pravidla.



## 1.5.2 Romské dítě v současnosti

Vraťme se k příkladu z úvodu kapitoly. Znovu si představte, že jste vysazeni v prostoru, kde nikoho neznáte, a jste fyziognomicky odlišní – vy jste „bílí“ a všude kolem vás jsou Asiaté, popřípadě černoši. Situaci lze reálně prožít, pokud navštívíte destinaci, která není turisticky oblíbená. Zajímavý pocit z exotiky brzy odezní a zůstává pocit jinakosti a vykořenění. Nechte být nápadní, ale to z podstaty věci není možné. Za těchto okolností, máte-li v dané oblasti zůstat a žít, vzniká potřeba splynout – ale jak, když jste „úplně jiní“? Převezmete nejpopravnější atributy dané společnosti a zároveň si podvědomě budete „hlídat“ něco hluboce svého, pocházejícího z vašeho vlastního etnika. A nyní se vraťme k romskému dítěti.

Romské dítě vyrůstá především mezi dospělými, kteří mají primárně narušenou potřebu místa. Nemají „historický kořen“ – přesněji definované místo, z kterého pocházejí. Proto kamkoli přijdou, až tvrdě obsazují „získané území“, o které i pečují, ale co je mimo, to je nezajímá. Typickým rysem je pak relativní čistota uvnitř obydlí ve srovnání s okolím. V bytovkách je velký rozdíl mezi úklidem v samotné bytové jednotce a na chodbách, s čímž souvisí také trend využít, popřípadě zneužít vše, co je mimo toho „mého“. Potřeba místa se tak plně převádí na vztahy a osobní majetek s tím, že majetek jiného nemá potřebu respektovat.

Dalším dílem mozaiky je výchova – majoritně vedené dítě se učí regulovat své emoce a spontánní projevy. Začátkem jsou hygienické návyky, vyjasnění prostoru v bytové jednotce, pochopení principu „co je moje a co moje není“. Také romské dítě je vedeno k osobní hygieně, ale jinak se jeho spontaneitě nebrání.

Základem učení byla a zůstává nápodoba. Pořekadlo, že nejvíce vychováváme tehdy, kdy máme dojem, že nevychováme vůbec, platilo a stále platí. Jde o přirozený proces, který nemá vazbu na majoritu nebo minoritu.

„Bílá“ rodina dítěti mnohé vysvětluje, vede dítě k pochopení dějů, procesů a stavů. Romské dítě se mnohem většímu počtu činností učí osobní zkušeností, zpravidla na úrovni pokus – omyl. Totéž pak očekává při vzdělávání – plnou možnost spontaneity, možnost získávat informace pokusem

a omylem; to, co romské dítě nemá brzy, nejlépe ihned, a výsledek, který se nevyplácí, opouští. Děti jsou například schopny spontánně a situačně utratit velmi rychle všechny peníze, které mají k dispozici, jako by jejich zdroj neměl nikdy zaniknout. Romské děti se chovají stejně. Daná tendence je však u běžně vedených dětí regulována, „učí se šetřit“. Naproti tomu u romských dětí přetrvává tendence okamžitě vyměnit získané prostředky za žádané zboží a projevuje se i v dospělosti, kdy velká skupina romských obyvatel „dokáže“ utratit zásadní část příjmu během prvních osmačtyřiceti hodin po jeho získání. Pak je velkým problémem zajistit průběžné platby, zvláště „abstraktní“, například za nájem. Původní a hluboce zakořeněný kočovný způsob života nepředpokládal, že se bude „platit mýtné“. Spíše se daná lokalita využila a pak se pokračovalo k lokalitě jiné.

Prevence v práci s romskými dětmi v základní škole je proto velmi složitá. Její cíle nemají podporu v učení nápodobou v rodinách, nemají oporu v uchopení smyslu vzdělávání, když je vnitřním kódem očekáváno, že se kdykoli můžeme „zvednout a jít dál“. Chybí nosné vzory, možnost srovnávat se s někým, kdo systematickou a pravidelnou fyzickou prací dosáhl majetku, popřípadě úspěchu. Kód dítěte zná bohaté Romy, kteří však nezískali majetek a moc klasickou každodenní prací na jednom místě a při pevné pracovní době.

Zbývá tak jediné – hledat formy a metody výuky, které nepočítají s podporou v rodině a jsou založeny pouze na vztahu mezi učitelem a žákem. Toto se kvalitním učitelům daří zhruba do úrovně páté třídy základní školy. Pak nastoupí zcela přirozený proces individualizace, oslabuje se vztahový motiv, a systematické vzdělávání tak začíná mít mnoho trhlin ve formě školních absencí a s nimi souvisejícími mezerami v učivu a v podobě pocitu odlišnosti, který při hledání sebe sama nabývá negativní konotace ve smyslu „kdo tedy vlastně jsem, kam patřím“. Dítě vzdělanější než rodič se začíná odlišovat a pocitově ztrácí oporu ve své společnosti. Pak, než být za těchto okolností vykořeněn, „nebýt bílý ani Rom“, je lepší zůstat Romem při známé prognóze důsledků. Ačkoli stoupá počet romských rodin, které vzdělávání svých dětí podporují, stále nemůžeme hovořit o většině. V této oblasti bude nutné ještě ujít velký kus cesty, především co se týče respektu a tolik potřebné vzájemné úcty.

### 1.5.3 Vztahy dětí s jinými autoritami

Touha komunikovat je pro každého člověka přirozená, liší se jen míra její realizace. Dítě tak vstupuje do nejrůznějších interakcí a dialogů i s dalšími osobami jak z rodiny, tak ze svého sociálního okolí. Těmi nejvýznamnějšími, vyjma rodinných příslušníků, jsou učitelé a vedoucí zájmových kroužků, popřípadě organizací. Jejich role je při současných výchovných trendech nezanedbatelná. Doba, kdy členové širší rodiny, tedy rodiče, tety, strýci a prarodiče, bydleli a žili pohromadě, je minulostí. Dítě se může pravidelněji setkávat většinou jen s prarodiči. Jsou to setkání významná, protože dítě se při nich učí, že také jeho rodiče někoho poslouchají, také nad nimi existuje nějaká rodinná autorita.

Zásadní však zůstávají vnější autority. Tou nejvýznamnější jsou učitelé. Mají s dítětem pravidelný kontakt, vyžadují disciplínu a přinášejí nové podněty. Stávají se pro dítě vzorem. Svým přístupem a osobností formují u dítěte názor na mnohé společenské jevy a jejich projevy. Dítě tak v osobě učitele získává možnost srovnání přístupu rodiče k nejrůznějším situacím, problémům i radostem s přístupem jiné autority. Často je učitel, popřípadě vedoucí zájmového kroužku pro dítě „zasvětitel“, osobou, která formuje jeho profesní vývoj a orientaci zájmů. A to je zodpovědnost, kterou by si učitelé na všech třech stupních vzdělávání, stejně jako vedoucí zájmových kroužků a organizací měli neustále připomínat.

K informacím o vztahu mezi učitelem a žákem existuje mnoho literatury, a není proto cílem se jím zde hlouběji zabývat. Jako významné zůstává jen zamyšlení, do kterého ze vztahů podle výše uvedeného dělení jej zařadíme a jak zařazuje konkrétní žák vztah k vyučujícímu a vyučujícího k sobě. Zda se jedná spíše o vazbu kamarádkou, profesní nebo funkční. Učitel není otec, matka, bratr ani strýc. Lze tedy očekávat, že vztah k učiteli až na úrovni biologického a hluboce sociálního kořene hledat nemůžeme. Stejně tak zůstává otázkou, jak učitele vnímají rodiče žáka. Zda jako nadřízeného, poradce nebo někoho z širší rodiny partnera. Solidní výzkum na dané téma není znám. Jen víme, že rodiče jsou často nespokojeni s přístupem učitele a učitelé jsou nespokojeni s účastí rodičů na vzdělávání dětí. Pochopit vzájemné postoje občas bývá velmi složité, ale bez jejich pochopení je těžké zjednat nápravu.

#### Shrnutí

- Zrcadlové buňky zajišťují jednu z důležitých forem příjmu informací – mají vliv na učení se nápodobou.
- Za počátek vztahu lze považovat období 24. až 29. týdne gravidity, kdy nenarozené dítě již má vědomí a první paměťové stopy, které umožňují opakovaný pocit existence okolí, jež na dítě působí. Toto okolí však dítě nedokáže pojmenovat, jen ho prociťuje. Tak vzniká nejen vztah, ale i víra, tedy vztah k přesahující abstrakci.
- Důvěra je prožitek sounáležitosti s žijící bytostí. Vzniká pravděpodobně na základě interakcí fyzickým dotekem v prvních měsících života. Významné jsou doteky aplikované matkou.
- Sebepoznávání je „standardně se vyvíjejícím“ dítětem zahájeno nejpozději mezi 15. a 18. měsícem po narození.
- Vztahy lze odlišit definováním obsahu a jejich záměny vedou k prožitkům zklamání, případně k falešným očekáváním. V základu rozlišujeme vztahy partnerské, symbiotické, přátelské, kamarádké, pracovní (studentské) a funkční, a to s různou mírou vzájemnosti.
- Dispozice k prožitkům ve vztazích doplňuje uplatňovaný výchovný styl. V současnosti jsou v rodinách rozvíjeny výchovné styly, které mají základ ve volné výchově, což přináší mnohá negativa.
- Vedení romských dětí rodiči je specifické podle základního dělení velkých romských skupin, jako jsou olašští Romové, sinti, servika Roma a maďarští Romové.
- Další skupinou dospělých osob, s níž se bude dítě stabilněji setkávat a vytvářet si specifické vztahy, jsou učitelé.

## Aktuální rizika při vzniku partnerství

Jan Svoboda

Současný sociální svět ovládají informační a komunikační technologie – diktují vývoj a snad znamenají i **pokrok**. Slovem **vývoj** označujeme proces, který nelze nikdy zastavit. Planeta Země se bude vyvíjet s přispěním člověka i bez jeho přispění. Výraz **pokrok** označuje vývoj předpokládaným směrem, tedy vývoj s očekávaným cílem nebo cíli, které jsou navíc hodnoceny jako prospěšné, sloužící člověku, případně kladným záměrům – viděno lidskou optikou.

Progresivní expanze informačních a komunikačních technologií aktuálně velmi výrazně ovlivňuje celospolečenský vývoj. Informační média prosakují do všech složek lidského chování a jednání. Nutně je tedy ovlivňují, a to jak pozitivně, tak negativně ve srovnání s dobou, kdy jejich působení bylo výrazně menší, popřípadě vůbec neexistovalo. Příkladem jsou mobilní telefony s nejrůznějšími funkcemi, stejně jako tablety, iPady, osobní počítače v nejrůznějších modifikacích a z nich vycházející možnosti přístupu k informacím. Dané přístroje pak formují/deformují plnohodnotnou mezilidskou komunikaci.

Poslední výzkumy upozorňují, že při standardní přímé komunikaci, kdy komunikující jsou fyzicky přítomni, je pouze ze 7 % vnímán reálný obsah sdělovaných slov, zhruba z 28 % pak intonace hlasu, modulace, akcent a paralingvistické znaky. Zbývajících 65 % plnohodnotné komunikace tvoří její nonverbální část. Tedy složka, která je velmi významná a v mezilidské komunikaci hraje zásadní roli od narození. Jde o prvek vyjadřující emoci komunikujícího subjektu. Danou emoci vždy dáváme najevo konkrétní

mimikou, gesty i dalšími způsoby. Experimentátoři sledovali emoce sportovců a dalších lidí, kteří se narodili slepí a nemohli získat podobu gest, mimiky a dalších nonverbálních složek nápodobou. Zjistili, že jejich nonverbální projev je zcela shodný s projevem osob bez zrakového handicapu. Zdeformovaný projev lze sledovat spíše u zdravých jedinců vyrůstajících v nestandardních podmínkách, kde bývá přímá komunikace (člověk vůči člověku) omezena.

**Informační technologie** významně zasahují i do komunikace vznikajícího, budoucího páru. Zatímco dříve byl podíl přímé komunikace, tedy komunikace „z očí do očí“ v zásadě nejvýznamnější složkou ve všech aspektech, dnes její význam neklesá, ale je výrazně formován (deformován) psaným slovem. Vznikající, popřípadě již existující pár pro komunikaci hojně využívá SMS zprávy, e-mail a možnosti nabízené sociálními sítěmi. Řečeno obecně – **komunikace** v páru probíhá především psanou formou. Tedy bez osobní účasti, za použití náhražkového symbolu, slov, která však nejsou vzhledem k fyzické nepřítomnosti komunikujícího protějšku doplněna ostatními složkami – nonverbální a paralingvistickou. Předpoklady a představy, které vznikají takto okleštěnou komunikací, se vzdalují realitě. Důsledkem je častější rozladěnost, napětí až konflikty v okamžiku přímé párové komunikace.

### 2.1 Výběr životního partnera

Základem kvalitní výchovy dítěte je harmonický rodičovský pár. Na jeho vzniku, na výběru životního partnera se podílejí všechny čtyři významné komponenty, na které je „pracovně“ možné člověka rozdělit: jeho tělo, prožívání, racionální analýza a vztahová korekce. Každá z komponent vybírá životního partnera „po svém“. Tělo s pomocí instinktu, emoce za podpory hormonů. Racionální analýza přispívá k výběru podle toho, nakolik je pár schopen mít společné činnosti a zájmy a do jaké míry oba umějí v těchto oblastech tolerovat specifika druhého. Vztahová korekce pak selektuje podle toho, nakolik dokáže jeden druhému v páru vyhovovat v sociální nadvahbě, tedy životním stylem, hodnotami, nakolik každý z dvojice dokáže pár materiálně zabezpečit, jaký nabízí společenský status.

Ani jedna z komponent, které se na výběru životního partnera podílejí, není zanedbatelná. Rozhoduje však pořadí. Aby pár „vydržel“, čestně prošel zákonitými krizemi a dokázal čelit nástrahám, které připraví nesoulad jejich povah a hierarchie aktuálních i trvalejších hodnot, je podstatný výběr podle přírodní zákonitosti:

- 1) Životního partnera vybere tělo. To má hlavní a zásadní „slovo“. Jinak řečeno jedinec zvolí svůj protějšek instinktivně, bez „uvědomění si“, bez „rozumové analýzy“, bez logických argumentů.
- 2) Instinkt spustí tvorbu hormonů. Ty přinesou záplavu příjemných emocí v přítomnosti vyvolené osoby, popřípadě již při pomýšlení na její přítomnost.
- 3) Následuje oblast racionální analýzy, kdy náš organismus vyhodnocuje, nakolik máme s daným jedincem společné zájmy, jak kvalitně se dokážeme „zabavit“, zda je nám spolu dobře při nejrůznějších činnostech, které nemají přímo sexuální charakter a nejsou jednoznačně řízeny biologií člověka.
- 4) A poslední, méně významnou, a přece důležitou složkou je neuvědomované vyhodnocování – nakolik nás vybraný jedinec dokáže ochránit a společensky zabezpečit, kolik nám svou existencí přidá na sociálním statusu, do jaké míry se o něj můžeme „společensky opřít“, jak moc nám dopomůže ke stabilizaci ve společnosti, ve které se pohybujeme.



Kvůli rozšířenosti informačních a komunikačních technologií, především mobilních telefonů s jejich funkcí zaslání SMS zpráv, a také kvůli popularitě sociálních sítí je podle různých lokálních průzkumů komunikace mezi vznikajícími páry až z 85 % písemná. Pokud přirovnáme komunikaci k ledovci, pak již zmiňovaných 7 % vnímání reálného významu slov a 28 % intonace, modulace hlasu atd. představuje část viditelnou nad hladinou a zbylých 65 % připadajících na nonverbální komunikaci je část ledovce pod hladinou. A komunikace písemná je pouhý sníh na oné viditelné části...

Písemná komunikace je vždy stylizovaná, proto ve srovnání s komunikací verbální, přímou obsahuje mnohem více deformací v představách takto komunikujících jedinců. Můžeme tedy spekulovat, zda převaha písemné komunikace nepředstavuje jednu z příčin častých rozpadů partnerství, neboť výběr životního partnera již není veden v tomto smyslu přírodou, nebo zda se dnešní mladý člověk vlastně jen „nenaučí“ mít druhého rád za vydatné pomoci nepřímé, písemné komunikace.

Po letmém seznámení začne probíhat intenzivní komunikace písemná, stylizovaná. Jeden druhého se tak „naučí mít rád“, přesněji oblíbí si vlastní představy o druhém na základě jeho umu stylizovat myšlenky do psaných výrazů. Ale pokud jsou partneři reálně, fyzicky spolu, brzy jim docházejí slova a „nemají si co říci“. Opakovaná zkušenost v takových vztazích vede dvojici k dojmu, že toto je norma, že „tak je to správné“. Pár netuší, že se pouze naučili mít rád jeden druhého, že vcházejí do vztahu symbiotického, v němž si sice nebudou škodit, ale neprožijí to nepopsatelné, čím ryzí vztah umí nasytit. Takto vzniklý pár je vybrán zdeformovaným pořadím výběru, kdy na prvním místě není instinkt, ale subsystém „vztahy“, tedy společenský status, následuje složka „rozum“ a nabídka tělesného kontaktu. Emocní část podporovaná hormony je buď oslabena, nebo zcela neprobuzena. Důsledkem je nízká odolnost v běžných situacích nesouladu, snížená tolerance a často i rozpad vztahu.

Změnit tuto situaci nelze, protože lidský mozek jako nejflexibilnější orgán lidského těla funguje vždy cestou nejmenšího odporu, cestou nejjednodušší. A seznámit se přes internet, popřípadě na inzerát je mnohem snazší než opakovaně navštěvovat společenské akce, tedy investovat do

potenciálního partnerství čas a další prostředky. Virtuální realita navíc umí jedince ošálit – například počtem tzv. přátel na sociálních sítích. U jedince pak vzniká dojem, že je společensky úspěšný, je zařazen do různých společenství, komunit. Že reálně nemá přítele žádného, pouze nějaké lidi, kteří si kompenzují, případně doplňují potřebu sociálních kontaktů, dotyčným vůbec nedochází. Přesvědčit dospívající, aby spolu více reálně komunikovali a méně si psali, je však již v dnešní době téměř nemožné.

## 2.2 Partnerství a manželství

Současný trend „neženit se a nevdávat se“ doznal v České republice sice mírného zpomalení, ale je stále na vzestupu. Z hlediska prožitkové kvality života v partnerství patří společný život bez institucionálního potvrzení k jednomu ze zásadních handicapů současnosti, stejně jako život v blahobytu, který podporuje individualizaci.

Trend oddalovat vznik manželství (pokud manželský svazek vůbec vznikne) a pak odkládat okamžik početí, tedy mateřství a otcovství, přináší změny, se kterými se evoluce vyrovnává jen pozvolna. Současný život přináší trendy, které ještě před třiceti lety nebyly možné, neboť rozvoj farmaceutického průmyslu a lékařství v kombinaci s blahobytem zajišťuje, že mnohá z žen dokáže vypadat přitažlivě a mladě i ve věku, který byl dříve pro početí chápán jako pozdní až nevhodný. O mužích-otcích platí dilem totéž.

Trend „studuj, cestuj, pracuj na sobě, na děti máš ještě čas“ přináší jistě mnohá pozitiva, ale také negativní důsledky. Mladí lidé ukončí studia střední, případně vysoké školy a zahájí „reálný život“. Ten si však vzhledem k nabízeným možnostem chtějí co nejvíce užít a využít pro sebe. Nestrádají emočně, nestrádají celospolečensky. Ženy mají stále menší potřebu vyrovnávat svůj společenský status **rolí matky**, muži **rolí otce**. Tak si zvykají na volnost, životní styl, ve kterém není třeba o někoho a něco pečovat. Zvláště pokud volí práci v zahraničí, kdy vše stále chápou jako přípravu na život, ne jako již zahájenou etapu reálného života s plnou zodpovědností za sebe sama.

Časem však přece jen zvítězí rozplozovací pud a přijde snaha mít své vlastní **dítě**. A to se i podaří. Pokud ne, moderní medicína – ne vždy ku prospěchu dítěte – dokáže v mnohém pomoci. Dítě se tedy narodí. Nenarodí se rodičům nezralým. Narodí se rodičům, kteří nebyli zvyklí omezovat se, narodí se dospělým lidem se zaběhnutým životním stylem, do kterého potřebují dítě nějak zakomponovat. V první fázi je dítě atrakcí, jenže potom stále více „překáží“. Kvůli svým požadavkům a časové náročnosti péče o ně bývá „brzdou ve vývoji“ jednoho či druhého rodiče, možná i obou. Rodiče nechápou dítě jako svého největšího učitele, nedozrávají k oné obrovské toleranci vůči ostatním lidem, ke které je dokáže jejich vlastní dítě, resp. děti dovést. Proto brzy po narození přicházejí na řadu hlídací služby, již před početím kalkulované dohody o hlídání prarodiči a další řešení.

Náhrazky za „neúplné“ rodiče pokračují dál, do hry aktivně vstupují i náhradní informační zdroje, protože rodiče se nenaučili se svými dětmi dostatečně hovořit. Významným informátorem dítěte, často až doplňujícím vychovatelem, se stává počítač. A protože „není kouře bez ohně“, nemůže ani tento trend nepřinášet důsledky. Zůstává však otázkou, zda můžeme daný trend nazývat pokrokem, zda směřování ke stále většímu individualismu a sebestřednosti (klasickou ukázkou je *selfie* – tedy focení sebe sama v různých situacích a při různých příležitostech) nepovede k vývoji, který bude pro lidské společenství spíše destruktivní.

Světová zdravotnická organizace od roku 1960 celosvětově sleduje zcela systematicky vývoj vztahu matka–dítě. A ten se od roku 1960 neustále zhoršuje. Narůstá počet dětí, které již nepoznaly větší emoční angažovanost rodičů ve výchově a zažívají pouze materiální blahobyt. Vyrůstá generace, která je od mateřské školy vedena k výkonu. Jde o trend umísťovat děti do kroužků, všemožných aktivit mimo prostor domova. Výsledkem jsou děti, které neumějí „být samy se sebou“, tedy bez činností. Potřebují v každém okamžiku alespoň psát SMS, sledovat informace na internetu přes mobilní telefon a mnohé další aktivity. Absentují zkušenosti z „obyčejného“ povídání si s rodiči, kdy tématem není škola a výkon a příkazy typu „udělej“, „snaž se“.

Úkolem současnosti je proto dětem a dospívajícím takovou zkušenost dopřát. Reálně jim ukázat, co znamená „jen tak být a povídat si“. Nechat je

prožít inspirace, které může neformální dialog přinést, a ukázat jim atmosféru, v níž vzniká soudržnost, nikoli jim pouze prezentovat „tým“, který má za úkol něco vyřešit či vyhrát soutěž. Nabídnout jim prožitek chvíle, kdy „jen tak jsme a je nám dobře“, a to bez pomůcek, jakými jsou televize, rádio, tablet, počítač. Pak je možné očekávat, že děti s takovýmto opakovaným prožitkem a zkušeností dokážou odolat narůstajícímu egoismu, budou více rozšiřovat vrozenou empatii a dokážou i zlepšit vztah ke generaci seniorů.

## 2.3 Rodina

Že je rodina téměř „vědeckým oborem“, včetně například úseku zvaného „psychologie rodiny“, lze demonstrovat jednou z mnoha definic, co je vůbec za rodinu považováno, „co to vlastně je“: „Rodina je chápána jako dynamický interakční proces geneticky vázaných jedinců.“ Pokud vyložíme jednotlivé výrazy uvedené v této větě, nelze nesouhlasit, protože rodina se v oblasti vztahů neustále proměňuje, není ničím stálým. Partneři si dokážou vyjít vstříc a za několik hodin si ubližovat, umí spolupracovat i si vzájemně škodit. Pokud výraz rodina užíváme až při narození dítěte, pak platí i druhá část definice, kdy členové nukleární rodiny jsou skutečně geneticky vázáni.

Můžeme prohlásit, že existuje dostatek teoretických zdrojů k uchopení podstaty pojmu rodina, k plnému uvědomění si jejího významu a nezastupitelnosti. A přece blahobytná společnost jako by nic z těchto podkladů nerespektovala. Pojem rodina je používán pro označení jedinců, mezi nimiž existují nejrůznější vztahy a vztahové vazby. V konzumní společnosti specializovaní odborníci učí chůvy vychovávat děti, aby jejich rodiče, hlavně matky, mohli od dětí co nejdříve po narození odejít. Nicméně také chůvy bývají matkami a odcházejí od svých dětí. Výsledkem jsou dvojce dětí bez matek. Dospívající a mládež vedeme k plánovanému rodičovství, vychováváme mladé k tomu, aby studovali, cestovali, poznávali. Důsledkem je o deset let pozdější nástup na první mateřskou dovolenou, o deset let pozdější první porod při srovnání s dobou nedávno minulou. To je pozitivní

ukazatel směrem k osobnímu a osobnostnímu rozvoji matek, směrem k jejich blahobytu, ale negativní ukazatel co se týče schopnosti věnovat se dítěti. Čím později žena porodí, tím pevněji má již před početím a porodem stanovený svůj životní rytmus, řád a priority. Pak porodí dítě a je opravdu těžké vše přestavět. Mnohem jednodušší je napasovat péči o dítě do již deset let zaběhnutého zvyku a stereotypu s tím, že zbytek zajistí chůvy a mnohé další výdobytky konzumní společnosti. Jen těžko říci, s jakými důsledky.

Obdobně problematické je integrovat do současného trendu roli otce. Stále častější je využívání pracovních příležitostí mimo bydliště, dokonce až v zahraničí, kdy otcové za prací ani nedejří, ale jsou kvůli ní rovnou ubytováni jinde. Ano, zůstává zachována „ekonomická role otce v rodině“, ta ano. Manželští poradci dobře znají obhajovací větu typu „ale já to dělám pro rodinu“ a stejně tak dobře vědí, že daný jedinec práci například v zahraničí pro rodinu nevykonává. Jde o seberealizaci, seberozvoj, což jsou další termíny, kterými je moderní člověk zahlcován od školních let. Jen těžko však můžeme chápat roli otce jako naplněnou, když to, čemu se říká otec, dítě pouze vidí na počítači, popřípadě slyší v telefonu. Pak není až tak překvapivé, že u mládeže klesá význam otcovského i mateřského vzoru, není překvapením, že kriminální statistiky evidují stále více trestných činů páchaných mladší generací na starší, včetně vlastních rodičů. Pokud by společnost opravdu chtěla změnit vztah mladší generace ke starší, bude třeba začít v rodině. Naučit mladší generaci, že rozplodit druh ještě neznamená být rodičem, že bydlení ve společném prostoru ještě neznamená prožívat rodinné soužití. Důsledky stále výraznější individualizace a snížení schopnosti rodičů vést s dětmi dialog budou stále hlouběji zasahovat pokrok, tedy pokud chápeme soudržnost a občanskou společnost jako jeho součásti.

Transformace rodiny jako společenské skupiny neznamená její zánik, jen přináší změny v tom společensky nejdůležitějším – v procesu socializace. Současné vědecké objevy umocňují význam učení se nápodobou, a to skutečně od útlého věku, ve kterém dítě pozoruje chování matky, otce a ostatních lidí. Všechny napodobuje, zkouší se chovat úplně stejně. Základem však je vztah matka–dítě. Tato vazba je u všech vyšších živočichů naprosto zásadní a určující pro směr rozvoje potomka. Čím déle zůstává

mládě po boku matky, tím širší a složitější společenské vazby si později dokáže vytvořit. Tyto vazby, opět za pomoci nápodoby a vzájemných inspirací, dokážou akcelarovat poznávání, zájem, zvědavost, tedy atributy nezbytné k rozvoji druhu. U člověka tomu není jinak a vztah mezi matkou a dítětem rozhoduje o mnohém. Technicky není problém matku nahradit – jenže člověk, dítě, nepřijímá podněty technicky, ale přijímá je přes emoce, přes osobní energetickou potencialitu, která se může rozvíjet všemi směry, a to jak s hodnocením pozitivním, tak s hodnocením negativním. Přirozenou korekci a určení směru projevu pak primárně určuje postoj matky a její reakce na chování a jednání dítěte v rané fázi vývoje vzájemného vztahu. Později má stejnou váhu přístup otce, popřípadě dalších, pro dítě významných osob. Ale základem je matka.

### 2.3.1 Rodinné zvyky, stereotypy a rituály – rytmus rodiny

Vyučující tříd, ve kterých jsou integrováni žáci z více kultur, o významu informací z rodinného prostředí nepochybují. Ty jsou základem pro jejich práci, tvorbu programu tak, aby nedocházelo k potížím pramenícím už z tohoto základu. Problematiku však není možné podceňovat ani ve třídě běžné. Rodiny stále nejsou ve svých zvycích unifikované a budeme doufat, že ani nebudou, i když pro hromadnou a nejlépe frontální výuku by tento prvek znamenal „ulehčení“ práce.

Každá rodina tedy má svá pravidla, zvyky, stereotypy a rituály, které vytvářejí specifický rodinný rytmus. Ten je zcela originální pro každou rodinu a zároveň velmi významný, protože jeho prvky jsou předzvěstí nálady, kterou budou jednotliví rodinní příslušníci mít. Pokud je například neoblíbenou činností rodičovská kontrola přípravy na vyučování, pak je logické, že se zvýší napětí mezi členy rodiny, kteří jsou v té době přítomni v jednom prostoru. Zvýšené napětí vyžaduje nějakou formu odreagování. Ta může být různá – u dítěte například útěk do hlasité hudby, k počítači, bojkot následných doporučení kontrolujícího rodiče, ventilace přes verbální osočení sourozence a mnohé jiné formy. V každém případě však napětí vyžaduje uvolnění. A vznikající stereotyp žák přenesse také do školního prostředí.

Vyučující by proto měl alespoň rámcově znát rytmus konkrétní rodiny, návyky, stereotypy, rituály, protože tak získá podklad pro vysvětlení mnoha školních potíží. Základem je znalost nejčastějšího pokračování dne dítěte poté, co přijde domů ze školy, jak následují činnosti po sobě a zda mají řád, nebo jsou chaoticky měněny podle aktuální situace rodičů. Výhodou je také znalost zvyků rodiny v průběhu soboty a neděle, kdy se více projeví spontaneita jednotlivých členů, jejich souhra i třecí plochy. Žák popisem běžné soboty a neděle sdělí, které ze zvyků jsou ustálené a oblíbené, které spíše vyžaduje matka a které otec, nakolik se jim dítě přizpůsobuje dobrovolně a do jaké míry je dodržování rodinného zvyku či stereotypu vynuceno. Školní prostředí často od dítěte vyžaduje totéž – dodržování zásad, zvyků a stereotypů, jež jsou z hlediska fungování školy pochopitelné, ale žák je vůbec nemusí kladně přijímat. Klasickým problémem je pravidelnost v jídlě – dítě z rodiny, kde čas jídla není řízen a každý člen rodiny jí co chce a kdy chce, má potíže s konzumací jídla v přesně stanovených dobách přestávky a čase určeném pro oběd atd.

Získat informace o rodinných zvycích, stereotypch a rituálech není obtížné, stačí zadat slohovou práci typu „u nás doma“, popřípadě žákům předložit modelovou rodinu a nechat je k ní přirovnávat fungování rodiny vlastní; možné jsou i další formy. Znalost rodinných poměrů a opakujících se situací dává učiteli prostor nejen k pochopení chování žáka, ale také mu připravuje možnost být žákovi vzorem a svým přístupem, chováním a jednáním nabízet oslabení z rodiny fungujícího vzorce, pokud je kontraproduktivní.

#### Kazuistika:

*Pracovník pro vyšetřování dětských kriminálních činů navštívil poradenské pracoviště s cílem konzultovat případ loupeže, kdy bylo třeba vstoupit do objektu velmi úzkým okénkem, být velmi zručný a tělesně zdatný. Dospělou osobu z daného vloupání vylučoval malý vstupní otvor, nutnost být skutečně velmi zručný a fakt, že pachatel odcizil elektroniku spíše podle vzhledu obalů než kvality. Přibližná hodina loupeže také odpovídala spíše dětskému pachateli; čin se odehrál kolem 21. hodiny. Popis možné postavy pachatele odpovídal dítěti zhruba v rozmezí deseti až dvanácti let.*

V dané lokalitě byly čtyři základní školy s možným pachatelem. V první fázi byly určeny děti – chlapci, kteří tělesně odpovídali proporcím udaným kriminalistou. Výsledkem bylo devět podezřelých. Následovala fáze srovnávání anamnéz pro hledání motivu daného trestného činu. Okruh podezřelých se zúžil na tři chlapce, kteří vynikali zručností, byli tělesně zdatní a dokázali by podstoupit riziko, které připravovaná krádež přinášela. Jeden z chlapců, Petr, pocházel z rodiny, kde otec byl pravidelně mimo domov a vracel se jednou za čtrnáct dní na prodloužený víkend. Vazby se synem nebyly dobré, chyběla společná činnost, společná témata, jejich dialogy byly spíše plísňením za chování a jednání doma i ve škole. Navzdory těmto skutečnostem měl Petr otce velmi rád a využíval každé příležitosti, jak mu předvést své kvality a dovednosti. Ocenění však bylo ze strany otce nedostatečné, stejně jako naplňování přání dítěte. Dané informace poskytla vyučující českého jazyka, která čerpala ze slohových prací i běžných dialogů, jež s dětmi vedla.

Vyšetřování případu vloupání tak mělo velmi rychlý spád. Kriminalista v doprovodu matky překvapil Petra ve škole a odvezl ho na místo činu. Petr se zde rozplakal a k činu doznal. Všechny ukradené věci byly nepoškozené vráceny zpět do prodejny. V tomto ohledu vše proběhlo ke spokojenosti zainteresovaných. Zásadní věc, tedy motiv, pohnutku, která dovedla Petra až k tomuto činu, nikdo nesledoval. Motiv byl objasněn později, v době psychologického vyšetření, které s daným činem nesouviselo. Zásadní pohnutkou byla snaha dítěte dokázat si, že je stejně zručné a schopné jako jeho velký vzor z rodiny – otec. Petr jím nebyl chválen, nevěděl, co přesně otec dělá a kde, ale chtěl se stát dospělým, „taky donést domů věci odněkud“, chtěl srovnat, poměřit svou zručnost a dovednosti s představou, kterou si vytvořil o dovednostech a zručnosti svého otce. Ukradené věci si hodlal (v tomto pořadí) nechat pro sebe, dát jako dárek matce i mladší sestře, další tři věci prodat nebo věnovat kamarádům.

Pokud budeme hledat viníka Petrova chování, budeme-li pátrat po podstatě a nebudeme se zabývat jen tím, co udělal, ale také proč to udělal, je příběh ještě smutnější.

## Shrnutí

- Informační technologie začínají významně zasahovat do výběru životního partnera změnou poměru komunikace přímé a písemné.
- Ačkoli v České republice mírně stoupl počet uzavíraných sňatků, stále převažuje trend společného života bez institucionálního závazku, což přináší mnohé nevýhody, především pro děti.
- Trend odkládání početí stále trvá, zvyšuje se proto věk prvorodiček. Pohybuje se kolem 30 let, a narozené dítě tak bývá vmanévrováno do životního stylu, který již byl zahájen.
- Stále je podceňován význam rodinných zvyků, stereotypů a rituálů, které tvoří kohezi a rodinný řád.
- Výchovný styl neumíme dokonale změnit. Až ze 40 % opakujeme styl a výchovné prvky, které jsme sami zažili při své výchově. Maximálně dokážeme změnit 60 % přístupu.



## Rizika výchovy a jejich důsledky

Leona Němcová

Již bylo zmíněno, že výchovné postupy a celkový přístup k výchově přejímáme z velké části **učení se nápodobou** od svých vychovatelů – rodičů, a to v kombinaci s vlastními životními zkušenostmi a získanými informacemi. Vzorce výchovy a přístupu v různých výchovných situacích proto do jisté míry změnit lze, protože se jedná o vývoj, tedy proces, který se neopakuje a pouze při zběžném pohledu se může zdát, že „věci jsou stejné“. Podstatné je naše chování v klíčových situacích a v situacích, které jsou extrémní a vyžadují reagování bez prostoru na hlubší úvahu. A zde, v takových situacích, zpravidla opakujeme viděné, prožité. Opakujeme to, co tvořilo základy naší vlastní výchovy. Může jít o přístupy, které působí velmi pozitivně, stejně jako o přístupy, jež vedou dítě k chování připomínajícímu až psychiatrické kategorie.

Často křečovitá snaha rodičů vychovat své dítě jinak, než byli vychováni sami, k očekávanému výsledku nevede. Jako mnohem rentabilnější se jeví, když v dané oblasti, kde chceme změnit výchovný přístup, upřednostníme svého partnera, který výchovou v dané oblasti negativně zasažen nebyl. Zpravidla je možné vidět základ negativní výchovy tam, kde nebyly dítěti dostatečně syceny základní sociální potřeby, případně kde se jedná o důsledky prožitých traumat všech známých stupňů. Jejich včasné odkrytí a řešení bývá nejrentabilnějším způsobem, jak dosáhnout pozitivní změny v chování a jednání dítěte. Prvním krokem je vědět o jejich existenci a působení, a pokud je to možné, dítě traumatickým situacím nevystavovat.

### 3.1 Příčiny a důsledky traumatu u dětí, principy kontaktu s traumatizovaným dítětem

#### Definice traumatu u dětí

**Trauma** je náhlá, vysoce ohrožující událost, která přesahuje možnosti dítěte tuto událost emocionálně i rozumově zpracovat. Jednoduše řečeno k traumatu dochází, když je něčeho „příliš mnoho“ a „děje se to příliš rychle“. Je třeba odlišit trauma jako jednorázovou závažnou událost (nehoda, úraz atp.) a dlouhodobou stresující traumatickou situaci (ztráta blízké pečující osoby, dlouhodobé zneužívání, týrání). V prvním případě je reakce na trauma zejména otázkou neurofyzologie organismu a ve druhém případě hrají roli také faktory emoční a sociální. Zásadní je věk, ve kterém trauma proběhlo, individuální **odolnost organismu** a také mechanismy zvládnání a závislost na druhých osobách.

Pojem **negativní model** je představa o blízkých lidech jako o bytostech nevypočitatelných, potenciálně ohrožujících. Pro traumatizovaného člověka – dítě i dospělého – je typická snaha mít každodenní situace pod kontrolou, a to za každou cenu. Chování může vyznívat jako manipulace nebo je spojeno se sebedestrukci, popřípadě znovuprožitím traumatu. Základem pro toto chování je pud sebezáchovy, který vede člověka k tomu, že si dlouhodobě nepřipouští **pozici oběti**, i když objektivně v této pozici je (viz například dlouhodobě vězněné a týrané osoby, které mají tendence vězňatele hájit). Jde o přirozenou biologickou reakci organismu, který se snaží traumatickou situaci znovu prožít a úspěšně dokončit.

#### Neuropsychologická reakce na trauma – sympatikus, parasympatikus

V okamžiku traumatu se spustí biologická reakce organismu, která slouží k přežití a má kořeny v hlubokých strukturách mozku, konkrétně v plazím mozku.<sup>1</sup> Tato reakce není závislá na intelektu a její podstatou je model „boj – útěk“ nebo zamrznutí. Jejím spouštěčem je vegetativní nervový systém

<sup>1</sup> Vývojově nejstarší částí mozku je takzvaný **plazí mozek**, který tvoří bazální ganglia. Ten udržuje základní životní funkce.

a jeho části – sympatikus a parasympatikus. Znalost rozlišení těchto dvou základních variant může velmi pomoci identifikovat na základě tělesných projevů, o jakou reakci na trauma jde. A díky tomu lze při akutním traumatu účinně pomoci, stejně jako dobře identifikovat, jak může „problémové chování“ u dítěte korespondovat s těmito biologickými mechanismy. Jde o projevy, které nesouvisí s vůlí nebo racionálními pohnutkami.

Příklady základních reakcí:

- **Sympatikus** (boj, útek): rozšířené zorničky, zvýšené svalové napětí, zrudnutí obličeje, zastavení peristaltiky střev (zácpa), zastavení močení, povrchní rychlý dech, zrychlený tep, krev se pumpuje do končetin, hyperaktivita, předrážděnost na podněty, rychlé tékavé rozhlížení se, impulzivita, nesmyslná činnost.
- **Parasympatikus** (zamrznutí): zúžené zorničky, nepřítomný pohled, bledý obličej, pomalý dech, tep zpomalený, téměř nehmotný, povolání svěračů, peristaltiky (pomočení, pokálení), končetiny studené, bez svalového tonu, nehybnost, nepřítomnost emocí, které by v podobné situaci byly obvykle přítomné. Pozor! V tomto zdánlivě apatickém stavu je uvnitř velký energetický náboj, který může neočekávaně vygradovat v impulzivní nekontrolovatelnou reakci, je zde riziko sebepoškození nebo napadení druhé osoby.

#### Příklad:

*Po autonehodě dochází ke dvěma základním typům reakcí postižených osob. Reakce založená na sympatiku bude pravděpodobně souviset s vysokou aktivací nervového systému – hyperaktivitou, např. neklidem, nesouvislou rychlou mluvou, neadekvátní činností (běhání, nesmyslný úklid věcí), napadením záchranářů, nepřiměřenou obranou blízkých osob, konfliktností. Parasympatická reakce bude mít podobu ztuhnutí, nehybnosti nebo mechanického, zdánlivě klidného a racionálního chování, nepřítomnosti emocí. Ve druhém případě jsou osoby mnohem více ohroženy odloženou posttraumatickou reakcí a měla by jim být věnována stejná pozornost a péče jako osobám v prvním případě.*

### 3.1.1 Příznaky traumatu, posttraumatická stresová porucha

Lidský organismus má schopnost seberegulace a přirozené mechanismy k vypořádání se s traumatem. Potřebuje k tomu však vhodné podmínky a přítomnost klidné pečující osoby, která v situaci traumatu a po ní zajistí dostatečné bezpečí, aby se organismus mohl sám zregulovat. Jedním z typických příznaků je posttraumatický třes, který může vyděsit traumatizovanou osobu i pomáhající osoby; je to však jeden z velmi zdravých projevů organismu, který se tímto způsobem zbavuje napětí, jež bylo v těle traumatem vyvoláno. Tento třes by se v ideálním případě měl „nechat proběhnout“ v ohraničeném chráněném prostředí a násilně netlumit. Obvyklá doba reakce na trauma je půl roku až rok, kdy mohou být ve zvýšené míře u dítěte přítomny neadekvátní projevy chování a prožívání, aniž by toto bylo spojeno s nějakou závažnou diagnózou.

U dětí, které byly vystaveny závažnému stupni traumatu, se může rozvinout tzv. **posttraumatická stresová porucha – PTSP**. Jde o soubor obtíží, které vznikají následně po prožitém traumatu, ať již fyzickém, sexuálním či psychickém. Vznik těchto obtíží má vliv na chování dítěte, jeho školní výkon, sociální chování, mezilidské vztahy i na mezigenerační přenos násilí.

**Flash-back** je základní reakcí jedince spočívající v neustálém připomínání si traumatizující události prostřednictvím záblesků vzpomínek a zahrnujících emocí. Ty jsou vyvolány libovolnými okolnostmi (podobnost okolností, člověka či situace, pach, zvuk), které onu událost připomínají spontánně během hry, ve snech a nočních můrách. Ve snaze překonat tyto zážitky se děti snaží **vyhnout všemu, co jim traumatizující událost může připomínat**, tedy místům, lidem a podobným situacím.

Existují dvě základní tendence ve vztahu k prožití události. V rámci první dítě odmítá o události mluvit a vyhýbá se všemu, co by mohlo situaci připomenout. Tyto děti by neměly být do vyprávění ani reflektující terapie nuceny, retraumatizaci může vyvolat i dobře míněná arteterapie či dramaterapie. U těchto dětí je důležité vzbudit dojem volby a neměly by být do podobných prožitkových aktivit nuceny nebo by alespoň měly mít vždy možnost tuto aktivitu ukončit.

Druhou typickou tendencí je **neustálé vyprávění o proběhlé situaci**, včetně detailů, opakovaně a jakýmkoli (i neznámým) osobám. Tato tendence je podvědomou snahou zbavit se těchto zážitků, bohužel vede k větší retraumatizaci a neměla by být dospělými osobami podporována. Dítě by mělo být vedeno k tomu, že je třeba při vyprávění dělat pauzy, sledovat své tělesné pocity a často se vracet do situace teď a tady, i k dobré orientaci v přítomnosti.

Dalším projevem PTSP je **disociace**, která způsobuje sníženou tělesnou citlivost a vnímání emocí a okolního světa jakoby „za sklem“. V těžkých případech vymaže traumatický zážitek a vytvoří v mysli a paměti dítěte amnézii, kterou si dítě často vyplní vymyšleným obsahem.

Traumatický zážitek může přivodit stav neustálého **nabuzení** a podrážděnosti a může mít negativní vliv na spánek a schopnost odpočívat a relaxovat, u dětí může vyvolávat dojem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD). Dále traumatický stres postihuje tyto oblasti:

- **kognitivní** – poruchy pozornosti a krátkodobé paměti, dezorientace,
- **emoční** – bezdůvodné výbuchy vzteku a pláče, pocity strachu, úzkosti, zlosti, hanby, smutku, agresivity,
- **vývojová regrese** – chování odpovídající podstatně mladšímu věku,
- **oblast chování** – sebepoškozování, agresivita, chování impulzivním, nutkavým, sebedestruktivním způsobem, zneužívání návykových látek jako forma sebeléčby, poruchy příjmu potravy,
- **sexuální chování** – nutková masturbace, sexualizované chování neadekvátní věku, problémy s tělesnými hranicemi,
- **oblast mezilidských vztahů** – pasivita vůči okolí, uzavření se do sebe, zachování odstupů, zdánlivé manipulace s druhými ve svůj prospěch, dráždivost, konflikty s vrstevníky,
- **specifické projevy** – pomočování, pokálení, poruchy spánku, noční děsy, neschopnost být chvíli v klidu, neschopnost relaxace, nutkavost, bolesti břicha, hlavy (je třeba vyloučit dětskou depresi), vyhýbání se specifickým situacím, odmítání tělesného kontaktu.

#### Příklad projevů posttraumatické stresové poruchy:

*Dívka, 17 let, odebrána z rodiny a umístěna v ústavní péči z důvodu několikaletého sexuálního zneužívání ze strany nevlastního otce, přítomna*

*dlouhodobému fyzickému týrání matky. Úspěšná studentka, hodně orientovaná na výkon. Ve vztazích přecitlivělá, má konflikty s vrstevníky, upíná se se závislou důvěrou na ženské autority, často si stěžuje na porušování pravidel jak ze strany vrstevníků, tak vychovatelů. Má tendence k sebepoškozování (řezání se, poruchy příjmu potravy), úzkostné stavy, poruchy spánku, dokáže spát pouze při rozsvíceném světle, má nutkavou potřebu svěřovat se s prožitými zážitky i méně známým lidem. Doposud bez odborné psychologické péče, pouze užívá psychiatrickou medikaci s diagnózami: poruchy osobnosti a úzkostně depresivní stavy. Toto vše bez náhledu na posttraumatický terén obtíží.*

### 3.2 Globální traumatické zahlcení

Na to, jak se dítě s traumatizující situací vyrovná, má zásadní vliv, v jakém věku k události došlo a také to, jak intenzivní zážitek to pro organismus byl. Mezi nadměru zahlcující zážitky na tělesné úrovni patří např. v prenatálním období stres nebo nehoda matky, problémy s výživou placenty, dále trauma v období kolem porodu (předčasný porod, stavy dušení, nutnost kříšení), v raném věku anestezie, operace, vysoké horečky, stavy dušení, úrazy, opuštění rodičem atp.

Věkové hledisko je při posuzování závažnosti působení traumatu zásadní z důvodu nezralosti nervové soustavy. Novorozené děti jsou z hlediska odolnosti vůči traumatu velmi křehké. Nezralý nervový systém reaguje na stres v rámci obranných mechanismů pouze **parasymptickým zamrznutím**. Jde o nejjednodušší obrannou sebezáchovnou reakci ve snaze organismu udržet se naživu při minimální spotřebě kyslíku. Proto malé děti vystavené závažnému stresu působí jako „klidné a hodné“. Až postupně, v prvním roce po narození, se začínají pomalu vytvářet aktivní obranné reakce, které jsou řízeny sympatikem. Podle polyvagální teorie Stephena Porgesese jsou savci a lidé oproti jiným živočichům vybaveni sociální větví vegetativního nervového systému (ventrálně vagální větev). Díky této větvi jsme schopni reagovat na druhé osoby a hlavně, pouhá bezpečná přítomnost druhé osoby nás dokáže uklidnit. Pokud tedy dojde vlivem stresu

k zamrznutí u malého dítěte, je naladěná přítomnost mateřské pečující osoby klíčová. Pečující osoba je schopna dítě ze zamrznutí vyvést.

Pokud došlo k přespříliš zahlcující traumatické situaci, zejména v raném věku, má organismus i ve vyšším věku tendenci reagovat globálním, vysoce zahlcujícím způsobem. Konkrétně to znamená, že i na nenápadné podněty nebo jakoukoli změnu reaguje neadekvátně – střídáním zamrznutí s vysokou aktivací (pláč, přecitlivělost, úlek, nepřiměřené obranné reakce). Většinou jde o reakci, která zcela globálně zahltí organismus a znemožňuje racionální uvažování. Pro učitele či vychovatele je důležité vědět, že globální aktivaci může způsobit jakákoli změna, třeba i přechod z jedné činnosti ve druhou nebo pouhá přestávka.

Mezi základními principy, které jsou v tomto případě doporučovány, figuruje potřeba hlídat, aby něčeho nebylo příliš mnoho a nic se nedělo příliš náhle, dále hledání přiměřené míry a individuálních hranic a úkol naučit dítě dělat malé pauzy. Pozor na tělesný dotek, který může být velmi aktivující stejně jako zahlcující, a intenzitu pozitivních zážitků. Práce na změně trvá velmi dlouho a cílem terapie je naučit organismus, aby se lépe a bezpečně sebereguloval; efektivní je například velmi opatrně prováděná bodytherapie.

U dětí s globální vysokou aktivací bývá často diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo naopak bývají tyto děti v důsledku zamrznutí považovány za klidné, disciplinované. Na druhou stranu mívají kvůli zvýšené citlivosti problémy v kolektivech, necítí se dobře mezi vrstevníky, protože jakékoli známky změny atmosféry ve skupinové dynamice vnímají dříve než jiné děti, neboť pro jejich organismus to signalizuje ohrožení, nebezpečí. Mají pak tendenci situaci regulovat nebo si stěžovat na věci, které jiné děti vůbec nevnímají jako problém. Rodiče u těchto dětí často popisují „dramatizující“ reakce, např. na jakoukoli bolest, problémy s jídlem, citlivost vůči změnám počasí atp.

V dospělém věku lidé s globální vysokou aktivací bývají díky stavům zamrznutí považováni za racionální, klidné, pracovně velmi výkonné a mají tendence překonávat zdravou míru zátěže. Mívají na jednu stranu problémy s projevením emocí, ale v kontrastu s tím u nich může dojít k nepředvídatelným náhlým emotivním reakcím, kterým jejich okolí často

nerozumí. Léčí se s různými stěhovavými bolestmi, křečemi v končetinách, únavovým syndromem, bušením srdce, migrénami. Muži často vyhledávají adrenalinové činnosti, jako lezení po skalách, v podvědomé snaze dostat se do kontaktu s prožíváním, což v souvislosti s překračováním vnitřních limitů vede k retraumatizaci a ještě větší míře disociace. V praxi se setkáváme také s tím, že zdánlivě dobře stabilizovaný fungující dospělý člověk při vystavení zátěži (banální operace, autonehoda, hospitalizace, opuštění partnerem, porod atp.) začne mít stavy paniky a psychické a tělesné obtíže, které do té doby neměl. Je to z důvodu retraumatizace – otevření raného traumatu, jež bylo do té doby organismem zdánlivě kompenzováno.

#### Příklady projevů vysoké globální aktivity:

*Chlapec, v psychologické péči od 10 let, narozený předčasně v šestém měsíci gravidity, po narození umístěn v inkubátoru, matka jej pouze mohla chodit denně navštěvovat. Vývoj do prvního roku života lehce opožděný, zejména z hlediska motoriky, cvičili Vojtovu metodu. Intelpekt v pásmu průměru, velký nepoměr mezi verbální složkou (v pásmu nadprůměru) a názornou složkou (v podprůměru, přítomen až defekt některých oblastí souvisejících s grafomotorikou). Tělesně neobratný. V pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována ADHD a specifické poruchy učení. Odmalička problémy s hyperaktivitou, koncentrací pozornosti, vztahové obtíže v MŠ a zejména v ZŠ, oslabený výkon v českém jazyce a angličtině, obtíže s regulací afektů, impulzivitou, potřebuje dodržovat zaběhlé každodenní rituály, jakékoli změny jsou příčinou záchvatu vzteku se sebepoškozováním – boucháním hlavou do zdi. Komplikovaný vztah s matkou, preferuje a poslouchá jen otce a dědečka. Potřebuje hodně jíst, uklidňuje jej konkrétní jídla, stále dokola sleduje oblíbené detektivní seriály, zná je zpaměti. Preferuje světlo zářivek, uklidňuje jej, když se rozsvěcí. Má silný citový vztah ke králíkovi a rodinnému psovi. S dozráváním CNS kolem 12. roku věku dochází ke zmírňování afektů a snížení výskytu problémového chování, chlapec dokáže nabízet pomoc integrovaným handicapovaným spolužákům. V chování začínají převažovat úzkostné stavy, výskyt tiků, pokud se snaží být v klidu a při větší zátěži.*

\* \* \*

*Žena, 18 let, do ambulance psychologa přichází z důvodu stavů paniky, v noci má strach, že se udusí, zdají se jí děsivé, katastrofické sny, tematicky pod vodou nebo v podzemí. Jako dítě byla hodně aktivní, sportovala na vrcholové úrovni, říká o sobě, že byla divoká, často měla drobné úrazy. Ve škole bez problémů, v kolektivu oblíbená. Říká o sobě, že je závislá na vztazích, nedokáže být sama. Původní rodina harmonická, nesděljuje žádné traumatické situace. Z anamnézy vyplývá, že její porod byl komplikovaný – narodila se přidušená s pupeční šňůrou omotanou kolem krku. Během terapie je nutné pracovat velmi pomalu, po malých krocích na vytváření záchytných pozitivních prvků v běžném životě, tzv. zdrojů (příjemné činnosti, vztahové osoby, struktura dne). Opakovaně došlo ke zhoršení i při malých změnách. Výraznější a trvalejší zlepšení je po dvou letech systematické terapie.*

\* \* \*

*Muž, 24 let, do ambulance psychologa přichází po pokusu o sebevraždu, kterou chtěl spáchat po rozchodu s partnerkou. Popisuje obtíže s úzkostmi, záchvaty vzteku, neví, proč na rozchody s partnerkami reaguje dramaticky. V zaměstnání je velmi úspěšný, aktivně sportuje, zajímá se o meditaci a duchovní praktiky, popisuje stavy „vystupování z těla“. Z rozhovoru vyplývá, že má problémy s přiměřenou mírou, má tendenci se přetěžovat, vyhledává intenzivní zážitky, i když mu pak následně není dobře. S návykovými látkami zkušenost nemá. Při anamnéze sděluje operaci lehké srdeční vady ve věku šesti měsíců, následně hospitalizaci ještě v osmnácti měsících. To vše bez přítomnosti matky. V terapii jakékoli přílišné zaměření pozornosti způsobuje silnou aktivaci – zčervenání obličeje, bušení srdce, paniku. Vzpomíná si, že už v dětství i na neutrální podněty reagoval obdobně, velké problémy mu dělaly jakékoli neočekávané změny. Byl pokládán za bezproblémové dítě, hrál si o samotě, byl považován za dítě klidné a chytré.*

### 3.3 Zdroje traumat

#### 3.3.1 Traumata související s úmrtím nebo předčasným odloučením

Kolem devátého měsíce po narození dítě získává citové a jedinečné pouto k jedné pečující osobě. Pokud se tato osoba vzdálí, reaguje dítě pláčem, úzkostí, pocitem, že bylo opuštěno navždy. Ve stejnou dobu nastupuje strach z cizích lidí, separační úzkost. U dětí, které například byly bez matky hospitalizované v nemocnici po dobu několika dnů, vzniká stav, jenž může vyústit až do tzv. anaklitické deprese,<sup>2</sup> která pro ně může být velmi nebezpečná. Dítě upadá do apatie, stáhne se do sebe, nemá zájem o podněty ani o jídlo.

V období od narození do tří let se dítě učí důvěřovat citovým vazbám a na prvním vztahu s matkou se učí jistotě a bezpečí ve vztahu k lidem. Děti v kojeneckých ústavech nepláčou, protože jejich pláč nepřinášel žádnou odezvu, učí se jiným způsobům komunikace a reagování než děti v rodině. Tyto vtisky mají hluboké kořeny a odrážejí se v dalším chování k lidem. Ztráta klíčové pečující osoby je pro dítě traumatem nejhlubším.

Asi ve dvou letech věku je batole schopné rozlišovat osoby a začíná své zážitky oživovat ve hře. Tímto způsobem si dítě může uvědomovat, že k traumatickým událostem došlo, ale neumí je zasadit do žádného kontextu. To znamená, že v tomto věku dítě téměř nedokáže předvídat události či jejich důsledky, protože mu chybí vědomí sociálních souvislostí, které by mohlo působit jako varování.

#### Příklady následků předčasného odloučení:

*Dívka, 18 měsíců, oba rodiče vysokoškoláci, pracovní velmi vytížení. Matka začala pět měsíců po porodu pracovat dva dny v týdnu až do večera, u dítěte se střídaly babička a chůva. V jednom roce již matka pracuje na plný úvazek, v péči o dítě se střídají babička a dvě nové chůvy. Matka kontaktovala psychologa, protože dítě dosud vůbec nemluví, má záchvaty vzteku a agresivitu, matku kouše, škrábe, neposlouchá ji. Po úpravě pracovního režimu matky*

<sup>2</sup> Anaklitická deprese je stav vázaný na přerušení sociálních vztahů dítěte, například odloučením od rodičů.

*na dva dny v týdnu, kdy dítě hlídá pouze babička a s matkou obě shodně dodržují každodenní rituály, dochází ke zmírnění původně popisovaných obtíží.*

\* \* \*

*Dívka, 12 let, od šesti měsíců umístěna v kojeneckém ústavu, pak dětský domov. V chování bez závažných problémů, hodná, přizpůsobivá. V domově si ji vyhlédl bezdětný manželský pár, který ji pravidelně navštěvoval a kupoval jí dárky. Po roce náhle kontakt ukončili bez vysvětlení, neodpovídali na telefonáty a SMS zprávy. Dívka zareagovala velmi dramaticky – došlo k vývojovému regresu do doby, kdy se stalo rané trauma opuštění matkou. Přestala komunikovat, byla apatická, jen se nutkavě obviňovala, že udělala něco špatně, začala se sebepoškozovat řezáním po těle a zcela přestala jíst. Musela být rok hospitalizována v psychiatrické léčebně.*

Po úmrtí blízké osoby děti mladší pěti let vnímají smrt jako něco vratného. Představují si, že člověk prostě někam odešel a jednoho dne by se mohl vrátit. Nejdříve okolo sedmého roku věku již dítě vnímá smrt jako konečný a trvalý fakt. Smrt milované osoby může mít na dítě v tomto věku silný dopad, protože dítě si již ztrátu uvědomuje, ale nemá emoční zkušenosti či zralost k tomu, aby se s ní vypořádalo. Bezprostředně poté, co se o ztrátě dozví, reaguje šokem a neochotou tomu uvěřit.

V podstatě existují dva způsoby, jak se děti chovají v týdnech po úmrtí důležité osoby ze svého okolí. Při prvním z nich je pro dítě natolik obtížné se vyrovnat se ztrátou, že se snaží vztah nějakým způsobem zachovat. Schovává si věci na památku, má pocit, že daná osoba je i nadále nablízku. Ve druhém případě se děti cítí neštěstím zrcené a přejí si vyhnout se jakýmkoli vzpomínkám na tragickou událost. Vyhýbají se věcem či situacím, které by mohly takové vzpomínky vyvolávat. To vede děti k přesvědčení, že i jiné osoby mohou být v nebezpečí z důvodu jejich zlosti, a to podporuje další stažení do ústraní. Tato reakce, kdy se dítě vyhýbá společnosti a straní se jí, může výrazně deformovat proces zármutku, a pokud daný stav trvá příliš dlouho, je třeba odborného zásahu.

V průběhu následujících týdnů silné emoce ustupují a jsou nahrazeny otupělým smutkem a podrážděností, někdy i projevy agresivity. Dítě může

být podrážděné a intenzivně reagovat na změny. Může dojít i k **sexuální agresi** vůči jiným dětem (např. sexuální doteky na dítěti mladšího věku), eventuálně k nutkavé masturbaci. Pokud je dítě schopno popsat své pocity, často uvádí, že se cítí zasaženo zejména vzpomínkami, věcmi, které mu danou osobu připomínají, či dny, jež byly nějak specificky významné. V dalších měsících tyto stavy postupně mizí, takže po osmnácti měsících již dítě umí své pocity zvládnout a přestává truchlit. **Truchlení** by mělo být přijato jako zcela normální životní období, a pokud je to jen trochu možné, dítě by mělo mít možnost se s blízkou osobou rozloučit.

Častým dotazem, s nímž se dětský psycholog setkává v praxi, je otázka účasti dětí na pohřbu. Přítomnost dítěte na pohřbu blízké osoby se většinou osvědčuje, pokud je zajištěna péče předem určené známé osoby, která dítě celým obřadem doprovází a dokáže zůstat klidná a pro dítě stabilní a bezpečná. Jestliže se dítě nemá možnost pohřbu zúčastnit, často fakt úmrtí rodiče nepřijme. Nejvýznamnějším faktorem, jenž ovlivňuje další vývoj, je kvalita péče, která je dítěti poskytována v době po ztrátě blízké osoby, a blízkost citově blízkých pečujících osob.

Dalším, velmi významným faktorem, který ovlivňuje reakci dítěte na úmrtí, je kvalita vztahu k zemřelému. Pokud jde o úmrtí jednoho z rodičů, k němuž mělo dítě důvěrný vztah, pak může dítě prožívat silný pocit opuštěnosti a intenzivní pocit ztráty. Náhradní osoby by se neměly nikdy snažit zemřelého rodiče nahradit nebo napodobovat, neboť pro dítě je nepřítomný rodič vždy nenahraditelný a zpravidla také zidealizovaný.

### Rozbor kazuistiky:

*Dívka (7 let) a chlapec (5 let) prožili autonehodu, při níž jim zemřeli oba rodiče a mladší sestra. Dívka utrpěla závažné trauma hlavy a obličeje, chlapec byl celou dobu při vědomí, dokud neprijeli záchranáři. Oba po nehodě zůstali v péči babičky. Chlapec měl možnost se s matkou rozloučit v nemocnici, jeho sestra v tu dobu byla v bezvědomí. Děti se neúčastnily pohřbu, pouze byl pro ně uspořádán dodatečný rituál s knězem.*

*V prvním roce po autonehodě obě děti trpěly závažnými příznaky PTSP. Dívka měla známky ADHD, byla hyperaktivní, měla poruchy pozornosti, byla impulzivní, měla problémy se spánkem, byla plačtivá a sociálně se*

*upínala na jakékoli osoby, které byly nablízku, včetně neznámých lidí. Měla konflikty s babičkou. O rodičích mluvila v přítomném čase, situaci nepřijala, s maminkou si povídala a potřebovala mít u sebe předměty, které s rodiči souvisely. Vytvářela si fantazijní svět.*

*Chlapec se spíše stáhl do sebe, komunikoval pouze s babičkou a sestrou, potřeboval i v noci mít babičku v těsné blízkosti, odmítal jídlo. Situaci si nutkavě odehrával ve hře s autíčky a nechtěl o ní s nikým mluvit.*

*V dalších letech došlo díky péči babičky a dalších osob ke stabilizaci stavu dětí, u dívenky po roce ke zlepšení školního výkonu. Po sedmi letech od nehody u dívky přetrvává emoční labilita, problémy s vrstevníky i s babičkou, výrazné zaměření na fantazijní svět, preference kontaktu s dospělými. S nástupem puberty se objevily depresivní stavy, sebepoškozování, hovory o smrti a přání utéct někam daleko.*

*Chlapec působí stabilizovaným dojmem, je spíše introvertní, preferuje jen blízké osoby, nesvěřuje se, o nehodě odmítá mluvit. Přetrvávají problémy s jídlem.*

### 3.3.2 Rozvod, rozchod, rozpad rodiny

Separace od rodiče je jednou z nejběžnějších traumatizujících událostí, s níž se současné dítě může setkat. Velmi však záleží na tom, jakým způsobem rozchod rodičů proběhne a nakolik jsou děti vtahovány do jejich neshod v případně vyřizování si účtů přes děti. Naopak, pokud jsou rodiče schopni rozvod zvládnout v klidu a zůstat i přes rozpad rodiny fungujícími rodiči, nemusí být situace pro děti hluboce traumatizující. V naprosté většině případů je však velmi vzácné, že by došlo pouze k ojedinělé události (konfliktu) mezi rodiči před jejich vlastní rozlukou či rozvodem. Většinou jde o déletrvající potíže v jejich vztahu a to je hlavní důvod, proč děti rozvádějících se rodičů mívají psychické obtíže nebo problematické chování.

Častým důsledkem rozchodu rodičů jsou pokračující neshody mezi nimi, které se oficiálně týkají dohody o kontaktu s dětmi a řešení finančních záležitostí, ale ve skutečnosti se jedná o pokračování jejich konfliktu. U dětí na počátku převládá pocit, že jejich svět se hroutí, zažívají úzkost,

strach z budoucnosti, a v tuto chvíli proto potřebují dobrou orientaci v současné situaci a také jistotu v tom, jak se bude jejich život vyvíjet dál. Neměly by být zatěžovány otázkami a hlavně zodpovědností za rozhodování, jak bude situace dál probíhat. Rodiče by měli pro děti být i nadále spolehlivými autoritami, které jsou schopny komunikace a společného hledání další podoby odděleného života. Měli by dávat dětem najevo, že zůstávají rodiči, na které se děti mohou spolehnout a kteří jsou schopni se dohodnout na základních věcech a jednotné výchově.

Předškolní děti v takové situaci vyžadují více pozornosti, vynucují si ji pláčem, také mohou zapomenout již naučené dovednosti, jako je správné stolování, či vývojové dovednosti, např. dodržování osobní hygieny. Běžné jsou poruchy spánku, stejně jako agresivnější chování vůči rodičům, sourozencům a vrstevníkům. Když k rozchodu dojde před pubertou, disponuje dítě lepší schopností problémy pochopit a jeho reakce je složitější. Obecně však situaci vnímá spíše černobíle – často se zlobí na „špatného“ rodiče, jenž rozchod způsobil, a projevuje oddanost a péči „raněnému“ rodiči. To může negativně ovlivnit vztahy mezi vrstevníky a výkony ve škole, protože tyto záležitosti jsou odsouvány až na druhé místo za péči o rodiče, který dítě „potřebuje“.

Dospělí, kteří jsou v kontaktu s dítětem, dokážou pomoci tím, že jsou mu k dispozici, jsou nápomocní a chápající a nedají se zatahnout do hodnotících soudů o chování rodičů, což je na začátku rozchodu časté téma, kterým se dítě zabývá. Samostatnou kapitolou je v současné psychologické praxi mediálně probírané téma **střídavé péče**, které je velmi diskutabilní. Psychologická praxe je spíše konfrontována s nevhodně nastavenou střídavou péčí, ať už z hlediska věkové nepřiměřenosti nebo nevhodné formy kontaktu. Chybí schopnost vcítit se do situace dítěte, které musí každý týden nebo několikrát do týdne měnit postel, v níž spí, neustále si balit věci a narušovat každodenní rituály, které jsou důležité pro pocit bezpečí. Mállokdy se dodržuje základní podmínka střídavé péče – tedy nutnost dohodnout se bez konfliktů na základních výchovných principech. Výjimkou není ani střídavá péče v různých městech. Která strana sporu o tomto tématu vnímá situaci realističtěji a s ohledem na zdravý vývoj dětí, ukáže bohužel až čas.

**Příklady reakcí na střídavou péči:**

*Chlapec, 5 let, psychologické vyšetření absolvoval v rámci běžného vyšetření školní zralosti. Od 2,5 let ve střídavé péči v intervalu po jednom týdnu. U otce bývá na vesnici, kde navštěvuje MŠ, v domě bydlí také rodiče otce, kteří chlapcovu matku nemají rádi a mluví o ní negativně. S matkou bydlí ve městě, navštěvuje další MŠ. Vyšetřením zjištěny nadprůměrné intelektové dispozice, avšak s abnormálně vysokou mírou úzkostnosti a neschopností se odpoutat byt na chvíli od matky, chlapec problematicky komunikující.*

\* \* \*

*Chlapec, 13 let, ve střídavé péči od tří let, interval střídání po čtyřech dnech. Psychologicky vyšetřen pro výkyvy nálad, impulzivitu, emotivní výbuchy, bolesti hlavy a břicha, opakovaně hospitalizován z důvodu různých somatických obtíží. Při vyšetření sděluje, že nenávidí neustálé změny místa, kde spí, a režimu dne, narušení kontaktu s kamarády a pocit vydělení z rodiny, ve které žije s matkou, jejím novým partnerem a sourozencem. Chybí mu kontakt s vrstevníky. O otci mluví se strachem, má obavu říct své skutečné názory, má strach, že se otec bude mstít matce, kdyby on proti střídavé péči protestoval. Současně zmiňuje, že by nejraději z domu utekl, aby měl „konečně klid“.*

**3.3.3 Týrání, nepřiměřené trestání, přítomnost násilí v rodině**

Je zřejmé, že vyrůstání v domácnosti, kde je běžné násilí, poškozuje vývoj dítěte. Výzkumy v této oblasti ukazují, že fyzicky týrané malé děti mají mnohem větší sklon ke zlostnému podrážděnému chování než jejich vrstevníci a při neúspěchu v plnění úkolů či hře vykazují menší odolnost vůči zátěži. Starší děti vyrůstající v atmosféře rodinného násilí často reagují agresivně. Chlapci, kteří vyrůstali v atmosféře násilí, snadněji než jejich vrstevníci podléhají emocím spojeným se zlostnými hádkami a častěji se do takových hádek zapojují. Je to forma kontroly situace a prevence, jak nebýt obětí a rovněž zde hraje roli nápodoba. Další variantou chování je stažení se do sebe, nenápadnost, nečitelnost pro ostatní s rizikem neočekávané emotivní reakce, která může být velmi impulzivní a nepřiměřená situaci.

U týraných dětí nebo u dětí z rodin, kde se vyskytlo násilí v období jejich raného dětství, je vazba k pečujícím osobám nejistá, takže malé dítě se pak obtížněji, jakoby chaoticky a zmateně vypořádává s každodenními situacemi. Pokud děti mají osobní zkušenost s narušením vazby k rodičům, je pravděpodobnější, že v dospělosti budou jako rodiče špatně zacházet s vlastními dětmi.

Navázání kvalitních vztahů s vrstevníky je klíčovým vývojovým úkolem u všech dětí. **Prožitky násilí** mohou tento vývoj narušit, protože takové děti jsou fyzicky i verbálně agresivnější a mohou takto reagovat i na pokus o přátelské přiblížení, nemluvě o reakcích na známky nepohody u jiných lidí. Také se mohou vyhýbat vzájemnému kontaktu s vrstevníky a společným činnostem. Potvrzuje se, že u dětí, které vyrůstaly v domácnostech s násilím, se může vyvinout deprese, častěji se chovají delikventně a jeví sklony k násilí ve svých vlastních vztazích.

**Příklady související s násilím v rodině:**

*Chlapci, 5 a 12 let, vyrůstající s rodiči. Otec velmi agresivní, opakovaně matku v opilosti fyzicky napadl, musela být lékařsky ošetřena, jednou hospitalizována. Děti byly vždy svědky těchto incidentů. Starší z chlapců je zamlklý, bez viditelných emočních projevů, odpovídá jednoslovně, bez výraznější mimičky, prospěchově průměrný. Učitelé si stěžují na problematickou komunikaci s ním. Spíše samotář, oběť vtípků a narážek spolužáků, jednou došlo při provokacích k nepřiměřené emotivní reakci, poškodil pak záchody ve škole. Mladší z chlapců je hyperaktivní, má obtíže se soustředěním, destruktivní, chaotická hra – ničení věcí, boření stavebnicových výtvarů druhých dětí, narážení autíček do sebe.*

\* \* \*

*Chlapec, 15 let, doma zažil nepřiměřené fyzické tresty a týrání. Rodiče byli souzeni, ale týrání se neprokázalo, chlapec byl z rodiny vyloučen, nyní v pěstounské péči. V noci musí mít stále rozsvíceno, puštěnou televizi. Má tendence k využívání druhých ve svůj prospěch, vzdává situace při výskytu problémů, konflikty s ostatními dětmi, stále si na někoho chodí stěžovat, má za sebou demonstrativní sebevraždu. Velmi důvěřivý, váže se většinou na starší*



*problematické žáky, kteří jej navádějí k různým negativním činnostem. Při útěku od pěstounů do Prahy se prodával jako homosexuální prostitut.*

### 3.3.4 Sexuální zneužití, sexuální aktivity neadekvátní věku

Sexuální zneužívání je termín, který může označovat širokou škálu nevhodných forem sexuální aktivity, od mazlení až po pohlavní styk či zneužití dítěte k natáčení pornografie. Do oblasti sexuálního zneužití patří také vystavení dítěte sledování pornografie nebo přítomnost při sexuálním aktu. Dospělí, kteří jsou v kontaktu s dětmi (učitelé, vedoucí zájmových kroužků, dobrovolníci), by si měli být vědomi faktu trestněprávní odpovědnosti; pokud se věrohodným způsobem o sexuální zneužití dítěte dozví, neměli by dítěti nikdy slibovat, že jeho informace, svěří-li se jim, zůstane důvěrná.

Sexuální zneužívání vyvolává u oběti závažné psychické poruchy. Nejvýznamnějšími symptomy zkušenosti sexuálního zneužívání bývají příznaky úzkosti – nespavost, noční můry a také somatické potíže, pocity viny. V polovině těchto případů jde o závažné symptomy, které jsou spojeny s posttraumatickou stresovou poruchou. Někdy se děti snaží zapomenout na traumatické zážitky pomocí mechanismu popření, a to vytěsněním traumatického zážitku z paměti. Dalším typickým obranným mechanismem je psychická i fyzická disociace (neschopnost cítit tělo, emoce), únik do fantazijního světa, dočasné ztráty paměti (amnésie), denního snění a stavů podobných transu.

Většina obětí zneužití má k sobě negativní postoj, pohlíží na sebe jako na „poškozenou věc“, ztrácí ve svých vlastních očích hodnotu a sebeúctu. Z tohoto důvodu se u mnoha obětí projevují v dospělosti výrazné psychické problémy, jako jsou těžká deprese, poruchy příjmu potravy a drogová závislost jako forma snahy o sebeléčbu traumatu. Pravidlem je, že zkušenost sexuálního zneužívání deformuje vlastní sexuální fungování dítěte, zejména dojde-li ke zneužití před sedmým rokem věku. Pro děti je pak obtížné rozlišit mezi přiměřenými projevy náklonnosti a sexuální aktivitou.

Mezi typické psychické projevy v důsledku sexuálního zneužití patří poruchy spánku, ustrašenost, poruchy příjmu potravy, úzkosti, vyhýbání se určitým situacím a různé strachy, pocity viny, hanby, bezmocnosti a zlosti.

Zevní symptomy související s chováním zahrnují školní selhávání – zhoršení prospěchu, záškoláctví, útěky z domova, agrese, odmítání komunikace, sebevražedné tendence, strach z doteku.

Sexuální chování: objevuje se veřejná masturbace, exhibicionismus, zvýšené sexuální chování, ve vyšším věku promiskuita, nabízení se k prostituci, nutková hypersexualita nebo naopak odmítání sexuality, frigidita, orientace na stejné pohlaví. V některých případech se může – jako hlavní obranný mechanismus – objevit identifikace s pachatelem a omlouvání jeho chování.

Základem v prevenci rizika sexuálního zneužití je schopnost rodičů naučit dítě dobře vnímat hranice vlastního těla, chápání, co je intimita, důrazná schopnost říkat „ne“, odmítat, mít možnost se svěřit rodičům beze strachu z jejich reakce. Počátek respektu k hranicím těla spadá už do raného věku dítěte (např. ochrana před tělesným kontaktem, který je dítěti nepříjemný a neměl by být samozřejmý bez jeho souhlasu). Jde o „banální“ situace, v nichž různí příbuzní dítě líbají nebo se dotýkají jeho těla. Rodiče by měli být těmi, kdo citlivě určují, že tento kontakt není samozřejmý. Dále učení, co jsou intimní místa, na která nemá druhý člověk sahat nebo si je prohlížet. U starších dětí patří do prevence sexuálního zneužití také schopnost bezpečně zacházet s internetem, osvojení si pravidel komunikace s cizími lidmi a kritický názor na informace z internetu a časopisů pro dospívající, které mnohdy bývají zkreslené stran toho, co je z hlediska sexuality u dospívajících „normální“ a běžné.

#### Příklad z praxe:

*Dívka, 13 let, vyrůstající v rodině velmi dominantního otce, matka zcela se podřizující jeho názorům, dva mladší sourozenci – chlapci. Dívka často fyzicky trestána a kritizována. Veškerý volný čas mimo školu trávil ve sportovním oddíle, otec z ní chtěl vychovat vrcholovou sportovkyni. V oddílu se seznámila s devatenáctiletým mladíkem, který ji nejprve začal v šatně osahávat, pak s ní měl opakovaně pohlavní styk. Dívka se do něj zamilovala, byla ráda, že o ni má někdo zájem. Jejich kontakt byl pouze sexuální, mimo tyto aktivity se s ní muž nevidal. Po roce těchto kontaktů se jí začal vyhýbat, dívka zareagovala výrazným zhoršením prospěchu, stažením se do sebe, sebepoškozováním. Svěřila se kamarádce, která vše řekla matce dívky. Následné*

*vyšetřování a soud trestní odpovědnost pachatele neprokázaly, dívka je dosud v psychiatrické péči, užívá antidepressiva.*

### 3.4 Význam některých druhů „abnormálního“ chování u traumatizovaných dětí – „malá“ traumata, závažná traumata

V předchozím textu jsou zmíněny a obsáhleji popsány situace a příčiny, které jsou obecně u dětí považovány za traumatizující a které pravděpodobně většinu lidí napadnou jako první. V následujícím textu chceme alespoň krátce zmínit situace, u nichž se vedou diskuze, zda mohou hlubší trauma způsobit – např. šikana nebo sledování hrůzných příběhů. Zastavíme se také u situacích, u kterých nebývá zřejmé, že mohou být zdrojem posttraumatických reakcí, protože patří k běžnému životu (např. lékařské zákroky, drobné nehody, stezky odvahy na letních táborech).

Při posuzování traumatických následků u dětí, které zažily stresové situace, je vždy vhodné nevycházet ze šablon založených na tom, že znáte děti, které podobnou situaci zažily. Míra stresu a traumatických následků je vždy individuální záležitostí a vždy závisí na odolnosti daného organismu, dosavadních zkušenostech a také na tom, jakou podporu a péči mohly nabídnout nejbližší pečující osoby.

### 3.5 Šikana

U šikany pozorujeme širokou škálu agresivního chování – od dlouhodobého ponižování a posmívání se přes poškozování věcí až po závažné fyzické napadení oběti. Při posuzování možné šikany je důležité rozlišit, zda jde o:

- individuální agresi mezi dvěma jednotlivci (dva spolužáci si dohodnou rvačku, natácejí se při tom na mobil),
- skupinovou agresi – rvačku v rámci kolektivu (jde o jednorázovou situaci zasahující větší počet dětí),

- šikanu (opakované a dlouhodobé násilí zaměřené proti témuž jednotlivci nebo týmž dětem).

Z hlediska traumatických důsledků je třeba u oběti šikany vždy brát v úvahu věk, odolnost organismu, nakolik úspěšně proběhlo vyšetřování a potrestání agresorů, jakou podporu mělo napadené dítě ze strany dospělých osob, zda je úspěšně zařazeno v jiném kolektivu, než je ten, ve kterém šikana probíhala. Je také nutné zohlednit dobu, po kterou bylo dítě v pozici oběti. Proto není třeba všechny případy šikany vždy označovat jako závažně traumatizující. Děti, které se dokázaly bránit a aktivně spolupracovaly při vyšetřování, většinou následky traumatu netrpí. Jde však o méně častou zkušenost.

#### Příklad následků šikany:

*Chlapec navštěvující osmou třídu je opakovaně kázeňsky řešen, učitelé jej považují za problémového žáka. Je vyšší postavy než většina chlapců ve třídě. Do školy byla volána policie, protože měl údajně u sebe nůž. Při vyšetřování celého případu, kdy byl žák nejprve označen jako šikanující agresor, vychází najevo, že situace je zcela opačná. Chlapec žije v rodině s velmi agresivním otcem a starším bratrem. Ve třídě nemá kamarády, spíše se spolužáků straní, nepatří do žádné chlapecké party, které ve třídě existují, spolužáci s ním nemluví, i v lavici sedí sám, protože si vedle něj nikdo nechtěl sednout. Skupina dívek napsala do školní schránky důvěry anonymní dopis, že z něj mají strach, že je ohrožuje. Žádné jednání, které by něco podobného potvrdilo, se nakonec neprokázalo. Naopak se zjistilo, že ze strany třídy i učitelů šlo o psychickou šikanu vůči tomuto chlapci, byl pro ně „divný“, a tedy ohrožující. Chlapec dochází na dlouhodobou psychoterapii z důvodu úzkostně depresivních stavů, má tendence k sebepoškozování.*

### 3.6 Lékařské zákroky

Lékařské zákroky a pobyty v nemocnici jsou v dnešní době tak samozřejmou součástí života, že se o nich obvykle neuvažuje jako o zdroji traumatu

u dětí. Přitom, jestliže se bolestivé zákroky a hospitalizace vyskytly u dítěte před druhými narozeninami, měla by být tato okolnost brána do úvahy při hledání příčin jeho obtíží (viz kapitola o globálním traumatu). Stejně tak došlo-li u dítěte i v pozdějším věku k bolestivému úrazu, nehodě, narkóze, je dobré tyto okolnosti při terapeutické práci v rámci anamnézy zohlednit. Je známo, že pokud dítě podobný zákrok čeká, je třeba ho na něj dostatečně připravit, aby se traumatu předešlo.

### Příklad následků trhání mandlí v dětském věku:

*Klientka, dospělá žena, 22 let, přichází na psychoterapii, protože by se ráda zbavila stavů paniky, impulzivity a obav z osamění. Neumí si vysvětlit, proč u ní k těmto stavům dochází, nezažila žádné závažné trauma, vyrůstala v harmonické rodině. Během anamnézy a při dotazech na zdravotní stav uvádí trhání mandlí ve čtyřech letech. Jako většina lidí tomu nepřikládá žádný význam, byl to „banální“ zákrok. Pokud se však v terapii vracíme k této události více z hlediska tělesného prožívání, začínají se jí vybavovat velmi nepříjemné pocity a stavy úzkosti spojené se situací, kdy byla v nemocnici před zákrokem ponechána o samotě, bez rodičů, pak samotný bolestivý a krvavý zákrok a nemožnost se nikoho dovolat. Na tyto okolnosti pak zapoměla až do doby, kdy byla v devatenácti letech hospitalizována kvůli problémům se zažíváním a objevily se u ní stavy paniky, kterým nerozuměla. Tyto stavy měly počátek právě v období dětského věku a zůstaly v paměti těla. Při podobných okolnostech se v nemocnici aktivovaly.*

## 3.7 Nehody, úrazy

Drobné nehody a úrazy, které často ani nemusí být spojeny s hospitalizací, mohou být zdrojem posttraumatického reagování nervového systému dítěte, a to zvláště tehdy, pokud k nehodě došlo v předškolním věku, tedy v době malé zralosti nervového systému a také neschopnosti dítěte své pocity verbalizovat. U dítěte se může vyskytnout problémové chování, které rodiče s původní nehodou nespojují a snaží se ho racionálně překonat.

Nervový systém dítěte má od nehody obvykle tendenci chybně vyhodnocovat rizikové situace – buď reaguje úzkostným zaplavením i v běžných situacích, které se situaci nehody něčím podobají, a dítě se pak těmto situacím vyhýbá, nebo naopak dítě neustále vyhledává podobné situace s podvědomou snahou úspěšně dokončit pohyby, jimiž tělo chtělo úrazu zabránit. Postupy sloužící k nové regulaci chybně nastaveného nervového systému a pomáhající tyto stavy vyřešit vycházejí například z metody Somatic Experiencing® a popisuje je ve svých knihách Peter A. Levine.

Uvádíme zde různé typy „drobných“ úrazů, které se stávají v každodenním životě a které mohou být pro dítě zdrojem traumatu. Pokud úrazu nebude včas věnována přiměřená pozornost, mohou problémy přetrvávat.

### Příklady následků drobných nehod:

*Pád ze stromu: chlapec, 11 let, do psychologické ambulance přichází kvůli zhoršení prospěchu a chování. Podle rodičů je inteligentní, ale chová se hyperaktivně a impulzivně, má časté úrazy různého charakteru, zejména vyhledává výšky (leze na stromy a zdi), ze kterých padá, pere se se spolužáky. Problémové chování začalo někdy v devíti letech. Při otázce na první vážnější úraz si rodiče vzpomínají, že to byl pád ze stromu. Do té doby chlapec do výšek nešplhal ani nevyhledával rizikové situace.*

\* \* \*

*Pád do WC mísy: chlapec, 4 roky, matka navštívila psychologickou ambulanci, protože potřebuje řešit synův problém s používáním toalety. Syn má začít navštěvovat MŠ, avšak odmítá chodit na WC, při největší úzkosti vykonává potřebu pouze venku na trávu, nyní se podařilo, aby chodil alespoň na nočník. Rodiče tomu nerozumí, vzhledem k tomu, že syn bez problémů začal chodit poměrně brzy na nočník a pak i na WC. Odmítání nastalo ve třech letech a rodiče se zpočátku domnívali, že to souvisí s obdobím vzdoru. Při anamnéze si matka vzpomene, že právě kolem třetího roku života dítěte došlo k nepříjemné události – chlapec byl na dospělém WC u příbuzných, a protože mísa byla větší, než byl zvyklý, tak do ní spadl. Velmi se lekl, měl šok, hodně plakal. Až při vyprávění si matka uvědomuje, že problémy s chozením na WC začaly po této události.*

\* \* \*

*Dušení se jídlem: do psychologické ambulance přichází matka dvouletého chlapce s tím, že její syn má problémy s jídlem – odmítá jakoukoli tuhou stravu, jí pouze kaše, tekutiny, jogurty, měkké ovoce atp. Byli na různých lékařských vyšetřeních, žádný problém zdravotního charakteru se neprokázal. Pokud chlapce do konzumace pevného jídla nutili nebo mu ho tajně přimíchali do obvyklé stravy, pozvracel se. Při anamnéze matka sděluje, že se chlapec v sedmi měsících dusil jídlem, které vdechnul. Dušení bylo natolik závažné, že bylo nutné volat záchranku a následovala třídní hospitalizace. V době přechodu na tuhou stravu pak začaly problémy s odmítáním jídla, kvůli kterým navštívili psychologa.*

#### Kazuistika řešení drobného úrazu:

*Dívka, 3 roky, na rodinné oslavě došlo ke zhmoždění palce na noze přivřením do dveří. Odmítá si nechat palec ošetřit, nechce utěšit, stále běhá a pláče. Zaujme ji až návrh dědečka, který slibuje, že potrestá mouchu tím, že ji zmáčkne. Holčička přestává plakat a podává kleště na jídlo, aby tedy mouchu zmáčkla. Stačí jí pouze naznačit, že je moucha „jako“ zmáčkuta, pak stejný pohyb s kleštěmi naznačuje i ona, potřebuje tento model zahrát opakovaně. Pak hru mění na to, že ona je „jako“ moucha, která bude zpomalně honěna s kleštěmi. Hra vždy končí tím, že uteče za dveře, přibouchne je a tím se „zachrání“. V celé situaci je důležité stupňování a zpomalování hry, kdy dítě opět získává kompetenci. K palci se pak občas slovně vrací, říká, že jí bolí, avšak bez pláče.*

### 3.8 Vystavení hororům, drastickým příběhům neadekvátním věku, stezky odvahy

Pro dnešní rodiče je velmi obtížné zamezit tomu, aby se děti dívaly na děsivé, nevhodné filmy a hrály násilné, hororové hry na počítači. Pokud tyto aktivity zakážou, děti si většinou velmi jednoduše najdou způsob, jak zákaz obejít a navíc má pak tato aktivita lákavou příchuť zakázaného ovoce. Co však rodiče ovlivnit mohou, je povolená doba, tedy kolik času mohou děti na počítači denně trávit (čím je dítě mladší, tím spíše by se měl čas

počítat raději na minuty než hodiny), v jakém věku dostanou do rukou vlastní tablet a hlavně jaké filmy sledují.

Pokud rodič sleduje film, pohádku či televizní pořad společně s dítětem, má velkou šanci ovlivnit svým postojem a emocemi vnímání dítěte, i kdyby šlo o seriál, na který se dívají všichni spolužáci. Také by bylo vhodné, aby se rodič vydržel s dítětem dívat na animované pohádky. Rodičům se vyplatí orientace v současných animovaných seriálech, které jsou díky barvám a roztomilým postavčkám pro děti velmi přitažlivé. Pokud se však na některé z nich podíváte, zjistíte, jak agresivní a pitoreskní svět dětem nabízíme. V následujících kazuistikách úmyslně zmíníme příklady, které v současné době z hlediska děsivosti mohou působit jako banální.

#### Příklady následků vystavení děsivým příběhům:

*Dívka, 5 let, úzkostné stavy. Má noční můry, ve kterých ji pronásledují víly Winx, bojí se, že učitelka ve školce je tato převlečená víla a že jí chce ublížit.*

\* \* \*

*Dívka, 7 let, křičí ze spaní, začalo to po sledování filmu Souboj Titánů. Zdá se jí o hlavě Medúzy a také o drastických válečných obrazech, které viděla ve zprávách v televizi.*

\* \* \*

*Chlapec, 10 let, odmítá spát jinde než doma, má úzkostné stavy, které začaly poté, co byl na letním táboře a chlapci v chatce, kde spal, si vyprávěli hororové příběhy.*

V psychologické praxi se také často setkáváme s psychickými důsledky vystavení nepřiměřené psychické zátěži v dětském věku. Často k těmto situacím dochází v rámci dětských kolektivů například při volnočasových aktivitách nebo na dětských letních táborech. Děti disponují různou mírou odolnosti vůči zátěži a také odlišnou dosavadní zkušeností s podobnými aktivitami. Pokud dospěli, kteří tyto zážitky pro děti organizují, neznají anamnézu svěřených dětí, není vhodné děti do podobných aktivit nutit ani

je úmyslně strašit. Důsledky podobných situací často přetrvávají do dospělého věku.

#### Příklad důsledků zážitků ze stezky odvahy:

*Dospělý muž, 37 let, povoláním řidič záchranné služby. Dochází na skupinovou psychoterapii, působí velmi mužným, sebevědomým dojmem. V rámci terapie se svěřuje s tím, že má velký strach ze tmy, nikdy v noci nechodí sám, a pokud musí, tak má vždy u sebe zbraň. Při vzpomínání, kdy si tyto stavy poprvé uvědomil, se mu vybavuje letní tábor, kde byl asi v osmi letech a musel absolvovat stezku odvahy. Děti musely jít se svíčkou samotné poměrně dlouhou trasu lesem, ve kterém chlapec za tmy dosud nikdy nebyl. Ke konci cesty ze tmy vyskočil oddílový vedoucí, převlečený za strašidlo. Klient měl od té doby problémy s usínáním, rok se v noci pomočoval. S touto příhodou se nikdy nikomu nesvěřil, úzkostné stavy řešil alkoholem před spaním.*

### 3.9 Živelní, hromadné katastrofy

V tuzemských podmínkách naštěstí nezažíváme katastrofy jako zemětřesení, tajfuny, válečné situace. V péči o děti se však můžeme setkat s těmi, které zažily záplavy, požáry, ztrátu domova, hromadné autonehody. Tyto děti z hlediska traumatu potřebují odbornou péči, třeba i několik let po katastrofě, pokud jeví známky posttraumatické stresové poruchy. Někdy se obtíže objeví až v dospělém věku, obvykle v souvislosti s nějakým spouštěčem – situací, která situaci katastrofy něčím připomíná. V těchto případech velmi záleží na tom, jak proběhla péče ze strany rodičů a záchranářů.

#### Shrnutí

- Trauma je náhlá, vysoce ohrožující událost, kterou nelze emocionálně ani racionálně zpracovat.
- Traumatická událost spouští neuropsychický mechanismus práce sympatiku a parasympatiku.
- Pokud není traumatická událost dostatečně zpracována, může se rozvinout posttraumatická stresová porucha s nejrůznějšími symptomy.
- Globální traumatické zahlcení vzniká v případě závažných událostí v raném věku nebo událostí, které souvisí s pocitem ohrožení života (dušení, topení).
- Traumata mají nejrůznější zdroje – od úmrtí blízké osoby přes rozhodnutí rodičů, sexuální zneužívání až ke sledování nevhodných příběhů, například hororů.
- Existují propracované techniky k práci s traumatem a k jeho odražení. Nejsou však běžně známy, proto je třeba vyhledat pomoc specializovaného odborníka.

## 4

# Zásady péče o traumatizované děti – koncept tří zón jako přirozená regulace organismu

Leona Němcová

Koncept tří zón, jako znázornění fungování organismu, vychází z metody Somatic Experiencing® Petera A. Levina a lze na něm velmi srozumitelně vysvětlit, jak organismus reaguje na stres. Souvisí s regulací autonomního nervového systému.

**První zóna – relaxace** – je zóna přirozené regulace organismu. Jsou to situace, kdy vegetativní nervový systém harmonicky střídá napětí a uvolnění, dech je klidný, srdeční rytmus je plynulý, pravidelný, kůže je narůžovělá, člověk se dobře orientuje ve svém okolí, má zájem o dění kolem sebe, o sociální kontakty. Jsou to okamžiky klidu, člověk „nic neřeší“ – typickým modelem může být situace, kdy jsme na procházce přírodou a z vrcholu kopce se díváme do kraje nebo pozorujeme mořské vlny, slyšíme jejich pravidelný rytmus, cítíme vůni moře. Tyto chvíle jsou pro organismus relaxací, slouží k seberegulaci a harmonizaci. Dokonce i vzpomínky na tyto situace mohou navodit regulaci a mluvíme o nich jako o zdrojích.

Pokud chceme pomoci člověku, který prošel traumatem, je dobré si nejprve vytvořit dostatečně širokou relaxační zónu zdrojů a vědět, co do ní patří (důležité podpůrné osoby, oblíbená hudba, místo, předměty – u dětí hračky, knihy, relaxující činnosti); u dětí také regulaci navozují rytmizující činnosti – říkanky, hry, kruhové tance, zpěv.

**Druhá zóna – aktivace** – je zóna, v níž převažuje aktivita sympatiku. Pokud jsme v aktivační zóně, jde o běžné situace, kdy řešíme nějaký problém či jdeme do akce a to je spojeno s pocitem „musím“. Pro organismus vystihuje tento stav prožitek „boj – útěk“. Na druhém člověku můžeme tento stav dobře pozorovat na základě fyziologie organismu, který je viditelně připraven do akce. Obličej zčervená, zorničky se rozšíří, svaly jsou napjaté, připravené k akci, dech je zrychlený, povrchní, srdeční tep zrychlený. V této situaci se zastavuje střevní peristaltika, kontrakce močového měchýře jsou také potlačeny, do organismu se vyplavuje adrenalin a noradrenalin. Je dobré si uvědomit, že jde o **normální a funkční fyziologii organismu, která zajišťuje přežití**.

Po fázi aktivace je velmi důležité vrátit se zpět do relaxační zóny seberegulace. Pokud míra každodenního stresu neumožňuje návrat do relaxační zóny nebo vlivem traumatu dojde ke stabilnímu nastavení organismu do fáze pocitu ohrožení – aktivace, dochází zpravidla k poruchám spánku, neschopnosti na chvíli se zastavit (člověk i ve volném čase potřebuje stále něco dělat nebo pořád nutkavě sportuje, vyhledává adrenalinové sporty), v chování převažuje rychlé tempo, netrpělivost, popuzenost. U dětí jsou to projevy, které se podobají projevům ADHD.

### Příklad traumatické aktivace:

*Mladý muž zažil napadení v metru, kde byl okraden, napadení proběhlo velmi rychle a on neměl možnost se aktivně bránit. Následné vyšetřování a přítomnost dalších osob jej donutily se velmi rychle racionálně ovládnout a zůstat klidný, i když byl vnitřně rozrušený a trásl se. Od té doby stále pozoruje okolí, je ve střehu, neumí se uvolnit a usnout, aniž by si dal před spaním alkohol. Ve volném čase každý den jezdí 50 km na kole nebo běhá 10 km. Jeho nervový systém zůstal takto aktivně nastavený kvůli traumatu z přeapadení. Vyhodnocuje běžné situace jako rizikové a je připraven se aktivně bránit, i když objektivně nic nenasvědčuje ohrožení. Jde o aktivačně nabuzený potenciál jeho nervového systému, který se v danou chvíli nemohl uplatnit.*

**Třetí zóna – zamrznutí** – je zóna, ve které převažuje činnost parasympatiku. Pokud se ocitneme v zóně zamrznutí (nehybnosti), je to proto, že

náš organismus vyhodnotil situaci jako bezvýhodnou, nedávající možnost aktivní obrany či útěku nebo přespříliš zahlcující. Pro naše hluboké struktury zajišťující přežití je to snaha organismu „zamrznout“, znehybnit se, aby působil jako mrtvý a tím se pokusil obelstít případného predátora. Organismus je nastavený na minimální „provozní“ režim kvůli úspoře kyslíku. Současně dochází ke snížení tělesného i emočního citění, tělo nevnímá při napadení nebo úrazu bolest. Viditelnými projevy aktivity parasymptiku jsou zpomalení, zúžení zorniček, zblednutí kůže, snížení svalového napětí, zvýšení slinění, zpomalení srdečního tepu, téměř nezatelný dech, stimulace peristaltiky střev a kontrakce močového měchýře (může dojít k pomočení, pokálení).

Při běžném stresu se lze ze zóny zamrznutí vrátit do relaxační zóny regulace, a to vždy přes zónu aktivace. Z tohoto faktu vyplývá, že po ukončení zamrznutí dochází k fázi velké aktivace, vybití napětí až následně ke zklidnění. Tomu odpovídají nečekané výbuchy afektů u zdánlivě klidného člověka po závažné události.

#### Příklad traumatického zamrznutí:

*Chlapec, 16 let, v raném věku opakované operace srdce a hospitalizace z důvodu vrozené vady. V projevu odmalíčka stažený, „hodný“, spíše emočně nečitelný, prospěch bez problémů. Většinu času tráví u počítače hraním her, nechce chodit ven. V šesté třídě náznak šikany ze strany spolužáků. Od čtrnácti let začal chodit na lezeckou stěnu, s otcem leze po skalách. Zájem o meditační praxi, jógu, občas nevysvětlitelné stavy úzkosti a paniky, pro ostatní „emočně oploštělý“.*

V případech, kdy je organismus přetížený dlouhodobým stresem a problémem je jen v regulaci sympatiku nebo parasymptiku, jsou potíže relativně snadno řešitelné. Naopak závažná traumata způsobují obtíže, kde se střídají extrémní stavy – tedy mimořádná aktivace a zamrznutí. Úkolem pomáhajících osob je vytvoření a rozšíření relaxační zóny a pak postupný a pomalý návrat k regulaci. Největší chybou je snaha najít rychlé řešení. Pokud je – opět – něčeho příliš mnoho příliš rychle, dojde k retraumatizaci. Je dobré si uvědomit, že i **příliš mnoho pozitivního může člověka**

**zatáhnout zpět do víru traumatu. Je dobré respektovat zásadní princip – pomalu a po malých dávkách, umět dělat pauzy.**

V praxi se často setkáváme s tím, že lidé mylně považují za relaxační spoustu činností, které přitom mohou být pro organismus zdrojem další adrenalinové stresové zátěže. Na otázku jak tráví volný čas, jakým způsobem relaxují, uvádějí přetížení lidé příklady nutkavě výkonového sportu (denně dlouhé kilometry jízdy na kole, po zátěži v práci další zátěž ve fitness centru atp.). U přetíženého organismu, který se není schopen zastavit a být chvíli v klidu, není další adrenalinová zátěž relaxační, ale naopak stres v organismu stupňuje. Takový člověk zpravidla není schopen dělat činnosti pomalu nebo si „jen tak“ číst, v této fázi mívá také problémy se spánkem, protože nervový systém ve stavu vystupňované aktivace se už neumí sám zklidnit. Podobně rizikové jsou na druhé straně meditační praxe u člověka, který je disociovaný – „zamrzlý“. U takového člověka jde o prohloubení úniku od sebe, hledání transu.

#### Příklad dobré přirozené regulace organismu:

*Dívka, 4 roky, je na návštěvě u babičky, čtou si pohádky. Najednou, bez předchozího upozornění, vchází do pokoje dospělý muž, strýc dítěte. U holčičky v tu chvíli dochází k šoku z překvapení – nejprve k zamrznutí, zblednutí, není schopna slova. Po slovním zklidnění babičkou („to je strýc, přece ho znáš, neboj se“) dítě vychází ze zamrznutí a schovává se za křeslem, odkud situaci pozoruje (snaha o obnovení dobré orientace), pak asi 15 minut „nmyslně“ běhá mezi pokoji, pokřikuje. Díky tomu, že dívence není v této činnosti bráněno, ale z běhání se stává hra na honěnou, dochází po zhruba čtvrt hodině ke zklidnění, holčička se uklidňuje a celou situaci zakončuje hlubokým výdechem a malým třesem (typické projevy vybití stresu). Pak je schopna se opět vrátit k pohádkám.*

Pokud dobře ovládáme umění dát dětem prostor, dokáže si jejich organismus poradit s každodenním stresem sám. V závažnějších situacích už k opětovné seberegulaci potřebují pomoc dospělého.

## 4.1 Dětské techniky vyrovnávání se s traumatem

Jestliže děti pozorujeme a bereme vážně jejich spontánní projevy, můžeme rozlišit různé způsoby překonávání úzkosti, které mohou dát vychovatelům dobrý návod, jak dětem pomoci překonat trauma:

- Fantazie, tvoření vlastního světa obrazů, symbolů, barev, s jejichž pomocí jsou zaplňovány mezery ve vědomostech a vytvářeny významové souvislosti – v představě lze mít svůj svět pod kontrolou.
- V kouzelných příbězích a pohádkách se dětem nabízejí vysvětlení, jež je citově posilují. V příbězích a fantazijních obrazech může dítě proběhlou situaci bezpečně znovu prožít a hlavně najít symbolické uzavření hledání toho, co by v situaci pomohlo (obrazy bezpečného místa, pomáhajících pohádkových bytostí, andělů strážných atp.).
- Ve hře děti zpracovávají hrozivé dojmy, které jim nahánějí strach. Také prožívají celou škálu citů, proto má hra léčivé účinky. Důležité je pomoci dítěti hru regulovat, dávat hranice, aby nedošlo k přetížení a **hra se nestala nutkavým znovupřehráváním traumatické hry** (viz kniha Petera Levina *Prevence traumatu u dětí*).
- Podobně to platí pro **rituály**, které si děti vytvářejí, aby nepřehledným, nejasným zkušenostem daly strukturu. V rituálu mohou jako kouzlem spoutat životní situace vyvolávající strach a nejistotu. Rituálem mohou být básničky, písničky, rytmizace spojené s pohybem, jež jsou výborným nástrojem k lepší regulaci nervové soustavy.
- Občas se u dětí objeví **regrese** (tj. návrat k dřívějším vývojovým fázím) jako způsob, jak se vyhnout duševní nebo citové zátěži. V rámci regrese mohou projevit potřebu mít u sebe oblíbené hračky, plyšáky či jiné předměty podporující dočasně přijaté chování na úrovni nižšího věku.

### Příklad:

*Děti, které přišly při autonehodě o oba rodiče, měly rozličný způsob zpracování traumatu ve hře. Chlapec stále dokola přehrával s autíčky proběhlou nehodu, včetně příjezdu záchranářů. Dívka měla bohatý fantazijní svět, představovala si hlavně nebe s anděly, přehrávala si v duchu setkání s rodiči a malovala obrázky na toto téma. První rok potřebovala mít neustále u sebe*

*malou dečku, kterou mívala jako miminko. K dečce se tulila, balila se do ní na noc; dečka jí připomínala zemřelou maminku.*

## 4.2 Péče o traumatizované děti

Děti, které zažijí trauma, zanedbání, emoční, fyzické nebo sexuální zneužívání, jsou postiženy nejen psychicky, ale rovněž neurologicky a fyziologicky. Lidský mozek je plastický, mění se a vyvíjí po celý život. Proto děti, které jsou postiženy vývojovým traumatem, mohou navázat vztah s náhradním rodičem bez ohledu na věk, ve kterém do nové rodiny přicházejí. I děti pubertální mohou reagovat na terapeutický přístup náhradních rodičů s tím, jak v období dospívání dochází ke změnám v mozku. Cíle náhradních rodičů (nebo vychovatelů) z hlediska působení na proběhlé trauma jsou následující:

- navodit dítěti pocit bezpečí a předvídatelnosti,
- uklidnit zvukem, dotekem,
- dát zkušenost „utěšení“,
- zprostředkovat dítěti zážitek, že na ně někdo reaguje,
- umožnit dítěti pociťovat zájem druhé osoby,
- ukázat dítěti, že mu někdo aktivně naslouchá a že jeho slova a vyjádřené potřeby mají smysl,
- navodit dítěti pocit přijetí takového, jaké je,
- dát dítěti možnost si hrát a mít tvořivou zábavu,
- umožnit setkání s novými výzvami formou motivace, plánování a organizace.

Doporučení při práci s dětmi, které zažily trauma:

1. Zapomeňte na reálný věk dítěte a tomu odpovídající intelekt. Dítě po traumatu a zejména v ústavní výchově potřebuje proces péče a učení na mnohem nižší emoční a vývojové úrovni. Zkuste odhadnout, jaký má dítě emoční a sociální status (podle jeho převažujícího reagování). Dítě může být na úrovni kojence, batolete. Až se dosytí prázdná vývojová místa, teprve potom může dítě navazovat na vyšší vývojové úrovni.



- Reagujte na dítě co nejvíce individuálně. Neexistuje „paušální“, „skupinová“ norma.
2. Pozor na jakékoli změny i přechody mezi činnostmi. V tuto dobu může docházet k aktivaci nebo zamrznutí. Dítě je v těchto chvílích labilní a přecitlivělé.
  3. Dejte důraz na výuku přes prožitek a smysly, přes opakování činností, které budete s dítětem dělat společně nejen verbálně (i u zralých netraumatizovaných dětí je příjem „verbálem“ až od třinácti let). Převažovat by měla zábavná forma, rituály. Buďte předvídatelní a plňte své sliby.
  4. Buďte si vědomi vlastních slabin, potíží a traumat vycházejících z vašeho osobního vývoje, protože to budou citlivá místa, na která budou děti nevědomě útočit a kde nebudete mít míru adekvátního reagování.
  5. Stanovte pevné hranice, které budete udržovat s laskavostí (viz potřeba limitu). Konfrontace a tresty nikdy nebyly pedagogickými prostředky. Slouží jen jako výstraha pro ostatní a pro dítě jen jako potvrzení, že je nemilované a zlobivé. Není slabost říct: „Omlouvám se, mylil jsem se.“
  6. Deklarujte zkušenost, že máte situaci spolehlivě pod kontrolou. Traumatizované děti se děsí toho, že by se měly vzdát kontroly (viz potřeba bezpečí). Hry pro malé děti, volené individuálně a navozující pocit důvěry a bezpečí, představují zkušenost, že se dá na dospělého spolehnout. Vracení regrese do kojeneckého věku nelze aplikovat ve skupině. Vyhněte se konfrontacím ohledně jídla, televize, WC atp.
  7. V **náhradní rodině** spěte s dítětem v jedné místnosti a uklidněte ho po probuzení v případě nočních děsů. U traumatizovaných dětí zacházejte velmi opatrně se spaním mimo domov (tábory, školy v přírodě, hlídání jinými lidmi).
  8. Buďte tolerantní, ale současně dávejte najevo, že určité meze v chování dítěte by neměly být překračovány (potřeba limitu).
  9. Pečujte dostatečně o sebe, to je základní součást profesionální péče o děti s traumatem. Mějte možnost supervize a profesionálního sdílení s kolegy nebo profesionály, kteří mají odvahu vidět vaši práci v hlubších souvislostech a s pochopením. Vzdělávejte se. Naplňujte u sebe potřebu péče a výživy – vytvářejte pro sebe i děti „oblasti zelených zón dobré seberegulace“.

10. Nenechávejte se vtáhnout do projekcí dětí v jejich světě, kde zkušenosti jsou jen špatné a děti si budou chtít tuto špatnou zkušenost opět potvrdit – rozpoznajte včas jejich neklid, zamrznutí a pocity úzkosti, zlosti, strachu.

Velký efekt u traumatizovaných lidí má **práce s tělem**, neboť při závažných traumatech slova nestačí. Je dobré absolvovat alespoň základní kurz pro práci s tělem u dětí (velmi efektivní je také u dětí s hyperaktivitou). V ČR na kvalitní úrovni takto pracuje např. Biosyntéza, Somatic Experiencing®. U raných traumat je velmi efektivní Kraniosakrální biodynamika, prováděná certifikovaným zkušeným terapeutem.

### Shrnutí

- Metoda práce s traumatem Somatic Experiencing®, jejímž autorem je Peter A. Levine, přichází s konceptem tří zón regulace organismu. Základním principem je regulace autonomního nervového systému sympatiku a parasimpatiku.
- Děti mají přirozené tendence vyrovnat se s traumatem v běžném životě. Slouží k tomu hra a pohybové aktivity. Dospělí mohou dětem pomoci hru regulovat a ritualizovat.
- Rodiče a další vychovatelé mohou s dětmi používat základní principy, aby podporovali děti s traumatem v každodenním životě; klíčový je klidný a stabilní nervový systém pečovatele.
- Existují specifické metody práce s traumatem, mezi které patří Somatic Experiencing®, Biosyntéza, Kraniosakrální biodynamika, prováděné certifikovanými terapeuty.

## Základní sociální potřeby a důsledky jejich nedosycenosti

Leona Němcová

Traumatické události a jejich důsledky nejsou jediným zdrojem chování a jednání, které způsobuje potíže při výchově v rodině stejně jako při kolektivním vedení, výchově a výuce. Dalším zdrojem se může stát nedosycenost základních sociálních potřeb. Nejde o potřeby fyziologické, jako jsou spánek, jídlo, světlo a další, popisované v mnohé literatuře. Jedná se o potřeby integrující lidského jedince do společnosti. Model konceptu základních sociálních potřeb srozumitelně konkretizuje, co by měli pečovatelé brát v úvahu při vedení traumatizovaných dětí, co konkrétně může vytvářet zdravou zónu seberegulace a jak pomoci dětem uvolnit přebytečné stresové napětí z traumatu.

Zde uvedené vrstvení sociálních potřeb nabízí terapie vytvořená a rozvíjená Albertem Pessem a jeho manželkou Diane Boydenovou-Pessovou (*Pesso Boyden System Psychomotor*), současný novodobý směr zabývající se mimo jiné hledáním souvislostí a řešením negativních projevů člověka.

### 5.1 Potřeba místa, teritoria

Potřeba místa patří k nejdůležitějším sociálním potřebám. Má se za to, že vzniká ještě v době před narozením, kdy plod již má definováno své místo, a to na třech úrovních: **fyzické** – tělo matky, **duševní** – plod si uvědomuje své mentální a emoční spojení s matkou, **metaúrovni** – matka patří do konkrétní

rodiny, společenství, které má své zvyky a ty matku vymezují. Tím se připravuje na „své místo“ v rodině, společenství. Mít své místo, v němž se orientují, které ostatní respektují jako moje a které je předvídatelné, vede ke zklidnění, stejně jako vlastnictví předmětů, jež můžeme považovat za své.

Po narození má dítě fyzicky místo u matky – v jejím náručí, v postýlce, v kočárku. Toto prostředí se opakuje a tím je dítěti známé, uvědomuje si ho. Pokud rodina v raném věku dítěte místo často mění (stěhování, cestování), musí dítě svou kapacitu investovat do neustálé adaptace na nové prostředí a většinou je to na úkor jeho vývoje a stává se to častým základem budoucí přecitlivělosti a úzkostnosti.

Duševně je dítě ukotveno ve vzájemně naladěném dialogu s matkou a ostatními pečujícími osobami, stejně jako s nejbližším okolím. Metaúroveň je zastoupena stereotypy, zvyky a rituály, které užívá společenství, v němž se dítě nachází. Jako zásadní prvek z oblasti metaúrovně se prokázala připravenost ženy a jejího okolí na mateřství – zda je budoucí dítě vítáno či nikoli, zda má budoucí dítě v rodině své místo.

S přibývajícím věkem je fyzická stránka potřeby místa rozvíjena do hodnoty „vlastnit“: dítě má svůj hrneček, nočníček, oblečení, hračky, psací stůl, školní věci. To jsou prvky, které si uvědomuje a snaží se před „vetřelci“ uhájit jako součást svého teritoria, svého místa. U dětí, které zažily trauma, je respekt k místu a jejich věcem jedním ze stabilizujících prvků. Stálost těchto věcí pomáhá dítě po traumatu stabilizovat i psychicky.

Jako základ prevence ničení věcí a prostoru ve školních či jiných pobytových zařízeních se osvědčuje, pokud děti, které prostor užívají, mají k němu vztah (např. mají svou kmenovou třídu, kterou si společně vyzdobí a mají v ní své věci). Časté změny místa způsobují ztrátu vztahu k tomuto místu a jeho ničení v podvědomé snaze „když toto místo nemůžu mít já, nebude ho mít nikdo“.

Nejčastější projevy deficitu potřeby místa:

- nepřiměřeně agresivní jednání dítěte při narušení teritoria; v případě zapůjčení běžných věcí (hraček) jinému dítěti pod tlakem autority dítě jeví tendenci tuto věc po navrácení až zničit,
- dítě touží někam patřit, ale dobré místo pro sebe stále nemůže najít, nikde se necítí dobře,

- dítě má tendenci se odlučovat od tohoto světa, žít ve fantazii, na nereálných místech a hledat si svůj „domov“ mimo běžnou realitu,
- dítě se zabývá smrtí, má morbidní zájmy a sebevražedné sklony.

Lidé, kteří nemají své fyzické místo dobře definováno, jsou ochotni velmi tvrdě a nekompromisně hájit jako své to místo, které obsadí. Ale protože k němu nemají výrazný vnitřní vztah, jsou schopni místo úplně vyčerpát, opustit je a přesunout se na další. Zároveň nedokážou respektovat místo ostatních lidí.

#### Kazuistiky:

*Chlapec, 11 let, prostřední ze tří dětí, rodina žije v bytě 2+0. Prostory dětí nejsou nijak odděleny, je běžné, že si vzájemně půjčují oblečení, hračky, školní potřeby, pro přípravu do školy není vymezen žádný prostor. Prostřední chlapec nemá klíče od bytu, aby tam něco nerozbil. Domů může jít, teprve až se vrátí rodiče nebo starší sourozenec. Ve škole je opakovaně kázeňsky trestán za agresivní jednání – plivání na zem, nepřiměřené reakce, pokud mu spolužák neúmyslně zasahuje do jeho poloviny lavice, on sám si bere věci bez dovolení, opakovaně jsou řešeny jeho drobné krádeže.*

\* \* \*

*Dívka, 9 let, úplná rodina, je nejstarší ze čtyř dětí narozených zhruba v intervalech dvou let. Matka je s dětmi doma, otec rodinu velmi dobře zajišťuje, žijí v rodinném domě, matka ekologicky zaměřená, hodně orientovaná na moderní výchovné trendy, má tendenci vést s dětmi dlouhé diskuze o vhodném chování. Psychologickou ambulanci navštívila s nejstarší dcerou kvůli jejímu agresivnímu chování, verbálnímu i fyzickému. Pro matku toto chování nemá logiku, oba s manželem se chovají vždy klidně, agresivita není v rodině přípustná.*

*Z rozhovoru s matkou vychází najevo, že její velkou snahou je, aby si děti vždy vše půjčovaly, aby nebyly „sobecké“. Mladší děti běžně chodí do pokoje těch starších, berou si jejich věci, děti spí na velkých společných postelích, rodiče se snaží většinu činností dělat kolektivně, soukromí v rodině prakticky neexistuje. Poslední incident, který matku velmi zasáhl, spočíval v tom, že nejstarší dcera ztropila agresivní scénu poté, kdy přišla domů ze školy*

*a matka s ostatními dětmi hrála stolní hru, kterou nejstarší dcera dostala k Vánocům.*

*Pro matku bylo velmi těžké přijmout informaci, že by bylo dobré se příště dcery zeptat, zda si mohou hru půjčit, a že ona jako matka by měla starší dceru chránit před mladšími dětmi z hlediska vymezení jejich věcí i teritoria.*

#### Projevy ve skupině:

*Při víkendovém pobytu organizovaném pro děti ze sociálně slabých rodin bývá opakovaným problémem zničení prostoru nebo věcí, které děti po celou dobu užívaly. K poničení věcí zpravidla dochází až poslední den pobytu. Podvědomým motivem tohoto jednání je „když musím opustit prostor, kde mi bylo dobře, nebude ho mít už nikdo jiný“. Pravděpodobně jde o vývojový rudiment – nezanechat po sobě návodné stopy k identifikaci, kým bylo místo obsazeno.*

\* \* \*

*Během preventivního programu pro základní školy museli pracovníci primární prevence při práci s žáky páté třídy řešit neobvyklé projevy agresivity dětí. Žáci si neustále zasahovali do prostoru, skákali si do řeči, vulgárně se uráželi. Skupinová činnost prakticky nebyla možná, běžné metody zklidnění nefungovaly. Z historie třídy byly významné informace, že od prvního ročníku se každý rok měnila třídní učitelka, od třetí třídy měly děti na některé předměty různé další učitele a často také měnily třídu a stěhovaly se do „specializovaných učeben“.*

*Prvním krokem, díky němuž se podařilo třídu výrazně zklidnit, bylo vymezení prostoru (za pomoci lepicí pásky) každého dítěte kruhem, který si dítě samo vytvořilo, s dohodou, že do tohoto prostoru nikdo zasahovat nebude. V tomto prostoru si každé dítě individuálně vytvářelo svůj obrázek, jež na závěr připojilo k ostatním obrázkům do společného skupinového díla. Toto jednoduché opatření ukončilo agresivní projevy dětí, které si tímto způsobem vymezovaly svůj prostor, jenž byl dospělými ve škole neustále narušován.*

*Poznámka: Učitelé by si měli být vědomi, že změna místa je jedním z největších trestů a změna zasedacího pořádku třídy zcela změní skupinové klima ve třídě (rozbíjí skupinovou kohezi).*

## 5.2 Potřeba bezpečí

Potřebu bezpečí a její syčení predisponuje již začátek a poté celý průběh těhotenství, dále rodinné prostředí ve smyslu panujících poměrů, prožitky bezpečí, popřípadě strachu z nesrovnalostí mezi rodiči nebo mezi sourozenci, včetně formy používaných trestů a sankcí. Děti se zpravidla řídí naučeným vzorcem chování, návykem z rodiny, který přináší maximální pocit bezpečí a kontroly nad situací. Děti, jež během svého vývoje nezažily dostatek bezpečí, se typicky chovají takto:

- Často jde především o „drzou“ formu vyjadřování, která zastíňuje obsah sděleného. Základ bývá v rodině, kde se málo sděluje, a dítě si proto musí vytvářet domněnky, dotazovat se na detaily, upozorňovat na rozpory.
- Agresivní, neklidné chování – „vytváření nebezpečí, které se stává bezpečím“. Dítě si neuvědomuje, co kolem sebe šíří, a hlavně neumí jednat jinak, protože toto chování mu přináší pocit kontroly nad situací, a tedy i pocit bezpečí. Systematické, předem sdělované a vysvětlované jednání nabízí takovému dítěti uchopení logiky postupů a minimalizuje překvapení. Tím odborný pracovník významně snižuje potřebu dítěte „být režisérem, aktérem nebezpečí“ a tak mít dojem, že je to ono, dítě, kdo napětí, nebezpečí řídí a odklání od sebe.
- Dítě „nechce být vidět“, je nečitelné, jakoby strnulé, bez výraznějšího projevu. Tyto děti zpravidla mají za sebou některý typ traumatu a toto chování je pro ně nejbezpečnější. Je třeba hlídat riziko neadekvátní emoční reakce, pokud by bylo dítě dlouhodobě šikanováno nebo provokováno, třeba jen slovně.

U dětí s narušenou potřebou bezpečí se jako nejúčinnější jeví podpora ve formě pochvaly a prožitku přijetí, říkání věcí dopředu, upozorňování na změny, fungující pravidla, která jsou dodržována, a také „dojem volby“, tedy pocit, že má dítě na vybranou, že si mohlo (alespoň zdánlivě, třeba ze dvou variant) vybrat, co se s ním bude dít.

Projevy deficitu potřeby bezpečí podle PBSP:<sup>3</sup>

- pocity bezmoci a nemožnosti,
- přecitlivělost vůči jakémukoli jevu, který je rozpoznán jako ne zcela bezpečný,
- citlivost, zranitelnost, strach, úzkost,
- nezdravá otevřenost, narušení prostoru či těla, psychická a fyzická otevřenost ke zraňujícím událostem, kterým se dítě neumí vyhnout nebo se před nimi ochránit,
- úzkostné poruchy.

### Kazuistiky:

*Chlapec, 13 let, vyrůstá s matkou a mladší sestrou. Otec je ve výkonu trestu, chlapec byl svědkem opakovaného fyzického napadení matky. Doma často bývá se sestrou sám, převzal jakoby dospělou roli v rodině. Ve škole velké problémy s chováním – provokuje, diskutuje s učiteli, prospěchově propadá z několika předmětů. Škola navrhuje zařazení do speciální školy. V terapeutické skupině má potřebu kontrolovat situaci, potřebuje mít o všem přehled, pocit, že o situaci rozhoduje, je velmi citlivý na porušování pravidel. Z psychologického vyšetření vyplývá intelektová úroveň v pásmu nadprůměru, což vůbec nekoresponduje se školními výsledky.*

\* \* \*

*Chlapec, 16 let, nyní studuje učňovský obor, žije s matkou, rodiče rozvedeni, matka často střídá problematické partnery s tendencí k alkoholismu. Chlapec působí na ostatní nečitelně, klidně, spíše podřízeně, prospěch průměrný, nemá kamarády. Hospitalizován v psychiatrické léčebně poté, co s nožem napadl mistra odborného výcviku. Při vyšetřování se ukázalo, že jej mistr dlouhodobě ponižoval a urážel.*

<sup>3</sup> Zkratka z anglického *Pesso Boyden System Psychomotor* neboli psychomotorická terapie podle Pessa a Boydenové. Jde o původní psychoterapeutickou školu vytvořenou a rozvíjenou manželi Albertem Pessem a Dianou Boydenovou-Pessovou v USA. Podle autorů přináší více radosti, uspokojení, smyslu a propojení se životem. Viz [www.pbsp.com](http://www.pbsp.com)

### 5.3 Potřeba podnětu, péče a výživy

Predispozicí je u této potřeby opět těhotenství matky, hlavní část pak vzniká během prvního roku života dítěte. Do této potřeby lze zahrnout nejen sycení potravou, ale také emocemi a informacemi. U traumatizovaných dětí je třeba dát pozor na množství podnětů, kterými traumatizované dítě zahrnujeme v dobré snaze „nahradit“ mu prožitě utrpení. Je dobré mít na paměti, že i příliš mnoho „dobrého“ může zahltit nervový systém a ten může přejít do velké aktivity nebo zamrznutí. Totéž platí i pro přetížení množstvím informací.

Traumatizovaný člověk zpravidla přijímá informace selektivně a jen v omezeném množství. Pokud je informací příliš, přestane je vnímat, „přestane slyšet“. Je dobré si připomenout základní pravidlo péče po traumatu – „pomalu a po malých dávkách“.

V současné době přibývá dětí, které přicházejí do terapie z prostředí nabízejícího tak velké množství podnětů, že jejich výběr vede k agresi a hyperaktivitě. Mnoho dětí přichází i z prostředí, kde informace od rodičů jsou protichůdné, neodpovídají chování rodiče, a pro děti je proto matoucí, čemu vlastně mají věřit. Přetěžující jsou rovněž kvantitou zahlcující informace z internetu a mobilních telefonů.

Projevy deficitu potřeby podnětu podle PBSP:

- tendence nesmyslně kupovat nebo hltat jídlo,
- závislost na přítomnosti a projevech druhého člověka,
- vnitřní pocit prázdnoty a nedostatku, který nejde ničím naplnit,
- dítě nedokáže definovat, co potřebuje, nic ho neuspokojí,
- tendence krást a kupit věci v touze po nasycení,
- v krajní situaci může vést deficit potřeby až k ukončení života vyhladověním.

#### Příklady:

*Při práci s dětmi, které vyrůstají v ústavní péči, nebo s dětmi z náhradní rodinné péče se vychovatelé nebo náhradní rodiče setkávají se dvěma tendencemi. Na jedné straně děti hromadí jídlo, schovávají sladkosti do kapes, dochází k přejídání, které končí zvracením, mají potřebu přehnaně dosycovat emoční deprivaci touto cestou.*

*Na druhé straně stojí odmítání jídla jako takového nebo odmítání konkrétních jídel. Vzhledem k tomu, že jde o biologické struktury zachování organismu, není dobré z odmítání jídla dělat jakékoli konfliktní téma. Děti by do jídla neměly být nuceny a neměly by být uplatňovány ani postupy typu „musí se sníst všechno, co je na talíři“. Pro deprivované děti, které nemají zkušenost s respektováním svých potřeb okolím, je možnost rozhodovat se o příjmu potravy velmi důležitá (zde nemáme na mysli ignorování situace přejídání se sladkostmi nebo případů mentální anorexie, kdy je dítě ohroženo na životě).*

### 5.4 Potřeba podpory

Jeden z prvních projevů naplňování základní sociální potřeby podpory je zakomponován již v intuitivním rodičovství, kdy matka, popřípadě jiná pečující osoba po kojení (krmení) drží dítě v náručí, pohupuje s ním a zároveň dítě jemně poplácává po hýždích. Současně je potřeba podpory sycena oceněním, pochvalou a podporou ve smyslu „zkus to, zvládneš to“. Pokud se dítě v prvním roce po narození mohlo dostatečně sytit v bezpečné mateřské blízkosti, může se posunout k další důležité vývojové fázi. První kroky předznamenávají budoucí chůzi, postupné fyzické odpoutávání se a jsou první zkouškou toho, jak budou rodiče schopni podporovat dítě v samostatnosti a objevování světa. Velkou roli v této životní etapě hraje otec, jehož rolí by mělo být povzbuzovat a podporovat dítě v odvaze, a také otcovské hry, které nabízejí v ideálním případě více rizika a méně úzkostnosti než hry mateřské.

Dítě s nízkou mírou sycení této potřeby se „emočně uzavírá“. Demonstruje „tvrdé chování“, aby překrylo emoční přecitlivělost. Je impulzivnější, skrývá dojetí, stydí se za emotivní reakce. Často používá ironii, sarkasmus, zesměšňuje vše, co chápe jako podporu ze strany druhých, a později i samo sebe. Při nadměrné kompenzující podpoře je naopak důsledkem zvýšená nejistota, nízká sebedůvěra ve vlastní schopnosti.

Děti by měly být podporovány v samostatných krocích, v pocitu kompetence adekvátně věku a vývojové úrovni, tedy emoční a rozumové zralosti.

Pokud je dítě dobře a adekvátně chváleno za konkrétní věci i za snahu a je přitom zvolena odpovídající forma, potom chápe pochvalu skutečně jako osobní podporu, ne jako vyjádření vztahující se pouze k jeho výkonu, který zavazuje.

Projevy deficitu potřeby podpory podle PBSP:

- pocit nejistoty a nedostatečné „uzemnění“,
- poruchy rovnováhy,
- neklid, neschopnost relaxovat, odevzdat se druhému,
- v dětství časté pády na zem,
- noční můry a sny o hlubokých pádech do neznámého prostoru, tendence k častým zraněním končetin, zlomeniny rukou atp.
- slabá nebo žádná sebedůvěra a sebeúcta, tendence se podceňovat, cítit se slabý a neschopný.

#### Příklad:

*Děti, které zažily traumatizující a nerespektující rodinné zázemí, mají problémy s přijetím pochvaly, zpravidla si s ní nevědí rady. Učitele nebo vychovatele může zaskočit a následně odradit ignorování nebo bagatelizace pochvaly ze strany dětí. Je dobré vědět, že dítě pochvalu vnímá, jen si s ní neví rady, proto je vhodné jeho reakci nebrat osobně. U pochvaly se doporučuje co nejkonkrétnější, subjektivní formulace: „To, jak jsi namaloval ten domeček, se MNĚ moc líbí!“, „Dnes jsem byla moc spokojená, jak jsi napsal diktát!“ atp. Stejně konkrétní a subjektivní má být kritika: „Nelíbí se MI, že nadáváš bratrovi!“ Součástí podpory jsou i neverbální části komunikace – klidný tón, modulace hlasu, mimika obličeje, úsměv. Doteky u traumatizovaných dětí mají velký podpůrný efekt, je však třeba s nimi zacházet velmi opatrně a na základě kvalitně vytvořeného vztahu, zejména pokud víme, že dítě má za sebou zkušenost s fyzickým napadením nebo zneužitím. Dobře volený dotek dává podporu, ohraničuje. Odborný pracovník by měl mít základní znalosti z bodyterapie ohledně vhodných a nevhodných zón pro dotek (nevhodná je např. oblast hlavy a přední části těla).*

## 5.5 Potřeba limitu

Potřeba limitu je druhou nejdůležitější základní sociální potřebou. Vzniká již v době těhotenství, kdy limitem je děloha matky. Děloha je pružná a pevná. Omezuje a zároveň chrání. Takový limit hledáme celý život. Je třeba přesně chápat rozdíl mezi limitem a sankcí: sankce jen omezuje. Nemáme u ní dojem ochrany. Dělá z nás oběť, a proto hledáme nejrůznější formy úniku, záchran. Při hlubším zamyšlení sami najdeme velké množství limitů, ve kterých se pohybujeme, a uvědomíme si rozdíl mezi sankcí a limitem. Například oděv, budovy, ale také sňatek a další běžné prvky života jsou limity. Sankcí je trest, vyhrožování a další formy represe.

U traumatizovaných dětí je limit prvořadou zkušeností o tom, že i nepříjemné situace mají jednu konec. Jde o zkušenost, že vše končí – i utrpení. Děti, které zažily sexuální zneužití nebo týrání, se musí znovu učit hledat optimální limity jako hranice svého těla i těl druhých lidí a většinou se potřebují znovu naučit vyjednat své hranice.

Dnešní děti z běžných rodin pocházejí jednak z prostředí, kde mají limity nastaveny velmi úzce, kde není možná žádná diskuze a představy rodičů o chování dětí neodpovídají současné realitě, jednak – a stále častěji – pocházejí z rodinného prostředí, kde výchovné limity téměř neexistují. Někteří rodiče, ve snaze být neubližujícími pečovateli, cítí velkou nejistotu, zda vůbec nějaké hranice dávat. V tomto „pseudodemokratickém“ přístupu pak i děti mladší šesti let jsou kompetentní k rozhodování o jídelníčku, jestli půjdou spát a co se bude v rodině dít. Bohužel tento přístup děti velmi znejistuje, což se následně projevuje neklidem a hyperaktivitou. Po přechodu na základní školu, kde musejí poslouchat a respektovat žádosti a pokyny učitelky, zpravidla neschopnost práce s limity způsobí, že děti odmítají úkoly plnit. Oba výše uvedené extrémy jsou problémové. Průzkumy navíc dokázaly, že k drogám se nejčastěji uchylují jedinci, kteří v rodině neměli limity buď žádné, nebo tak tvrdé, že se nedaly dodržovat. Droga je totiž ideální limit – pokud je k dispozici, je vše příjemné. Pokud není, nemá smysl nic jiného než její shánění.

Projevy deficitu potřeby limitu podle PBSP, pokud nejsou hranice dávány láskyplným způsobem:

- nekontrolovatelné, bezhraniční a ohrožující chování vůči sobě i okolí,
- destruktivní projevy nerozeznávající realitu a fantazii, kořistnické jednání ve jménu vlastních zájmů bez ohledu na druhé, nezvládání své sexuality.

### Kazuistiky:

*Nepřiměřené limity: chlapec, 13 let, navštěvující ZŠ se sportovním zaměřením, od čtyř let vedený ke kolektivnímu vrcholovému sportu. Otec výrazně dominantní, tvrdě trestající, nepřipouštějící jiný názor než vlastní, matka pečující, avšak v názorech se podřizující manželovi. Chlapec měl volnočasové aktivity s vrstevníky pouze v rámci kolektivního sportu. Životní plány byly rodinou připouštěny pouze v souvislosti s rolí špičkového sportovce. Ve dvanácti letech utrpěl úraz kolene, z tohoto důvodu již nebylo možné se ke sportu vrátit na vrcholové úrovni. Rodina ani škola nedokázaly zaplnit prázdný prostor volného času ani nahradit ztrátu tvrdých limitů. Chlapec začal volný čas po škole trávit s partou spolužáků, rodičům lhal, občas se neukázal doma i tři dny, začal experimentovat s návykovými látkami, nejvíce s pervitinem, peníze na něj si obstarával krádežemi cenností doma. V terapii sděluje, že otce nenávidí, nemůže mu odpustit jeho chování, ztrátu dětství a také fyzické tresty, které jsou pro otce jediným výchovným prostředkem. Vzhledem k tomu, že ambulantní terapie nedokázala zabránit zhoršování situace, rozhodli se rodiče umístit syna do diagnostického ústavu. Po základní škole se vyučil a po vyučení se spolu s bývalým kamarádem z původní party nechal přesvědčit, aby dělal „bílého koně“. Byl pak tři roky ve výkonu trestu.*

\* \* \*

*Nedostatečně definované limity: dívka, 7 let, z toho tři roky v pěstounské péči. Pěstounka sama pochází z problematického rodinného zázemí, byla fyzicky trestána. Má obavu dávat dítěti jakékoli hranice, také proto, že nechce opakovat model ze své vlastní původní rodiny. Má tendenci dívku litovat, omlouvat její chování, nechává ji rozhodovat o všem, co se jí týká, vede s ní dlouhé diskuze o běžných věcech. Dívka navštěvuje waldorfskou školu a střídá zájmové kroužky; tyto změny se řídí její náladou. Pěstounka navštívila psychologa, protože dívka odmítá chodit do školy, ve škole nepracuje, má záchvaty*

*vzteku, kdy do pěstounky bouchá pěstmi, má problémy s vrstevníky. Pěstounka neví, jak jí má vysvětlit, že se „tak chovat nemá“.*

### Shrnutí

- Podle systému *Pesso Boyden System Psychomotor* bylo upřesněno pět základních sociálních potřeb: potřeba místa, bezpečí, podnětu – péče – výživy, podpory a limitu.
- Nedosycenost každé z potřeb způsobuje specifické potíže a při znalosti dělení potřeb a znalosti projevu dítěte lze s vysokou pravděpodobností generovat problém i nacházet řešení.

## 6

## Důsledky nevhodných výchovných přístupů

Jan Svoboda

Ačkoli životní úroveň současných rodin mírně stoupá, je otázkou, zda lze totéž říci o kvalitě přístupu rodičů k dětem z hlediska jejich osobní angažovanosti. Statistické údaje v těchto oblastech je třeba přijímat s rezervou, protože se opírají o dotazníková šetření a v nich je lež běžná. Také je složité rozpoznat, zda za nárůstem negativních jevů v rodinách stojí vyšší informovanost, nebo opravdu přibývá některých činů s negativním dopadem. Proto se například můžeme spíše jen domnívat než opírat o fakta, že klesá počet dětí vedených autokratickým výchovným stylem a naopak narůstá počet rodin vychovávajících své děti volnou výchovou, která je uchopitelná spíše jako servis pro dítě než výchova.

Mezi těmito krajními body je možné sledovat nárůst rodin, ve kterých převládá spíše neschopnost až nechuť zabývat se problémy dítěte a snaha obhajovat tento přístup nedostatkem času. Tento nedostatek času je důsledkem honby za vyšší životní úrovní, často na úkor prožitkové kvality života. Důsledkem všech variant přístupu rodičů k dětem jsou jejich vlastní interpretace skutečnosti a z nich vycházející chování. To v mnohém připomíná chování jedinců postižených poruchami osobnosti, i když se o poruchy osobnosti nejedná a uváděnými termíny se chování dětí nepopisuje. Elementární znalost těchto projevů však může rodičům, stejně jako učitelům všech stupňů, dát inspiraci k volbě přístupu k dítěti, stejně jako k žákovi.

- **Chování připomínající paranoidní osobnost**

Nejčastěji se jedná o důsledek prožívání nejistot, kdy rodiče dávají dítěti normy, které často upravují, mění a zároveň vyžadují jejich dodržování. Nestálost a současně direktivní tón při vyžadování norem vede dítě k nedůvěře, kterou kompenzuje ulpíváním na detailech a důsledností v oblastech, kde není tato jinak významná vlastnost výhodou. Typickým výsledkem je přehnaná nedůvěřivost, přecitlivělost hlavně na kritiku vlastní osoby, nesmiřitelnost (takový člověk jen složitě hledá kompromisy) a hašteřivost, která je snahou získat jistotu v tom, „jak věci jsou, budou, mají být“.

Prevenčí ve školním prostředí jsou jasně definované a zdůvodněné normy, pravidla, stejně jako schopnost učitele nevstupovat zvýšeným hlasem do „hašteření“ s žákem, ale vše opakovaně vysvětlovat v logické lince (pokud je „a“, následuje „b“ a pak „c“ atp.).

- **Chování připomínající schizoidní osobnost**

Může se objevit u dítěte/žáka pocházejícího z rodinného prostředí, ve kterém dítě neprožívá své rodiče jako oporu, připadá si na vše samo, bez pomoci, kdy nedokáže vstupovat do komunikačních témat rodičů a rodiče směrem k dítěti vedou rozhovory spíše orientované směry, v nichž dítě prožívá pocit selhávání. Důsledkem je samotářské chování při snížené potřebě bližšího kontaktu s druhými lidmi, slabší vnější emoční projevy, někdy až zastřené, a to vše při horší adaptaci na společensky uznávané normy a schémata, která dítě nemá zvnitřněna.

- **Chování připomínající schizotypní osobnost**

Toto chování se vyskytuje u dětí, které se od útlého věku vyznačují bohatou fantazií, dokážou si vymýšlet různé postavy (více, než je běžné v obecné normě a určitém věku), jsou výrazně důvěřivé, mají potíže zařadit se do běžného dětského kolektivu, ruší hru preferencí svých nápadů. Zpravidla jde o důsledek výchovy, kdy „dítě může vše“, není mu však nasloucháno a spíše jsou respektovány jeho projevy (verbální, hrové) bez korekce a většího zapojení dospělých, popřípadě sourozenců. Pokud jde o typ výchovy, který výše popsané jevy podporuje, dítě/žák se projevuje například nepřiměřenou emocionalitou (emoční reakce na stejný podnět jsou jiné než



u ostatních dětí), preferuje výstřední vzhled (dokáže se „zdobit“ velmi originálními prvky a v místech, kde to není běžné), dítě bývá nespolečenské, aniž si vlastní pozici uvědomuje, stejně jako vztahovačné, často si vymýšlí, domýšlí příběhy a děje, kdy toto může vypadat jako schválnost, účelné chování, ale o vypočítavost nejde, spíše se jedná o záměnu iluzí a reality.

Prevencí je vedení dítěte za pomoci reflexe a komentování. Necháme dítě vzpomínat na uplynulou část dne, například dopoledne, a jen opakujeme jeho sdělení. Výsledkem je ukotvování v realitě, preference skutečně prožitého před fantazijními obrazy. Další možností je nechat dítě pozorovat nějaký děj (rybičky v akváriu, hrající si děti na zahradě, ve škole ruch na chodbě o přestávce) a vést ho k tomu, aby jen pojmenovávalo, co reálně vidí. Sdělení dítěte/žáka jen opakujeme. Pokud danou činnost zvládne ve škole, je vedeno k tomu, aby reflexi a komentování, tedy „čisté opakování“ bez soudů a dokreslování reality, provádělo také večer před usnutím.

#### • Chování připomínající asociální osobnost

Jedná se o žáky označované školou nejčastěji za jedince s poruchami chování. Základem bývá vrozený temperament („živost až neklid“) v kombinaci se sníženou schopností regulovat vlastní emoční projevy, například výbušnost. Původcem však mohou být všechny typy traumat (globální, rané, běžná silnější a nezpracovaná traumata), v kombinaci s až nepřátelským rodinným prostředím. To nemusí vytvářet svým přístupem přímo rodiče, ale i starší sourozenci. Dítě/žák v takové rodině prožívá až existenční nejistotu na většině podstatných úrovní. Například matka je výchovně často bezradná, otec o výchovu nejvíce zájem, a pokud se do ní zapojuje, pak jen příkazy, sankcemi. Pak zpravidla velké a negativní výchovné působení může aplikovat starší sourozenec. V takovém prostředí se u temperamentově vybaveného dítěte ozývá akceschopnost ve smyslu „přežít bez důvěry k někomu“, bez respektování společenských norem, které jsou v rodině vágní. Typickým projevem ve školním prostředí je bezohledné, sebestředné chování k druhým lidem, despekt vůči autoritě, nízká frustrační tolerance, což znamená silné emoční reagování na podněty, neschopnost udržet si důvěrnější vztahy (kamarádství, dodržování slibů a dohod) a také emoční nezúčastněnost, kdy takový žák neprožívá pocity sdílené s ostatními při kolektivních zážitcích.

Prevencí je důsledné dodržování všech dohod a sdělení ze strany rodičů, popřípadě vyučujících k takto výchovně deformovanému jedinci a vedení pochvalou za empatický přístup, za splnění dohodnutého s tím, že pochvala musí být vedena vždy zcela konkrétně. Obecné věty typu „vidíš, že to dokážeš!“, „dnes jsi byl vzorný!“ a podobně nemají žádný smysl. Pochvala musí být cílená: „Mám radost, že jsi sám od sebe uklidil i tady v kuchyni,“ popřípadě (ve škole): „Bylo výborné, jak jsi podal Honzovi pero, když se mu zakutálelo!“ Dítě/žák potřebuje uznání a akceptaci prožívat nejlépe ihned po činu, po své reakci. Zároveň je třeba vždy počítat s jeho nedůvěrou. Pokud bude změna v přístupu a chování dítěte nastartována, začne docházet ke korekci. Když si rodič, popřípadě vyučující na změněné chování dítěte přivyknou, často konkretizace pochvaly neuvědomovaně opustí. Dítě/žák opět zklame, protože jeho organismus bude jen složitě opouštět původně vtištěný vzorec vyjádřitelný větou: „Stejně mi nikdy nikdo v ničem nepomůže, vše si musím zajistit sám!“

#### • Chování připomínající emočně instabilní osobnost

Žáky, jejichž reagování a chování se přibližuje tomuto pásmu projevu, lze odhadnout až po delším čase, někdy až po dvou letech výuky. Jsou v reakcích téměř nečitelní. Základem je opět výchova, ve které dítě neprožívá dostatek jistoty. Má opakovanou zkušenost s trestem i pochvalou za totéž, podle nálady rodiče. Bývá překvapováno zvraty v chování a tvrzení autorit, nedokáže v důsledku chaotického výchovného prostředí oddělit „správné“ od „nesprávného“ a jeho potřeba místa bývá silně narušována jak v úrovni fyzické, tak psychické. Běžně bývají využívány drobné fyzické tresty (pohlavek, facka), aniž dítě chápe „za co“, a tedy čeho se příště vyvarovat, aby taková reakce od rodiče nepřicházela.

Výsledkem je především impulzivnost dítěte, znemožnění odhadu, jak v té či oné situaci zareaguje. Dítě/žák má nízkou frustrační toleranci (je téměř neschopno přijímat a konstruktivně, bez většího emočního projevu přistupovat k řešení zátěžových situací), vykazuje extrémní projevy na stejný podnět (dokáže se smát stejnému podnětu, který jej před několika dny rozesmutil), má tendenci velmi rychle navazovat intenzivní vztahy, ale ty se často pro jeho nestálost vyvíjejí krizově a brzy se rozpadají. Typické je

také prudké odsuzování druhých a s mírným odstupem času jejich obdivování za totéž. Dítě/žák působí, jako by „samo sobě nerozumělo, hledalo se“, ale toto si neuvědomuje.

Možnou prevencí je vedení takto výchovně formovaného žáka směrem k jistotám v chování dospělého, chování autority. Dále je potřebné, aby žák získával stále větší volní kontrolu nad svými emočními projevy, dokázal je chápat a také usměrňovat. Navázat s takovým žákem kontakt, popřípadě důvěrnější vztah není problém. V začátcích se snaha výchovného poradce či preventisty bude i dařit, později však jedinec zklame. S tím je třeba stále počítat, nevzdávat se při prvním „podrazu“ ze strany žáka, nevyčítat, ale jen vysvětlovat, vést jej k pozici hrdiny a připomínat úspěchy, kterých již dosáhl. Vedení ke změně zpravidla musí být systematické a trvá při kontaktu jednou týdně i celý školní rok.

#### • Chování připomínající afektovanou osobnost

Povrchní pohled na žáky s daným projevem, který dokáže velice iritovat učitele, ukazuje spíše na dívky. Opak je však pravdou. Afektované chování bývá časté i u chlapců, jen jsou k němu učitelé tolerantnější. Zpravidla se jedná o chování získané nápodobou některého z rodičů (pravděpodobnějším „vzorem“ bývá matka), nejčastěji v životním stylu, při kterém je dbáno spíše na povrchní projevy luxusu – značkové oblečení podle poslední módy, chování a jednání podle nejnovějších trendů. Tendence „jak by věci měly vypadat“, řízení rodiny ve smyslu „správné je to, co je zrovna in“ a „když nejsi in, nejsi nic“ vede dívku i chlapce, dceru i syna, žáky k preferenci spíše povrchních hodnot a afektovaným reakcím, pokud je onen spíše povrchní styl napadán. Typické jsou hlavně dva projevy: poměrně snadná manipulovatelnost takového jedince kombinovaná s nestálostí a spíše plytké prožívání při teatrálních gestech a v sebezprezentaci.

Prevence, která může takovému jedinci pomoci k uchopení vlastní ryzosti a opravdovosti, spočívá především v pochvale za vše, co je možné chápat jako spontánní pomoc jiným. Dále v učení takto výchovou směřovaného jedince „být nohama na zemi“, tedy ukotvovat za pomoci reflexe a komentování, stejně jako ve vedení ke schopnosti oddělit ryzost od povrchnosti. Podstatným prvkem je vedení k důvěře v sebe samotného, nikoli

v prostředky, kterými dítě disponuje nebo po nichž touží. Ačkoli takto rodinou vedení jedinci nebývají ve škole chápáni jako problémoví, má smysl poskytovat jim pomoc hlavně v onom hledání vlastní ryzosti, aby v životě neztráceli kvalitní přátele a nezůstali jim k dispozici jen povrchně se chovající, a tedy nespolehliví lidé, o které se v době nouze nebude možné opírat.

#### • Sebestředné chování

Jedním z velkých problémů dneška je vedení dítěte k pocitu mimořádnosti, jedinečnosti, k dojmu, že svět je tady proto, aby dítěti naslouchal a nejlépe i sloužil. Projevy dítěte/žáka vychovaného v tomto naivním optimismu se blíží chování narcistické osobnosti, kdy dítě/žák propadá představám o své osobní významnosti a od druhých očekává obdiv. Jeho představa vlastní velikosti mu dovoluje až aroganci, a to směrem ke spolužákům stejně jako k učitelům, které dokáže považovat až za „podřadné“, zvláště vyučují-li předmět, jež žák nepovažuje za důležitý. Vztahy dokáže až vědomě využívat a zneužívat ani ne tak kvůli materiálnímu obohacení, jako kvůli potvrzení své významnosti. To mu dovoluje oslabená empatie a přesvědčení, že je-li kritizován, jedná se o výraz závisti druhých směrem k jeho osobě. Pokud je inteligentní a ambiciózní, zpravidla dosáhne kvalitního vzdělání i společenského postavení. Ostatními žáky a později spolupracovníky však bude považován za sociálně spíše neúnosného jedince.

Proto má smysl korekce, vedení učitelem k pochopení, že dané tendence směřují člověka spíše k okraji společnosti než k jejímu středu a výsledkem může být palčivá samota až osamění.

Prevenčí je zapojování takového žáka do činností, ve kterých prožívá radost, popřípadě jiné kladné pocity z pomoci druhým (ne z povyšování se nad nimi), a kdy se ocitá v situacích, kde individualita nic neznamená (jištění při horolezectví, hasičský kroužek a podobně) a kvalitního výsledku je možné dosáhnout jen koordinací s ostatními a přizpůsobováním se jim, včetně schopnosti „vcítit se“ do jejich prožívání a myšlení.

#### • Důsledné až perfekcionistačké chování a jednání

Děti/žáci s tímto projevem, který už není náhodný a je spíše identifikačním rysem, bývají často až úzkostní na své věci, pořádek, uspořádání věcí

a hlavně osobní hygienu. Výrazná rigidita se u nich pojí s tvrdohlavostí a zároveň nerozhodností. Pro ostatní bývá až neúnosné jejich ulpívání na detailech a snížená schopnost rychle se přizpůsobit novým podmínkám, což je v dětském věku pro začlenění do kolektivu zásadní.

Pokud je základem výchovné působení rodičů, pak jde zpravidla o nápodobu chování matky a snahu přizpůsobit se tak, aby dítě v rodině způsobovalo minimum konfliktů a neprožívalo pocit zavržení. Často jde také o děti narozené císařským řezem, popřípadě o děti „nedomazlené“, tedy takové, kterým v první fázi raného vývoje chyběly doteky. Mezi spolužáky bývají do jisté míry tolerováni, protože ostatní mohou z jejich důslednosti těžit. Bližší vztahy takových žáků jsou však narušovány kvůli stále se snižující toleranci k chování a jednání, které nepreferuje hygienu, ba naopak preferuje vzdor vůči aktuálnímu trendu čistoty a zdravé výživy.

Prevenčí, která může mít zásadní význam pro další život žáka, je práce s tělem. Po zajištění odborného posouzení, které konstatuje, že chování žáka/dítěte není důsledkem traumatu či jiných událostí, jež by vyžadovaly specifický přístup, má význam směřem do rodiny naučit její příslušníky aplikovat „baby masáž“ a tu zahrnout do večerního usínacího rituálu, nabízet dítěti/žákovi účast v kroužcích, kde je běžný tělesný kontakt, a v rámci možností do takových her dítě/žáka manipulovat. Pokud je tendence „nebýt dotýkán“ silná, pak je třeba daný fakt respektovat a doporučit rodině vyhledání odborníka, protože jinak je možné dobrou snahou dítě poškodit.

- **Vyhýbavé až úzkostné chování a jednání**

Děti s tímto typem reagování jsou zpravidla důsledné a pečlivé v rámci svých možností, které určují některé aspekty (intelekt, rodinné zázemí, popřípadě různé handicap). Problémem je styl výchovy, který dítě často vmanévruje do pocitů viny a stavů, kdy má dojem neřešitelnosti situace v kombinaci s pocitem svého vlastního selhání. Zpravidla jeden, v horším případě oba rodiče jsou verbálně zdatní, dokážou volit slova tak, aby si je dítě „bralo k srdci“. Na pochvaly jsou však skoupí, preferují spíše přístup, ve kterém je třeba upozorňovat na nedostatky. Pokud se nedostatky nevykytují, a otevírá se tudíž prostor k pochvalě, rodiče vše považují „za normální“, a tedy – podle nich – není za co chválit.

Typickými projevy takto výchovně vedeného dítěte/žáka je neustále prožívané napětí, ustaranost, pochybnosti o vlastní hodnotě a schopnostech, podceňování se a pocit méněcennosti, potvrzované neobjektivním, glorifikujícím hodnocením ostatních. Žák je také velmi citlivý až přecitlivělý na kritiku, jejíž vliv sám v sobě dokáže zesílit až k úrovni psychického sebetrestu.

Prostor k prevenci ve školním prostředí zde není široký, a přitom je v těchto případech vyvážení rodinného výchovného vzorce velmi významné. Základem je pochvala učitele, vedená však vždy do konkrétna a přes osobu chválicího tak, aby ji žák samotný nemohl zpochybňovat, zdůvodňovat si myšlenkou „no jo, ona takhle chválí každého“ a podobně (ukázka: „Nevím, jak tobě, ale mně se velmi líbí ten obrázek, co jsi nakreslil...“, „Mám z toho slunce příjemný pocit...“ atp.). Často je třeba důsledné oceňování žáka zahájit mimo třídní kolektiv, například sdělením na chodbě či v kabinetu, protože je těžké odhadnout, zda třída také nevyužívá sebedoceňující se tendence žáka, neboť potom by během přestávek pochvalu zneužívala, zesměšňovala, a učitelé by tak navzdory dobrým úmyslům dítěti svou pochvalou vlastně ubližovali. Dalšími formami prevence je vedení k jakékoli činnosti, která není jen abstraktní (popřípadě slovní) a při níž vzniká neoddiskutovatelný a kvalitní produkt činnosti žáka (v praxi zařazení do výtvarného či modelářského kroužku atp.).

- **Chování a jednání připomínající závislou osobnost**

Pokud je dítě v rodině vedeno tak, že přijímá dojem vlastní neschopnosti, téměř nezná pochvalu a naopak zná spíše plísňení a výčitky za to, co „zase udělalo“, dokáže organismus dítěte přijmout a realizovat myšlenku, že je vlastně nesamostatný a neschopný kvalitního rozhodnutí. Ztrácí kreativitu, schopnost vyřešit problém, dokáže jen plnit zadané úkoly a pouze tehdy, je-li diktován postup. Výsledkem tohoto typu působení v rodině je podřizování se druhým na úkor svých vlastních potřeb, malá schopnost prosadit se, obavy z opuštění, neschopnost řešit své potřeby. Pak se dítě často dotazuje i na banality, kdy cílem dotazů bývá ubezpečení, že pokud bude potřeba, najde se člověk, který pomůže a situaci vyřeší.

Prevence spočívá v narušení tohoto schématu v klimatu školy, a to především výraznou pochvalou za vše, co žák udělá samostatně – od myšlenek

po reálné produkty. Pokud selhává při řešení školních úloh, je veden tak, že postupně sám sděluje, který krok byl při řešení ještě správný. Až se dostane k bodu, kde „udělal chybu“, je dotázán větou: „A jak se tohle dalo vyřešit jinak?“ Slovo chyba, na které má jedinec navázán pocit selhání, je nahrazováno pocitem výzvy. Problém („jak by se to dalo vyřešit jinak?“) tak není organismem chápán jako konečný bod, nýbrž je přijímán „jen“ jako větší nebo menší překážka na cestě k cíli.

- **Agresivní chování s tendencí k pasivnímu projevu**

Častěji lze danou tendenci sledovat u dívek, které se pokoušejí vmanévrovat do životního stylu, který neodpovídá rodinné tradici a rodinnému vedení. Jedná se většinou o snahu „být lepším člověkem“, orientovat se na přírodu, jíst vegetariánskou stravu, „bojovat za ekologii“ a podobně. Tendence dítěte/žáka bývají v příkrém rozporu například s tradicemi rodiny, v níž se griluje maso, jsou uznávány masné produkty přímo ze zabijačky, kvalitní dovolená je ta, během níž rodina neopustí pláž či hotelový resort, a podobně.

Vnitřně prožívaný rozpor v hodnotách a nespokojenost pak vyústí v systém komunikace, který můžeme nazvat „ano, ale“. Spočívá v tom, že jedinec v první fázi přijímá obsah sděleného, ale v další fázi dialogu totéž neguje. Takové reagování dokáže okolí velmi iritovat, a jedince proto přijímá s despektem. On je však zpravidla dostatečně silný, hájí se, vůbec nedokáže pochopit, co „těm ostatním na mně vadí“, a vznikají velmi silné averze i komunikační bariéry. Masivní výskyt projevů takového chování bývá nejčastější v pubertě.

Prevencí je vedení takového žáka k dodržování slova, důslednosti i v případě, že původní nápad či směr už opouští, popřípadě chápe jako nerentabilní. Jako smysluplné se také ukázalo vedení takového dítěte/žáka k pozorování chování druhých a hledání logiky jejich postupu. Tím lze dosáhnout alespoň částečně tolerance, přijetí názoru, že každý lidský jedinec je vlastně originální, jeho chování není náhodné a odsuzovat je znamená nepochopení. Cílem je dovést dítě/žáka k uchopení faktu, že časté změny v postojích vyvolávají u ostatních lidí, posluchačů, nedůvěru, z níž pak vychází soubor chování směrem k aktérovi.

## Shrnutí

- Nevhodný výchovný přístup autorit může mít značně negativní dopad na vývoj osobnosti dítěte. Chování a jednání dítěte může vykazovat prvky, které připomínají osobnostní poruchy, ačkoli v organismu dítěte nic takového neprobíhá. Ten pouze reaguje a přizpůsobuje se výchovnému působení okolí.
- Negativní výchovné působení může u dítěte vyvolat projevy následujících osobnostních poruch, i když se o poruchu osobnosti nejedná: paranoidní, schizoidní, schizotypní, asociální, afektovaná, emočně nestabilní, sebestředná, perfekcionistická, závislá, úzkostná, popřípadě pasivně agresivní.
- Včasná deskripce nevhodného výchovného působení může výrazně pomoci zdravému psychickému vývoji dítěte.

## Sebepojetí

Jan Svoboda

To, jak pojmáme sami sebe, je z velké části důsledkem působení našeho okolí. Zcela jiný přístup k sobě samým budeme jistě mít v rámci prožitých traumat a života s jejich důsledky, stejně jako v životě při nedosycenosti některé ze sociálních potřeb. Výhodou je, že koncept sebepojetí je neustále se vyvíjející proces. A to je výzvou jak pro nejrůznější vychovatele a učitele, tak pro jedince samého.

K obsahu slova „sebepojetí“ patří mnoho aspektů „identifikace sebe samého“. Váže se k němu celá skupina teorií o jeho vzniku, růstu a projevech, vlastních složkách, které sebepojetí tvoří. Výkladový psychologický slovník je uvádí jako představu (self-koncept) o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe, kdy je zdůrazněna poznávací složka. Ta obsahuje popisnou a hodnotící dimenzi, včetně tzv. kognitivní mapy, tedy schématu sebevnímání. Jiné koncepty zahrnují širší pojetí s vázaností na rodinu, výchovný styl a u některých až na úroveň nejširšího životního prostoru, tedy lokalitu chápanou jako prostor, ve kterém žije určitá skupina lidí, národ, se svými tradicemi a normami, jež jsou částečně utvářeny životním prostředím jako celkem, tedy i přírodou.

Celý proces není náhodný a významnost vzniklého dynamického celku je nezpochybnitelná. Některé z jeho složek, například sebevědomí, sebeřízení a další, mají dopad nejen na samotného jedince, ale také na jeho okolí, protože regulují vnější projevy osobnosti, které jsou zase součástí většího celku, protože vedou ostatní k reagování. Souvislost vztahu rodičů k dítěti je tedy i v tomto aspektu nezpochybnitelná a vnější instituce i jedinci hrají doplňující roli.

### 7.1 Možnosti práce se sebepojetím dítěte

Sebehodnota není zaměnitelná se sebehodnocením. Sebehodnotu můžeme laicky pojímat jako úroveň, ve které si vážíme sami sebe. Zahrnuje složky ryze osobní, je však také ovlivňována vnějším prostředím. Sebehodnocení je psychologii definováno jako vědomé prožívání vlastní sociální pozice a většinou je výrazně poplatné vztahům v nukleární rodině a mentální dispozici. Důležitější, ale paradoxně opomíjená bývá sebehodnota. Je tvořena několika samostatnými díly a handicap v každém z nich má jiný dopad na lidské prožívání.

#### Charisma

Charisma je definováno jako vlastnění přitažlivé síly, strhující energie, která dokáže ostatní uchvátit a působit na ně tak, že přejímají myšlenky charismatem disponujícího člověka, jenž je pro ně přirozenou autoritou. Charismatický jedinec pak dokáže silně motivovat, vést ostatní až k mimořádným výkonům. Zůstává nezodpovězenou otázkou, zda charisma je „dar“, tedy komponenta vzniká nezávisle na vůli například rodičů či aplikované výchově, a patří tudíž ke genetické dispozici, nebo vzniká jiným způsobem.

Jsou známy způsoby, jak i charisma nižší úrovně podporovat, zvýšit a tím alespoň dílem podpořit změnu k lepšímu. Jednou z cest je trénování všímavosti – čím vyšší je schopnost všímat si, postřehnout co nejvíce detailů v kombinaci se schopností syntézy informací, a přece nepoučovat, nepovyšovat se, tím výrazněji dochází u ostatních jedinců k efektu, v jehož rámci si začínají daného člověka vážit. To na dotýčeného zpětně působí, ještě více v něm posiluje učení se všímavosti a vede ho ke schopnosti „nemyslet tolik na sebe, ale všímat si okolí a ostatních“. A tím své charisma posiluje.

Rozvíjet tuto komponentu sebehodnoty lze také ve školním prostředí – stačí vést žáky od povrchnosti, kterou poskytuje konzumace snadno dostupných informací, k hledání souvislostí a dále k úvahám nad situacemi a jevy. Je důležité učit žáky pozorovat a nemanipulovat, stanovit si cíl ve vlastním pozorování, které není pouhým prostředkem. Škola však mnohem častěji učí informace vyhledávat než nad nimi přemýšlet a syntetizovat je.

Tím podporuje informovanost a směřování ke vzdělanosti, ale nikoli charisma, které má již blízko k moudrosti.

### Osobní náhled

Psychologií je osobní náhled definován jako schopnost kritického postoje s uvědomováním si souvislostí. Vlastní postoj pak obsahuje tři hlavní komponenty: složku poznávací (zde tedy sebezpoznavací), citovou (zde uvědomování si vlastních emocí) a složku konativní (zde schopnost regulovat své činy). Na míru prožívání sebehodnoty konkrétního jedince má tato komponenta velký vliv, protože jedinec prožívá dojem „silné vůle a moci“, tedy pocit, že disponuje vyšší mírou sebeovládání, seberegulace, kterou dokáže využívat.

Komponenta bývá kvalitně rozvíjena v některých zájmových kroužcích, kde je spojena disciplína s řádem a fyzickou zátěží. Příkladem může být kroužek dobrovolných hasičů, ale také skaut nebo oddíl bojových umění. V prostředí školy pak posilování znamená učít žáky spíše formou řešení problémů než plněním zadaných úkolů. Splněný úkol nabídne jen pocit „spadlého kamene“, a tedy pocit většího uvolnění, zatímco vyřešení problému zvedá sebehodnotu. Člověka bez ohledu na věk posouvá vpřed vyřešení problému, nikoli jen pouhé splnění úkolu.

### Aspirace

Psychologickým slovníkem je aspirace definována jako očekávání vlastního výkonu. Údajně vychází z předešlé zkušenosti při řešení obdobného úkolu a dosahování obdobného cíle. Její úroveň je výrazně závislá na aktuální situaci, osobnostních dispozicích a strategii. To vše a další méně zásadní komponenty mají vliv na volený profil dosahování cíle a hodnocení vlastního výkonu jako úspěchu, popřípadě neúspěchu. Čím více úspěchů, tím vyšší je aspirační úroveň i v jiných oblastech. Jinak řečeno, úspěšnost v jedné oblasti podněcuje lidského jedince hledat úspěch a cítit se úspěšným i v dalších oblastech. Paradoxně může vyznít, že jedinci spíše neúspěšní v naplňování svých cílů mívají vyšší, až z hlediska vlastních dispozic nereálné aspirace, popřípadě aspirace přehnaně nízké. Jde o důsledek nedostatku zkušeností nebo snížené schopnosti je dobře zpracovávat.

Různé televizní talentové soutěže jsou pro tyto jedince často vytouženým cílem, avšak s tragickým dopadem.

V současnosti ještě stále dobíhá trend vést děti způsobem, který lze popsat větou: „Jo, jsem nejlepší!“ Jde tedy o vedení k nadměrným aspiracím. Bohužel, tento naivní optimismus, naivní sebevědomí postavené často na společenské tuposti a neschopnosti dohlédnout důsledky pak vede k těžkým pádům, když si daný jedinec uvědomí, že si vlastní úspěšnost jen namlouval a vše bylo navíc podporováno ve školním prostředí. Jedním z důsledků tohoto trendu již v útlém věku je selhávání dětí po nástupu do první třídy. Mimo jiné nezvládají neúspěch, protože byly rodiči většinou chváleny nekonkrétně, paušalizovaně, a tak nabyly dojmu, že jsou prostě nejlepší naprosto ve všem. A nyní, v první třídě, se najednou setkává dvacet pět „nejlepších“. Takové dítě pak funguje extrémně – úkoly, o kterých předpokládá, že je splní a bude v nich nejlepší, přijímá až dravě a naplno. Úkolu, v němž neprožívá jistotu, že bude úspěšné, nejlepší, se pokouší vyhnout nebo jej vůbec nezačne plnit.

Velkou výzvou v oblasti prevence rizikového chování v rodině, stejně jako ve škole, je provádět děti/žáky neúspěchem. Naučit je přijímat neúspěch jako výzvu k hledání jiného řešení: s dítětem/žákem procházíme zvolený postup. Docházíme k okamžiku, kde zvolilo chybné řešení. Zde se dotazujeme: „Jak to může být ještě jinak?“, popřípadě: „Jak by se to dalo udělat ještě jinak?“ Cílem je rozložit proces plnění úkolu na menší díly, projít úspěšnou část a neúspěšnou část nepovažovat za překážku, ale „křižovatku“, odkud cesta dále rozhodně vede, jen existuje více možností, z nichž některé jsou slepé.

### Sebepečetování

Jedná se o proces, ve kterém dítě, žák, lidský jedinec dokáže sám sobě vyjmenovat, v čem je úspěšný, co umí a v čem je oceňován druhými. Tím utvrzuje svou společenskou platnost, smysluplnost své existence pro ostatní. A to je sebepečetování. Tato složka často bývá rodiči – a následně i učiteli – velmi podceňována. Rodiče a také učitelé zpravidla chválí dítě/žáka, dodávají mu potřebné sebepečetování, ale jen v těch oblastech, které pro dítě považují za správné a z jejich pohledu za společensky prospěšné.

Neuvědomují si, že absence pochvaly, kladného potvrzení v oblastech, které jedinec prožívá jako své potenciální dominanty, povede k hledání sociálního prostoru, kde se může uplatnit a pochvalu získat. Pak jsou to rodiče, možná i škola, kdo velmi zručného jedince dovede k vyhledání společnosti, která jej ocení za krádeže, protože pouze ona mu dodá ocenění jeho zručnosti. Typickou ukázkou dneška v této oblasti jsou rodiče i škola, kteří nedostatečně ocení dovednosti dítěte v manipulaci s počítačovými programy. Pak je otázkou času, kdy se takové dítě připojí k některé z komunit hackerů, a to vše jen proto, že hledá ocenění svých dovedností a společnost, s níž se může identifikovat.

Sebepotvrzování přes pochvalu ostatními lidmi tedy nelze podceňovat, protože společenská platnost, prožívaná jako smysluplnost bytí, je základem sociální složky člověka. Je zároveň podkladem pro mnohem vyšší a významnější pocit – pocit osobní síly.

### Sebereflexe

Sebereflexe je v oblastech, které se jí seriózně zabývají, chápána jako „schopnost všimnout si, čeho si všímám“. Jinak řečeno, sebereflexe znamená schopnost sledovat sám sebe, své myšlenkové pochody, registrovat povšimnuté souvislosti ve spojení s asociacemi (vzpomínkami) a s nimi spojenými náladami, které jsou stimulem, podnětem k následnému všimání si objektů, prvků a dalších komponent světa. Jako příklad můžeme uvést situaci z běžné ulice: muž si cestou do práce uvědomil, že se blíží výročí úmrtí jeho matky. Dostavily se pocity ze vzpomínek na dobu umírání a pohřeb. Selektivní vnímání okolí se tak zaměřilo přes tento podnět a muž si bezděčně všimá lidí oblečených spíše smutečně, všimá si obchodů s květinami, jeho pohled našel před obchodem i vystavený smuteční věnec. Svou pozorností zcela míjí spokojený výraz matky s dítětem, veselý dialog dvou mužů, radostné situace. A celý svět mu připadá smutný až tragický se „spoustou důkazů“ pro toto tvrzení. Pokud si však jedinec dokáže celý řetězec (podnět, emoce, selektivní vnímání) uvědomit, dokáže jej i zastavit. Sebereflexe mu tak umožní změnit své nastavení, které by za jiných okolností změnil až silnější podnět z okolí, popřípadě z jeho těla (slzy, pocit tlaku kolem žaludku a podobně).

Pokud ovládneme sebereflexi, dokážeme mnohem pravdivěji vyhodnocovat své nálady a řídit své prožívání. Jednoduše mu v dané uvědomované chvíli porozumíme. A to je třeba naučit děti v rodinách, žáky ve škole. Naučit je všimnout si, čeho si všímají. Přivést je k faktu, že mohou za pomoci sebereflexe výrazně ovlivňovat své propady nálad, mohou porozumět tomu, proč „se mi zase nechce učit“, proč mi „nesedí paní učitelka“ a mnohemu dalšímu.

Současná doba přirozené schopnosti sebereflexe nepřeje, protože je preferována rychlost, povrchnost, nejkratší cesta k cíli, je podporováno maximální sebepotvrzování, protože to se pak vyplácí společností. Prožitková kvalita života jedince je však na sebereflexi závislá a zaměřovat sebereflexi a sebepotvrzování je totéž jako zaměřovat stav štěstí za pomíjivé potěšení.

### Shrnutí

- Sebepojetí je neustále se vyvíjející proces s velkým dopadem na prožitkovou kvalitu života.
- Sebepojetí obsahuje prožitky pojmů sebehodnota, charisma, osobní náhled, aspirace, sebepotvrzování a sebereflexe. Všechny se dají systematicky rozvíjet. Základem však je deskripce, který z prvků sebepojetí je oslaben výchovou, životními zkušenostmi, přístupem vyučujících, obecně autorit.

## Strach, riziko a proces individualizace

Jan Svoboda

Na formování sebepojetí se podílí mnoho komponent vznikajících jak vývojově, zráním, tak výchovou. Jedním z vrozených korektorů, podporovaných i výchovou, je emoce, kterou nazýváme strach.

Strach je chápán jako velmi významná, energeticky bohatá reakce na prožívanou aktuální situaci. Způsob reagování může být až nezmapovatelně různý, individuální. Vždy je však doprovázen měřitelnou fyziologickou reakcí. Na emoci zvanou strach tedy reaguje lidské tělo v celém komplexu své existence. Není rozhodující, zda jde o podnět vnitřní – z těla, například o bolest a strach z jejího uvědomování si, nebo o podnět vnější, kdy je podnět lokalizován mimo tělo. Vždy se jedná o reakci na ohrožení, které je registrováno, uvědomováno a s odezněním podnětu postupně zaniká. Proto lze spekulovat, že primárně tato zásadní emoce sloužila – a stále ještě slouží – vedle instinktu, pudu sebezáchovy. Strach vede jedince, který ho prožívá, ke změně, k tomu, aby situaci „řešil“ a nejlépe vyřešil tak, aby emoce strachu díky novým okolnostem přestala být významná, a tedy zanikla, popřípadě se proměnila v emoci jinou. Prožívání strachu, stejně jako třeba radosti, je tedy energetický výdej, pouze s odlišným prožíváním a důsledky.

Odborná psychologická literatura dělí pocitově nepříjemnou energetickou esenci podle nejrůznějších hledisek na obavy, úzkosti, úzkostnost a mnohé další pocity. Jejich podstata, jádro, je však vždy stejná. Je nemyslitelné, aby dítě během svého vývoje, tím spíše žák během školní docházky, některou z esencí strachu neprožilo. Podstatné je, nakolik se umí s danou

emocí vyrovnávat a co v něm zanechává, protože mozek ukládá zkušenosti ve všech paměťových odkazech. Pokud jev co nejvíce zjednodušíme a vyjdeme z premisy uchovávání, pak v souvislosti s předchozími zkušenostmi a vlivem dalších osobnostních komponent a společenských vlivů můžeme strach, obavy a další dělit podle toho, k čemu má energie dané emoce sloužit, k jaké vyhybavé reakci konkrétního jedince vede. Klinická psychologie a psychiatrie pak pro potřeby hledání řešení dělí takové reakce na strach:

- z osobní blízkosti,
- ze ztráty něčeho, popřípadě někoho,
- ze spontaneity,
- z definitivnosti,
- z osobní nedůležitosti, nevýznamnosti,
- z vítězství zla nad dobrem.

Ačkoli se toto dělení může zdát umělé a jistě také umělé je, protože lidský jedinec umí prožívat obavy, strach ve všech uvedených oblastech, zpravidla jedna z nich převládá, je dominantní. Bez hlubší analýzy a testů speciálně zaměřených na tyto oblasti je určení, která forma u konkrétního dítěte/žáka dominuje, vždy spekulativní. V prevenci však má přesto význam odpozorovat souvislosti a v rámci možností se pokusit dítě zbytečně nevystavovat negativní tendenci, protože důsledky pak můžeme sledovat v mnoha oblastech přijímání informací a práce s nimi, především v oblasti vzdělávání.

Školní vyučování je proces, během něž děti/žáci získávají informace, na které nejsou nijak připraveni, aktuálně je nepotřebují. Proto motivace k jejich přijetí není vysoká. S motivací je spojena pozornost a s pozorností, soustředěním, souvisí radost z dosaženého výsledku. Pokud získáme nějakou informaci nebo produkt „jen tak“, že se prostě stane, je naše radost mnohem menší, než pokud o danou informaci či produkt usilujeme. K dosažení výukového cíle pak má učitel, a popřípadě i rodič, dvě cesty: cestu strachu a cestu přes dovednosti. S třetí, přímou cestou (například hypnóza) lidstvo experimentuje, prozatím však bez adekvátních výsledků.

K cíli tak zatím vedou jen dvě uvedené cesty – buď předávat informace prostřednictvím strachu, obav, lidově metodou „cukru a biče“ (odměna –





trest, kdy trestem může být už odejmutí odměny), nebo přes již získané dovednosti, při využití schopností jedince, vloh a dalších komponent.

Cesta „pravou stranou“, cesta přes dovednosti se může jevit jako jasná a jednoduchá, jenže tomu tak není. Každé dítě/žák má svou úroveň dovedností, a tak je velmi složité najít nějakou paušální formu, kterou lze výuku touto cestou zaručit. Průzkumy naznačují, že je vhodné využít samostatné myšlení dítěte/žáka a dále samostatné sdělování, kdy žák pojmenovává a tím označuje sdělované. Tak udrží svou pozornost a může dojít k lepšímu vštípení do paměti. Pokud bude tento proces sycen prožitkem akceptace, kdy dítě/žák prožívá dojem, že je rodičem či učitelem akceptován, provází celý proces učení příjemné emoce a ty jsou základem pro kvalitní uchování byť nezajímavé informace.

Výuka přes obavu a strach je sycena prožitkem nedostatečnosti, pokud žák nenaplní očekávání toho, kdo proces učení aktuálně vede. Cestu uchování informací přes obavy/strach ve školním prostředí nejvíce podporují desetiminutovky, známkování a domácí úkoly, a to především tehdy, jsou-li desetiminutovky a domácí úkoly zadávány jako řešení úkolů, nikoli jako hledání řešení problémů. Splnit úkol pocitově znamená „zbavit se zátěže, kterou na mě někdo naložil“. Vyřešit problém pocitově znamená „hledat řešení, které ještě není známé“. A to dítě/žáka velmi povzbuzuje, nevyvolává jen vzpomínky typu „jak jsme se to učili, jak to má být“, ale dovoluje

zapojit všechny dostupné informace a zkušenosti, které má organismus dítěte/žáka k dispozici. Neúspěch se pak stává výzvou k hledání jiného řešení, nevede k paralýze z pocitu nedostatečnosti.

Pokud si vyučující dané skutečnosti uvědomuje a začlení do úvah i typy strachu (viz výše), pak je možné vytvářet hypotézy, proč například konkrétní žák selhává při zkoušení u tabule na rozdíl od písemných testů nebo naopak selhává spíše v písemných formách zkoušení, zatímco při ústním zkoušení, kdy je možná pomoc vyučujícího, podává mnohem kvalitnější výkon.

U žáka selhávajícího v písemných projevech může jít, samozřejmě, kromě jiných vlivů také o důsledek strachu z definitivnosti, kdy se u dítěte zaskočeného úkolem projeví ona strachová komponenta myšlenkou „to nezvládnou“, tedy definitivou, a žák stigma oné myšlenky nedokáže opustit. Ale při ústním zkoušení, kdy učitel může onu definitivnost rozmělnit, výkon podává.

Jestliže jde o situaci opačnou, tedy žák odvádí kvalitní výkon především v písemných projevech a selhává u tabule, může v pozadí stát mimo jiné strach z osobní blízkosti. Pak má smysl, aby učitel experimentoval a zkoušel žáka ústně, avšak s tím, že ten zůstává ve své lavici, popřípadě si může vybrat, na kterém místě ve školní třídě bude při zkoušení stát. Pokud i tato forma selže, ukazuje se jako neprůchodná, může se jednat o strach ze ztráty přízně učitele, popřípadě ze ztráty statusu ve třídě. A tato hypotéza již nabízí několik možností, jak vše vyřešit, jak zajistit naplnění smyslu zkoušení, tedy ověření, nakolik žák přijal, pochopil danou látku, a obejít bariéru, k jejímuž vyřešení učitel není kompetentní a nemá ani časovou dotaci.

Úkolem toho, kdo vede přenos vzdělávacích informací k žákovi, pak zůstává obejít paušalizaci, pokusit se najít kompromis obou vzdělávacích cest, kterými lze převést vzdělávací informace do vědomí žáka. Škola jako vzdělávací instituce nedokáže sejmout nános rodinné výchovy ani změnit dispozice žáka. Kvalitní, informovaný až moudrý pedagog má však prostředky k tomu, aby naplnil vzdělávací cíle v úrovni, pro kterou je dítě intelektem a dalšími složkami vybaveno.

## 8.1 Riziko

Tak jako je strach významnou komponentou ovlivňující život každého člověka a příjem informací, hraje důležitou roli i pocit, který nazýváme riziko. Je podložen racionální úvahou, možnostmi, které si uvědomujeme. Zdárné překonání překážky, která riziko přináší, vyvolává příjemné emoční stavy, naopak selhání působí stavy nepříjemné, i když ono selhání není při riziku překvapením.

Slovníky definují obsah slova „riziko“ jako pravděpodobnost vzniku nepříznivé události. Pak je podstatné, zda jedinec vstupuje do rizika, zahazuje rizikové chování či jednání s plným vědomím pravděpodobného nezdaru jím vedené akce, nebo nedohlédne rizikovost svého počínání. To je klíčem pro vyhodnocování následných událostí, protože s danou skutečností souvisí příprava na vstup do rizikových situací. Horolezec, stejně jako voják dobrovolně nastupující misi ve válečné zóně, si zpravidla uvědomují rizikovost svého počínání, a dokážou tak eliminovat část potíží, které mohou nastat, nejrůznějšími preventivními opatřeními.

Pokud se hlouběji zamyslíme nad významem a smyslem rizika, nalézáme několik pádných důvodů, proč je lidé dobrovolně podstupují. Tím zásadním je vždy předpokládaný zisk, a to na hmotné i nehmotné úrovni, naplnění nějaké vize, popřípadě přání.

Dětská experimentace velmi často obsahuje všechny známky rizika; dítě si uvědomuje možnost neúspěchu i možné následky, a přesto do rizika vstupuje. Obecná rčení typu „zakázané ovoce chutná lépe“, popřípadě „ovoce ze sousedovy zahrady je sladší“ zahrnují onen aspekt experimentace související s rizikem. Můžeme se tedy domnívat, že riziko není jen zcela přirozenou součástí vývoje člověka, související se zvědavostí a zvědavostí („co to udělá, když...“), ale něco v člověku posiluje a vstupem do rizikového jednání si něco dokazujeme. Klasickou ukázkou daného tématu je gambling – gambler nehraje pro zisk peněz. Skutečný gambler, nikoli experimentátor, hraje kvůli koketerii s rizikem a kvůli možnému ocenění svých schopností (když vyhraje) imaginární, zástupnou autoritou. Dobrovolné vstupování do rizik je typické pro období dvanácti let věku, kdy toužíme po dobrodružství – což je jinými slovy totéž a přináší to stejný cíl, kterým

je dokázat si, popřípadě posunout své vlastní hranice nějakým směrem. Biologicky může jít o trénink instinktů, s jejichž kvalitou souvisí rychlost a úroveň reakce na vzniklé situace. Pokud srovnáme obecnou schopnost rozhodovat se u jedinců, kteří opakovaně prožívají riziko, a jedinců s minimem prožívaného rizika, vidíme rozdíl ve prospěch těch, kteří riziky procházejí.

## 8.2 Možnost prožívat riziko v blahobytu

Pokud lze přijmout informaci, že riziko je přirozenou součástí vývoje každého lidského jedince, vzniká otázka, nakolik blahobytnost umožňuje prožívání skutečného rizika. Blahobytnost možnost prožívání rizika jednoznačně snižuje, avšak potřeba jeho prožití zůstává.

Barvové asociační snímkování adolescentní mládeže s vysokou mírou pravděpodobnosti uvádí, že vandalismus, excesy, „adrenalinové“ sporty, experimentace prezentované na sociálních sítích, ke kterým se především mladí lidé masově přidávají, jsou v těsném vztahu s nutkáním prožívat riziko. Možná je na místě zařadit sem i experimentace s intimními snímky, které děti umísťují na sociální síť. Pak je relevantní úvaha na téma, kde mohou dospívající prožít riziko tak, aby z hlediska dospělých „nemělo negativní dopady“. Už sama věta jednou svojí polovinou vylučuje polovinu druhou. Pak nabývá logické souvislosti informace, že jediné paušální místo, kde mohou děti prožít riziko, je škola, prostředí školy. Tím, že s plným vědomím důsledků bojkotují nařízení učitelů, odmítají domácí přípravu a stahují se do virtuálního světa, který jim „bezpečně“ rizikové chování umožňuje.

Jako vztyčený prst pak lze chápat informaci statistik ze Švédska, které bylo považováno za mekku sexuální prevence. Dnes hovoříme o tzv. švédském paradoxu, kdy tento stát má navzdory veškeré osvětě největší počet nezletilých matek ve sledované části evropského kontinentu. Poučení z tohoto faktu by si měli vzít preventisté, kteří nerespektují vývojové úkoly jednotlivých věkových období a zařazují prevenci i do úrovně dvanácti let, tedy do období šesté třídy, kdy vrcholí snaha experimentovat doslova se

vším, co je dostupné. Pak se například protidrogová prevence naopak stává mimořádně kvalitní agitací pro užívání drog.

### Vášeň

Další z podceňovaných motivací lidského jednání a chování je vášeň. Obecně je popsatelná jako neutuchající snaha vykonávat činnost, která je zdrojem, až do vyčerpání. Není od věci připomenout, že velké osobnosti světa právě díky vášni dosahovaly mimořádných výsledků. Jinou kategorií jednostranného zaměření, které může – ale zdaleka nemusí – přinést mimořádné výsledky, je forma autismu nazývaná Aspergerův syndrom. Podrobná analýza životopisu mnohých vědců osmnáctého i dvacátého století ukázala právě na tuto sociální poruchu.

Vášeň ale nemusí být jen konstruktivní, může být i destruktivní, pokud jí daný jedinec podřizuje vše – vášeň pro chytání ryb stejně jako sběratelství, karban a mnohé další. Sem zahrnujeme všechny činnosti, které deformují, až destruuji životní styl jedince a nejsou podmíněny látkou či jinou formou způsobující závislost – například drogy, závislost na počítačích a tabletech u dětí a další.

Školní prostředí je zpravidla prvním místem, kde je možné podchytit jedince s Aspergerovým syndromem, stejně jako jedince podléhající některé z vášní. Rodina obvykle nemá náhled na chování, jednání dítěte, a proto je omlouvá. V případě Aspergerova syndromu je schopna dítě považovat za génia zcela vytěsňujíc fakt, že jsou oblasti, ve kterých dítě selhává. Zde v diagnostice i korekci může pomoci jen odborník.

## 8.3 Proces individualizace

Výše uváděná témata jsou zásadní především v období navštěvování druhého stupně základní školy, tedy v období, kdy v rámci puberty přichází první masivní snaha posílit svou individualitu, být originální, popřípadě alespoň jiný než rodiče a další autority, vůči kterým je v tomto období typický vzdor. Pokud je daná vývojová snaha vedena pouze přes oděv, upřednostňování určitého hudebního žánru a tendenci glorifikovat jiný životní

styl, než jaký preferují rodiče, je vše v nejlepším pořádku, i když rodiče jsou ze svého dítěte a jeho chování přinejlepším rozladěni. Mnohem složitější situace nastává, pokud dítě v pubertě svou odlišnost a pocitovou vyspělost začne sobě i světu dokazovat konzumací drog nebo bojkotem hodnot, které mají zásadní význam pro jeho další společenskou existenci, jako je školní prospěch a další.

V rámci preventivního působení je proto důležité vést informovanost žáků základní školy zhruba do první poloviny páté třídy, vynechat období třídy šesté a pokračovat doplňováním informací zhruba v polovině třídy sedmé. Součástí by pak mělo být vedení rodičů především k uvědomění si, že současné děti žijí v blahobytu a nic jiného nepoznaly. Proto je mnohdy neúčinné výchovně aplikovat formy a metody, které působily na ně samotné v době jejich dětství. Klasickou ukázkou je „domácí vězení“. Dnešní dítě potřebuje především komunikaci, možnost klást rodičům otázky a slyšet odpovědi, potřebuje prožívat dialogy na jiná témata než škola a s ní spojené povinnosti, popřípadě na téma „neplníš domácí povinnosti, které jsme si domluvili“.

Ze společnosti se také začíná vytrácet společná činnost dětí a rodičů. Domnívat se, že tento handicap zacelí rodinná dovolená v exotickém prostředí, je více než naivní. Logický argument rodičů „ale já nemám čas“ není argumentem. Je ukázkou nezodpovědnosti k nejpodstatnějšímu – vedení další generace. Společenský systém soutěživosti, tedy „*Homo homini lupus*“, tento trend stále více podporuje. Výsledkem je pak ve stáří nešťastný rodič, o kterého jeho vlastní potomek odmítá pečovat. Narůstá počet případů, kdy na Linku důvěry volají rodiče, kteří se obávají svých vlastních dětí. Informace daného druhu jsou nepopulární, stejně jako informace týkající se vývoje dítěte v děloze a těsně po narození, protože „omezují seberealizaci dospělých“, na kterou přece „všichni máme právo“. Otázkou zůstává, jaké bude mít vše dopady, jaký bude vývoj, zda zcela nemine očekávaný pokrok.

Proces individualizace přináší nemalé potíže především jedinci, který daným procesem prochází. Nalézá se v období, kdy sám ještě neumí potíže přesně pojmenovávat a zároveň považuje za velký handicap přizvat k řešení jiného člověka než vrstevníka. Tak vznikají nejrůznější dilemata, často

bohužel s chybnými závěry, které mohou vést až k osobním tragédiím. Přitom v mnohých případech stačí naprostý základ – umět nesnáž či trápení dobře pojmenovat a pojmenování uchopit jako východisko. Pokud toto naučíme děti již v období puberty, budou mít skvělý základ pro řešení mnohých těžkých životních situací.

## 8.4 Vznik problému, obav a danosti

Nesnáze a trápení, které prožíváme jak v osobním, tak profesním životě nezávisle na věku, mají stejný základ – nás samotné. Proto nám okolí může trápení či zvládání nesnáží ulehčit, ale vyřešit je za nás nikdo nemůže. Pak je třeba využít, co máme k dispozici – schopnost věci pojmenovat. Lidský mozek neumí řešit pocity, tedy situace aktuálního prožívání. Umí je ale „obalit“ slovem, pojmenovat – převést pocit do symbolického obrazu, kterým je slovo. A s ním už si poradí. Slovo umí mozek „řící“ sám sobě vnitřní řečí, umí je vyjádřit i do prostoru mimo sebe. Tím člověk jako by negativní pocit uchopil a „odhodil“, popřípadě „rozmělnil“ ve svých dlaních. Aby tato snaha byla účinná, je potřebné správné pojmenování a správné uchopení. Pokud není daná schopnost včas využita, dojde k jakémusi zhmotnění negativního pocitu a jeho uložení v těle ve formě spazmu (křeče), jenž se projeví v dalších životních situacích blízcích se původnímu pocitu, po kterém spasmus nastal.

Základ potíží může vycházet z těla, emocí, racionální analýzy nebo ze vztahů. Prvním krokem tedy je uvědomit si, kde mají potíže kořen – zda mě nejdříve bolel zub (tělo), a proto jsem byl protivný (emoce), ale rozhodl jsem se zůstat v práci až do konce pracovní doby (rozum). Nakonec se mi nechtělo jít na zubní pohotovost, protože bylo jasné, že tam bude mnoho lidí (vztahy). Tak jsem si doma vzal prášek. Ale než zabral, pohádal jsem se s partnerkou a byl nepatřičně odměřený při vyřizování telefonátu.

Kde byl základ pro negativní pocit? Impulz přišel z těla, nicméně stejně tak může přijít z emocí, z rozumu jako ze vztahové korekce. Stačí si představit notovou osnovu a na ní rozložený akord o čtyřech tónech. Pokud je vše podle obvyklosti, akord zní. Ale stačí, aby se jeden tón posunul, a výsledkem

je falešný zvuk. Dokud nezjistím, který je to tón, který z prstů není na správném místě, nezjednám nápravu. A jestliže bude falešná hra pokračovat, dojdou k přesvědčení, že nejsem schopen naučit se na daný hudební nástroj hrát.

### 8.4.1 Definice danosti, problému, obavy

Pokud byl učiněn první krok, tj. našli jsme základ prožívaných potíží a dokážeme pojmenovat, co byla příčina a co důsledek, přichází krok další a tím je definování „o co přesně jde“. Zda trápení je daností, problémem nebo obavou. Přesné pojmenování má velký význam, protože vede k odlišnému přístupu a zvyšuje rentabilitu řešení.

**Danost** lze definovat jako člověkem nezměnitelnou skutečnost. Proto je potřebné směřovat všechnu osobní sílu k přijetí danosti a vyrovnání se s ní. Vnější příkladem je střídání dne a noci, počasí, postupný zánik, smrt. Pro přijetí nastalé danosti se proto jeví zásadním vyjmenování toho, „co zůstalo a funguje“, co je nadále funkční i poté, co přišla ona konkrétní danost. Je zcela vyloučené, aby po náhlé danosti nezůstal ani jediný fungující prvek. Zpravidla se jedná o skutečnost, která před onou potíží nebyla zcela preferována, popřípadě byla považována za tak běžnou, automatickou, že i v nové situaci bývá přehlédnutelná:

*Mladým manželům v době jejich nepřítomnosti přívalový déšť vytopil dům. Byl prakticky neobyvatelný. Ale protože měli dobré vztahy se sousedy, byl dům v době jejich návratu vyklizen, očištěn od hrubého nánosu bahna a vzdálenější soused připravil ve svém domě pokoj, ve kterém bylo možné bydlet minimálně měsíc i s dítětem. Mladí manželé před událostí považovali své vztahy se sousedy spíše za formální. Sice se tolerovali a vzájemně respektovali, ale nenavštěvovali se ani nepořádali žádné společné akce. Nabízenou pomoc plně využili.*

**Problém** lze definovat jako setkání s neobvyklostí, která má zpravidla více než jedno řešení. V každém případě však aktuálně vyžaduje změnu v přístupu, změnu v chování toho, kdo si problém uvědomuje, kdo jej

prožívá. Časový rozsah trvání problému, a tedy jiného než obvyklého řešení, může být velmi rozdílný. Nelze však vyloučit návrat do zaběhlého schématu, i když ten už nemusí následovat. Řešení problémů je zcela zásadní pro rozvoj každého člověka. Na rozdíl od prostého splnění úkolu, který byl zadán, vede vyřešení problému k větší sebejistotě, dojmu samostatnosti a ke zkvalitnění sebeobrazu.

S mírnou nadsázkou lze říci, že plnění zadaných úkolů nás zatěžuje, zatímco řešení problému nás posiluje. Tato skutečnost je klíčová pro školní podmínky. V drtivé většině přístupů učíme děti a mládež plnit úkoly a nevedeme je ke schopnosti řešit problémy. V této souvislosti výzkumy prokázaly, že čím dokonalejší pomůcky škola používá, tím méně žáka rozvíjí. Ideální je taková pomůcka, do které žák potřebuje investovat „něco ze sebe“, tedy pomůcka spojená s vyřešením problému. Pak zcela naplní svůj smysl a účel.

*Upřímná žákyně se v pololetí třetí třídy omlouvá vyučující, že nemá domácí úkol, jehož splnění vyžadovalo použití pastelek. Na otázku, proč úkol nesplnila, dívka odpovídá: „Pastelky byly polámané, nebyly zastrouhané.“ Žákyně byla připravena splnit úkol, nedokázala však vyřešit problém, který při plnění úkolu nastal.*

*Při vyšetřování školní absence žákyně čtvrté třídy ze sociálně slabé rodiny zněla odpověď na otázku „proč nepřišla do školy“ velmi jednoduše – „protože na mě nezbyly boty“.*

Obava je hledání chyb na budoucnosti. Obavné myšlenky jsou významnou preventivní strategií lidského mozku ve snaze vyhnout se potížím, s nimiž už máme zkušenost. Ve spojení s fantazií se však mohou stát zdrojem až neuvěřitelných potíží, které snadno přejdou ke stavům, jejichž řešení vyžaduje klinickopsychologickou, popřípadě psychiatrickou péči.

Dispozici k vytváření obav má každý lidský jedinec. K jejich rozvoji pak může významně přispět výchova i nápodoba. Zbavit se obavné myšlenky, která navíc byla posilována vzorovou figurou (matkou, otcem i dalšími), není jednoduché. Její působení lze racionálně zmírnit pomocí sdělování faktografických údajů. To však často nestačí na oslabení pocitů, tedy emocí,

kteří obavná myšlenka vyvolává. Často jde o důsledek syntézy – schopnosti lidského mozku převádět zkušenost z jedné prožité situace na druhou, pokud nová situace vykazuje několik společných znaků se situací původní. Příkladem takového přenosu může být jev označovaný francouzským výrazem „dèjà vu“ (v doslovném překladu „již viděno“), kdy v konkrétní situaci nabýváme pocitu jistoty, že „tohle už se jednou stalo“. Ano, v daném tvrzení je díl pravdy – několik prvků již obsahovala předtím prožitá situace (například počasí, panorama s kostelní věží, zvuk motoru rozjíždějícího se auta), ale nynější situace má jistě i prvky jiné. Mozek však vytvoří obraz sycený minulou zkušeností, zatímco prvků, které původní situace neobsahovala, si „nevšimne“. Co však zůstane, je prožitek stejného pocitu „jako tenkrát“. Pokud je příznivý, je situace příjemná. Je-li však nepříznivý, omezuje nás a budeme se snažit vyhýbat situacím, které by onen nepříjemný pocit mohly přinést.

Existují postupy jak dosáhnout na základní princip, který obě situace spojuje. Vycházejí z předpokladu, že v pocitové, emoční oblasti čas nehraje roli. Není podstatné, zda původní situace nastala před pěti nebo dvaceti lety, podstatná je hloubka prožitku, tedy jak velký zásah do paradigmatu či normy situace způsobila a nakolik byla zpracována. Zda zasáhla oblast vztahovou, racionální, emoce či tělo a je v nich „uložena“. Pokud zasáhla všechny složky, pak šlo o traumatizující událost a bez postupů, které pracují i s tělem postiženého, bude úleva vždy jen částečná, popřípadě dočasná.

## 8.4.2 Jak řešit obavné myšlenky

Odborná pomoc zahrnuje ošetření dopadu obavných myšlenek na všech čtyřech úrovních – tělesné, emocionální, racionální i vztahové. Laická pomoc dovoluje ošetření alespoň v úrovni racionální.

### Postup:

- a) Přesně definovat obavnou myšlenku. Tento na první pohled snadný úkol je v realitě klíčový a velmi obtížný. Často vyžaduje spolupráci s jinou osobou, protože sám aktér bez vedení plně definovat obavnou myšlenku nedokáže.

- b) Určit, na kolik procent ze sta věříme tomu, že obavná myšlenka se naplní. Pokud je procentuální vyjádření v úrovni 15–20 %, není potřebné situaci řešit. Buď je obavná myšlenka špatně definována, nebo se jedná o zcela zdravou prevenci, tedy naplnění významu, který obavná myšlenka původně obsahuje. Zpravidla však jedinec vyjadřuje hodnotu víry v to, že situace nastane, osmdesát a více procenty.
- c) Sdělit nahlas, kolikrát už daná situace nastala, kolikrát proběhla osobní zkušenost s daným jevem. Je vcelku obvyklé, že osobní zkušenost chybí. To jedince překvapí, ale technika tím zdaleka nekončí a neměla by skončit, protože si vedená osoba připadá jako nenormální, „patologická“. A zdaleka ještě není zřejmý původ obavné myšlenky.
- d) Sdělit, kolikrát a jaká zkušenost s daným jevem či skutečností se vyskytla v okruhu lidí jedinci blízkých (rodina, kamarádi, známí). V této fázi vedení jedinec zpravidla nějakou zkušenost nachází. Pak má smysl nechat jej hovořit o situaci, aby sám posoudil, nakolik jej událost zasáhla, mohla ovlivnit a v čem. Zpravidla usoudí, že „se jej to zase až tak moc netýkalo“, popřípadě má dojem, že „to je ono, tady je zdroj“ – ale to zdaleka nemusí být přesné, a proto je třeba v technice pokračovat.
- e) Tážeme se, jakou má dotyčný s jevem mediální zkušenost, zda na dané téma viděl reportáž nebo získal jinou informaci z mediálních zdrojů (televize, noviny, rozhlas, billboard, reklamní letáky a podobně) a kolikrát. Je velmi pravděpodobné, že vedený jedinec takovou zkušenost – a opakovanou – objeví (typickým případem byl nárůst obav z letecké dopravy poté, co několik televizních kanálů uvedlo pro laickou veřejnost zcela zbytečný seriál o příčinách leteckých katastrof).
- f) Vedeme jedince k úvaze o pravděpodobnosti – jaká je pravděpodobnost, že jev nastane. V naprosté většině případů sám vedený uzná, že pravděpodobnost vzniku jevu je v řádech promile, a nedosahuje tudíž ani jednoho procenta. Nepříjemný emoční prožitek však tato informace neoslabí.
- g) Necháme jedince vyjmenovat, co vše může udělat pro snížení pravděpodobnosti, že jím obávaný jev či skutečnost nastane. Vše, co uvede, důsledně opakujeme, nejlépe zaznamenáváme písemně. Pak necháme jedince udělat hierarchii, pořadí jím navrhovaných řešení podle významu a reálnosti.

- h) Dotazujeme se, na kolik procent se obava z původní hodnoty sníží realizací navrhovaných opatření (samozřejmě vynecháváme kontraproduktivní opatření typu „nikam neletět“). Obvykle se takto jedinec sám dostane ke snížení obavy na úroveň dvaceti procent i níže. Vykazuje-li spokojenost, vedeme jej dále k rozpracování kroků a časovému plánu uskutečnění prevence, kterou sám navrhoval. Zůstáváme pouze oporou, která bude nutná, protože realizace zpravidla znamená zásah do návyků a stereotypů, což je bez opory docela složité, protože lidský organismus má tendence hájit si naučená schémata, jež mu dodávají pocit bezpečí a jistoty.

Uváděné kroky mohou vedeného jedince přivést k zásadnímu uvědomění, že jeho problémem není daná obavná myšlenka, ale hluboká, nepříjemně prožitá zkušenost, z níž zůstal pocit, který je základem pro vznik obavné myšlenky. Například vedení jedince obávajícího se havárie letadla jej často přivede k uvědomění, že vlastně nejde o obavu z letu, uzavřeného prostoru, ale o sníženou schopnost zvládat situace, nad kterými nemá kontrolu, v nichž je nutné někomu důvěřovat, odevzdat se – v případě letadla pak stroji a pilotům. Když takový člověk vejde do pocitu z oné obavy a hledá k němu zdrojové vzpomínky, zpravidla vyplynou na povrch události, kdy byl například enormně trestán domácím vězením, v rámci her jej starší sourozenec zavíral do místnosti a vysmíval se mu, když si nemohl otevřít, nechtěně se zamkl na toaletách a ty nešly otevřít a podobně.

### **Ukázka vedení k racionálnímu uchopení obavné myšlenky**

*(přepis supervizního záznamu)*

**Obavná myšlenka:** „Strach sedět jako spolujezdec vedle řidiče v osobním automobilu.“ Studentka nevlastní řidičský průkaz z důvodu nízkého věku, předpokládá, že autoškolu časem absolvuje. Nevadí jí jízda autobusem, nevadí jí vlak. Problémem je osobní automobil. Není podstatné, kdo řídí, zda muž či žena, věk řidiče ani to, zda jde o člověka jí známého nebo neznámého. Jízdu Eva dokáže absolvovat s obtížemi pouze na krátkou vzdálenost,

když sedí na zadním sedadle. Nyní je ve třetím ročníku střední školy, spolužáci si domlouvají výlety, ona by chtěla jezdit s nimi, ale není to možné.

1. **První krok**, a zároveň nejdůležitější, spočívá v co nej přesnější definici obavné myšlenky, tedy v určení, čeho přesně se Eva obává. Odpovídá velmi široce: děsí ji pohled na ubíhající krajinu před vozidlem, dojíždění k vozidlům, předjíždění. Pak generalizuje: děsí ji sledování dopravní situace (pokud sedí vpředu, „nejde ji nesledovat“). Proto definice obavné myšlenky zůstává v původním znění: „Strach sedět jako spolujezdec vedle řidiče v osobním automobilu.“
2. **Druhý krok** tvoří otázka: „Evo, na kolik procent ze sta byste určila, že vás děsí onen strach při srovnání s jinými obavami a strachy, které znáte?“ Eva uvádí osmdesát až devadesát procent.
3. **Třetí krok**: „Kolikrát máte zkušenost, že jste seděla vedle řidiče a strach byl v úrovni osmdesáti až devadesáti procent?“ Eva odpovídá: „Mnohokrát!“ Odpověď je typická, generalizující, je třeba konkretizovat: „A kdy naposledy si vybavujete, že to bylo?“ Eva uvádí, že je to už déle. Proto je vedena k upřesnění. Generalizace a používání slov typu „často“, „pořád“, „mnohokrát“, „všechno“ vypovídají o složitosti převodu z pocitů, z emocí do racionálního obsahu. Po chvíli přemýšlení Eva říká: „Vybavuje se mi jedna jízda s rodiči, seděla jsem vpředu, matka vzadu, protože něco držela, a hádali se.“ Eva je opět vyzvána, aby odhadla, kolikrát nastala ona situace, kdy strach byl až v úrovni 80–90 %, i když půjde o číslo velmi orientační. S velkou nevolí a otazníkem na konci uvádí: „Dvacetkrát!“ Ihned dodává, že se daným situacím léta úspěšně vyhýbá, a uvádí příklady, jak to dělá.
4. **Čtvrtý krok** má v tomto případě za cíl zjistit případnou identifikaci s někým blízkým. Je veden otázkou: „Kolik lidí ve vašem okolí má takové nebo podobné pocity strachu, když sedí vedle řidiče?“ Následuje odpověď: „Myslím, že nikdo, ale já to nevím, nebavím se o tom s nikým, stydím se za to.“ Odpověď je významná, často se v tomto kroku objevuje vědomá i nevědomá snaha ztotožnit se s někým. Odpověď studentky identifikaci spíše vylučuje.
5. **Pátý krok** sleduje mediální zkušenost: „Evo, setkala jste se s něčím podobným v nějaké knize, časopise, filmu, prostě v médiích?“ Odpověď

přichází rychle: „Ano, často, taky jsou na tom sedadle nejčastěji úrazy i smrt. Vybavuje se mi několik filmů, na názvy si nevzpomenu.“ Je opět vedena ke konkretizaci, i když číslo bude jen rámcové. Velmi neochotně odpovídá: „Tak asi desetkrát.“

6. **Šestý krok** je velmi významný. I když odhad může být až scestný, nezasahujeme a neprovádíme korekci, pokud je sdělení upřímné: „Evo, jaká trasa by pro vás byla maximum, které by vám dokázalo, že jste onen strach překonala?“ Odpověď přichází okamžitě: „Po dálnici až do Prahy!“ (jde o vzdálenost zhruba 200 km). Pak je vedena k odhadu, kolik automobilů se aktuálně pohybuje na zmiňované trase. Odhad je tisíc vozidel. Následuje otázka: „Pokud se na dálnici stane smrtelná nehoda, popřípadě nehoda s vážným zraněním, za jak dlouho se to dozvíte?“ – „Nejpozději večer,“ zní odpověď. – „Dobře. A vybavíte si, kdy jste slyšela, četla, viděla v televizi záběr z poslední smrtelné nehody na dálnici na oné trase?“ Eva po chvíli přemýšlení sdělí: „Asi tak před týdnem, možná je to i déle.“ – „Dobře, a nyní počítejte, kolik asi automobilů projelo za poslední týden po oné trase, a jaká je tedy pravděpodobnost, že dojde k neštěstí, pokud po ní pojedete i vy.“ Eva po chvíli váhání sděluje: „No, to je strašně malá pravděpodobnost, to budou nějaká promile, to nebude ani procento.“ Na chvíli se odmlčí, zvažní. Je překvapená, že ji samotnou tohle nikdy nenapadlo, jen si vždy říkala, že je nějaká divná. Reakce: „Ne, divná ne. Jen obranný pocit se chce zachovat, a tak vám nedovoloval konkretizaci a racionalitu. Takže už máte důkaz, že divná nejste, že racionálně chápete věc zcela správně a že to celé není o rozumu. Je to o nějaké zaseklé emoci, pocitu někde ve vás a vůbec to nemusí souviset s jízdou autem.“ Pokyn: „Pokuste se vybavit si onen pocit a nechejte k němu přicházet myšlenky, vzpomínky.“ Eva si vybavuje nějaké vzpomínky, sdělení jsou jen reflektována (opakována). Pak nachází vzpomínku z dopravního hřiště zhruba z věku jedenácti let, kdy opakovaně udělala stejnou chybu – nedala přednost v jízdě, byla velmi vyplísněná učitelkou i mužem, který byl v nějaké uniformě a pak jim v místnosti ukazoval na diapojektoru havárie a vždy říkal těm, kdo se chyb dopustili opakovaně, že takto dopadnou, když tu chybu budou dělat. Vzpomínkou byla ohromena, protože si dokázala vybavovat detaily,

včetně oblečení, které měla tenkrát na sobě, barvy koloběžky i jména spolužáka, se kterým se tenkrát na hřišti opakovaně srazila.

7. **Sedmý krok** má za cíl vedení k hypotézám, co by jedinec mohl udělat, aby svůj strach zmírnil. Eva zřejmě ještě v efektu ohromení ze vzpomínky sděluje, že se půjde na zmiňované hřiště podívat, projde si to tam. V městském autobuse bude sedávat co nejvíce vpředu – tak, aby viděla ven – a bude sledovat, „co to s ní dělá na křižovatkách“.
8. **Osmý krok** znamená úvahu na téma snížení procenta obav. Studentka nechce uvádět „žádné číslo“, brání se vyjádření. Poté, co opakovaně slyší o generalizacích a nutnosti konkretizace, uvádí své očekávání: „Tak na čtyřicet, padesát procent.“ Je domluveno, že poté, co své návrhy bude realizovat, se telefonicky ozve. Stalo se tak po čtrnácti dnech – Eva denně dojíždí do školy městským autobusem s tím, že „to chce vyzkoušet dále sama“. Po šesti týdnech od setkání poslala pohled z Prahy se slovem „děkuji“.

Lze předpokládat, že nešlo o žádné hluboké trauma, ale spíše nepříjemnou událost, jejíž důsledky byly posilovány chováním rodiny a dramatizací, která vycházela z osobnostních dispozic studentky. A právě takových problémů je možné v rámci školního prostředí žáky/studenty zbavit. Zmírnit, až zcela zahladit důsledky komplikovanějších prožitků s hlubším dopadem pak může jen erudovaný odborník.

## Shrnutí

- Strach je prožívaná emoce a dělí se na šest typů. Toto dělení slouží k jeho upřesnění a pojmenování možných příčin. Rozlišujeme strach z fyzické blízkosti, fyzické, popřípadě psychické ztráty, strach ze spontaneity, definitivnosti, osobní nedůležitosti a strach z vítězství zla nad dobrem.
- Strach je častou a negativně působící složkou výchovy a výuky, protože výrazně ovlivňuje příjem informací.

- Riziko slouží k trénování instinktů, které jsou dány vývojově. Úbytek možností prožívat v blahobytné společnosti riziko přináší nejrůznější formy negativních projevů, včetně bojkotu školního vyučování.
- Vášeň je velmi podceňovaná složka motivace k činnostem, avšak jen za podpory vášně lze dosáhnout mimořádných výsledků.
- Pojmy problém, danost a obavná myšlenka mají své definice. Pokud je nepříjemnost dobře zařazena podle obsahu definic, pak lze i hledat řešení. Záměny, například danosti a problému, vedou ke zkratovým řešením, popřípadě patovým situacím.



## Škola – její možnosti a nástrahy

Jan Svoboda

Ačkoli žijeme v době, kdy škola není jediným kvalitním zdrojem informací, zůstává nenahraditelná. Složka systematického vzdělávání, na kterém je založen celý společenský řád a integrace konkrétního jedince do určité společenské vrstvy, se nedá obejít. I přes existenci alternativní možnosti vzdělávání, kdy dítě například školu nenavštěvuje, rozhodně nejde a nepůjde o masovou záležitost. Naštěstí, protože dnešní škola stále více naplňuje nejen cíl vzdělávací, ale také výchovný. Kvalifikovaný pedagog je nenahraditelný v době, kdy klesá počet minut strávených rodiči a jejich dětmi v dialogu na jiná témata, než je škola a „rozhovory“ se omezují na rodičovská sdělení typu „měl bys“ – „neměl bys“; navíc kvůli poklesu schopnosti rodičů hovořit s dětmi přibývá prvňáčků s nedobrou výslovností. Pro mnohé děti je škola základním zdrojem interakcí s vrstevníky, teprve zde se učí toleranci a faktu, že na světě nejsou těmi nejlepšími, nejsou těmi, které bude svět poslouchat.

Je dobře, že škola jako instituce dává pravidla a nerespektuje plně individualitu každého žáka (i když to mnohá z hesel proklamují), neboť tím nabízí jedinci možnost začlenit se do celku tak, aby v něm byl spokojený a naučil se, že mu ostatní nebudou naslouchat vždy, když to on bude považovat za potřebné, že pomoc nepřijde hned po vzniku její potřeby, že mnohé věci si opravdu bude muset zajistit sám. A to jsou nedocenitelné zkušenosti. Jejich zisk není bezbolestný pro žádnou ze stran – ani pro učitele, ani pro žáky. Není bezbolestný ani pro rodiče, kteří s naučenou samozřejmostí očekávají, že škola vyjde jejich dítěti ve všem vstříc a vše přizpůsobí tomu,

aby zrovna jejich potomek měl tu nejlepší péči. To je mýtus, který je dobré včas ztratit.

Stejně tak potřebuje učitel co nejdříve zjistit, že dnešní žák jej nepotřebuje. Od mateřské školy je totiž dítě vedeno k tomu, aby si umělo najít informace samo. A ono to umí. K čemu je tedy učitel, viděno očima žáka? Navíc takový učitel, který neumí učit a jen dává úkoly, jež si má žák vypracovat za pomoci počítače. Učitel, který s žáky hovoří jen minimálně a spíše jim pouští na stěnu nějaké obrázky a později tabulky se slovy, jež si mají opisovat. Proč by měl mít žák k takové osobě respekt, proč by pro něj měla být autoritou?

Žák tedy stojí před osobou, která si říká učitel, vyhrazuje si právo vědět o všem všechno a určovat „co se má učit“ a jaké informace se mají vyhledávat. Pro žáka je pak těžké přestrukturovat svůj kód „které právě informace si najdeš, když budeš chtít“ do kódu „budeš vyhledávat informace podle toho, co chce tato osoba“. Navíc, pokud ona osoba, učitel, k vyhledávání informací motivuje, často volí formy, které žákovi v danou chvíli vůbec nevyhovují. Slova typu „musíš“ a „do příště“, jednoduše příkazy, jsou prvkem, který žák u získávání informací dosud neznal. Proto v něm vzniká nevole, zvedá se vlna odporu.

Když sečteme vše již zmiňované, tedy život v blahobytu, neustále sílící individualizaci a s ní spojené snižování vzájemné tolerance, převedení slov do písemných informací, nahrazování člověka strojem, výuku prostřednictvím prezentací, přestane být k podivu chování žáků, přístup k autoritám, stejně jako stále klesající úcta mladší generace ke starší. A škola se mimoděk stává nárazníkovým pásmem všech prvků, dějů a procesů. Je místem prvních střetů a projevů odporu dětí k celospolečenskému systému. Také v tom je zcela nenahraditelná.

Úkolem pedagogů, což jsou profesionálové, není jen tohle všechno vědět a denně si uvědomovat, ale také dokázat všemu čelit, působit jinak než silou, nedovolit dětem aplikovat ve škole prvky naučené z počítačových her, v nichž platí přímá úměra, že čím více toho zničíš a zabiješ, tím vyšší bude úroveň, na kterou postoupíš. Úkol pro pedagogy to rozhodně není lehký, ale je zvladatelný, a to především tehdy, pokud si připustíme několik základních tezí. Především fakt, že chování dnešních dětí ve škole je

důsledkem naší výchovy – rodinné i celospolečenské, že nadávat na současné děti je zcela nesmyslné, protože je to totéž jako si něco vysadit na zahrádce a časem se vztekat, co mi to tam vyrostlo. Je třeba přijmout fakt, že chování dětí/žáků je důsledkem a mnohé příčiny nikdy nedokážeme dohlédnout.

## 9.1 Problémové aspekty školní třídy

Pokud chceme pochopit mnohé prvky v chování dětí ve školním prostředí, je třeba věnovat pozornost i nepopulárním biologickým faktům. Například skutečnosti, že člověk jako biologický druh zvaný sám sebou *Homo sapiens* je **predátor**. Spolu s viry je dokonce vrcholovým predátorem. To je danost. Stejně jako fakt, že nenalézáme organismus, který v sobě nese život a přitom není predátorský, nežije na úkor jiného organismu, pokud sdílí určité společné prvky i teritorium – a to jak v říši rostlinné, tak živočišné. Stejně tak nenajdeme rostlinný ani živočišný druh, který je za všech podmínek tolerantní k druhu vlastnímu. U členů mnohých druhů nalézáme spolupráci, součinnost a další společenské prvky, pokud se to vyplácí k přežití. V období extrémní nouze, popřípadě extrémního blahobytu však vzájemná tolerance klesá. V lidském společenství lze toto chování sledovat například v době povodní – lidé spolupracují, semknou se, překypují vzájemností, investují nemalé prostředky do pomoci druhým. Jakmile extrémní situace pomine a škody po povodni jsou zahlazeny, opět klesá vzájemná tolerance a společenskost, lidé jsou schopni nalézat až malicherné důvody, přes které ventilují své potíže a tím zvyšují napětí a snižují kohezi celého společenství. A stejné pravidlo na stejném biologickém základě platí také pro školní třídu.

Kultivovat jakékoli společenství, včetně školní třídy, pak znamená aplikovat fakta vývoje na daný kolektiv a nepodléhat naivní vizi, že můžeme něco urychlit, popřípadě některou z fází vývoje vynechat. Pokud vyjdeme z axiomu predátorství, které sílí v případě extrémních podmínek, máme před sebou první zdroj možných potíží s kázní a vzájemnými vztahy mezi žáky, popřípadě mezi žáky a učitelem. Tak vznikají situace, které ještě před

třiceti lety byly extrémní. Dnes jsou mnohem frekventovanější a lze předpokládat, že jejich výskyt nadále poroste, pokud se nezmění přístup k výchově doma a celospolečensky. A protože takovou změnu lze předem vyloučit, je řada na učitelích. Je na nich, aby se naučili být pro děti autoritou bez pomoci síly, protože „násilí plodí násilí“. A pokud žáci chování učitele za „násilné“ považují, sami se proti němu „násilím“ postaví.

### Kazuistika:

*Šestá cé byla v této konkrétní základní škole obecně známá jako třída kohezní s několika osobnostně silnými jedinci. Ale zde vyučující učitelé neměli na třídu jednotný názor – někteří ji chválili, jiní ji považovali spíše za složitou kvůli chování žáků a přístupu k učivu. Problémem byli dílem sami vyučující: češtinářka byla velmi liberální v obou předmětech, které ve třídě vyučovala, učitelka matematiky a tělocviku pak tvrdě vyžadovala dodržování norem a jejich porušování trestala způsoby, kterým žáci často nerozuměli. Prospěch byl v obou sledovaných předmětech (český jazyk a matematika) z hlediska místní normy průměrný.*

*Nejsilnější osobnost třídy, dvanáctiletá Eva, rozhodla, že učitelku matematiky je třeba potrestat. Na svou stranu záhy dokázala získat většinu třídního kolektivu. Padlo rozhodnutí, že učitelce dají projímadlo do čaje, který si pravidelně nosila do hodin stejně jako mobilní telefon. Po rozhodnutí se nabídl jeden z žáků (chlapec), že účinnost projímadla nejdříve sám na sobě vyzkouší. Učinil tak, a proto jádro třídy schválilo dávku určenou pro vyučující. Látku do čaje aplikovala ona žákyně, mimo jiné také proto, že seděla v první lavici. Účinek se dostavil, i když zdaleka ne v míře, jakou třída očekávala.*

Vyšetřování incidentu nebylo nijak složité. Žáci byli předem domluveni, že se v případě vyšetřování přiznají, a svůj záměr také realizovali. Tím větší zmatení nastalo v učitelském sboru. Na dotaz ředitelky, proč zvolili „zrovna tuto formu, proč si nestěžovali na přístup vyučující prostřednictvím třídní, preventistky nebo žákovského parlamentu“, bylo mluvčím třídy sděleno, že „nikomu nevěří a jsou zvyklí řešit problémy sami“. Když bylo vedením školy poukazováno na to, že šlo z jejich strany o nehorázné

chování, argumentovali žáci přístupem učitelky a důkazy, že „se s ní nešlo domluvit“. Vyučující své chování označovala jako „nutnou přísnost“ pro udržení kázně. Po odborné konzultaci bylo nakonec dohodnuto se všemi stranami, že nikdo nebude za incident potrestán. To uvítali především rodiče hlavní aktérky, premiantky, která projímadlo do čaje aplikovala, stejně jako rodiče dalších dvou žáků, kteří k celé akci vydatně přispěli. S netrestáním měla potíže pouze paní učitelka. Byla jí navržena změna pracoviště, ale tu nakonec odmítla.

Pokud vyjdeme z výše uváděného, pak děti z této šesté třídy jen aplikovaly vzorec predátorství na biologické úrovni. Prostě se rozhodly nepohodlnou osobu zlikvidovat. Nepřijaly možnost řešit problém kultivovaněji, jak samy uváděly, kvůli nedůvěře k ostatním. Z hlediska vedení školy a vyučujících došlo k systémovému selhání v práci s touto třídou, proto za incident nebyl nikdo jmenovitě potrestán. Byla jen vyměněna třídní učitelka (incident se odehrál v listopadu a třídnictví bylo zahájeno konkrétní vyučující v září téhož roku), šesté cé byla navzdory její nevoli změněna kmenová třída a zasedací pořádek žáků byl určen losem. Rodiče byli seznámeni do školy krátce po incidentu a byli podrobně informováni. Dostali možnost účastnit se rekonstrukce celé události, vedené podle vyjádření žáků; všichni žáci byli rekonstrukci přítomni. Po rekonstrukci postupně rodiče, kteří žádali pro své dítě změnu školy, od záměru upustili a třída pokračovala v nezměněném složení. Zhruba šest týdnů byl přístup žáků k výuce poznamenán incidentem a následnými sankcemi (výměna učitelky, změna kmenové třídy, zasedací pořádek losem); nápadná byla hlavně nezvykle silná pasivita.

Zhruba po dvou měsících bylo možné konstatovat, že třída nadále zůstala kohezní, ale přišla významná a pozitivní změna v chování směrem k vyučujícím – žáci byli opět aktivní, po učitelích vyžadovali vysvětlování některých jejich kroků. Ti vysvětlení poskytovali a na jeho základě také zvyšovali tlak na domácí přípravu a zodpovědnost žáků. To se dařilo. Lze předpokládat, že tento úspěch částečně souvisel s pravidelným informováním rodičů třídní učitelkou, co se jejich dítěti v uplynulém týdnu povedlo, prostřednictvím e-mailu, popřípadě SMS zprávou právě v období oněch šesti týdnů, a to vždy ve čtvrtek. Nabídku ředitelky, že rodiče mohou po

ohlášení kdykoli přijít do této třídy a účastnit se výuky, nakonec využilo za dva měsíce celkem pět rodičů. Koncem února třída již pod vedením nové třídní učitelky připravila ukázkovou hodinu, na kterou byli písemně pozváni všichni rodiče. Pozvánku žáci mohli, ale nemuseli osobně podepsat. Podepsali všichni žáci. Ukázková hodina proběhla, zúčastnilo se jí lehce nad 50 % rodičů. Aktuálně daný kolektiv navštěvuje osmou třídu stejné základní školy a zůstává beze změn. Učitelka matematiky ve škole nadále vyučuje. Mobilní telefon ani čaj si již do hodin nenosí.

(Zlínsko)

## 9.2 Dynamické změny probíhající v třídním kolektivu

Kazuistika uvedená v podkapitole 9.1 názorně prezentuje, že třídní kolektiv, přesněji dynamika vztahů v něm a vztahů kolektivu k okolí se neustále vyvíjí. Nabízí informaci, že tvořit „přehradu“ ze sankcí nemusí být vždy jediné a správné řešení, protože třídní kolektiv nepostrádá plasticitu. Stejně tak mnohé látky, které nazýváme pevnými, vlastně pevné vůbec nejsou. Stačí si prohlédnout staré okenní tabule a zjistíme, že v dolní části jsou zvrásknené – protože sklo vlastně stále teče. Stejně je to se železem i mnoha dalšími substancemi. Pak je logické, že chápat jako pevné a neměnné jakékoli těleso vytvořené z živých organismů je zcela mylné.

**Třídní kolektiv** je proto nutné chápat jako dynamický celek, jako organismus ve stálém pohybu a změnách. Ty mohou vykazovat prvky spontánnosti nebo může jít o změny zákonité a očekávatelné. Třídní kolektiv můžeme přirovnat k vodě – bez podnětu zůstává vodní hladina klidná a pohyb i změny se dějí „uvnitř tekutiny“, stejně jako běží neustávající proces vypařování, popřípadě sublimace. Stačí však sebemenší impulz a voda reaguje – hladina změní tvar podle prostředí, rozvlí se podle závanu větru, pojme do sebe změkklou půdu nebo začne omílat pevné části, které obepíná.

Pokud má třída podnět, který jí dává směr, a přijme ho, dokáže fungovat jednotně. Stává se „proudem“, jenž má sílu dospět k vytyčenému cíli, stává se tvůrčí nebo destruktivní silou. Jestliže však skupina jedinců, třídní kolektiv, nemá dostatečný podnět, nemá směrový impulz, řídí se pohybem

„uvnitř sebe sama“ – pak začnou hrát významnou roli tendence jedinců, činnost celého kolektivu se začne profilovat podle těch, kteří dávají nejsilnější podnět. Zda je společensky hodnocen jako záporný nebo kladný, to dynamika třídy neřeší. Pak dochází k třenicím mezi žáky, nesouladu v cílech a ve finále ke ztrátě motivace pro školní činnost. Třída rozpadlá na skupinky individuí nemá dostatečnou sílu, aby strhla větší část kolektivu směrem k dosahování výkonu. Jestliže daný stav bude třídou přijat jako norma, začne být s vůdčím prvkem nuda. Vznikne apatie, která dokáže paralyzovat nejen vztah k vyučování, ale také mezi žáky navzájem. Vyučující hodnotí takovou třídu v chování jako bezproblémovou, nicméně pasivní. Změnit situaci pak lze jen za pomoci impulzu zvenčí, jakéhokoli podnětu, který dokáže narušit atmosféru třídy a zahájí proces změny klimatu. Je spíše smutné, kolik takových kolektivů můžeme nalézt na druhém stupni základních škol a hlavně na středních školách s praktickým zaměřením.

### Kazuistika:

*Student pedagogické fakulty v posledním ročníku dostal nabídku, aby nastoupil za dlouhodobě nemocnou kolegyni, s perspektivou výuky v řádu jednoho až dvou měsíců. Mladý začínající učitel byl překvapen pasivitou dané třídy, stejně jako nezájmem jednoho žáka o druhého. V rámci hodin přírodopisu a dějepisu, které vyučoval, domluvil exkurzi v blízkém psím útulku do takových detailů, že byli předem vybráni psi, které žáci (vždy ve dvojicích) půjdou venčit. Před zahájením exkurze, ještě ve třídě, nechal určit dvojice losem – žáci nevěděli, kam půjdou ani proč jsou losováni do dvojic. Učitel nereagoval na invetivní některých žáků a na solidně položené dotazy odpovídal, že jde o „tajemství“. Cestu k útulku absolvovali žáci v určených dvojicích a s úkolem snažit se vzájemně nerušit hovorem a všimát si okolí tak, jak si ho pravděpodobně všimá spolužák ve dvojici. Instrukci plnohodnotně nedodržovali, přesto půlhodina chůze k útulku proběhla spíše v klidu a bez poznámek.*

*Venčení psů trvalo zhruba další půlhodinu. Jelikož učitel očekával i negativní reakce ze strany žáků, měl připraven také náhradní program pro případ, že dvojice odmítne psa venčit, avšak nic takového nenastalo. Zpět do školní budovy se třída vracela v atmosféře dialogu losem vzniklých dvojic. Po návratu dostali žáci za úkol zapsat na přichystané papíry, „čeho si cestou tam*

*všimnal spolužák“, a následně své zápisy konfrontovali. Akce podle stejného schématu učitel zopakoval třikrát v rozpětí dvou měsíců. S tím, že další byla exkurze do muzea, třetí na nejbližší místní úřad. Plně také využil možnosti vyměnit si s kolegyní hodiny výuky tak, aby „jeho“ předměty následovaly po sobě.*

Získaný impulz třída akceptovala a její aktivita se zvýšila i v dalších vyučovacích předmětech. Proto ředitel školy ponechal mladého učitele, aby s třídou dokončil školní rok, i když neměl uzavřené vzdělání. Na dané základní škole vyučuje dodnes.

*(Teplíčko)*

Společný cíl a společný prožitek jako stmelující prvek není objev, používá se ve školství řadu let. Jeho využití však nabývá stále většího významu, a to zvláště ve školách, kde se při výuce používá hlavně dataprojektor a učitelé zaměřují výuku s firemní prezentací. Neuvědomují si, že promítat žákům tabulku s údaji, tytéž údaje jim sdělovat a ještě je žádat, aby si vše poznačili, je natolik náročné na pozornost, že pasivita je logickým důsledkem; a tuto situaci si připravil sám vyučující. Navíc stejné prezentace učitel používá opakovaně v každé třídě, nezávisle na stavu její dynamiky a atmosféře. Jenže každá třída je jiná, vyžaduje specifický přístup hlavně v první, adaptační fázi hodiny a dá se s jistotou sdělit, že sterilní „zapínání techniky“ a komentáře s tím spojené nejsou správným motivačním vstupem.

Dalším, v současnosti opomíjeným faktem je **emoce učitele**, kterou vyučující dříve vyjadřoval psaním, kresbou na tabuli, kdy tahy křídou odpovídaly jeho angažovanosti, důvěře v to, co sděluje, a doplněné o modulaci hlasu ukazovaly jeho nadšení, zápal nebo naopak skleslost. Opakovaná, pouze profesionálně přednesená prezentace vykazuje mnohem menší angažovanost vyučujícího, emotivní složka výkladu je potlačena, stejně jako verbální komunikace s žáky. Učitel spíše vede monolog. Důsledkem je snižující se zájem o výuku, stejně jako klesající zájem učitele o zpětnou vazbu ze strany vyučovaných. Jen zanedbatelné procento dnešních dětí nemá v domácím prostředí k dispozici počítač, popřípadě tablet. Předpokládat zvýšení atraktivity výuky touto formou (využitím techniky) je tedy naivní. Žáky mnohem více zajímá dobře vedený dialog, možnost vyjádřit se,

souhlasit či oponovat, než pasivně sledovat obrázky, popřípadě si zaznamenávat informace z promítaných tabulek.

### 9.2.1 Dynamika třídy ve statistickém pojetí

Výraz Gaussova křivka je mezi učiteli obecně známý. Aplikace její podstaty na dění ve třídě už tolik známé není. A přitom je pro vývoj třídní dynamiky zásadní. Pokud je kolektiv třídy nakloněn výuce/předmětu, je tento vztah žáků k vyučování vyjádřen zhruba podle křivky normálního rozložení – Gaussovy křivky. Ve třídě najdeme jedince, kteří výuku/předmět akceptují, stejně jako jedince, kterým předmět, vyučující, popřípadě forma výuky nevyhovuje. Poměry mohou být nejrůznější, ale vždy vycházejí z faktu, že není možné pro výuku zaujmout všechny žáky stejnou intenzitou. To lze jen efektem novosti, krátkodobou atraktivností a podobně.

Při standardní celoroční výuce, kdy se učitel setkává s žáky vícekrát v týdnu, je stejná úroveň zaujetí žáků vyloučena. Proto platí, že vynikající učitel je ten, který dokáže svým výkladem, výukou zaujmout více než 60 % žáků, s vědomím, že zhruba do 10 % žáků třídy zaujmout nedokáže. Přijmout daný fakt znamená zbytečně se nesnažit za každou cenu být poplatný oněm deseti procentům, kdy výsledkem sice může být jejich zaujetí, ale zároveň přijde ztráta jiných deseti procent jedinců. Stejně nedobré je tyto žáky „odepsat“, což v praxi znamená posadit je do posledních lavic, a pokud neruší, přestat se jimi zabývat. Kvalitní učitel tyto žáky naopak posadí do předních, nejlépe prvních lavic s plným vědomím, že jejich výkonnost se nijak nezvýší, že lze jen očekávat drobné zvýšení pozornosti. Aby minimálně rušili ostatní, využívá učitel možnost jít blíže k lavici, položit ruku na lavici a podobně, kdy nebude rušen ani jeho výklad; pokud totiž učitel stojí u sedícího žáka, který verbálně vyrušuje, zní učitelův hlas z větší výšky a navíc ostatní žáci jsou zpravidla na vyrušování onoho jedince zvyklí.

### 9.2.2 Ověření vztahu žáků k vyučovanému předmětu

Existuje celá řada postupů, jak může vyučující subjektivně ověřit vztah žáků k vyučovanému předmětu. Základem je znalost primárních komponent

daného organického celku, zde školní třídy. Každý kolektiv má své ideály (čeho by chtěl dosáhnout, i když si uvědomuje, že cíle finálně dosáhnout nejde), má své motivačně-satisfakční prvky (co kolektiv motivuje a co většina považuje za odměnu), stejně jako operátory (prvky, které operativně využívá podle potřeby ve smyslu cílů školy kladně, ale stejně tak i záporně – například schopnost domluvit se na společné akci, zaujmout jednotný postoj a podobně). Velmi významné jsou pro každý třídní kolektiv jeho stresory (prvky či děje, které výraznou část třídního kolektivu vedou k stresové reakci, a tedy k reakci typu „vyhnout se zátěži na základě obavy“), a destruktory (děje či prvky, které kolektiv destabilizují, fragmentují, pod jejichž vlivem se rozpadá na skupinu individualit). Aktuální a nejméně pracnou metodou, která zjišťuje tyto komponenty, není dotazníkové šetření, ale použití tzv. barvově asociačního snímkování. K základu komponent se však lze dostat i laicky, sestavením vlastních dotazníků na základě znalosti různých forem sociometrických šetření.

Dalším krokem, který je možné udělat i samostatně, je konkretizační šetření, zjišťující vztah žáků k vyučovanému předmětu. Stejným způsobem je možné alespoň rámcově zjistit vztah konkrétního kolektivu k určenému negativnímu jevu, například šikaně. Tato metoda je v průsečíku rentabilitnosti a náročnosti hodnocena učiteli, kteří ji používají, jako rychlá a kvalitní. Výhodou je finální fáze – možnost zjistit, na které jedince je třeba působit, aby došlo ke změně klimatu ve třídě a tím se buď z kvalitní přístup žáků k předmětu, nebo oslabil pozitivní vztah k sledovanému negativnímu jevu.

#### Postup zjišťování:

- Zvolíme kritérium, cíl šetření, například vztah k vyučovanému předmětu.
- Vytiskneme si jmenný seznam třídy, u které chceme šetření realizovat.
- Pomocí znamének označíme žáky podle přístupu k předmětu:
  - (+) znaménko přidělíme žákovi, který má kladný vztah k předmětu i kvalitní prospěch z hlediska možností dané třídy,
  - (+ -) přidělíme žákům, kteří nemají z hlediska možností třídy nejkvalitnější prospěch, ale projevují zájem o předmět,

(– +) znaménko přidělíme žákům, kteří projevují zájem o předmět, pokud jsou motivováni vyučujícím, ale chybí jim samostatnost v kladné motivaci,

(–) přidělíme žákům, kteří nemají zájem o předmět ani kvalitní prospěch a nepomáhá ani snaha učitele povzbuzovat jejich motivaci.

- Pokud máme přidělená znaménka, provedeme součty: kolik máme žáků označených (+), kolik (+ –), kolika žákům jsme přidělili znaménko (– +) a kolika znaménko (–).
- Dalším krokem je sečtení počtu znamének (+ –) a (– +), čímž získáme čísla zaznamenávající žáky s kvalitním vztahem a pak vztahem nevyváženým a negativním směrem k vyučovanému předmětu.
- Nyní součty převedeme na procenta, kdy hodnota 100 % je počet žáků ve třídě (na jmenném seznamu).
- Získáme numerický zápis, který v hrubých rysech naznačuje rozložení třídy s ohledem na stanovené kritérium.

Pokud je rozložení 60 % (+), 30 % (+ –) nebo (– +) a 10 % (–), pak je dosaženo vrcholu možného a má smysl pokračovat ve stejném přístupu, neměnit strategii vedení hodiny ani klima třídy. Lapidárně řečeno: čím více je žáků označených znaménkem (+) a zároveň čím méně je žáků označených znaménkem (–), tím lépe, protože pak je klima/pole vytvořené ve třídě navozeno kladně a udrží se.

Mnohem častěji však výpočtem zjistíme rozložení, kdy největší počet žáků je ve středové hodnotě, tedy v součtu (+ –) a (– +). Pak máme před sebou třídu s oscilujícím výkonem, učitelé říkají „nevypočitatelnou“, popřípadě „náladovou“, která umí skvěle zabrat, ale také upadnout do nezájmu o předmět z důvodů, které jsou velmi těžko určitelné. A to je případ, kdy předkládaná technika může být nápomocna, neboť pod znaménkem (– +) jsou konkrétní žáci. Ty si nyní vypíšeme a připravíme strategii, co je možné udělat, aby právě oni byli více vtaženi do výuky, byli předmětem pozitivně oslovení. Pozitivně oslovení pak mohou být pouze tehdy, pokud učitel dokáže aplikovat nějaký prvek z předmětu či probírané látky na dovednosti, respektive schopnosti žáka. Vždy je třeba obnovu zahajovat, stavět na tom, co funguje, co žák zvládá, ovládá. Jen tak nedojde k opačnému jevu, kdy žák prohlásí: „Učitel si na mě zasedl!“ a dobrou snahu vyučujícího bojkotuje.

### Kazuistika:

*V rámci družby měst byli určeni žáci osmé třídy pro výjezd na prodloužený víkend do Anglie. Petr, který měl s angličtinou problémy (zkoušení u tabule vůbec nezvládal kvůli studu), záhy prohlásil, že nikam nepojede. Za běžných okolností by vyučující Petrovo sdělení akceptovala, protože šlo také o finanční příspěvek a Petrova matka, samoživitelka se dvěma dětmi, si výlohy navíc mohla dovolit jen při informování s časovým předstihem. Nabídka výjezdu však přišla v době, kdy se vyučující rozhodla Petrovi pomoci nejen v angličtině, ale také sociálně, hlubším přijetím kolektivem třídy.*

Z anglické strany se učitelka dozvěděla, že tamní žáci chystají překvapení – osobní dárek pro každého žáka, který se přijede k nim do školy podívat na jejich vyučovací hodinu. Projednávala tedy se třídou, že by měli pro své anglické přátele také vymyslet, popřípadě vytvořit drobné dárky. K tomu účelu získala e-mailem jména anglických žáků i jejich fotografie. Pak vedla třídu k rozhodnutí, že dárky si vymyslí každý sám, ale vždy pro konkrétní anglický protějšek (v rámci možností kluci dívkám a dívky chlapcům, pak dostali k nahlédnutí i fotografie). Následně budou dárky jednotně zabaleny, ale přání na obal si může každý vymyslet sám. Třída souhlasila.

Pak se učitelka zcela záměrně dotázala, kdo má nejhezčí písmo, popřípadě nejlépe kreslí, protože věděla, že tím žákem je Petr. A jeho také třída určila. Požádala jej tedy, zda by byl ochoten na balíčky ona přání přepsat. Primární Petrovo odmítnutí neakceptovala, ale sdělila, aby si to rozmyslel, že se dotáže následující hodinu, a ostatní aby již přemýšleli nad dárky a přáními.

Třída učitelku nezklamala, žáci začali Petra ke spolupráci přemlouvati, a tak nakonec souhlasil. Ve finále začal kolektiv na Petra vyvíjet tlak, aby taky jel, že mu, pokud je to o penězích, přispějí. To si Petr výrazně nepřál, ale nakonec po naléhání své matky i vyučující (která s matkou byla v kontaktu) s účastí souhlasil. V Anglii se Petr dostal do rodiny rybářů – on sám byl rybářem obdivujícím hlavně nestojaté vody – a byl si na místní řece s otcem rodiny i s novým kamarádem zachytat. Výsledkem celého snažení vyučující bylo výrazně kvalitnější Petrovo přijetí kolektivem, zlepšení jeho

vztahu k angličtině a v neposlední řadě nový kamarádský, i když jen facebookový vztah s anglickým spolužákem.

(Rychnovsko)

### 9.2.3 Negativní kritérium

Uvedeným propočtem lze získávat údaje, byť spekulativní, nejen o vztahu třídy k vyučovanému předmětu, ale také o postoji k negativním jevům, ke konkrétnímu jedinci ve třídě, o postoji ke školní samosprávě a dalším prvkům vytvářejícím klima třídy či školy. Metoda je tedy vhodná především v pásmu prevence. Rozhodující je dobře pojmenovat kritérium a správně definovat význam znamének. Jako příklad uvádíme ověřenou verzi k deskripci vztahu k šikaně.

#### **Kritérium: vztah žáků k šikaně**

Znaménkem (+) označíme žáka, který je schopen fyzicky šikanu provádět a také slovně provokovat. Označení (+ –) přidělíme žákům, kteří podle našeho názoru šikanu fyzicky nevykonávají, ale slovně provokují. Znaménkem (– +) vymezíme žáky, kteří jsou schopni se přidat ke slovním provokacím a za určitých podmínek je dále stupňovat, ale sami slovní osočování neinicují. Znaménko (–) přidělíme žákům, kteří se k danému jevu nevyjadřují, nijak jej nepodporují a zůstávají pasivní až k hranici snahy mu zabránit. Další významnou změnou při hodnocení negativního jevu (agrese ve třídě, šikana atp.) je nutnost vytvořit nejlépe tři jmenné seznamy žáků dané třídy, vysvětlit přidělování znamének a nechat je přidělit dvěma dalšími kolegy. Osvědčilo se, když znaménka přiděloval učitel tělocviku, učitel přírodních věd a učitel věd humanitních.

V dosavadní praxi s danou technikou ještě nedošlo k dokonalé shodě všech tří pedagogů. Rozdíly bývají spíše větší a to je často první a podstatný důvod k zamyšlení. Podle dostupných výzkumů se učitelé svým přístupem podílejí na šikaně až ve 30 % případů. Není lhostejné, po které vyučovací hodině akce probíhají, co je šikanou ve školním prostředí odražováno. Častým problémem také bývá vztah mezi třídou a vyučujícím. V rozsáhlém projektu „Třída v krizi“, který byl realizován v rámci dvou regionů –

českého a moravského, kdy bylo na požádání analyzováno celkem 171 tříd, bylo skutečných tříd v krizi podle zadaných kritérií pět. Ostatní byl problémem krizového stavu vyučujících, kteří se nedokázali adaptovat na třídu a flexibilně reagovat směry, jež by dovedly třídní kolektivy ke sledovaným výchovně-vzdělávacím cílům.

Pokud dojde k souhrě, jsou-li pedagogové schopni konzultovat chování daných žáků vzájemně a podle určené techniky (začínáme vždy u toho, co funguje) a společně na vybrané žáky působit, je změna téměř zaručena – samozřejmě v časovém rozpětí, které vyžadují fáze procesu změny. V praxi však lze narazit i na takové třídní kolektivy, u kterých lze změny dosáhnout jedině jejich rozpuštěním.

#### **Kazuistika:**

*Plánovanou zdravotní prohlídku žáků třídy se sportovním zaměřením (kombinace dvou sportů, aby ve třídě byli jak chlapi, tak dívky) prováděl vzhledem k zahraničnímu pobytu lékaře zastupující lékař. Všiml si podezřelých podlitin na podbřišku a v třísech jednoho z vyšetřovaných žáků. Neprodleně informoval třídního učitele, ale ten odtušil, že jde o běžné podlitiny (chlapec byl brankář). Lékař však podezření nepustil ze zřetele a konzultoval svůj nálezh s jiným sportovním lékařem. Ten potvrdil, že podlitiny takového rozsahu a na takových místech nesouvisí s funkcí brankáře. Lékař se proto spojil s výchovnou poradkyní dané základní školy. Ta zahájila vyšetřování kvůli podezření ze šikany. Zjištění bylo šokující: šikana v daném kolektivu byla normou od druhého pololetí šesté třídy (aktuálně žáci dokončovali druhé pololetí třídy osmé). Kolektiv měl zavedený tzv. odražovací rituál, kdy po napětí způsobeném písemkou, zkoušením a podobně dotčený žák již dobrovolně uléhal v zadní části třídy a kdo z kolektivu chtěl, kopl jej do rozkroku. Chlapi i dívky. Žák pro tento účel preventivně nosil suspenzor ve dnech, kdy se dal odražovací rituál očekávat.*

Parciální řešení tak hluboké šikany, které se zúčastňovali průběžně všichni žáci třídy, by nebylo adekvátní. Napádaný žák (ačkoli uléhal dobrovolně, tvrdil, že mu „to nevadí“) určil skupiny jedinců, kteří využívali možnosti odražování častěji a méně často. Dané rozdělení bylo konfrontováno

s výpovědmi ostatních žáků a mírně korigováno. Poté bylo rozhodnuto, že na stávající základní škole zůstane a postoupí do deváté třídy napadaný žák a skupina spolužáků, kteří nejméně využívali jeho „služby“. To bylo sděleno rodičům, včetně udělení ředitelské důtky šikanujícím dětem.

Ostatním rodičům bylo oznámeno, že mají, resp. jejich děti, dvě možnosti: buď přechod na jinou školu (bylo domluveno mezi školami v daném městě) s ředitelskou důtkou, nebo zůstat na stejné škole, ale s návrhem na druhý, popřípadě třetí stupeň z chování za brutalitu vůči spolužákovi. Všichni rodiče s přestupem dítěte na jinou školu v rámci města souhlasili. Daná třída tak byla *de facto* rozpuštěna. Žádný z pedagogů nebyl potrestán, protože rafinovanost aktu a dobrovolnost chování šikanovaného skutečně umožňovaly, aby tento plíživý, skrytý, dlouhodobý jev nebyl pedagogy ani trenéry odhalen. Nezodpovězenou otázkou zůstal přístup původního sportovního lékaře.

(Ostravsko)

Základní poučení pro sportovní školy vyznívá tak, že brankář v míčových hrách má vždy specifickou pozici. Pokud jeho celek vyhrává, je žák spíše chápán jako méně potřebný. Jestliže však družstvo prohrává, je žák spíše považován za viníka. Proto má smysl u žáků tohoto zařazení být zvláště obezřetný.

### 9.3 Postoj ke škole

Není snadné najít možnosti, jak zvýšit motivaci žáka pro školní činnost, jak upravit jeho postoj ke škole jako instituci v době, kdy školní vyučování ztratilo výsadu hlavního zdroje informací. Učitelé vycházejí při naplňování tohoto úkolu především ze své osobní zkušenosti, z rad kolegů a možná i literatury. Jen minimum řešení má základ v postoji žáka a snaží se hledat možnosti vycházející z parametrů, které směrem ke škole fungují. Mozek je nejflexibilnější orgán lidského těla. Umí se přizpůsobovat a hlavně – funguje vždy cestou nejmenšího odporu. Jinak řečeno funguje s vidinou maximálního zisku při minimální ztrátě. Zisk ani ztráta samozřejmě nemusejí

být v materiální rovině, mohou být v rovině emoční, vztahové, mohou sytit kteroukoli z dlouhodobějších potřeb. Základem pro změnu vztahu žáka ke škole, přesněji pro korekci jeho postoje bývá zcela pragmatická věc – žákovi se docházka musí vyplatit, musí mu přinést prvky, jež považuje za výhodné, popřípadě prvky, které nemůže získat jinde a hlavně jednodušším způsobem. Takových dnes není mnoho a obtížně se hledají.

Následující technika nabízí jednu z možností, jak zjistit základ pro motivaci ke školní docházce, jak vygenerovat, proč vlastně žák vzdělávací zařízení navštěvuje, vyjma toho, že „musí“, že je to povinnost daná státem a vyžadovaná společností. Někteří žáci/studenti „myslí na svou budoucnost“, a proto přistupují k výuce zodpovědně. Stoupá však počet jedinců, kteří jsou prospěchově slabší, a zdaleka ne kvůli horším dispozicím, ale spíše v důsledku zvoleného životního stylu „být teď“ a neřešit budoucnost.

#### Postup:

- a) Vypíšeme do odrážek pod sebe vše, co z pohledu žáka/studenta dává a přináší jemu samotnému pobyt v jeho rodině, a to ve smyslu kladném i záporném (například zázemí vlastního pokoje, postel, strava, počítač, hádky rodičů, roztržky s mladší sestrou, možnost dělat si ve volném čase, cokoli se mu zlíbí, materiální zabezpečení atd.).
- b) Vypíšeme do odrážek vše, o čem víme, že přináší, dává žákovi/studentovi z jeho pohledu pobyt mimo domov a mimo školu (například setkávání s kamarády, impulzy k činností, možnost patřit do skupiny vrstevníků, příležitost k vrstevnickému dialogu atd.).
- c) Vypíšeme si, co žákovi/studentovi z jeho pohledu přináší docházka a pobyt ve škole (například možnost kontaktu se spolužáky, informace, řád, prostor k sebereprezentaci atd.).
- d) V úvaze o tom, co přináší žákovi/studentovi docházka do školy, vyškrtáme všechny položky, které se už objevily v prostoru doma (bod A) a v prostoru mimo domov a mimo školu (bod B). Získáme spekulativní informaci o tom, co je pro žáka ve škole originální, proč vlastně by za touto originalitou měl docházet.
- e) Sestavíme větu (souvětí), která obsahuje všechny zbylé atributy; ty jsou nyní v žákově/studentově životním prostoru „škola“. Počátek souvětí



může znít: „Ve škole získávám...“; popřípadě „Škola mi dává...“ a sestavujeme jak kladné, tak záporné prvky, které v úseku „škola“ zůstaly. Pokud se naše spekulace přiblíží realitě, máme základ, jakési portfolio, z něhož je třeba začít budovat, hledat cestu ke zvýšení motivace žáka pro školní činnost, cestu ke změně postoje k prostředí školy. Vždy máme na paměti, že základem jsou kvalitní vztahy.

### Ukázka použití techniky

*Petr, žák osmé třídy základní školy, intelektově disponován, zájmově nevyhraněný. Během výuky spíše pasivní, dialogy se spolužáky během přestávek nevyhledává, avšak pokud je do nich zapojen, neodmítá. Jeví se až hypochondrický, využívá své zvýšené nemocnosti, proto je jeho školní absence nad průměr třídy.*

dává rodina	dává prostor mimo rodinu a školu	dává škola
soukromí	procházky po městě	kontakt s vrstevníky
počítač, informace	kamarádi, návštěvy kamarádů	řízené informace
finance	kino a další možnosti zábavy	pravidelnost, řád, podněty
oporu v matce	nečekané podněty	domácí úkoly, hodnocení
technické zázemí	dojem volnosti	sankce za neplnění úkolů

Nyní srovnáváme, co originálního z pohledu žáka nabízí právě a jen škola (tj. daná nabídka není v jiném prostředí, v němž se žák pohybuje, dosažitelná): „Zůstává možnost pravidelného kontaktu s více vrstevníky obou pohlaví, řád, hodnocení a sankce.“

Nyní sestavíme větu z oněch komponent, například: „Do školy chodím kvůli možnosti pravidelného kontaktu s vrstevníky obou pohlaví, řádu, směřovaným podnětům, hodnocení a sankcím.“

Jako součást pozitivní motivace vyznívá z hlediska žáka pouze možnost kontaktu s vrstevníky obou pohlaví. Ostatní položky mohou vyznívat ambivalentně až negativně, jejich významnost si žák ve svém věku a postavení

nemusí uvědomovat. Strategie pro zvýšení motivace byla orientována směrem k vrstevníkům i k většímu propojení žáka a spolužáků ve školním prostředí.

Třídní učitelka, vyučující matematiku a fyziku, přinesla do třídy (25 žáků), do hodiny matematiky, dvanáct sad pro hru v šachy. Dotázala se, kdo umí šachy hrát. Pak rozdělila žáky tak, aby vždy seděl ten, kdo hrát umí (ví, jak se táhne figurkami), se spolužákem, který hrát neumí. Do předních lavic posadila žáky, kteří hrát neuměli a nezbyl na ně spolužák. Na připravené prezentaci jim vysvětlovala, jak a proč figury táhnou, v době, kdy ostatní spolužáci vedli výuku ve dvojicích. Po zhruba dvaceti minutách nechala hru sbalit a vysvětlovala matematické zákonitosti, které jsou ve hře aplikovány – ty tvořily základ předání informací v rámci výkladu nové látky. Pak nechala opět vytáhnout šachovnice a opakoval se scénář z úvodu hodiny. Závěrem sdělila, že zodpovědnost za hru má vždy ten, kdo šachy hrát umí, a jeho úkolem je do další hodiny matematiky (tři dny) naučit spolužáka hře tak, aby si mohl šachy zahrát každý.

Celá strategie spočívala v tom, že vyučující věděla o zálibě sledovaného žáka hrát šachy s počítačem a věděla, že bývá úspěšný i na mírně vyšší hladině obtížnosti.

V následující hodině jen „zkontrolovala splnění úkolu“, posbírala hry a pokračovala ve výuce. Další týden, během třídnické hodiny, opět rozdala šachovnice a vyzvala Petra, aby spolužákům vysvětlil principy zahájení hry a některé typy obran (indická a další). Celou třídnickou hodinu věnovali hře v šachy. Učitelka ponechala šachovnice ve třídě, opět se zodpovědností těch z dvojic, kteří hru ovládali. V příští hodině matematiky navrhla třídní učitelka turnaj s tím, že hlavním rozhodčím bude Petr, který také připraví rozpis hráčů. Bude rovněž plnit roli konzultanta pro ty spolužáky, kteří budou hrát a s hrou v šachy se seznámili až v hodině matematiky. Vše nechala třídu zvážít a odhlasovat. Pro turnaj nebyli všichni žáci, ale většina ano.

Školní přestávky v následujících deseti dnech strávila většina spolužáků při hře, Petr a další spolužák byli neformálními „hlavními poradci“. Třída, která dostala společné téma, se v tuto dobu výrazně stmelila, Petr byl velmi zaangażován. Akce vyvolala reakci i v dalších osmých třídách a byl uspořádán mezitřídní turnaj. Angažovanost Petra pro školní prostředí tak zůstala

vyšší, začalo mu více záležet na statusu u spolužáků a prohloubil se jeho vztah k třídní učitelce. Ta dosáhla sledovaného cíle – Petr zlepšil svůj vztah ke škole, více se angažoval, což se projevilo i na mírném zlepšení prospěchu v některých předmětech.

#### 9.4 Prostor školní třídy – životní prostor dítěte v roli žáka

Je důležité uvědomovat si rozdíl v obsahu pojmů a dokázat oddělit danost, tedy neměnnost, od společenské role. Pokud jsem fyziologicky muž nebo žena, je to danost. Být otcem či matkou znamená plnit celospolečenskou roli. „Matka“ nebo „otec“ není danost. Pokud žena porodí dítě, je to žena, která porodila dítě. Matkou, více či méně kvalitní, se stává podle přístupu k dítěti. Která z žen odnosa a porodila třetí dítě zesnulému zpěváku Michaelu Jacksonovi, není známo. Jistě víme jen to, že nebyla matkou, s narozeným dítětem neměla a nemá žádný kontakt. Je to osoba, žena, která rozplodila zpěvákovu rodinu.

Stejně tak společenskou roli naplňuje ten, kdo navštěvuje školu, vzdělávací zařízení. Dítě je dítě. Škola je budova se specifickým zařízením a účelem. Žák je pak lidský jedinec, který toto specifické zařízení navštěvuje. Ačkoli je běžné, že „dítě školou povinné“, tedy lidského jedince v určitém věku, nazýváme žákem i v jiném prostoru (ulice, autobusová zastávka, obchod a další), dítě se zde ani zdaleka „školním žákem“ necítí. Proto se mění formy jeho chování i přístup k nejrůznějším situacím. Chová se a jedná podle norem stanovených výchovou v rodině, podle norem skupiny lidí, party, ve které se etablovalo, a v rámci možností pak i kompenzuje tlak vzniklý v rodině a ve vzdělávacím zařízení.

Školní třída pak podle stejného principu není dětský pokoj, obývací pokoj, kuchyň, popřípadě zahrada rodinného domu. Školní třída je prostor, ve kterém je dítě žákem. Platí zde jiná pravidla než v obývacím, vyučující není matka, otec ani babička. A přesto je významné, aby pro žáky vyznívala třída útulně, aby stěny pokrývaly nejlépe výtvarné dílo žáků. Zároveň je důležité, aby se tyto prostory mohly tvořivě měnit a vyvíjet podle vyspívání žáků, aby místnost nebyla sterilní a nehostinná.

Logickou podmínkou pro přijetí školní třídy jako „svého prostoru“ je pro žáky také školní lavice, místo, na kterém žák pravidelně usedá. Jestliže nemá jasně vymezené své místo, „svou lavici“, prožívá totéž co člověk uléhající ke spánku v hotelích. Není nasycena jeho nejvýznamnější sociální potřeba (viz *Pesso Boyden System Psychomotor*) a toto nenasyčení znamená zvýšenou podrážděnost jako důsledek prožitku nejistoty.

I v současnosti se lze setkat s vyučujícími, kteří nechávají žáky usedat podle jejich aktuálního přání, tedy pokaždé jinam. Argumentují demokracií (ovšem špatně pochopenou), „volností“ a „svobodou“ žáků. Metoda častého **přesazování** je dokonce některými metodiky doporučována. Důvodem je fakt, že přesazení žáci si zvykají na nové místo a nového spolužáka, a proto vypadají „klidnější“. Ale je zásadní otázkou, zda ono „zklidnění“ přispívá ke koncentraci na výuku. Proto bývá mnohem častějším důsledkem takového přístupu polarizace třídního kolektivu, tendence k agresivitě a despektu směrem k „neoblíbeným“ žákům. Daný přístup jako by nerespektoval, že člověk je teritoriální bytost a s jistotou místa se pojí pocit bezpečí.

Pokud necháme žáky spontánně usedat, kam chtějí, obsadí zadní lavice ti nejvýznamnější, kteří mají vlastní názor a nemají potřebu o něm druhé přesvědčovat. Nejsou školsky ambiciózní, dokážou být samostatní a více nezávislí na názorech jiných, a často dokonce na postojích a názorech učitele. Jejich samostatnost však zpravidla bývá překážkou pro školní práci, jež vyžaduje spíše plnění úkolů než to podstatné, kterým je řešení problémů. Ostatní lavice jsou při živelném zasedacím pořádku obsazovány spíše podle klik,<sup>4</sup> koalic a frakcí mezi žáky. Často jde také o pozůstatek selekce z prvního stupně základní školy, pokud si paní učitelka žáky rozdělila podle kvality příjmu informací.

Pevný **zasedací pořádek** umožňuje vyučujícím pracovat mnohem více se sociálním prostorem, umožňuje usadit žáky podle potřeb frekvence očního kontaktu, popřípadě fyzické blízkosti učitele. Rozhodně by neměl sloužit k „odstavení“ žáků do zadních lavic, a to především těch, kteří „ruší

<sup>4</sup> Klikla je hovorový výraz pocházející z francouzštiny a označující skupinu jednotlivců, kteří se navzájem podporují ve svých zájmech.

výuku“, protože v zadních lavicích ji budou narušovat ještě více, popřípadě výuku zcela vypustí a budou se zabývat v rámci možností vlastními aktivitami. To v důsledcích povede k dalším propadům ve zvládnutí učiva a to následně k dalšímu snížení zájmu o školní vyučování. Dobré není ani to, pokud vyučující usadí problémového žáka do první lavice před svůj pracovní stůl, popřípadě do lavice druhé. V této oblasti se totiž učitel pohybuje tak často, že jeho fyzická blízkost je normou a žák si na ni rychle zvykne. Drtivá většina učitelů při výkladu neuvědoměle postupuje k úrovni třetí řady lavic a zpět, v uličce vzniklé vlevo od katedry.

Ideální se jeví, když vyučující usadí problémového žáka v první lavici, ale na nejvzdálenější místo od svého stolu. Pokud k žákovi kvůli jeho vyrušování přichází, nemusí používat verbální projev, nýbrž pracuje „tělem“. Učitel přichází, očima již kontaktuje žáka, ale nepřerušuje výklad směřovaný ke třídě. Nestací-li pouhé přiblížení se k žákově lavici, položí na ni svou dlaň, samozřejmě tak, aby se nedotýkal žádné z osobních věcí žáka. Vstup do teritoria a následně až fyzická intervence vyvolá v žákovi pocit ohrožení, který odkloní původní směr jeho aktivity. Pokud učitel ve fyzické blízkosti navíc žáka osloví dotazem týkajícím se aktuální výuky, nabízí jeho organismu i směr, kudy lze nejrentabilněji z ohrožení vystoupit. Jestliže žák ani nadále nereaguje, například dál vede polohlasně monolog, přehluší učitel svým běžným hlasem vyrušování žáka, protože jeho hlas přichází z větší výšky. Půjde-li o žáka s projevy hyperkinetického syndromu, může učitel modulací hlasu dávat žákovi osobní instrukci, aniž by výrazně narušil kontinuitu svého výkladu směřovaného ke kolektivu třídy.

Problém kam usadit konkrétní žáky se stává výrazně složitějším, je-li nepozorných větší počet. Zde také záleží na jejich vzájemných vztazích a propojenosti. Někdy se osvědčuje posadit do první a nejvzdálenější lavice dva problémové žáky, protože učitel má šanci jejich nepozornost korigovat více, než pokud budou sedět jinde, ale jsou třídy, kde je potřebné problémové žáky usadit šachovnicovitě do prvních dvou řad lavic. V žádném případě ale není dobré usadit je do řad posledních.

Práce s prostorem třídy je tedy velmi důležitá, stejně jako práce se zásadním elementem – zasedacím pořádkem žáků. Ten je třeba důsledně promýšlet a měnit vždy jen po delších časových úsecích, samozřejmě

pokaždé s etickým zdůvodněním změny. Především žáky devátých tříd a třetího stupně je třeba neustále upozorňovat, že v reálném životě si kolegu, vedle nás pracujícího jedince, nevybíráme. A proto je třeba se naučit vzájemné toleranci a pochopení už v podmínkách základní a střední školy.

*Bára se do města přistěhovala s rodiči již před několika lety, stále však v mimoškolním životním prostoru neměla kamarádky. Ačkoli byla učiteli hodnocena jako žákyně disciplinovaná a nekonfliktní, jen těžce si vypracovávala v třídním kolektivu dobrou pozici. Spolužáky i spolužačkami byla přijímána spíše ambivalentně, i když spolu absolvovali již dva ročníky výuky. Neomluvená absence se u ní objevila poprvé, stejně jako falšování rodičovské omluvenky.*

Vyšetřování neomluvené absence bylo krátké. Preventistka školy, která ve třídě také vyučovala, pozvala Báru do školní společenské místnosti. Problémy s žáky neřešila u sebe v kabinetu, vždy oddělovala roli učitele a preventisty i používáním rozdílných prostor. Bára po krátkém monologu učitelky sdělila, že se minulý pátek „pohádala s holkama“. Celou sobotu a neděli myslela na to, kam a s kým si v pondělí sedne. Nikdy neseděla vedle chlapce a věděla, že „žádná z holek s ní tentokrát nebude chtít sedět“. V pondělí do školy přišla, jen nemohla kvůli dojíždění přijít dříve. Už v šatně „musela snášet první nezájem“. Když nahlédla do třídy, uvědomila si, že její předpoklad se naplňuje. Dostala strach a ze školy odešla. Matce zatelefonovala, že jí není dobře a má teplotu, aby zavolala do školy, že jde k lékaři. Tam ale nedošla. Následující den se potulovala městem, třetí den přinesla do školy zfalšovanou omluvenku s podpisem své matky. Seděla v zadní lavici, která při absenci jiných žáků zůstala volná.

Preventistka, která vyučovala společenskovední předměty, motivovala třídu k experimentu – zasedacímu pořádku volbou losem. Cílem je vyzkoušet si po dobu tří týdnů sedět vedle někoho, kdo není mou volbou, s tím, že po třech týdnech dostanou všichni úkol, který bez tohoto opatření nelze splnit. Žáci nepřijali návrh s nadšením, ale respektovali jej – tím spíše, že je učitelka vyfotila a do třídní knihy vložila tiskovinu s jejich rozsažením. Bára podle losu nyní seděla ve třetí lavici s jednou z dívek, se

kteřou se jinak výrazněji nekontaktovala. Aby žáci pevný zasedací pořádek dodržovali, informovala preventistka o svém záměru všechny zainteresované vyučující.

Po třech týdnech dostali žáci za úkol vypsát všechny kladné aspekty a momenty, které našli, uvědomili si, zažili v souvislosti s usazením vedle spolužáka, jehož jim určil los. Práce následně posbírala a v další hodině vždy přečetla stať o konkrétním žákovi, přičemž ostatní spolužáci měli odhadovat, „o kom že to je“. Pak se pisatel mohl, ale nemusel k napsanému přihlásit. Mnozí žáci využili možnosti nepřiznat se k textu. Spolužačka, která hodnotila Báru, se však přihlásila. Ve třídě nebyl hodnocením Bary nikdo překvapen, s výjimkou jí samotné.

Třídní učitelka byla o všem informována a sdělila třídě, že po nadcházejících krátkých dnech volna začne platit nový zasedací pořádek bez možnosti sednout si „kdo kdy kam chce“. Žáci k překvapení třídní učitelky nepřijali sdělení nijak dramaticky ani negativně. Příští měsíc tak začala platit v této oblasti jiná pravidla.

*(Karlovarsko)*

## 9.5 Přechodové rituály vyučovací hodiny

Jedním z prvků umocňujících negativní vztah k vyučování je podle lokálních výzkumů, stejně jako podle výzkumů celostátních, **nuda**. Tedy stereotypní vedení hodin, jednotvárné formy zkoušení a z pohledu žáků i stereotypní chování učitelů. Jemné rozdíly, které vnášejí do každé vyučovací hodiny jedinečnost a osobitost, žáci nevidí, nepostřehnou, pokud v nich schopnost vnímat nebude podporována. Učitelům není co zazlívat – jsou svázáni normami, předpisy, kritérii, které musejí dodržovat, často jen proto, aby se usnadnilo jejich hodnocení – zda učitel v dostatečné míře využívá „moderní didaktické pomůcky“, zda jeho žáci vykazují kvalitní prospěch ve vyučovaném předmětu a další. Podstatné hodnoceno nebývá. Například zda učitel umí navázat s žáky kontakt, prochází mezi jejich lavicemi, reaguje na dotazy, učí v atmosféře, která umožňuje rozvoj tvořivosti, a neplete si výuku s firemní prezentací. Učitel tedy má pevně stanovené

mantinely. Pohyb mezi nimi však záleží zcela na něm, na jeho vlastnostech, schopnostech, dovednostech. Jeho cílem určitě není „být za každou cenu jiný než kolegyně“, popřípadě „být za každou cenu originální“, protože ani to si žáci nepřejí, nic takového trvale kvalitnější výsledky nepřinese.

Mnohý z učitelů již pochopil, že atraktivnost a časté změny forem výuky jsou již od druhého stupně základní školy pomíjivou hodnotou, protože je otázkou času, kdy se z oné atrakce stane rutina. Cílem je proto docela jiného – docílit takové struktury vyučovací hodiny, která přinese maximální efekt při minimálních investicích do pozornosti žáka.

Prvním krokem je vstup učitele do třídy po ukončení přestávky. Tu žáci považují za prostor vyhrazený pro vlastní zájmy. Proto si povšimnou potřeby odskočit si, napít se, nachystat si pomůcky na další hodinu apod. až v okamžiku, kdy zvonek oznamuje zahájení následující vyučovací hodiny. Ve školním zařízení, kde se zvonění nepoužívá, je situace ještě složitější. Například existuje škola, v níž zvonění nahrazují digitální obrazovky umístěné nad školní tabulí. Během výuky ukazují digitální čas – bíle na černém poli. V několika minutách před zahájením přestávky se pole mění v zelené. S okamžikem zahájení času přestávky časový údaj jakoby „vybuchne“ a začne oscilovat v rytmu srdce. Po několika minutách se zklidní a ukazuje čas na zeleném poli. Když se blíží konec přestávky, začne se pozadí měnit ze zelené barvy směrem do červené. V okamžiku vypršení času přestávky pole opět „vybuchne“ a objeví se nápis: „Jdeme na to!“ Pak obrazovka pomalu ztemní do černé barvy, číslice vyjadřující časový údaj přecházejí do barvy bílé. A začne další vyučovací hodina.

Žáky podle jejich sdělení tato forma irituje, považují celou dekoraci za velmi ubohou a trapnou. Pokusy dohodnout s vedením školy změnu byly marné, protože na celou digitální techniku získala škola dotaci a nyní bylo třeba „vykazovat uplatnění“. Lze vyslovit domněnku, že v mnohých školských zařízeních vůbec nepochopili hranice digitalizace a únosnost zapojení informačních a komunikačních technologií (ICT) do výuky; jejich obdivovatelé nechtějí uznat kontraproduktivitu, kterou mnohé tyto prvky přinášejí.

Potíže s pravidelným, až ritualizovaným zahájením vyučovací hodiny dále umocňuje fakt, že učitelé nechodí do tříd ve stejnou dobu – a žáci toho

vědomě i nevědomě využívají. Pokud vědí, že češtinář Burda vchází do třídy až pět minut po zazvonění, je spousta času, jestliže dějepisárka Burdová vchází někdy dvě, někdy i osm minut po zvonění, má smysl risknout doladění potřeb až po zvonění, protože „to většinou vyjde“. Výzkumy upozorňují, že stále více žákům vadí, když učitelé přetahují výuku do přestávky. Ale důležitý je i včasný příchod do vyučování. Jako ideální se jeví příchod učitele do třídy asi do tří minut po zazvonění.

Vstup učitele do prostoru třídy patří k nejvýznamnějším okamžikům vyučovací hodiny, protože určuje emoční naladění žáků minimálně na dvacet minut. A stejně tak určuje emoční naladění učitele. Nejhorší variantou je forma typická pro šedesátá, sedmdesátá léta minulého století – učitelka vešla do třídy, žáci vstávali a tím ji zdravili. Ta na ně téměř nepohlédla, šla ke svému stolu a rovnou sdělovala: „Sednout! Otevřete někdo okna, je tady smrad. Služba, kdo chybí?“ A začala zapisovat prezenci.

Kvalitní učitel ví, že je potřebné naladit sebe na žáky a žáky na sebe. Ví, že doba přestávky znamenala přechod k jiným tématům a stereotypu, než vyžaduje standardní výuka. Uvědomuje si, že totéž, co platí pro žáky, platí i pro něj. Také on si řešil osobní záležitosti, přemýšlel nad uplynulou vyučovací hodinou, popřípadě ve svých představách strukturoval nadcházející hodinu, pokud se plně nevěnoval soukromým aktivitám. V každém případě byl v jiné atmosféře, mezi ním a žáky, před kterými teď aktuálně stojí, vznikla bariéra osobního prostoru. A tu je třeba na nadcházející čas prolomit. Jednou z variant je forma, již důsledně vyžadovalo vedení jedné základní školy. A protože se velmi osvědčila, její další aplikaci nebylo – a není – potřebné připomínat.

Učitel vchází do třídy, postaví se před žáky a chvíli počká, než se zklidní a postaví. Pak se mírně ukloní a žáky pozdraví. Byl to on, kdo vstoupil do jejich teritoria, je to on, kdo narušil jejich volnou zábavu a nyní je povede. Proto je důležité, aby je pozdravil jako první. Žáci se k pozdravu mají postavit, ale ne všichni formu dokonale dodrží, zvláště ve vyšších ročnících je běžné, že pokud učitel chvíli nepočká, žáci jen naznačí, že se chystají postavit. To není důležité. Důležité je, aby mezi sebou ukončili dialog, všiml si, že učitel přišel a je připraven se jim věnovat. Někteří učitelé tuto část vzájemného uvítání realizují tak, že zdraví žáky z různých míst, tedy ne vždy

z prostoru před tabulí, ale také více zprava, téměř z poloviny místnosti a podobně. Žáci tak bezpečně zklidní, přeruší jejich dialogy.

Poté, co se aktéři nadcházejícího dění ve společném prostoru a čase vzájemně pozdraví, vchází učitel mezi žáky, mezi lavice, a prezenci vede z tohoto prostoru. Pokud někdo chybí, a v jeho lavici je tak volné místo, jde učitel blíže. I když je možné celou třídu lehce přehlédnout, dotazuje se žáka, který je přítomen: „Petře, Jirka dnes ještě není ve škole?“ Co žák odpoví a jakou formou, není podstatné. Důležité je angažování spolužáků, prohlubování zájmu jednoho o druhého. Zároveň dochází ke zvláštnímu efektu – učitel jednoznačně vnímá aktuální atmosféru třídy, žáci díky fyzické blízkosti učitele, který prochází mezi lavicemi, jsou uvědoměni o tom, že hodina opravdu začala a povede je tento konkrétní vyučující. Rychleji se adaptují na jeho hlas, celkový projev, formu vedení hodiny. A pokud náhodou ještě dopisují SMS zprávu, popřípadě dokončují poslední tah počítačové hry, plně chápou, že to, co dělají, je už něčím navíc. Nechápu-li to, učitel jejich pocit umocní tím, že přijde k jejich lavici. Často se nemusí – a je to až nevhodné – vyjadřovat verbálně. V mnoha případech je efektivnější a efektnější jen u lavice postát nebo na ni položit ruku a gestem žákovi naznačit nevhodnost jeho chování.

Během takového úvodu hodiny, který zabere maximálně tři minuty, dojde k vzájemnému naladění. Učitel může „procítit“, zda to, co si připravil, je, popřípadě není vhodné v této atmosféře prezentovat. Pokud vyhodnotí, že atmosféra ve třídě neodpovídá jeho předpokladu a záměru, může se věnovat naladění žáků, motivovat je k činnosti, kterou má připravenou; anebo vyhodnotí, že bude potřebné vše variovat. Jednou z nejhorších variant je vyučující, který si do hodiny přináší prezentaci a hned po vstupu začíná zápolit s technikou; je zcela mimo atmosféru třídy a ztratil s ní emoční kontakt. Pak spouští prezentaci, která není ničím jiným než výňatkem textu upraveným do tabulky. Zároveň sděluje obsah tabulky žákům a ještě je žádá, aby si vše značili. Tak dochází k předání jedné informace s trojnásobným časovým posunem (viděné, slyšené, zaznamenávané, kdy všechny tři formy vyžadují svou dávku soustředění). Výsledkem je enormní tlak na pozornost. Pak je to učitel, kdo uvede žáky do pasivity, kdo si zablokoval dialog vhodný k výuce.

Je skvělé využívat při výuce techniku, je-li použita jako pomůcka, jež usnadňuje žákům úkol pochopit, uchopit a zpracovat v sobě informaci, schéma, novou strukturu. Naopak úplně opačný efekt má, pokud učitel násilím předkládá třídě nějakou svou prezentaci, zatímco třída vůbec není na tuto formu naladěna a hlavně jí, na rozdíl od třídy jiné, tato prezentace nevyhovuje. Učitel při ní stereotypně opakuje totéž co ve třídách jiných, ztrácí flexibilitu, schopnost být naladěna na atmosféru třídy, a efektivita výuky je tudíž velmi nízká. Tabule zůstává i nadále zcela nenahraditelná, protože pouhý tah učitelovou rukou nebo jím situačně namalovaný obrázek či schéma jsou naplněny učitelovou emocí („srdcem“), v projevu zůstává stopa po dynamice jeho osobnosti, jeho angažovanost. Takového učitele považují žáci za věrohodného, za jedinice, který „vyučovaným předmětem žije“, a proto je hoden být pro ně vzorem.

### 9.5.1 Schéma vyučovací hodiny a přechodové rituály

Významnou součástí kvality učitele je také umění strukturovat pořadí jednotlivých prvků vyučovací hodiny – kdy předávat novou látku, kdy opakovat vyučované, popřípadě zkoušet. Problematikou struktury se zabývá mnohá kvalitní pedagogická literatura současných autorů. Méně často se upozorňuje na významný prvek, kterým jsou přechody mezi jednotlivými činnostmi, částmi vyučovací hodiny.

Zda bude následovat po vstupu učitele do třídy a úvodní části hodiny opakování, zkoušení, popřípadě bude probírána další látka, záleží samozřejmě na mnoha činitelích, a není proto možné volit paušální řešení, které by mělo obecnou platnost. Na tu mají nárok jen přechody mezi jednotlivými částmi hodiny. Tak jak přechod ze spánku do bdění vyžaduje fyzickou aktivitu („protáhnout se“), vyžaduje ritualizovanou aktivitu i přechod z jedné části vyučovací hodiny k druhé. Cílem je „přeladit“ žáky, částečně změnit jejich myšlenkové obsahy, dát prostor k „novému začátku“, zahájení procesu vnímání, jakoby s novým startem. Obdobně je tomu v okamžiku, kdy na radiopřijímači nebo počítači ladíme rozhlasové stanice. Jde stále o rádio, zvuky vycházející pořád z jednoho zdroje, ale každá stanice aktuálně vykazuje svou vlastní atmosféru. A snaha přeladit stanici je pak

výrazem hledání zdroje, který naše aktuální emoční naladění podpoří, popřípadě zcela změní.

Nejjednoduššími technikami pro změnu emočního naladění jsou tělesná cvičení, při kterých žáci nemusejí ani vstávat z lavic. Například kroužení zápěstími při spuštění paží podél těla. Přidají-li žáci také kroužení kotníky, byť v rámci omezených možností, dochází k uvolnění napětí nejen v těchto kloubech, ale díky propojenosti šlachami a inervací jsou uvolňovány mnohem větší tělesné celky. Výsledkem je vyvolání potřeby protáhnout i celé paže, vykonat pohyby hlavou. Fyzické změny pak způsobí také změnu emočního naladění.

Obdobného efektu docílíme, když necháme žáky sledovat očima vlastní palec, který přibližují k očím při původně natažené paži. V určité vzdálenosti od těla začnou mít oči potíže se zaostřením i při kvalitní práci okohybných svalů. Ty jsou nyní trénovány a uvolňovány z až křečovitě napjatosti, která nastala během psaní diktátu, zapisování vyučované látky a podobně. Jakmile žáci začnou vidět palec rozostřeně tak, že je možné v rámci rozostření sledovat jeho rozdvojení, zastaví pohyb paže směrem k obličejí. A bez pohybu hlavou, jen prací okohybných svalů, budou nyní sledovat rozostřený palec, který se začne pohybovat díky pohybu rukou. Jejich snaha povede k „masáži“ okohybných svalů, k uvolnění jejich napětí. Toto napětí dokáže způsobovat nepříjemnou „bolest hlavy za očima“ a popsané jednoduché cvičení ho odstraní. Výsledkem bude i přeladění koncentrace; aby žáci úkol dobře splnili, soustředí se na jednotlivé prvky cvičení a tím dojde ke „změně nálady“.

Další jednoduché cvičení, které lze provádět vsedě, i když mnohem kvalitnější účinek má vestoje, bývá nazýváno „Vějířky“. Žáci sedí v lavicích, mají spuštěné paže. Anž by paže ohýbali v loktech, snaží se co nejvíce roztáhnout prsty a zároveň je tlačit směrem nahoru – to vše při nádechu. Při výdechu uvolňují napětí v pažích a plynule vydechují. Po několika opakováních přidávají v rámci možností také roztahování prstů u nohou a jejich zvedání. Cvičení je realizováno pomalu, v rámci běžného rytmu nádechu a výdechu. Také v tomto případě vyvoláme uvolnění svalových skupin, tendenci protáhnout celé tělo a hlavně – dojde i k emočnímu přeladění.

Cvik uvolňující napětí po delším čase mlčení, kdy například žáci psali písemnou práci, která neumožňovala verbální projev, je také velmi

jednoduchý. Spočívá v uvolnění čelistních kloubů. Nejprve necháme žáky, aby zavřeli oči a volně spustili spodní čelist. Pak si nahmatají čelistní klouby a pomalými kruhovými pohyby ve směru „od krku k ústům“ si kloub masírují. Činnost mimo jiné vyvolá polykací reflex a dojem slinění. Následně necháme žáky co nejvíce otevřít ústa a pomalu je zavírat. Vyvoláme zívací reflex. Zívání je velmi podstatná činnost, protože upravuje dýchání, které řídí celkové naladění organismu. Proto žáky necháme chvíli zívát, pak činnost ukončíme a můžeme pokračovat ve vyučovací hodině.

Pokud je třída z nějakého důvodu neklidná, je vhodné další velmi jednoduché cvičení. Žáci zavřou oči, na které si přiloží své dlaně zformované do misek asi tak, jako skořápka ořechu obaluje měkké jádro. Pak se natočí směrem k největšímu zdroji světla a do misek ze svých vlastních dlaní otevřou oči. Mezi prsty uvidí probleskovat růžovou barvu způsobenou průchodem světla a na tu se vizuálně zaměří. Hlavní pozornost však bude soustředěna k nádechu a výdechu, k rytmu, který tělo realizuje mimo naši vůli. Nádech ani výdech nebudou žáci regulovat vůlí, jen budou „pozorovat“ jeho existenci. Zhruba po třech, ideálně však pěti minutách ukončíme cvičení tak, že žáci opět oči zavřou, a pokud byli v lavicích natočeni směrem k intenzivnějšímu světlu, zaujmou běžnou pozici a odsunou dlaně z obličeje. Pak oči pomalu otevřou. Je až překvapivé, do jaké míry lze tímto jednoduchým cvičením žáky zklidnit a „přeladit“.

Další cvičení, které má za cíl uvolnit často až křečovitě sevření konkrétní skupiny svalů, je možné realizovat vestoje, při mírném rozkročení. Následuje snaha pomalu vytáčet chodidla špičkami k sobě za pomoci houpavého pohybu. Když je dosaženo osobního maxima, žák v pozici zůstane po dobu několika nádechů a výdechů. Často procituje natažení svalstva od kolen přes křížovou kost až do poloviny zad. Pak za stejného rytmického houpavého pohybu stáčí chodidla do přirozené polohy. Zde však neskončí, pokračuje tak, že výsledkem jsou chodidla co nejvíce rozevřená, patami co nejbližší u sebe. V této pozici žák opět setrvá po dobu několika nádechů a výdechů a potom vrací nohy do přirozeného postavení ve stoji spatném. Cvik několikrát opakuje. Tím uvolní velké svalové skupiny hlavně v oblasti hýždí a sakrální oblasti, které bývají při delším sezení a prožitku stresu v napětí.

Obdobným, jemnějším cvičením je poklesnout ve stoji spatném do těžiště, tedy do postoje s mírně pokrčenými chodidly, pak si představit sezení na velkém balonu a rytmicky se pohybovat, popřípadě využít představu jízdy na koni.

Cvičení, které uvolňuje kotníky při dlouhém sezení a zároveň má vliv i na uvolnění krčních svalů, je také prováděno vestoje – žáci se zkoušejí postavit nejdříve na vnější a pak na vnitřní stranu chodidel, a to několikrát po sobě. Následně si kotníky uvolní protřepáním, a je-li to možné, snaží se prsty u nohou, opřené o podlahu, trénovat jejich prolamováním. Obojí cvičení je velmi účinné a samozřejmě také změní náladu, emoční nastavení, protože nutí cvičícího jedince soustředit se na vykonávanou činnost. Kontraindikací, na kterou je třeba vždy upozornit, je poúrazový stav. Tito žáci si cvičení jen představují.

Na druhou stranu existují i situace, kdy je potřebné celou třídu spíše aktivovat. Mnoha vyučujícím se osvědčila metoda lidově nazývaná poklepová masáž. Je však důležité zachovat instrukce, včetně informace o kontraindikaci – poklepová masáž není vhodná pro jedince s křečovými žilami ani pro žáky těsně po úrazech, popřípadě operacích. Ti jsou vyzváni, aby si vše jen představovali. Není vhodné, aby se více angažovali, ale vhodné není ani to, aby zůstali v době, kdy ostatní spolužáci realizují postupné kroky, dokonale pasivní.

První krok je postavit se do stoje spatného v takovém prostoru, ve kterém se bude později možné předklonit. Následuje instrukce, aby si žáci za pomoci tření dlaní vytvořili teplo na rukou a takto prohráté dlaně přikládali na obličej, nejlépe lehkým pohybem, jakoby od jeho osy ke stranám. Dále si promnulí uši, prostor za ušima a intenzivně krk v jeho zadní části. Následným krokem je uzavřít dlaně do pěstí a velmi mírně si proklepat vlasovou část hlavy. Poté jen mírně vyšší intenzitou proklepat hrudník (dívky vynechávají ňadra) a nataženou levou paži po její vnitřní straně, a to od palce k tělu, od těla k malíčku. Totéž pak u druhé paže. Je velice důležité nezaměnit směr, tedy proklepávat od palce k tělu, od těla k malíčku.

Podle zdroje, ze kterého velmi pravděpodobně masáž pochází, je v sázce „masáž“ (inervace) tzv. meridiánové dráhy. Když jsou sedmkrát proklepány obě paže, je třeba se předklonit. Otevřenými dlaněmi, kdy prsty vytvářejí

dojem štětce, žáci proklepávají prostor zad těsně kolem páteře, a to směrem od kostrče nejvýše, kam dosáhnou. Pohyb vykonávají také sedmkrát. V předklonu už zůstanou a při mírném stoji rozkročném proklepávají nohy od palců k tělu vnitřní stranou, od těla k malíčkům stranou vnější. A to rovněž sedmkrát. Jedinci s náběhem na křečové žíly, popřípadě s jiným handicapem žilního systému budou nohy pouze hladit, nebudou realizovat poklepávání dlaněmi zatnutými v pěsti. Po ukončení této části poklepové masáže již ve stoji přímém žáci přiloží obě své otevřené dlaně na oblast žaludku a ve směru hodinových ručiček několikrát pomalu provedou kruhový pohyb v oblasti střev. Tím je fyziologická část poklepové masáže ukončena. Pokud zůstane pocit brnění v prstech na rukou, není obtížné se jej zbavit protřepáním. Výsledkem této masáže je příjemný pocit aktivace organismu zvyšující pozornost, a to bez přebytečného „návalu“ energie, která by následně musela být odreagována.

## Shrnutí

- Škola, školní prostředí představuje velkou část životního prostoru žáka, obsahuje velmi rozmanité podněty, na které žák reaguje, popřípadě na něj tyto podněty pouze působí a dotvářejí jeho postoje.
- Školní třídu lze obrazně chápat jako „dětský pokoj v bytě“, o který se žák dělí s dalšími „sourozenci“, jen pro přírodu neobvyklými, protože jsou všichni zhruba ve stejném věku. Proto zde fungují zcela specifické poměry a pravidla, které je třeba znát.
- Vztahy mezi žáky nejsou pevné, nýbrž jsou dynamické, vyvíjejí se, a proto je také možné je průběžně ovlivňovat.
- Jako dynamický proces lze označit také vztah i postoj žáka ke škole jako celku, což umožňuje až zásadní intervence.
- Je potřebné ritualizovat některé činnosti, jako je zahájení vyučovací hodiny, její ukončení a další, protože tak žáci získávají jistotu v relativní stálosti, neztrácejí kapacitu zbytečnou adaptací, která může přinášet negativní pocity a z nich vycházející nechuť i potíže s koncentrací na učivo.

## Motivační techniky

Jan Svoboda

Jedním z nejtěžších úkolů současných rodičů, stejně jako učitelů všech typů škol, je motivovat děti/žáky pro školní činnost. Dostupnost a neustále se zvyšující kvalita informací získatelných prostřednictvím internetu a sociálních sítí způsobuje pokles motivace pro školní aktivity. Pozvolna se mění úkol vyučujících – z předávání informací ke směřování, které informace získávat a jak je dále syntetizovat. Problém je navíc prohlubován zvyšující se individualizací a s ní spojenou klesající tolerancí dětí a žáků směrem k ostatním. Narůstá počet dětí, pro které je škola a jí organizované činnosti jediným prostorem, kde mají přímý kontakt s vrstevníky; protože sociální sítě jim zaručují **virtuální kontakt**, nemají potřebu vyhledávat více osobních, reálných setkání. Negativní důsledky tohoto jevu popisuje mnohá literatura. Zabránit mu v současném světě fascinovaném informačními a komunikačními technologiemi nelze. Můžeme však děti a žáky motivovat k tomu, aby nejrůznějším vazbám a pohnutkám ostatních porozuměli.

### Kazuistika:

*Vyučující s tříletou praxí převzala třídnictví po kolegyni, která odešla do předčasného důchodu. Ačkoli se jednalo o pátou třídu základní školy v městské aglomeraci, kde je vzájemná provázanost žáků zpravidla nižší než u škol menších a vesnických, hloubka nezájmu o spolužáky v této třídě učitelku překvapila. Bylo zřejmé, že nízká angažovanost a malá chuť k investování sebe samých do školní a kolektivní činnosti, stejně jako do zkvalitnění prospěchu, nebyly výsledkem dispozic žáků, ale vztahů mezi nimi.*



Strategii pro změnu založila vyučující na třech krocích, které časově rozložila do šesti týdnů. První akcí směrem k cíli bylo využití hry „Všíma-vost“, kdy sestavila žákům dotazník, jehož otázky se týkaly prostředí školy:

1. Jakou barvu mají zvonky u vstupních dveří do školní budovy?
2. Je zvenčí klika, kulička nebo madlo?
3. Jakou barvu mají vstupní dveře do školní budovy?
4. Je vestibul školy vyzdoben květinami?
5. Jakou barvu má podlaha na chodbě před třídou?
6. Co představuje nejbližší obrázek na chodbě?
7. Jaká je v šatnách před tělocvičnou podlaha (plovoucí, parkety, lino-leum)?
8. Mají hodiny před tělocvičnou číselník, a pokud ano, jsou čísla na něm arabská, nebo římská?
9. Na které ruce nosí hodinky školník, který je o přestávkách v bufetu?
10. V jaké barevné kombinaci je cedule s nápisem „ředitelna“, umístěná ve druhém patře?

Žáky hra zaujala natolik, že při vyhodnocování (jeden bod za správnou odpověď) měli tendenci sami dávat ostatním otázky a vyzkoušet jejich všímavost. V následující hodině nechala vyučující žáky odpovídat na otázky týkající se oblečení, barvy vlasů, očí a dalších nezraňujících detailů zevnějšku spolužáků sedících přes lavici za nimi. Poté, co žáci odpověděli, dostali za úkol přesunout se k tomu spolužákovi, kterého odhadovali, a výsledky konfrontovat s realitou. Pak následovala diskuze, během níž žáci zůstávali v lavicích spolužáků až do konce vyučovací hodiny.

Třetí fáze spočívala ve hře „Vodění slepého“. Vyučující přinesla do hodiny klapky na oči, které se používají k výcviku doprovodu nevidomých. Kolektiv třídy rozdělila na poloviny a jedna část žáků si nasadila klapky; kdo se bál, mohl si je nasadit „jen tak napůl“. Dále učitelka promíchala žáky z druhé poloviny tak, aby žák se zaslepenýma očima nevěděl, kdo jej doprovází. Zdůrazňovala nutnost zůstat potichu a nebavit se spolu, i když bylo předem jasné, že tuto instrukci žáci dodržet nedokážou. Pak přišla instrukce, aby „vidoucí představili nevidoucím třídu tak, aby se v ní nevidoucí nebáli“ a totéž pak udělali na chodbě před třídou. Po uplynutí

patnácti minut učitelka vedla instrukcí žáky tak, aby „svého nevidoucího“ dovedli zpět na to místo, odkud vycházeli. Žáci si mohli klapky sundat až poté, co všichni stáli na svých původních místech a ti, kteří vedli, stáli opodál. V lavicích pak žáci polemizovali o tom, jak byli vedeni, zda bezpečně nebo nebezpečně, čeho si povšimli, stejně jako se vyjadřovali žáci, kteří vedli (jak se jim vedlo, jak zvládali zodpovědnost za druhého atd.). Následně si nasadili klapky žáci, kteří v první části vedli, a celý proces se opakoval.

Po těchto třech hrách začala vyučující losem tvořit skupinky žáků pro školní práci a později také zadávat domácí úkoly, při jejichž vypracovávání bylo třeba jejich propojení. Díky své úspěšné snaze vytvořila kolektiv, který byl soudržný i v následujícím školním roce.

*(Pardubicko)*

## 10.1 Profesionální orientace

Vyučující v sedmé třídě základní školy probírala s žáky téma další profesionální orientace. Výzkumy sice nekompromisně sdělují, že plně disponování k výběru povolání jsme až od sedmnácti let, nicméně společenské normy jsou postaveny jinak. Žáky téma nezajímalo, racionálně vedenou výuku nepřijímali, až bojkotovali. Proto vyučující použila metaforický příběh:

*Hospodář šel kolem okraje skal, kde našel vejce. A protože byl velmi šetrný, vzal je a uložil pod slepici k ostatním vejcím. Za nějaký čas vejce pukla a vy-líhla se kuřátka. Pak běhala za kvočnou, zobala zrní, skotačila a ochutnávala vše, co jim přišlo do cesty. V průběhu času kuřátka měnila barvu a narůs-tala jim křídélka. A jedno z nich se začalo odlišovat – barvou i křídélky. Když všechna kuřátka zkoušela, co už jejich křídla umí, prudce mávla a poskočila někdy až metr dopředu. Když totéž vyzkoušelo ono jiné kuřátko, přeletělo celý dvůr. A protože matka kvočna jej za to velmi vyplánila, už svá křídélka za denního světla nezkoušelo. Až večer, po setmění. Stačilo mávnout křídly a přeletělo celý dvůr. Stačilo mávnout, zatočit a vyletělo až na střechu stavení. Kuře se zaleklo a následný den přišlo za hospodářem, kterému se svěřilo. Hospodář pokýval hlavou a sdělil: „Víš, problém je v tom, že ostatní jsou*

*slepice a ty jsi orel. Do zítřka se rozhodni. Buď poletíš, nebo ti ostříhám křídla.“ Mladý orel celou noc nespal a přemýšlel i celý následný den. Pak přišel za hospodářem s žádostí: „Rozhodl jsem se. Ostříhej mi křídla!“ A hospodář to udělal. Orel tak dožil svůj život jako slepice.*

Poté, co vyučující příběh dovyprávěla, nechala žáky polemizovat na téma „jak by se na místě orla rozhodli oni“ a za domácí úkol stanovila napsat všechny výhody a nevýhody toho či onoho rozhodnutí. Práce následně sesbírala, označila úkoly jako splněné a více se k nim nevracela.

V další hodině byli žáci připraveni seriózně pracovat na technice, která dokáže provést deskripci hlubokých motivací k profesní orientaci. Základním problémem mnohých učitelů a výchovných poradců, stejně jako rodičů je snaha pro dítě/žáka „vybrat školu“ tak, jako by daná škola byla cílem. Ale škola, vzdělávání, je pouze prostředkem, cílem je budoucí profesní zařazení. Proto je třeba nejdříve zjistit „co by žák chtěl reálně dělat“ a na základě této informace hledat možnosti vzdělání v daném směru, a to na všech dostupných úrovních.

Techniku lze prezentovat skupinově, kvalitnější výsledky však nabízí při individuální prezentaci s konkrétním žákem.

### Postup

- Žáci do sloupce („pod sebe“) vypíšou všechny činnosti, které kdy v životě dělali déle než tři měsíce a „bavily“ je, realizovali je s vnitřní spokojeností, a nikoli proto, že šlo o plnění úkolu zadaného rodičem, popřípadě jinou autoritou. Pokud žáci v polemických dotazech v této fázi sdělí, že „kromě hraní na počítači nikdy nic takového nedělali“, necháváme je vypsat i činnosti, při jejichž realizaci byly jejich pocity ambivalentní.
- Jednotlivé činnosti nyní žáci označují „jako ve škole“ na stupnici od jedniček po pětky s tím, že jedničky dávají těm činnostem, které se jim líbily nejvíce, kdežto pětky těm nejméně oblíbeným; ostatní pak „označují“ s využitím všech možností stupnice.
- Dalším krokem je do sloupce (pod sebe, na druhou půlku papíru) vypsat všechny lidi z okolí žáků, kteří vykonávají nějakou profesní činnost, mají nebo měli zaměstnání. Je dobré zahájit vypisování seznamu rodiči

a pokračovat přes rodinné příslušníky dále k širšímu sociálnímu okolí žáků. Mohou ale přidat i osobnosti z oblasti vědy, knižní postavy. Pravděpodobně se u některých žáků objeví jména jako Harry Potter, hobit, ale také Albert Einstein a mnozí další. To je velmi dobré, protože z velké části půjde o vzory daného žáka.

- Až vytvoří tento jmenný seznam, dostanou žáci za úkol vždy ke jménu dopsat, „čím se tento člověk zabývá, jakou má profesní činnost“. Žák pak například za jméno otce dopíše – „vyrábí plastová okna“, za jméno Albert Einstein napíše „fyzika“ a podobně.
- Nyní žáci označují profesní činnosti (nikoli osoby, ty přestávají být důležité) stupnicí jako ve škole, od neatraktivnějších, „nejlepších“ (ty klasifikují jedničkou) po nejméně zajímavé, žákům nejvíce vzdálené, které klasifikují pětkou. K ohodnocení dané profesní činnosti mohou využít celou klasifikační stupnici.
- Dalším krokem je vytvoření tabulky: do řádku žáci vypíšou všechny své činnosti označované jedničkou, popřípadě dvojkou (pokud jedničky nejsou, pak dvojkou a trojkou, jednoduše pro ně nejvýše obsazeným hodnocením).
- Nyní si do sloupce vypíšou profesní činnosti, které označili vysoce kladným hodnocením (jednička, dvojka, a pokud není takové hodnocení, tak dvojka, trojka) nezávisle na tom, kdo danou činnost vykonával, zda otec, Albert Einstein nebo kdokoli jiný.
- Vzniklá tabulka může být různě rozsáhlá, záleží na počtu činností jak v řádcích, tak ve sloupci. Vyplatí se důslednost a tabulku vyrobit přehledně.
- V tabulce pak žáci propojí činnosti označované jedničkou v řádku s činnostmi označovanými jedničkou ve sloupci. Tak vznikne propojení toho, co žák dělal a bavilo jej, s profesní činností, která je pro něj dostatečně atraktivní. Tím se vytvoří spojení, které je potřebné překodovat směrem k profesní činnosti. Například v řádku, tedy co žáka baví či bavilo, je „oprava motorů“ a ve sloupci, tedy činnost některého z vybraných jedinců z okolí, která je pro žáka atraktivní, bude „jezdit automobilové závody“. Pokud obě volby propojíme, vzniká prostor k hledání profese – zde automechanik, opravář. Pokud má žák kvalitní prospěch,

může jít studovat technickou střední školu, která bude prostředkem k možnosti například navrhovat sportovní motory a podobně. Pokud žák nedisponuje učebními předpoklady, pak je třeba hledat střední školu s oborem „automechanik – opravář“, popřípadě jiné příbuzné obory.

Řekněme, že další hodnocení výbornou se v řádku realizovaná činnost objevilo u „počítače“. Při propojení s označením ve sloupci „jezdí automobilové závody“ můžeme motivovat žáka ke stejné profesní orientaci jako v předchozím případě, ale nabízí se i varianta programování v průmyslové sféře, v technických oborech. Pak hledáme příslušný studijní obor na některé ze středních, popřípadě vysokých škol.

Propojení si klade za cíl získat co nejpřesnější profesní orientaci, která je takto odvoditelná. Často dochází až k překvapivé shodě, kdy ono propojení řádků a sloupců nakonec vyzní jako stejné profesní zaměření, jen s menšími odchylkami. Pokud se objeví rozptyl, necháme žáka opět „oznámkovat“ jednotlivé možnosti tak, aby se vytvořila posloupnost podle preference. V prvních okamžicích zpravidla žák neprojeví žádné nadšení, a tak, má-li nyní vytvořit pořadí známkami, nedává výbornou žádné orientaci – ale to není důležité. Podstatné je, že došlo k nasměrování, vytyčení směru, který, bude-li sledován, slibuje větší šanci na úspěch než profesními testy zjištěná dispozice, jež však postrádá vnitřní motivaci žáka.

Při volbě vzdělávacího zařízení nelze opomíjet prospěch žáka, který je stále chápán jako měřítko potenciální úspěšnosti v době studia. Neměl by však být hlavním kritériem při směřování profesní orientace. Téměř vždy lze nalézt alternativy studia, jež směřování neovlivní.

#### **Příklad:**

Řekněme, že v tabulce určitého žáka vychází spojení „cestovat a hovořit s lidmi“. Žák označí za nejlepší spojení profesí diplomata. Jeho prospěch však zdaleka neodpovídá studiu specializovaného oboru konkrétní střední školy, neodpovídá ani studiu na gymnáziu. Pak s žákem hledáme „jádro“, co přesně je úhelným kamenem diplomatické práce. Žák se domnívá, že jádrem je cestování a dojednávání podmínek, kontraktů. Proto spolu s ním hledáme práci, která ve svém jádru obsahuje totéž. Výsledkem je dealerská práce. Proto motivujeme žáka k výběru střední školy s obchodním

zaměřením, kde získá zkušenosti v komunikaci, seznámí se se základy obchodní strategie a uplatní svou flexibilitu.

Jeho spokojenost s výběrem takové školy velmi pravděpodobně v první fázi nebude nijak výrazná. Ale vedení žáka k podstatě, k uvědomění si, že studium zůstává jen cestou, je prostředkem, který umožní profilaci, doplní jeho směřování o další podstatné portfolio a často dokáže první, nepříjemnou fázi při hledání profesní orientace překonat.

Dalším, a velmi významným skrytým zdrojem na cestě ke spokojenosti při vykonávání profese je z období dětství nedosycená základní sociální potřeba. Ta je zpravidla skrytým zdrojem impulzu, výdrže, dodává „neuvědomovanou hnací sílu“. Nedosycenou základní sociální potřebu každý jedinec celý život dosycuje, avšak nelze ji zcela nasytit. Například drtivá většina učitelů se rekrutuje z řad jedinců, u kterých nebyla dostatečně nasycena potřeba opory/podpory, popřípadě potřeba podnětu, péče a „výživy“ informacemi. Výkonem učitelského povolání pak nabízejí ostatním to, co sami dostatečně nedostávali, a tím svou potřebu kompenzují.

Vyučující tedy použila k diskuzi o budoucí profesi žáků několik motivačních prvků – příběh, subjektivní dotazník a nedosycenost některé základní sociální potřeby. Tak dokázala i bez účasti specializovaného odborníka směřovat úvahy žáka, a možná i jeho rodičů, o budoucím povolání a k cestě za jeho dosažením.

## **10.2 Polemika o smrti**

V rámci občanské nauky rozebíral vyučující s žáky deváté třídy teroristický čin. Polemika žáků odpovídala jejich věku a nastavení. Došlo i na filozofickou úvahu typu „však co, stejně by zemřeli, tak jen zemřeli o něco dříve, všichni přece zemřeme“. Učitel využil svou znalost poučných příběhů a jeden z nich převyprávěl:

*Jedna velmi inteligentní žena, která milovala zvířata, měla doma dva perské kocoury. Byli vychováni a připraveni k životu v bytě – tedy vykastrování a s vytrhanými drápy. Celý svůj život byli krmeni granulemi a výživnými*

preparáty určenými pro perské kočky. Díky skvělým pracovním výsledkům, inteligenci a dalším dispozicím dostala paní nabídku pracovat v centrále firmy, vzdálené více než sto kilometrů, i s bydlením, ve kterém nebylo možné kočky umístit. Obcházela tedy své známé a hledala někoho, kdo by si kocoury vzal. Nikoho nenašla. Byla se dotázat i v útulku pro opuštěná zvířata, ale už jen pohled na ně ji utvrdil v tom, že toto řešení nepřichází v úvahu. Veterinář jí poradil usmrcení koček, protože z jeho pohledu šlo o cestu nejhumnější. Paní dlouho váhala, nicméně už přišel čas, kdy bylo nutné problém vyřešit. Se slzami v očích se svým přítelem naložila kocoury do přepravní bedny a odjeli k veterináři, aby zvířata navždy uspal. Když nesla v náručí prvního kocoura, byl spokojený a lísal se, cestu na veterinární ambulanci znal. Veterinář nechal paní, aby se rozloučila se zvířetem, a pak pomocí injekce zajistil jeho smrt.

Když přítel oné paní otevřel dveře od auta, aby vzal druhého kocoura, ten vyděšeně utekl z auta ven do nejbližší zahrady. Hledali jej až do setmění. Pak na radu veterináře hledat přestali a odjeli domů.

Když vyučující příběh dovyprávěla, rozhostilo se ve třídě ticho. A žáci dostali za domácí úkol přemýšlet, kterým z kocourů by si přáli být a proč. Zda tím, který byl rychle a bezbolestně usmrcen, nebo tím, který sice utekl rychlé smrti, ale neumí se uživit, nemá drápy a nezná prostředí. Šance na přežití sice existuje, ale je velmi slabá.

V následující hodině se k příběhu vrátili přes vypracované úkoly žáků. Pouze tři z nich napsali, že by ochotně zemřeli injekcí. Ostatní volili riziko spojené s nadějí. V atmosféře, k níž polemika nad příběhem zavdala podnět, se učitelka vrátila k teroristickému činu. A žáci pochopili, že teroristický čin je skutečně něco jiného než akce vedená v počítačové hře. (Praha)

### 10.3 Promiskuita

Městem s osmi tisíci obyvateli se šířila fáma, že dcera neoblíbeného zástupce starosty se v zahraničí „živí prostitutí“. Téma rezonovalo natolik aktuálně, že se dostalo až k žákům základní školy a ti chtěli o této problematice diskutovat s vyučující. Otázky a odpovědi nabraly takový směr, že bylo nutné žákům

vysvětlit, jaký je rozdíl mezi fyzickou složkou partnerského vztahu a promiskuitou, a nejlépe tak, aby v nich zůstal vtisk alespoň po následnou dobu adolescence. Proto vyučující použila tematický dotazník s touto instrukcí:

„Nadiktuji vám jedenáct bodů. Deset z nich představuje položky nutné k tomu, aby dvěma lidem partnerství klapalo. Jeden bod tam nepatří, patří jinam. Vaším úkolem je zjistit, který to je, a vyškrtnout ho.“

- 1) Kamarádství
- 2) Sebepoznání
- 3) Poznání druhého
- 4) Vzájemná pomoc
- 5) Uznání soukromí druhého
- 6) Partnerská láska
- 7) Sex
- 8) Úcta
- 9) Vzájemná důvěra
- 10) Tolerance
- 11) Uznání zálib druhého

Žáci byli upozorněni, že je potřebné zdůvodnění, proč se rozhodli vybraný bod vyškrtnout. I když instrukci plně nedodrželi (nedokázali nad úkolem pracovat samostatně, dohadovali se o možném správném řešení dialogem v lavicích), byl pro ně úkol velmi těžký. Učitelka je nechala zvedat ruce – ruku zvedli vždy ti žáci, kteří vyškrtnli položku, kterou přečetla. Z osmadvaceti přítomných nikdo neodpověděl správně. Proto vyučující sdělila to nejpodstatnější ke každé položce:

**Kamarádství** nelze vyškrtnout, protože dojde-li v páru ke vzájemnému osočování, krizi, je řešením zachovat partnerství a jen „klesnout“ z vyššího stupně vztahu na nižší, tedy kamarádství, které spočívá v tom, že lidé jsou nadále spolu, nadále mají mnoho společných činností, jen se vzájemně po určitý čas nedotýkají, intimita je vynechána. Běžným řešením takových situací je „na nějaký čas se rozejít“, což samozřejmě není kvalitní řešení, neboť pár se takto začne od sebe vzdalovat a opakovaně přibližovat a jen

těžko hledá hranici mezi snahou zachovat své rituály a stereotypy, jejichž součástí je partnerství, a skutečnou „renesancí“ vztahu.

Vyškrtnout **sebepoznání** také není správné, protože proces sebepoznání byl zahájen prvním uvědomováním si sebe sama a bude ukončen až závěrem života. Není možné „se nesebepoznávat“, je možné sebepoznání jen omezit vlastním nezájmem o tuto složku sebepojetí.

**Poznání druhého** byla položka, kterou nikdo z přítomných nevyškrtl, a proto o ní vyučující nepotřebovala hovořit, stejně jako o položce **vzájemná pomoc**, kdy všichni žáci předpokládali, že jde o velmi významné atributy partnerství.

**Uznání soukromí druhého** naopak vyškrtl část přítomných, a proto vyučující žákům vysvětlovala, jak významné je, aby i v páru, při společném soužití byl zachován díl soukromí. Během fáze zamilovanosti, tedy v přechodové části vztahu, připomněla učitelka, se může oběma jevit soukromí jako zbytečné, je pro ně zcela v pořádku navštěvovat e-mailovou poštu druhého, vzájemně sledovat své profily a diskuze na sociálních sítích, vcházet bez upozornění (třeba zaklepaním) jeden druhému do koupelny a podobně. Ale význam respektu k soukromí druhého vzroste právě ve chvílích, kdy v páru vznikne napětí, protože bez pocitu, že společně obývaný prostor poskytuje jednotlivci v případě potřeby i soukromí, v něm nedokážeme vydržet delší čas bez komplikací.

**Partnerskou lásku** nikdo z přítomných nevyškrtl, a tak se vyučující položkou nezabývala, na rozdíl od položky **sex**, kterou některé dívky vyškrtlly jako postradatelnou součást partnerství. Proto učitelka začala vysvětlovat opravdový smysl intimity a s ní spojených doteků. Upozornila žáky na význam doteků mezi matkou a dítětem, dítětem a dalšími osobami, upozornila je, že něha přecházející v miliskování a později až v intimní kontakt, který může – ale nemusí – být zakončen pohlavním stykem, je stimulací obdobných pocitů, jaké prožívá malé dítě v náručí matky, nezávisle na svém pohlaví. Tak žáci o významu doteků, něhy a intimity přestali pochybovat.

Nyní vyučující žákům sdělila, v čem je promiskuita degradací intimity a proč je adekvátní promiskuitní jedince spíše litovat než se jim vysmívat. „Jeich touha po vyvolání oněch pocitů, jaké si pamatujeme z dob, kdy se nás jako malého dítěte dotýkala matka a jiné osoby, zůstala, jen chybí zdroj, chybí někdo, chybí konkrétní důvěryhodný člověk, jehož doteky ony příjemné pocity vyvolají,“ objasnila učitelka, „a tak daný promiskuitní jedinec hledá, rozptyluje svou touhu mezi mnohé jiné doteky, mnohé lidi a nahrazuje kvalitu množstvím.“

Žáci po tomto sdělení vyučující zůstali v naprostém klidu, vnitřně ucho-pili podstatu, dokázali prožít rozdíl mezi obecnými doteky a dotýkáním jedné konkrétní osoby.

Položka **úcta** byla některými z žáků vyškrtnuta, spíše však kvůli neznalosti obsahu daného slova. Proto vyučující nechala žáky polemizovat nad jeho obsahem, nad tím, co je úcta ve vzájemném vztahu muže a ženy, páru, co je úcta dospělého k dítěti, úcta dítěte k dospělému.

**Vzájemná důvěra** nebyla položkou, kterou by některý z žáků vyškrtnul, zdálo se, že všichni chápali její význam, a tak se vyučující tématem nijak hluboce nezabývala.

Ačkoli ani **toleranci** nikdo z žáků nevyškrtnul, vysvětlila vyučující obsah tohoto slova jako schopnost přijmout druhého i s jeho nedostatky, které nejsou snadno odstranitelné, popřípadě je vůbec nelze odstranit. Například tělesné vady, méně srozumitelné vyjadřování kvůli vadám zubů a ústní dutiny a další, včetně nejrůznějších forem neobvyklých reakcí na podněty, které vznikly prožitkem traumatických událostí a méně pozitivních zkušeností během života. Vyučující také využila téma ke zvýšení tolerance žáků směrem k seniorům a dokázala jim vysvětlit, že rigidita a lpění na stereotypch často dává seniorům jistotu.

**Uznání zálib druhého** byla naopak žáky velmi často vyškrťovaná položka. Očekávali, že přizpůsobení se jeden druhému v páru je samozřejmostí a součástí onoho přizpůsobování je omezení až vynechání aktivit

směřovaných zájmy. Proto žáci předpokládali, že uznání zálib druhého není pro partnerské soužití významné. Slova učitelky proto dokázali přijmout jen s překvapením, když sdělovala, jak důležité je při zahájení vztahu uvědomění, že „se mi líbí ten druhý“ i s tím, co dělá, že například hraje fotbal a chodí pravidelně na tréninky, popřípadě že ona maluje, hraje na hudební nástroj, a tedy cvičí, trénuje, a je tudíž potřebné tyto aktivity přijmout jako součást druhého. Učitelka také upozorňovala žáky na velké riziko při prvních problémech ve vztahu, kdy se ztráta zájmu stává pro druhého prvním tématem vzájemného vyčítání, že jisté omezení vždy nastává, ale nemělo by dojít k úplnému odklonu od zájmů, které jsou dlouhodobé.

Lze říci, že vyučující velmi hluboce využila zájem žáků o promiskuitu, využila jejich motivaci k získání informací a k předání mnohem složitějšího komplexu partnerského soužití. Promiskuitu nevynechala, její sdělení však nevyznívalo jako moralizování, bylo zasazeno do širšího kontextu. Stále však nebyla zodpovězena zásadní otázka kvízu: která z jedenácti položek měla být vyškrtnuta, která z jedenácti položek do seznamu nepatří, ale patří jinam? V této situaci už mnozí žáci začínali o správné odpovědi spekulovat, ozývala se z různých stran. Správnou reakcí bylo vyškrtnutí položky číslo šest (partnerská láska), protože zbylých deset položek zaznamenává její obsah. A teprve naplňování jejich obsahu přináší kvalitní partnerský vztah. *(Olomoucký kraj)*

## Shrnutí

- Jedním z nejtěžších úkolů současné školy a dílem také rodičů je motivovat děti pro školní činnost, protože jsou zahlceny informacemi a ztrácejí motivaci přijímat informace další.
- Podstatné je dokázat žákům, že škola je prostorem k získání také „životně důležitých“ informací z hlediska jejich věku, není pouze místem, kde se dozvedí, jak spočítat objem válce a podobně.
- Zásadní je schopnost učitele flexibilně reagovat a zároveň si udržet linku předávání učební látky vlastního předmětu.

## Krizové situace výuky a jejich řešení

Jan Svoboda

Životní prostor, který můžeme označit slovem „škola“, je po několik let dalším životním prostorem mnoha žáků. Při znalostech zásadních faktů, že člověk je predátor, bytost teritoriální a akceschopná, kterou dotváří každá nová zkušenost, je zřejmé, že školní prostředí musí přinášet i konflikty. Jsou stále častější a masivnější, což je důkazem blahobytu a demokratizace. Tedy, svou podstatou nejsou ničím novým ani neočekávatelným. Důležité je, nakolik a jakou formou budou řešeny.

Mocensky vedené restrikce přestávají být účinné a nejvýrazněji se to projevuje v současných středních školách praktického zaměření. Kázeňský řád neztratil smysl, zůstává významným pomocníkem pro vymezování hranic tolerance. Výchovně, směrem k ostatním žákům, je tedy prostředkem platným. Jeho role směrem k trestanému žákovi se však vytrácí, nemá takový efekt, jaký by si pedagogové přáli. Proto je vhodný čas k hledání i jiných řešení krizových situací, než jaké přináší metoda „cukru a biče“.

Některé z krizových situací se opakují a řeší je pedagogové mnoha škol. Bývají logickým důsledkem kombinace rodinné výchovy, stupně zralosti žáka/žáků a současné socioekonomické situace společnosti. Zde uváděné kazuistiky přinesla praxe, která je nejlepším učitelem nejen učitelů.

### 11.1 „Drzost“

*Žák deváté třídy základní školy nereaguje na výzvu učitele, sdělenou klidným hlasem, ani po několika opakováních. Pokud však učitel zvýší důraz*

*v hlase, žák reaguje velmi prudce slovy: „Co na mě zase řvete?“ Situace se opakuje, nastává jednou až dvakrát v týdnu.*

Začátkem řešení byly informace z anamnézy: rozvod rodičů probíhal v době, kdy bylo žákovi 10 let. Nyní žije v bytě 3+1 s matkou a otčímem, otcem téměř pětileté nevlastní sestry, se kterou „povinně“ obývá dětský pokoj. Vztahy mezi ním a otčímem jsou velmi napjaté, celkově není situace v rodině nijak harmonická. Dotaz, zda žák reaguje shodně na ženy-učitelky, vyučujícího překvapil. Uvědomil si, že chlapec takto reaguje pouze na něj a kolegu pedagoga, tedy na muže.

#### Řešení:

Situace se výrazně změnila poté, co se učitel na chodbě, tedy v neutrálním prostředí, ale „v soukromí“, dotázal žáka, jak jej má oslovovat, zda i nadále příjmením nebo jménem či nějakou přezdívkou. Původně neutrální, až negativní odpověď žáka „je mi to jedno“ učitel neakceptoval a sdělil, že se dotáže na konci týdne (s odstupem tří dnů). Na opakovaný dotaz po zmíněné době žák sdělil, že si přeje být oslovován jménem a bez zdvořilostí. I když učitel vyhověl a žáka oslovoval podle jeho přání, nebyla jeho reakce vždy včasná. Proto využil i další možnost – po vyslovení jména žáka přistupoval blíže k jeho lavici. Kombinace těchto dvou změn – oslovování jménem tak, jak si žák přál, a fyzická blízkost učitele – přinesla očekávanou změnu a byla počátkem zlepšujícího se vztahu žáka k učiteli i vyučovanému předmětu.

*(Pardubicko)*

## 11.2 „Vulgární“ žák

*Žák osmé třídy, diagnostikována ADHD, hyperkinetický syndrom, bez viditelné příčiny a v nepředvídatelnou dobu začne vést hlasitě monolog: „Všechno stojí za ho..., všichni dospělí jsou hajzlové, škola je zk...ná, nechci tady být!“ Slovní sdělení jsou doprovázena kopáním do lavice, popřípadě údery pěstí. Žák si uvědomuje své chování, na otázku učitele „proč to děláš“ odpovídá:*

*„No, a co má být?“ Na intervenci spolužáků, které neočekávaný excés vyleká, reaguje stejně jako na učitele. Projevy se podle vyučujících objevily až v osmé třídě (?). Fyzicky spolužákům neublíží, spíše je vulgární. Během přestávek tyto excesy nebývají. Škola rodičům navrhovala návštěvu dětského psychiatra z obavy, že se projevy budou stupňovat. Rodiče odmítli. Doporučení vyučujících, aby se žák maximálně fyzicky uvolnil během přestávek, tedy změnil prostředí, vyšel ze třídy, procházel se, hrál stolní tenis, realizoval fyzické aktivity, které jsou legalizované, chlapec spíše neakceptoval.*

#### Řešení:

Žákovi bylo třídní učitelkou v kabinetu, beze svědků, znovu vysvětleno, v čem spočívá problém ADHD hyperkinetického syndromu. Bylo zdůrazněno, že nejde o postižení, že základním problémem projevu zůstává nízký náhled na chování, že problém se nedotýká intelektu ani dalších lidských hodnot. Chlapci bylo opakovaně zdůrazňováno, že si nemá za co klást vinu, že on „to“ neovlivnil, stejně jako neovlivnil barvu svých očí. Pak mu byl dán příměr spolužáka z nižšího ročníku. Spolu s učitelkou se byli podívat na jeho reagování během úseku školní hodiny a následné přestávky. Žák tedy mohl pozorovat chování, které bylo velice podobné jeho výstupům.

V další fázi vyučující předvedla žákovi drobné uvolňovací cviky, které si nyní, po zkušenosti z pozorování obdobného chování, již vyzkoušel. Šlo především o uvolňování zápěstí a kotníků krouživým pohybem, uvolňování za pomoci „koulení očima“ do krajních poloh a rozevírání a stahování prstů na ruku a částečně na nohu při regulaci nádechu a výdechu (nádech při rozevírání prstů, výdech při stahování). Dále bylo domluveno, že od následujícího měsíce bude žák sedět opět sám, ale v první lavici, řada vlevo z pohledu vyučující, a kdykoli učitelka posunkem naznačí, popřípadě když on sám bude chtít, zahájí drobná cvičení. Sama vyučující byla vedena k rozpoznání nástupu negativního reagování žákem, protože toto se vždy řídí stejným principem a je zahajováno zpravidla stejným posunkem, gestem, pořadím posunků, gest. U tohoto žáka šlo o prolamování prstů a opakované prudké výdechy.

Poté, co během jednoho měsíce nedošlo v předmětech, které třídní učitelka vyučovala, k žádnému excésu, dotázala se žáka, zda může informovat

ostatní vyučující. To žák striktně odmítl s tím, že se pokusí regulovat svůj projev a zahájit cvičení z vlastního impulsu. To se dařilo, kromě hodin zeměpisu, kde vyučující tohoto předmětu hojně používala dataprojektor, minimálně komunikovala s žáky (spíše vedla monolog) a nepohybovala se po třídě. Vyjma těchto hodin se situace natolik zklidnila, že nebylo třeba zásahu psychologa ani psychiatra, tedy farmakologické regulace.

(Ústecký kraj)

### 11.3 „Hra s pomluvami“

*Dva žáci osmé třídy záměrně vyhledávají vyučující, která má aktuálně dozor<sup>5</sup> na chodbě, a v její přítomnosti tak, aby vyslechla jejich dialog, pomlouvají, popřípadě vyhrožují další vyučující. Fenomén se začal po škole rozšiřovat, ostatní žáci chodí naslouchat a hlavně pozorovat, jak se dozorující učitel zachová. Ukázka: „Víš o té frajli, co pořád nosí ty nemožné kalhoty a češe se jak netopýr, tak se o ní bavili nějací týpci v obchodě, fakt namakaní, že ji znásilní, že prý to bude legrace.“ (Žáci vyučující nikdy nejmenují, vždy hovoří v lehce dekódovatelných jinotajích.)*

Původní reakce učitelů – snaha nevěnovat dialogu pozornost, přesunout se jinam, sdělení žákům, že jejich chování je trapné, a podobně – se mýjely účinkem. Žáci záměrně následovali vyučujícího, ostatní (často skupinka dívek) vše zpovzdálí pozorovali. Byla zachycena i sázka mezi žáky „jak se učitelka zachová, když...“.

#### Řešení:

Vyučující, které žáci předváděli další z dialogů, přistoupila k jednomu z aktérů a druhého požádala, aby jim „dopřál soukromí“. Naznačila žákovi, že společně půjdou po chodbě a za chůze opakovala, co sděloval spolužákovi: „Takže ty jsi byl u toho, když se dva muži domlouvali, že někoho znásilní?“

<sup>5</sup> Na školách se nyní doporučuje používat termín „dohled nad žáky“ namísto „dozor“.

Žák přikývl. „Pověz mi o tom více,“ vybídla žáka vyučující a cokoli sděleného jen opakovala formou komentování. Tedy metodou, kdy nepřidáváme žádná svá slova, pouze upravujeme vulgarismy, tónem neglorifikujeme ani nezesměšňujeme sdělované informace a v žádném případě sdělované nehodnotíme. Žákovi brzy došla fantazie a sdělil, že „víc neví“. Učitelka poděkovala za důvěru a za sdělené a odpojila se od žáka. Totéž učinila celkem třikrát a poradila svůj postup ostatním vyučujícím. Problém vymizel, protože forma provokace ztratila na atraktivnosti. Samotný žák, bez podpory dialogu, nedokázal linii mýtu/pomluvy udržet.

(Praha)

### 11.4 Snaha zaujmout

*Žák sedmé třídy základní školy používá směrem k učitelce nevhodná gesta. Pokud se vyučující na žáka zaměří, posouvá gesto jakoby do prostoru, popřípadě na jiného spolužáka. Je-li žádán o vysvětlení, používá slovní repliku nebo si aktuálně nějakou vymyslí. Tuto formu „hry“ používá jen směrem k jedné vyučující. Možná jde o náhodu, ale tato vyučující je nejmladší z těch, které ve třídě vyučují.*

#### Řešení:

Když na opakovanou výzvu učitelky: „Lukáši, chceš mi něco říct?“ žák vždy odpovídá: „Ne, proč?!“, učitelka sděluje, že „má ten dojem z toho, co dělá a jak se chová“. Žák předvede udivený obličej, tváří se zcela nechápavě, třída jeho chování akceptuje, chová se pobaveně. Lukáš akce nejčastěji předvádí při zadávání úkolů třídy, ale i v jiných nepopulárních situacích výuky.

Poté, co nepomohl dialog v kabinetu ani dialog před třídou, vyučující zavolala do kabinetu Lukášova souseda z lavice a sdělila mu, že pokud problém neustane, bude jej muset přesadit, aby Lukáš zůstal v lavici sám. Učitelka věděla o těsném kamarádství obou spolužáků. Předpokládala, že Lukáš se informaci dozví, a to se také stalo. Na krátký čas (jen několik společných vyučovacích hodin) problém ustal. Poté, co se obnovil, vyučující na své



hodiny posadila spolužáka jinam a pokaždé, když Lukáš gestem naznačil, šla k němu a sedla si na uvolněné místo vedle něj do lavice. Na jeho otázku „proč to děláš“ odpověděla, že má dojem, že ji pomocí gest přivolává, a ona mu chce vyhovět. Třídu vstupní situace velmi pobavila, ale již v následující hodině požádali vyučující, aby „se na něho vykašlala a byla vpředu“, protože se jim nelíbí, když vede hodinu z třetí lavice.

Lukášovy aktivity na základě tlaku třídy a této intervence ustaly, vyučující si navíc zvýšila u třídy osobní status, protože se „nezachovala standardně“, tedy nevyhrožovala a netrestala.

(Ostravsko)

## 11.5 Dodržování limitů

*Tři žáci deváté třídy se zvednou a odcházejí ze třídy hned poté, co dozní školní zvonek upozorňující na přestávku. Na sdělení vyučující, že „ještě neskončili“, oponují, že přestávka slouží k jejich mentální hygieně a tu oni po hodině českého jazyka (i když stejné chování aplikují také po jiných předmětech) velmi potřebují. Popřípadě upravují sdělení do podoby, že „potřebují psychickou přípravu na další velmi náročnou vyučovací hodinu“. Po některých hodinách se k nim přidávají další žáci. Pohovor s třídní učitelkou ani rozbor na třídnické hodině nepřinesl nápravu. Žáci operují tím, že ve školním řádu není zakotveno, že zvonění je upozornění pro vyučující, zato je v něm přesně stanovena délka přestávek. Dané skutečnosti školní řád této základní školy skutečně obsahuje.*

### Řešení:

Vyučující v této deváté třídě se domluvili a přicházeli na začátek hodin s předstihem, kdy zvonění na hodinu probíhalo již za jejich přítomnosti. Ihned poté, co zvonění ustalo, zahajovali hodinu. Se zvoněním také výuku vždy ukončili. Tato domluva platila čtrnáct dní. Pak ji učitelé začali spontánně porušovat, hlavně své příchody. Fenomén se už ale nezopakoval, neboť tlak kolektivu na původní tři aktéry byl natolik silný a třída natolik dobrým kolektivem, že jejich snahu zkorigoval. Na závěrečném večírku

této deváté třídy jim ředitel školy poděkoval „za intelektuálně vyspělou formu protestu, která přiměla učitele zamyslet se nad svou schopností pracovat s vymezeným časem“.

(Brno)

## 11.6 Čas pro sebe

*Ačkoli osobní tempo žáka je zcela přirozené a odpovídá normě, tento žák šesté třídy ve snaze pobavit spolužáky dokáže své tempo zpomalit natolik, že reaguje skutečně jako na zpomalených filmových záběrech. Tuto aktivitu spontánně uplatňuje v hodinách pravidelněji, pokud se třída přesunuje mimo budovu školy. Nejde o mentální či pohybovou disproporci, žák je inteligentní, zručný, jedináček, pochází z výrazně protektivního prostředí, matka je samoživitelka, při výchově pomáhá babička. Domluvy ani pohovory s matkou nebyly účinné. Matka také odmítla svou účast ve vyučování, kterou navrhovala třídní učitelka pro posílení vazby rodiny a školy.*

Vyučující postavila proces změny v chování žáka na jednom z vývojových úkolů dvanáctiletých, kterým je potřeba být začleněn v nějaké partě, mít pevné místo ve společenství vrstevníků. Také počítala s oblíbeností žáka v třídním kolektivu. Vzhledem k jeho flexibilitě, vstřícnosti a milé povaze byl status žáka poměrně vysoký také u větší skupiny dívek (ve třídě početně převládaly dívky, vůdčí osobností kolektivu byla dívka).

V rámci třídnické hodiny učitelka využila tzv. techniku rohu (podle PhDr. Soni Hermochové). Zeptala se žáků, kdo si chce vyzkoušet, „jak je na tom u ostatních“. Přihlásil se jeden z žáků. Toho postavila tvář do rohu místnosti. Žák přijal nabídku zavázat si oči šátkem. Pak učitelka vymezila nejmenší a největší vzdálenost od žáka a požádala spolužáky, aby se postavili za něj tak daleko, aby vzdálenost vyjadřovala jejich ochotu pomoci mu s domácím úkolem, kdyby to uměli a on je požádal. Po několika dotazech se žáci téměř v tichosti rozvrstvěli. Učitelka jim poděkovala, žáci se vrátili do lavic. Pak požádala žáka, který celý proces jen prožíval se zavázanýma očima, otočen do rohu, aby řekl svůj odhad, kolik lidí bylo nejbližší, kolik

nejdále atd. Hoch odpovídal, učitelka držela zbytek třídy v naprostém klidu. (Chlapečův odhad byl v mnohém mylný. Žádný z jeho spolužáků nevyužil nejbližší prostor, naopak mnohem více, než interpretoval hlavní aktér, jich stálo v nejbližší možné zóně.)

Následně učitelka požádala zmiňovaného problémového žáka, aby se postavil do rohu. Tázala se, zda svolí k zavázání očí. Nesvolil, a tak mu bylo doporučeno oči zavřít, popřípadě se dívat do jednoho bodu na zdi. Pak vyzvala spolužáky, aby se rozestavili do takové vzdálenosti, která odpovídá tomu, nakolik by byli ochotni pomoci mu se školním úkolem, kdyby potřeboval. Drtivá většina třídy využila nejbližší a první vzdálenější zónu. Když byli v lavicích a žák dostal otázku „jak stáli daleko“, odhadoval většinu spolužáků v téměř nejbližší zóně. Předpokládal na základě mnohých invektiv, kdy třídu „zlobil“, že „nyní mu to vrátí“. Třída byla překvapena, ale protože v instrukcích je „nevyjadřovat se“ a vyučující striktně vyžadovala dodržování tohoto pravidla, mohl si žák z rohu sice reakce všimnout, ale neměl důkaz.

Učitelka pak nechala žáka znovu postavit do rohu a spolužáci byli instruováni, aby se postavili do takové vzdálenosti, která by ukázala, nakolik je pro ně nepříjemné, když záměrně zdržuje. Čím jsou k němu blíže, tím méně jim to vadí. Drtivá většina žáků využila nejbližší zónu, dva středně vzdálenou, nejbližší nebyl nikdo. Žák odhadoval, že většina je v zóně „někde uprostřed“, ostatní pak na vzdálené hranici. Učitelka nic nekomentovala, poděkovala žákovi i třídě a přešla k jiné činnosti. Oba aktéři, kteří stáli v rohu, chtěli vědět, „jak daleko byli ostatní“. Vyučující pouze sdělila, že „každý se postavil podle toho, jak to pro něj bylo správné“, a další diskusi k tématu odmítla.

Diskuze, a samozřejmě bouřlivá, proběhla v následující přestávce i během dalšího dne, stejně jako mezi žáky na sociální síti. Zde, alespoň podle zachycených zpráv, velmi ostře až drsně. Kýženého výsledku učitelka dosáhla. Žák sice zkusil ještě několikrát činnost zpomalovat, ale i tak byly jeho reakce rychlejší. Po několika dalších pokusech v této zálibě nepokračoval.

*(Teplíčko)*

## 11.7 Tvorba pravidel

*Začínající učitelka, původně suplující za kolegyni na mateřské dovolené, byla informována vedením, že bude učit až do konce školního roku, tedy čtyři měsíce. Rozhodla se proto s kolektivy tříd, ve kterých vyučovala, uzavřít kontrakt, tedy dohodnout pravidla, podle kterých bude jejich vztah fungovat.*

V hodině biologie (pátek, poslední vyučovací hodina) oznámila žákům osmé třídy, co se dozvěděla. Žáci projevovali radost. Sdělila, že z tohoto důvodu je potřebné stanovit pravidla vzájemného fungování, protože nepůjde o zaskok, nárazové suplování, ale pravidelnou výuku.

Na tabuli napsala „vy“ | „já“, přičemž prostor mezi slovy rozdělila svislou čarou. Pak vyzvala žáky, aby přemýšleli nad tím, co by si oni přáli, aby se během hodin dělo, utvářelo a totéž bude vepisovat ona. Kdokoli může vstát z lavice a napsat, co považuje za významné.

První žák přišel k tabuli a pod slovo „vy“ napsal „vyhonit si“. Učitelka se zalekla, nedokázala ihned reagovat. Zato třída se zasmála, ozvaly se však i hlasy typu: „Smaž to!“ Z lavice se zvedl další žák a pod výraz „vyhonit si“ připsal „svoboda slova“. Nyní již byla řada na vyučující. Ta pochopila, že třída není aktuálně disponována k vytvoření skutečného kontraktu, a zároveň věděla, že danou situaci musí vyřešit do nějakého závěru. Ukázala rukou na první nápis („vyhonit si“) a požádala třídu, aby zvedli ruce ti, kteří během hodin, které ona ve třídě učí, toto potřebují. Vyjma žáka, který výraz napsal, a jeho nejlepšího kamaráda ve třídě nezvedl ruku nikdo. Vyučující tedy sdělila, že drtivá většina je proti, a tento požadavek proto z jejich strany není většinový a nebude respektován. Třída rozhodnutí přijala.

U dalšího požadavku („svoboda slova“) zvedla ruku drtivá většina třídy, čtyři se zdrželi hlasování, proti nebyl nikdo. Vyučující sdělila, že požadavek bude respektován, pokud ona slova nebudou vulgární, a upřesnila, že není schopna přijmout v prostředí školy libovolnou formu sdělování, ale jen takovou, která neoperuje s vulgarismy. Na její upřesňující odpověď zareagovali někteří z žáků velmi negativně, i když bylo zřejmé, že vše berou pouze jako hru. Začínající učitelka proto změnila scénář vyučovací hodiny a sdělila žákům, aby si požadavky ze své strany promysleli během víkendu

a že vše bude dojednáno v následující společné hodině, která měla být v úterý. A pokračovala v probírání nové učební látky.

Incident, přesněji „spontánní odzkoušení mladé vyučující, co snese“, se zdál být ukončen. Nikdo však nesmazal tabuli (poslední hodina, pátek), a proto vše zůstalo zapsáno pod uzavřenými křídly rozevírací tabule až do pondělí. První vyučovací hodinu v pondělí vedla třídní učitelka s aprobační pro několik předmětů a s třicetiletou praxí. Po otevření tabule žádala třídu o vysvětlení „co to má znamenat“. Žáci v klidu sdělili, že v pátek začali dělat s paní učitelkou pravidla pro hodiny biologie. Třídní rozkázala ihned vše smazat a žádala jméno toho, kdo „tu sprostárnu na tabuli napsal“. Po chvíli napětí se žák přihlásil. Třídní mu oznámila, že budou informováni rodiče a bude potrestán. Žák se pokoušel za podpory třídy bránit, ale nebyl akceptován. Hodina pokračovala podle plánu vyučující.

Během přestávky navštívila třídní učitelka ředitelku školy a podle své interpretace ji o dění informovala. V následné přestávce byla pozvána do ředitelny i začínající učitelka. Ta se pokoušela vysvětlit, jak vše probíhalo, co bylo cílem a jaký smysl vidí za kontraktem s žáky; doplnila, že během studia vysoké školy byla k takovému postupu vedena. Její vysvětlení neuspokojilo především třídní učitelku a žádala exemplární trest pro daného žáka, protože zdaleka nešlo o jeho první přestupek. Začínající učitelka se snažila vše znovu vysvětlit a žádala – až prosila –, aby za tento incident trest nepadl, protože trestem bude zmařena její snaha naučit žáky nést zodpovědnost za domluvená pravidla, a tedy prvek, na kterém chtěla vztah se třídou vystavět. Ředitelka sdělila mladé vyučující, že pravidla jsou dávno stanovena školním řádem, a proto není potřeba dalších úprav.

Rodiče žáka obdrželi písemné vyjádření o tom, že jejich syn „napsal na tabuli vulgarismus“, jeho chování tedy neodpovídá požadované sociální normě a bude potrestán. O trestu byla ústy třídní učitelky informována také třída. Opozice třídního kolektivu směrem k názoru třídní učitelky nebyla akceptována, a proto se zástupci třídy rozhodli požádat ředitelku školy o setkání. Zde se dozvěděli, že suplující paní učitelka sice zásadně nesouhlasí s potrestáním, velice brání třídu i onoho žáka, ale ona, ředitelka školy, musí respektovat názory všech a názor zkušené třídní učitelky je zásadní. Žák byl potrestán, ale začínající učitelka obdržela od třídního

kolektivu drobný dárek, na kterém byl nápis „Zůstaňte s námi“ a podpisy všech žáků této osmé třídy.

(Ostravsko)

## 11.8 DNA

*Vyučující deváté třídy základní školy bylo sděleno anonymním e-mailem, aby se šla podívat na jedno konkrétně popsáno místo ve třídě, kde údajně po sázce s dívkami zůstali po skončení vyučování tři žáci, masturbovali a ze získaného spermatu vytvořili na zdi její monogram. Vyučující šla před otevřením školy do zmiňované třídy a monogram skutečně našla. Velmi pravděpodobně však byl modelován z jiných tělesných výměšků, maximálně vznikl jejich kombinací. Následný den obdržela znovu e-mail, v němž ji pisatel upozornil, že „ne všichni ve třídě s takovým jednáním souhlasili“, a zároveň vyslovil přání, aby „nic nevyšetřovala“.*

Učitelka si plně uvědomovala, že není složité za pomoci rozboru DNA celou akci vyšetřit a objasnit. Zároveň zvažovala, co má větší smysl – zda věc vyšetřit, nebo zachovat anonymitu oznamovatele s podmínkou, kterou stanovil. Dobře věděla o systému ohlašování, ohlašovací povinnosti a dalších krocích, které jsou potřebné a správné již při podezření na jakýkoli sexuální delikt. Stejně tak věděla, že nic neslíbila a že v takových případech ani nelze slibovat, že sdělené informace nebudou předány odborníkům. Tato situace však byla mimořádná, neodpovídala běžným excesům dnešních školáků a také nebyla sexuálním deliktem. Proto se rozhodla pro řešení, které mělo spíše přispět k náhledu žáků na danou problematiku než přinášet sankce.

I když nevyučovala občanskou výchovu ani podobný předmět občanského zaměření, rozhodla se věnovat problematice vyučovací hodinu. Rozdala žákům papíry formátu A5 a požádala je, aby pomocí hůlkového písma označili svůj papír nějakým pseudonymem, který nebude znát ani jejich soused v lavici, a pak hned papír složili tak, aby pseudonym nebyl čitelný. Žáci provedli tuto operaci a vyučující jim pak dávala otázky, na které rovnou psali odpovědi:

1. Myslíte si, že existuje na světě člověk, který nikdy nemasturboval?
2. Myslíte si, že manipulace s pohlavními orgány je věc veřejná?
3. Co myslíte, připravuje se o něco člověk, který veřejně realizuje intimnosti?
4. Existuje podle vás něco, co by měl vidět nebo s vámi zažít jen váš opravdový životní partner?
5. Napište, co je podle vás „davová psychóza“.

Poté, co žáci odpověděli, požádala službu, aby papíry sesbírala a promíchala je tak, aby nebylo možné zjistit autory jednotlivých odpovědí jinak než za pomoci napsaných pseudonymů. Zároveň sdělila, že kdo nechce odevzdat své odpovědi, nemusí. Někteří váhali, ale nakonec své práce odevzdali všichni přítomní. Žáci chvíli rozrušeně, ale tlumeně hovořili v lavicích, pak se rozhostil klid. Vyučující vždy přečetla pseudonym a v úrovni běžné klasifikace sdělovala známku (příklad: „Židle, je to jenom trojka. Puntíku, máš to na dvojku. Mužské pohlaví – nemůžu za to, tak ses nazval – máš čtverku“). Nyní byli žáci připraveni a motivováni slyšet správné odpovědi, chtěli se dozvědět, „za co“ dostali případnou sníženou známku.

Vyučující vysvětlovala správnost jednotlivých odpovědí a svá sdělení kombinovala s otázkami směřovanými ke třídě. Ta spolupracovala, vytvořila se velmi vstřícná atmosféra, žáci doplňovali sdělení vyučující také svými otázkami (například na pornografii a dalšími). V tomto duchu byla také vyučovací hodina ukončena. Závěrem učitelka připomněla žákům svou e-mailovou adresu s tím, že pokud by jí kdokoli chtěl ještě cokoli k tématu napsat, bude ráda, a ještě raději, pokud nebude e-mail poslán z anonymní adresy.

Ačkoli přišlo několik zpráv s otázkami i sděleními, žádná se netýkala onoho aktu, vyjma jednoho e-mailu, který sděloval: „Paní učitelko, ani nevíte, co jste způsobila na facebooku za bouři, jak se tam hádáme.“ Vyučující ihned reagovala, zda by mohla nějak pomoci. Odpověď nepřišla. Ale za tři dny po této vyučovací hodině byla část bílé stěny ve třídě, na které byl onen monogram, přemalována.

*(Královéhradecko)*

## 11.9 Nealkoholické pivo?

*Tři žáci osmé třídy si přinesli do školy v plechovkách birell, jímž zapíjeli ve třídě a posléze i na chodbě svačinu, kterou konzumovali. Na upozornění dohlížejícího učitele sdělili, že se jedná o nealkoholické pivo, že v reklamě bylo jasně sděleno, že tohle pivo neobsahuje žádný alkohol, a nikde přece není zakázáno pít ve škole nealkoholické nápoje.*

Dohlížející učitelka ihned odvedla žáky do ředitelny, kde svá tvrzení opakovali. Ředitel prostudoval informace na plechovce a upozornil žáky na uváděné množství alkoholu: 0,49 % v celém obsahu plechovky. Na tento argument byli žáci připraveni a odcitovali řediteli několik léků, které obsahují stejné a větší množství alkoholu. Dále se tázali, jak je tedy možné, že reklama je lživá a zavádějící, když jde o přečin, který je trestný. Ředitel nedokázal odpovědět.

Téma se na několik dní stalo atrakcí pro celou základní školu a jeho atraktivnost ještě posílil článek ve školním časopise a diskuze na sociálních sítích. Bylo třeba morálně zasáhnout.

Vyučující společenskovedních předmětů nechala anonymně, hůlkovým písmem, celou osmou třídu vypsát jména lidí, kterých si váží a které uznávají. V instrukci zaznělo, že to mohou být lidé z řad umělců, vědců, rodinných příslušníků, hrdinové knih, prostě kdokoli. Poté žáci dostali druhý úkol – vybrat jednoho, maximálně dva z uvedených lidí a napsat, v čem by se jim chtěli podobat (v tom, co umí, životním stylem atp.).

Poté, co splnili i druhý úkol, učitelka informovala žáky o posledních vědeckých poznatcích v oblasti polyvagální teorie a zrcadlových neuronů, vysvětlila jim význam vzorů a identifikace. V další fázi pak měli žáci za úkol se zamyslet a napsat, pro koho jsou možná oni vzorem. Úkol vyvolal ve třídě rozpačitý smích, ale byl přijat. Vyučující ukázala několik příkladů žáků, kteří dosáhli sportovních úspěchů nebo pozitivně zaujali na školním karnevalu. Následovalo sdělení, že obecně jsou lidé jeden druhému vzorem, jen si to neuvědomujeme a nikdy nevíme, koho a jak svým chováním a jednáním ovlivňujeme, stejně jako nedokážeme říci, kdo ovlivnil nás, pokud se nezamyslíme.

Tvrzení žáky velmi zaujalo a s lehkým despektem začali spekulovat na téma „kdo je v čem ovlivnil“. Tato očekávaná situace byla jedním z bodů učitelčiny strategie. V nastalé atmosféře objasnila, proč nebylo vhodné, že tři spolužáci přinesli do školy pivo, i když nealkoholické. Požádala žáky, aby zvedl ruku každý, kdo zná někoho, jehož rodič konzumuje alkoholické nápoje. Přihlásila se drtivá většina třídy. Pak učitelka vedla třídu k úvaze, jak je asi žákovi třeba druhé nebo páté třídy, který zná problémy s podnapilým rodičem, když jde po školní chodbě a vidí spolužáky pít pivo. Ve třídě nastala velmi zvláštní atmosféra a u některých žáků, možná díky osobní zkušenosti, až pochopení. Vyučující nechala atmosféru chvíli působit, následně poděkovala třídě za serióznost a vyzvala k úvaze nad tématem. Ve zbytku hodiny pokračovala na jiné téma. V následujících dvou letech se v této základní škole podobný incident neopakoval.

(Střední Čechy)

## 11.10 Když žák „neslyší“

*Petr, žák šesté třídy, intelektem disponován k velmi dobrému prospěchu, přicházel do školy často bez potřebných pomůcek a nepřipraven. Důvodem nebyly jeho mimoškolní aktivity, únava či nedobré vztahy s bratrem, se kterým sdílel stejný prostor. Jednalo se velmi pravděpodobně o důsledek spontánního fungování rodiny, v níž chyběly adekvátně definované limity a stereotypy. Otec býval doma velmi nepravděpodobně, matka přicházela v pozdním odpoledni, popřípadě až kolem jedenadvacáté hodiny. Oba rodiče vyžadovali od synů velkou samostatnost, ale opomněli, že nedokázali vytvořit předpoklad pro tuto dovednost – nastavit řád, pravidla, soulad. Jejich chaotičnost a výčitky kombinované s hrozbami nikterak nepřispívaly k dosažení cíle.*

Vyučující použila k nápravě aplikaci techniky reflexe a komentování. Po ukončení hodiny matematiky, na začátku přestávky cíleně přicházela k Petrově lavici a nechala jej opakovat zadání domácího úkolu, pak rozvrh hodin následujícího dne a úkoly, o nichž Petr věděl, že je bude třeba splnit. Dále se dotazovala, kde bude domácí úkoly psát a co bude k jejich

vyhotovení potřebovat. A posledním bodem, který již nemusela zdůrazňovat, bylo zaslání e-mailu s jediným slovem, jež by potvrdilo, že má Petr úkoly pro následující den vyhotoveny. Ukázka techniky reflexe – komentování vedené vyučující (učitelka – U, Petr – P):

(U): „Tak, Petře, co máme na příště z matematiky?“

(P): „Strana 123, cvičení pět až dvanáct.“

(U): „Kde budeš úkol psát a v kolik hodin?“

(P): „V kuchyni, asi kolem šesté večer, jak přijdu ze sportovních her.“

(U): „Dobře, asi kolem šesté, a budeš psát úkol v kuchyni. Co budeš k vypracování úkolu potřebovat?“

(P): „No, knížku, sešit, pouzdro, kružítko.“

(U): „Budeš potřebovat knížku, sešit, pouzdro, kružítko. A co by ti mohlo zabránit v tom, abys v šest úkol doma vypracoval?“

(P): „Nevím, mamka doma ještě nebude, otec je pryč a brácha bude asi v pokoji u počítače.“

(U): „Dobře. Vytáhni rozvrh a podívej se, co ještě máte na zítra za úkoly.“

(P): „No, pak ještě se naučit do dějepisu, zopakovat si, co jsme brali v češtině a do angličtiny slovíčka.“

(U): „Takže se máš ještě naučit něco do dějepisu, opakovat češtinu a slovíčka do angličtiny.“

(P): „Ano, a to je na zítra všechno.“

(U): „Dobře, Petře. V kolik a kde se budeš připravovat do dějepisu, kdy se podíváš na slovíčka z angličtiny a kdy si projdeš tu češtinu?“

(P): „Nejdřív napíšu úkol do matematiky. Pak se podívám v pracovním sešitě na angličtinu a dopíšu to, co patří k slovíčkám. Na češtinu a dějepis se podívám, až budu v pyžamu.“

(U): „Takže v kuchyni uděláš matematiku a angličtinu a pak, až se převlečeš, se podíváš na češtinu a dějepis.“

(P): „Ano, a to bude chvíli předtím, než půjdu spát, a pak vám napíšu zprávu.“

(U): „Dobře, v kolik asi můžu čekat tu zprávu?“

(P): „Asi kolem deváté, měl bych to stihnout, než přijde mamka, protože pak s ní chvíli jsem, a to už se nic nenaučím.“

(U): „Tak vše, než přijde mamka, včetně zprávy.“

Dialog vycházející z některých zásad metody aktivního naslouchání (nejdříve opakujeme, co říká žák, pak teprve pokračujeme v tématu), jaký proběhl mezi vyučující a Petrem, zabere maximálně dvě minuty. Jeho cílem je plán, který si žák vytvoří v představě a který může být nosnou oporou v jinak spontánně realizovaných činnostech poté, co se žák vrátí domů z jiných aktivit. Zpětnou vazbou naplněného, částečně naplněného, popřípadě nenaplněného plánu je krátká zpráva, kterou Petr píše vyučující e-mailem v podobě jednoho slova („splněno“), popřípadě více slovy. Platí domluva, že učitelka na jeho vyjádření v žádném případě nereaguje, pouze přijímá zprávu. Dialog může proběhnout až v prostoru školy následující den.

Efektivita postupu je až překvapující. Žáci často píšou učitelům, že jim „to nešlo“, popřípadě „se nemohli na učení soustředit, a proto asi neumí látku dost dobře“ a podobně. Není podstatné, co píšou, podstatné je, že se učí sami vyhodnocovat vlastní stav. Tím, že učitel na jejich zprávu nereaguje a maximálně dojde ke krátkému kontaktu následující den ve škole, získává žák dojem opory ve vyučujícím (projev zájmu vyučujícího), ale nestává se závislým, neočekává pomoc, pochopení, úlevu. V případě zde citovaného žáka šesté třídy došlo k nápravě po měsíci (řízený dialog s vyučující tedy proběhl osmkrát, vždy po hodině matematiky), a to dokonce v několika předmětech. Úspěch nebývá tak výrazný v každém případě, posun lze garantovat pouze v tom předmětu, který vyučuje zainteresovaný učitel. Nelze ani očekávat, že obdobnou techniku zahájí vyučující s každým disponovaným, ale z hlediska výuky problémovým žákem. Úspěch je však motivujícím faktorem jak pro žáka a jeho spolužáky, tak pro učitele.

(Brno)

## 11.11 Důsledek střídavé péče

*Adéla navštěvovala sedmou třídu základní školy. Hlavním problémem, který limitoval její prospěch, byly projevy připomínající „hyperaktivní formu ADHD“. Její chování se tímto směrem začalo vyvíjet až po rozvodu rodičů a zavedení střídavé výchovy. Lze tedy předpokládat, že nešlo či nejde o projev*

*této diagnózy. Klesající trend prospěchu byl znatelný již od prvního pololetí šesté třídy, kdy původně bystrá dívka s výborným prospěchem začala v hodnocení školního výkonu oscilovat v úrovni dobrý až chvalitebný a bohužel se objevilo i hodnocení dostatečný (desetiminutovky, diktáty.) Rozvod přinesl oběma dětem (Adéle i mladšímu bratrovi) nepříjemné období „boje rodičů o děti“, kdy opakovaně hrozilo přestěhování za otcem do jiné městské části a přivykání si na otcovu novou partnerku. Střídavá péče tedy byla kompromisem, z pohledu dětí však prohrou obou rodičů s negativním dopadem jak na školní prospěch, tak na důvěru k ostatním dospělým osobám.*

Výchovná poradkyně znala mnohé detaily ze života dívky a byla informována o jejích postojích k otci, matce i oběma prostředím, která sourozenci střídali. Mladší bratr se na sestru velmi upínal, ta se pokoušela vyhovět. Ztrácela však prostor sama pro sebe, prostor ke srovnávání se s tíživou životní situací. Vše umocňoval spíše negativní vztah k nové otcově partnerce, která byla výrazně mladší než on a s níž se dívce nedařilo nacházet společná témata.

Výchovná poradkyně vedla žákyni ke stanovení prostoru v okolí obou bytů (stávajícího i nynějšího otcova), ve kterém se cítí dobře, bezpečně. Adéla takový prostor našla. Pak ji vedla k tomu, aby se učila v těchto místech, popřípadě za chůze v blízkém okolí daného prostoru. Písemné úkoly vypracovávala buď doma (u otce, u matky), nebo ve školním klubu, což byla běžná praktika více žáků.

Adéle stačil poměrně krátký čas (asi dva měsíce), aby přivykla učení se za chůze. Paradoxně tak dítě s projevy až hyperaktivity, které by teoreticky potřebovalo minimum podnětů, získalo návyk učit se ve známém prostředí, ale mimo uzavřený prostor. Její prospěch se zlepšoval a stabilizoval v úrovni hodnocení velmi dobré. Po této zkušenosti výchovná poradkyně úspěšně navrhovala učit se za chůze v otevřeném prostoru také jiným žákům druhého stupně základní školy. Ti kladně hodnotili především fakt, že nemuseli zápolit s tendencí vejít do naučených domácích stereotypů, především sledování sociálních sítí a hraní na počítači.

(Karlovarsko)

## 11.12 Krátkodobá paměť a únava

*Jakub, žák deváté třídy, opakovaně sděloval vyučujícím, že „látku doma uměl a neví, co se vždycky stane, že mu to ve škole nejde“. Navíc rodiče žáka – matka – jeho sdělení potvrzovala.*

Třídní učitelka proto Jakubovi i jeho matce nejdříve vysvětlila funkce mozku v souvislosti s únavou – pokud se mozek „cítí unavený“, vyšle signál, že je „vše v pořádku, látka je naučená“, ale není tomu tak. Popřípadě v rámci prožívaného tlaku (pokud je rodič přítomen při domácím učení) „mozek nabídne informaci, že látku přijal“, okamžité opakování vše potvrzuje, ale ve skutečnosti je přechod z krátkodobé paměti do dlouhodobé realizován jen v omezené míře a nedojde k adekvátnímu zapamatování si učiva, popřípadě nedojde ve školním prostředí k dostatečnému uvolnění a tím vybavení naučené látky.

Následně výchovná poradkyně krok po kroku s žákem rozebírala celou domácí přípravu, vstup, její průběh a závěr. Z rozboru vyplynulo, že Jakub se opravdu připravuje do výuky v adekvátním časovém rozpětí, má stabilně kvalitní podmínky a podporu rodiny. Potíže – spíše zklamání – přichází, když se jej trpělivá matka snaží přimět, aby před ní naučené učivo opakoval. Jakub tuto formu striktně odmítá, vyžaduje samostatnost.

Poradkyně tedy navrhovala, aby se učil s pomocí náhradní figury. Jakub zvolil plyšového maskota (Soník ze starší počítačové hry) a přinesl jej vyučující ukázat. Učitelka mu sama předvedla, „o co jde“. Požádala Jakuba, aby vytáhl z knihovny v kabinetu jakoukoli knihu a pak ji otevřel na libovolné stránce. Učitelka si text před žákem přečetla. Pak dala knihu Jakubovi, aby mohl její interpretaci kontrolovat. Otočila se k Soníkovi a stránku textu svými slovy převyprávěla. Pak udělala totéž vestoje. Následně požádala Jakuba, který text stránky již přečetl a výňatky dvakrát slyšel od vyučující, aby směrem k Soníkovi text interpretoval. Navzdory rozpakům, trvajícím několik sekund, Jakub dokázal směrem k plyšové hračce text tlumočit.

Danou metodu si osvojil natolik, že dokázal popisovat směrem k maskotovi i postupy v geometrii a vysvětlovat matematické vzorce. V současné

době úspěšně studuje výběrovou střední školu a danou pomůcku, Soníka, nadále úspěšně používá.

*(Ústecký kraj)*

## 11.13 Individuální agrese

*Specialista byl přizván k řešení dlouhodobé individuální nesnášenlivosti mezi dvěma žáky osmé třídy základní školy, která gradovala agresivním napadením s doživotními následky – napadený žák zůstane neplodný, nebude mít vlastní děti. K případu se vyjadřovala také policie a školní inspekce, která konstatovala, že daným incidentům škola zabránit nemohla. Finální inzultace sice nastala o přestávce v budově školy, ale oba žáci byli mimo běžně využívaný a dozorovaný prostor (k vyvrcholení incidentu došlo ve sklepních prostorách školní budovy).*

Prvním úkolem specialisty bylo dosáhnout smířlivého přístupu otce postiženého žáka. Po odplynutí pochopitelných negativních emocí směrem ke škole (jeho syn nechtěl změnu školy, kterou si otec přál již více než rok) byl ochoten pomoci škole v prevenci takových jevů finančně i osobní účastí. Tento zvrát v jeho postoji měl zásadní vliv také na přístup zřizovatele i školní inspekce k vedení dané základní školy. Rodiče chlapce, který újmu způsobil, nebylo možné osobně fyzicky kontaktovat, protože oba pracují v zahraničí a vracejí se do České republiky nepravidelně. Babička, která má na starosti výchovu vnuka v době nepřítomnosti rodičů, odmítala nést za jeho činy zodpovědnost. Ani tento žák si nepřál změnu školy, i když v daném městě existuje výběr z několika škol.

Byly vedeny dialogy s oběma žáky, hledány příčiny a možná řešení. Z jednání vyplynulo, že základem sporu je rivalita mezi žáky samotnými, ale také jejich rodinami, které sice podnikaly v rozdílných oblastech, ale přesto existovaly třetí plochy, na nichž se jejich zájmy střetávaly.

Díky až mimořádnému přístupu otce postiženého žáka a vedení školy bylo možné realizovat řešení, které není běžné: iniciátor posledního napadení, „agresor“, byl vyzván, aby uvedl své zájmy a kladné dispozice. Mezi

nimi byl tanec a jeden z asijských bojových sportů, který vyžaduje finančně náročné pomůcky, důslednou disciplínu, fyzickou odolnost a výdrž. O stejný sport měl zájem i napadený žák. Po jednáních a dohodě otec napadeného žáka sponzoroval pomůcky a přijetí obou žáků do sportovního oddílu. Vše bylo vedeno pod jednou podmínkou specialisty – žák, který ublížil spolužákovi, měl téměř o dva stupně horší prospěch než jeho oběť. Proto začal po domluvě pravidelně navštěvovat charitativní organizaci, kde byl doučován. Za tuto službu vykonával drobné úklidové a údržbářské práce (utírání prachu, vytírání chodby, kontrola štítků dveřních klik a podobně).

Oba aktéři incidentu jsou nadále členy onoho oddílu bojového umění. Studují střední školy, ty jsou však rozdílného zaměření. Žák, který způsobil újmu na zdraví spolužákovi, spolupracuje s charitativní organizací a každé ráno doprovází do školy děti ze dvou sociálně slabších rodin, u kterých hrozí, že bez takové podpory děti do školy nepůjdou.

(Ostravsko)

## 11.14 Vulgární vyjadřování žáků

*Učitelka fyziky sdělila žákům osmé třídy, že si „potřebuje ověřit, zda se vůbec učili, a tak si napíše krátkou písemku“. V projevech nelibosti třídy jasně zaslechla výrok jedné dívky: „To je ale kráva.“ Věděla, že pokud by třída nijak nereagovala, má smysl přijít k lavici aktérky, položit na lavici (do jejího osobního teritoria) ruku a kontaktovat dívku očima, ale u toho nadále vést instrukci směrem ke třídě. Vše bez verbálního vyjádření, protože jde pouze o spontánní verbalizaci negativní emoce, která se nestala tématem ostatních. Pokud by jako učitelka reagovala jinak, dojde ke zvýšení agresivity celé třídy, která výrazně zkrusí adaptaci, a tedy i výsledky písemné práce. Učitelka však zaregistrovala souhlasné reakce několika dalších žáků a žákyň, a proto bylo potřebné reagovat i verbálně.*

Proto se učitelka otočila k žákyni čelem ve vzdálenosti zhruba tří metrů a dotázala se: „Evo, řekni mi prosím tě, co mám společného s krávou?“ A po otázce přicházela k lavici žákyně. Ta na ni pohlédla, ale nedokázala

reagovat. Třída reagovala rozpačným, tlumeným smíchem. Proto učitelka svůj dotaz zopakovala: „Nevzdávej se, pokus se alespoň přibližně určit, co mám společného s krávou.“ Odpověď dívky zněla: „Oči.“ – „Dobře, oči,“ reagovala vyučující. „Ještě něco mám společného s krávou?“ doplnila své vyjádření otázkou. Žákyně už neodpovídala. Proto vyučující, očima stále kontaktující onu žákyni, sdělovala: „Tak jako kráva, tak jako všechny ženy na světě, tak jako všechny dívky v této třídě, tak jako ty máme s kravami mnohé společné – jsme savci, krmíme děti svým mlékem, a jsou tu i další shody.“

Pak se otočila směrem do třídy a položila onu otázku řečnický: „Co ještě máme my, ženy a dívky, společného s kravami?“ Třída mlčela a její část rozpačitě sledovala žákyni-aktérku, která nyní vyznívala jako strůjce něčeho neadekvátního, nedobrého, co až uráží přítomné. Učitelka se vrátila zpět k tabuli a začala opakovat instrukce k písemné práci. Žádné potrestání, vyšetřování, popřípadě jiné, zcela neadekvátní řešení nebylo potřebné.

(Plzeňsko)

## 11.15 Ženský genitál

Žák deváté třídy poté, co došlo k verbální rozepři, nazval učitelku vulgarismem odpovídajícím označení ženského genitálu. A to v době, kdy k němu byla otočená zády a odcházela od jeho lavice. Třída nereagovala.

Poučená vyučující však operativně oslovila žáka otázkou: „Co mám společného s ženským genitálem, vyjma toho, že jako každá žena na světě, tvá matka, každá dívka zde ve třídě, ženské genitálie mám?“ Žák nedokázal nijak reagovat, byl na několik vteřin zaražený. Ve třídě nastalo úplné ticho. Vyučující šla blíže k žákově lavici a zopakovala otázku. Žák nereagoval. Proto se pohledem obrátila na třídu a opakovala otázku směrem k ní. Nezazněla žádná odpověď, neobjevila se žádná reakce. Proto pokračovala ve výuce.

Vyhrocenější situace nastala v jedné speciální škole, kde žáci znali tuto reakci vyučující, protože již opakovaně proběhla. Drtivá většina z nich proto reagovala nonverbální omluvou, tedy naznačovali, že si uvědomují nevhodnost svého verbálního vyjadřování. Ale našel se žák, který tento vulgarismus používal směrem k vyučující mnohem častěji.



Učitelka si byla vědoma dispozic žáka, včetně rodinného zázemí i stanovené diagnózy (žák mimo jiné užíval Ritalin), ale rozhodla se nabídnout náhled alespoň ostatním žákům. A proto, když byla opět nazvána ženským genitálem, vyzvala žáka, aby šel k tabuli a genitál nakreslil. Ten se cítil velmi ohrožen, zdráhal se, argumentoval tím, že „přece je žena, a tak ví, jak to vypadá“. To učitelka potvrdila, ale trvala na tom, aby k tabuli šel. Třída začala rozhodnutí učitelky podporovat a žáka povzbuzovat. Ten nakonec přišel k tabuli a nakreslil piktogram, ikonické znázornění ženského genitálu. Vyučující se dotázala, kde „to“ má oči, ústa, nos, ruce, nohy, protože „tohle všechno já mám“. Třída se zasmála, nabízela různé návrhy, žák velmi znejistěl. Vyučující jej vyzvala, aby kresbu smazal a příště si dával pozor, co sděluje, protože není dobré vypadat mezi ostatními jako neznalec, když to není nutné.

Po této epizodě vulgární vyjadřování žáka během vyučování sice neustalo, ale byly sledovatelné prvky nonverbální omluvy, včetně reagování spíše tlumeným hlasem.

(Ostravsko)

## 11.16 Dvojčata

*Do sedmé třídy základní školy nastoupila dvojčata-chlapci, oba původně sportující od svých čtyř let. Jedno z dvojčat je však po vážném úraze a má amputovanou část dolní končetiny. Nosí protézu, pohybuje se o berlích. Oba chlapci jsou velmi ambiciózní, jsou takto vychováni ve sportovním oddíle a podporou v rodině. Úrazem postižené dvojčce je zvyklé na péči od svého bratra, jenže ten se pokouší údělu vyhnout, protože stále aktivně sportuje, a je tedy veden specifickým rivalitním způsobem. Postižený chlapec nezvládá situace, při kterých mu druhá strana nevyhoví. Je schopen ubližovat druhým berlemi, popřípadě berle po spolužácích, včetně bratra, házet. Žáci nevědí, jak se mají k postiženému spolužákovi chovat. Jsou vedeni k péči o postižené, ale nyní se setkávají s tím, že postižený jim úmyslně ubližuje. Pokud se interakci vyhýbají a pouze upozorňují bratra, dochází mezi sourozenci k častým a velmi ostrým verbálním střetům, které končí v rámci možností až vzájemnou fyzickou inzultací. Zdravé dvojčce bez potíží sdělí, že svého bratra nesnáší, až nenávidí.*

Protože situace ve třídě již byla neúnosná (rodiče ostatních žáků písemně žádali vedení školy o řešení s tím, že pokud k žádnému nedojde, budou nuceni pro své dítě žádat změnu školy) a byly již doručeny stížnosti zřizovateli, přestalo vedení školy hájit postižené dvojčce sděleními o traumatu a posttraumatickém reagování. Návštěvy dítěte v místní poradně vyhodnotilo jako zcela neúčinné.

Problémy začala řešit preventistka tím, že několikrát besedovala s žáky na téma spolupráce a opakovaně je upozorňovala na fakt, že to nebudou oni, kdo si bude určovat v budoucnosti spolupracovníky. V další fázi s třídou hrála hru „vodění slepého“ (technika je v textu již popsána) v prostoru třídy a nejbližší chodby. Pak následovala dohoda, že postižený chlapec se potřebuje naučit přijímat jakéhokoli asistenta a žáci se potřebují naučit pečovat, být asistentem a zároveň spolupracovat i s člověkem, který jim „nesedí“. Poté, co preventistka nechala experiment s danými cíli odhlasovat, si žáci vždy v pátek losem volili, kdo bude následující týden asistentem pro postižené dvojčce. Tím byly konkretizovány role a přiděleny kompetence. Již po třech týdnech začala třída vykazovat větší soudržnost, klesala podrážděnost žáků. Zhruba po třech týdnech byla třída schopna účastnit se intelektuální mezitřídní soutěže ve vyhledávání informací a postoupila do městského kola.

(Střední Čechy)

### Shrnutí

- Krize jsou zákonitý jev. Jsou reakcí na situaci, kdy stávající řád, pravidla, ustálenost přestávají platit a nová pravidla, řád, ustálenost ještě nejsou plně funkční.
- Krizím se není možné vyhnout, jsou nedílnou součástí všeho, co přináší vývoj, a tedy i školního prostředí.
- Kazuistiky vždy ukazují jedno z možných řešení, které bylo v rámci konkrétní školy a třídy úspěšné. Jistě však existují i řešení další.

## Třída versus učitel

Jan Svoboda

Dalším typem problémů jsou konfliktní situace, kdy se proti učiteli postaví celá třída. Zpravidla nejde o celý kolektiv beze zbytku, ale pouze o jeho část, ta však vystupuje jménem celé třídy. Jen výjimečně se jedná o akci dlouhodobě připravovanou a propracovanou. Většinou jde o spontánní nápad vzniklý během školního vyučování jako ventil prožívaného napětí, popřípadě ventil prožívané nudy. Pokud skutečně jde o kolektivní záležitost, pak je třeba uznat, že máme před sebou, proti sobě dnes již něco spíše výjimečného – sehranou třídu. Máme před sebou kolektiv, který umí „táhnout za jeden provaz“, není roztržštěný do klik a koalic tak, jak bývá v dnešní škole nejběžnější. Takovou třídu je třeba spíše směřovat a chránit než trestat a cílem by měla být spolupráce s učiteli, vzájemnost. A k tomu je třeba úsilí z obou stran.

### 12.1 Nařčení

*Učitel matematiky a fyziky, 32 let, kolegy uznáván jako skvělý matematik a hodnocen jako „trochu podivín“, se sníženou schopností komunikace s žáky, aktuálně v manželské krizi, přišel do třídy, která byla výjimečně „ztichlá“. Poté, co prošel vstupní rituál a otevřel křídla standardní dřevěné tabule, četl nápis: „Ahoj, debile!“ Místo podpisu bylo napsáno 8. A.*

Učitel přivřel jedno z křídel tabule do devadesátistupňového úhlu a vyzval žáky, aby postupně chodili jeden po druhém a udělali čárku, pokud

s výrokem na tabuli souhlasí. Než však půjdou, nechť si uvědomí, že velmi často je pro nás největším poučením ten, kdo nám tak docela nevyhovuje, protože nás učí toleranci, která je v životě velmi potřebná. Také žáky upozornil, že existují dvě věci – forma a obsah. Dodal, že se v životě často setkají se situacemi, kdy rozhodující bude obsah sdělovaného, a nikoli forma, tedy to, jak dotyčný informaci sdělí, protože obsah je vždy cennější než forma. Po chvíli napětí, kdy třída byla v naprostém klidu, učitel vyzval žáky, aby každý jednotlivec šel vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas čarou na křídlo tabule, přičemž nikdo nebude vědět, zda čárku udělal, nebo neudělal.

Z dvaceti osmi přítomných žáků označilo svůj souhlas deset jedinců. Učitel udělal pod nápisem „8. A“ zlomkovou čáru a pod ni napsal číslo 10. Třída neutajila překvapení nad výsledkem. Učitel pak na základě vzájemných pohledů žáků odhadoval, kdo mohl být strůjcem nápadu, popřípadě až realizátorem. A dotázal se: „Petře, pokud vím, tak debilem je označován lidský jedinec s intelektem kolem sedmdesáti, který není samostatný, nechodí do práce a je živ ze sociálních dávek, často bývá prohlášen až nesvéprávným. A nic z toho já nejsem. Co tedy mám společného s debilem?“ Žák nedokázal reagovat, jen se podíval na spolužáka. Učitel tedy přešel k tomuto spolužákovi a položil mu stejnou otázku. Odpověď nedostal. Požádal tedy celou třídu, aby mu na e-mail poslali informaci, co má společného s debilem. A pokračoval ve výuce. I když se konkrétnější informace nedočkal, formu svého přístupu k žákům přehodnotil.

*(Praha)*

### 12.2 Sexuální provokace

*Učitelka dějepisu v 9. třídě, šest let praxe, kolegy tolerována, žáky chápána spíše jako neutrální až neoblíbená kvůli „nemoderním názorům“, věřící křesťanka, přišla do třídy a po vysunutí bílé tabule spatřila na standardní tabuli křídou namalovanou dvojici souložící v poloze „zezadu“. Iniciály na stehnu mužské postavy mohly patřit řediteli školy, iniciály na stehnu ženské postavy pak mohly být iniciály jejího jména. Dané identifikaci odpovídaly také brýle, které měla postava muže, a účes, jež měla namalovaná postava ženy.*

Když učitelka tabuli s kresbou odkryla, třída se tiše zasmála. To učitelce paradoxně pomohlo. Chvilí kresbu pozorovala a pak se dotázala chlapců, co je na ženské postavě namalováno „anatomicky špatně“. Žáci nedokázali ihned reagovat, a tak se dotázala dívek, co je „špatně namalováno“ na anatomii mužské postavy. Protože nikdo spontánně nereagoval, vyzvala k odpovědi chlapce, kterého podezírala, že malbu realizoval. Ten odpověděl, učitelka jen zopakovala jeho sdělení. Nedala tak potvrzení správnosti odpovědi, ale ani ji neoznačila za chybnou. Pak se dotázala konkrétní dívky, u které předpokládala, že s kresbou nesouhlasila. Dívka sdělila, že neví, co je špatně, že „pro ni je to celé oplzlé“. Protože třída na její odpověď nijak nereagovala, cítila se vyučující povzbuzena a rozhodla se pokračovat, využít situaci výchovně a pedagogicky.

Znovu se proto dotázala třídy, co je na obrázku anatomicky špatně. Žáci začali mezi sebou tiše diskutovat. Vyučující do toho sdělila, že „je škoda, že autor dílo anatomicky nezvládl, zjevně nemá s kresbami tohoto typu dost zkušeností a potřeboval by poučit“. Po těchto slovech se většina třídy uvolnila a spontánně zadívala směrem k jednomu žákovi. Ten diskutoval s dívkou sedící v lavici za ním. Učitelka dedukovala, že autorem bude chlapec za asistence oné dívky. Šla proto k jeho lavici a položila přímou otázku: „Patriku, co ty myslíš, že je tam namalováno špatně?“ Třída ztichla, všichni sledovali Patrikovu reakci. Ten velmi znejistěl a nijak nereagoval. Vyučující proto sdělila: „Buď to půjdeš smazat ty, nebo vyzvi toho, kdo to namaloval, aby tak učinil. Je to celé špatně, autor se jen ztrapnil.“ Třída mlčela. Patrik vstal a šel malůvku smazat. Poté vyučující pokračovala podle připraveného scénáře vyučovací hodiny. Zážitek ji přesto negativně ovlivnil a zvažovala odchod z učitelké profese. Nakonec však zůstala a vyučuje na stejné základní škole dodnes. Nic obdobného se v této třídě již neopakovalo.

*(Plzeňsko)*

### 12.3 Lavice jako bubínek

*Když vyučující vstoupila do třídy, sedmáci se předpisově postavili k pozdravu. Pak usedli a začali svými ukazováčky vytukávat rytmus za skandování*

*vulgárního výrazu používaného pro ženský genitál. Kluci i holky, oči upřené do „mrtvého bodu“ před sebou. Jejich polohlasné skandování v přesném rytmu učitelku zcela paralyzovalo.*

Věděla, že jde o nejproblematictější třídu na celé škole, se kterou si nemůže poradit ani zkušený pedagogové s dlouholetou praxí. Ta její byla tříletá, proto přijala kvalitu daného kolektivu jako fakt a akceptovala, že zde bylo na konci šesté třídy a v pololetí třídy sedmé uděleno několik snížených stupňů z chování a ředitelských důtek. A přece nečekala něco takového. Zdálo se jí, že s většinou třídy vychází relativně dobře.

V první chvíli byla naprosto ochromená a nedokázala nijak reagovat. Obávala se, že neudělá ani krok, že se jí podlomí kolena. Chtěla ze třídy odejít, ale nešlo to, navíc se jí vybavily vzpomínky na studium, kdy byla spolu s ostatními studenty vedena k tomu, že nesmí za žádných okolností třídu opustit, protože návrat by pro ni byl ještě těžší, a řešení musí najít sama. Je pedagog-profesionál, je učitelkou.

Když se její organismus trochu zklidnil, všimla si, že někteří z žáků mají problém vytukávat rytmus a skandovat. Soustředila se na jednu z dívek, o které věděla, že má jí vyučovaný předmět ráda. Žákyně pohled zaregistrovala a přestala skandovat. Učitelka šla k ní. Když se zastavila u lavice, dívka nejen že přestala skandovat, ale neudržela ani rytmus, lavici svými prsty spíše „hladila“. Učitelka si dřepěla, protože chtěla vidět dívce do očí. Ta pohled nesnesla, navíc přestala demonstrovat i vytukávání rytmu, který přestával mít jednotný řád v celém okolí lavice, u níž učitelka dřepěla. To ji povzbudilo. Postavila se a šla k lavici, kde očekávala jádro, strůjce nápadu. Žák přestal hlasitě skandovat, ale rytmus držel pevně, i když vyučující položila ruku na jeho lavici. Rozhodla se promluvit: „Chápu, že mi chcete svým chováním něco říct. Dobře. Nechte toho. Jdu do kabinetu pro papíry,“ sdělila a odešla. Dveře za sebou nechala otevřené.

Když se vrátila, třída seděla tiše, bez hluku. Rozdala žákům papíry a požádala je, aby anonymně, obyčejnou tužkou a hůlkovým písmem zapsali do odrážek své názory na to, co ona, vyučující, dělá špatně. Metodu znala z jednoho školení učitelů v řešení krizových situací výuky. Žáci však nebyli schopni nic zapsat. Byli rozrušeni, vzájemně diskutovali v lavicích, byla

pozorovatelná jejich stoupající nevole až agresivita. Proto učitelka po několika minutách aktivitu zastavila a sdělila, že půjde o domácí úkol, který vypracují do příští vyučovací hodiny. Žáci tuto změnu uvítali. Zbytek hodiny pak učitelka využila k probírání nové látky.

Následující vyučovací hodinu nechala posbírat „domácí úkoly“. Třetina papírů byla prázdná, popřípadě na nich bylo hůlkovým písmem něco zapsáno, ale text byl zaškrtnutý a nečitelný. Ostatní obsahovaly sdělení. Tato sdělení učitelka sumarizovala a výsledek v další hodině žákům sdělila. Přidala vlastní požadavky a nabídla kontrakt spočívající v tom, že ona bude respektovat daná přání žáků, pokud oni budou respektovat její sdělená přání. A tato dohoda bude platit následující měsíc (setkání vyučující s třídou probíhalo dvakrát v týdnu).

Po měsíci učitelka vyhodnotila plnění dohody žáky a tázala se jich, nakolik z jejich pohledu dohodu plnila ona. Protože spokojenost vyjádřily obě strany, platila dohoda dále, až do konce školního roku. V osmé třídě navázala vyučující s žáky velmi kvalitní vztah a na konci deváté třídy bylo jejich loučení naplněno vzájemností. Vedení dané základní školy ani mnozí kolegové o oné epizodě, kterou učitelka prožila v sedmé třídě, dodnes nevědí.

(Ostravsko)

## 12.4 Vzájemný nezájem

Učitelka se po rozvodu vrátila z podhůří do rodného města, kde přijala místo v základní škole, ačkoli byla aprobovanou vyučující pro třetí stupeň, tedy školu střední. Vyučovala chemii a psychologii zdraví.

*Osmáci, které měla mimo další třídy vyučovat, byli zvláštním kolektivem. Postrádali jakoukoli kohezi. O přestávkách více hráli hry na svých mobilních telefonech a tabletech, než aby se vzájemně kontaktovali. A pokud přece jen, pak v lavicích. Bylo zřejmé, že se jedná pouze o funkční vztahy. Kolektivní rozklad byl znát i v přístupu k učivu. Učitelčina snaha nechat žáky pracovat ve skupinách nebo je angažovat formou lehké soutěže vyznívala zcela*

*naprázdno. Kolegové v učitelském sboru chápali třídu jako pasivní, nicméně bezproblémovou, i když uznávali, že mnohý z žáků „by měl na víc“, kdyby vyšel z oné kolektivní pasivity.*

Změnu učitelka přesně naplánovala. V první fázi využila informace z knihy Eduarda Bakaláře *Psychohry*. Připravila žákům „test všímavosti“ z prostředí školy. Měli odpovědět na deset otázek týkajících se interiéru školní budovy, například zda je při vstupu do školy klika, madlo či kulička, jakou barvu mají vstupní dveře školy, zda je školní vestibul vyzdoben umělými nebo živými květinami či jaký je motiv obrazů v mezipatře. Za každou správnou odpověď žáci mohli získat bod, celkem tedy deset bodů. Jejich překvapení z toho, že sice chodí do budovy již několik let, ale mnozí nevědí, jakou barvu mají vchodové dveře a jestli jsou květiny živé nebo umělé, bylo značné. Mnozí se následující přestávku šli se zájmem podívat na chodbu, jestli je na obraze skutečně „kůň grošák a polonahá dívka“, stejně jako na další detaily.

V další hodině jim vyučující nabídla hru, která zkouší schopnost odhadovat mínění ostatních. Hra je opět připravena na deset otázek. Žáci odpovídají například na dotazy, kterou květinu zvolí (co napíše) většina přítomných, pokud mají na výběr tyto květiny: tulipán, růže, orchidej. Další úkol zněl: Určete, které počasí napíše většina ze zde přítomných. Na výběr máte jasno, polojasno a bouři.

Je připraveno deset obdobných otázek. Žáci potřebují abstrahovat od své oblíbené květiny nebo oblíbeného počasí a naopak musejí přemýšlet, jakou položku napíše většina, a tu zaznamenat. Poté, co si žáci zapíší svůj odhad ve všech deseti citovaných úkolech, přichází vyhodnocení. Učitel zadává instrukci, aby zvedli ruku žáci, kteří si zapsali „tulipán“. Žáci zvednou ruku. Učitel je spočítá. Jejich počet je počtem bodů, jež si zapíší k otázce všichni, kteří měli tuto květinu zapsanou. Pak učitel uvádí další květinu (růži), potom orchidej a žáci si vždy zapisují tolik bodů, kolik z nich si květinu poznačilo. Takto se postupuje u všech otázek. Nejlepší výsledek pasuje do role výherců žáky, kteří dosáhli maximálního počtu bodů.

Pokud by se hry účastnilo 25 žáků, pak je maximální možný zisk 250 bodů. Ale to je nedosažitelný ideál. Proto považujeme za velmi kvalitní

odhad žáků, kteří dosáhnou 200 a více bodů, za „střed“ žáky, kteří dosáhnou 170–199 bodů, a nejhůře na tom budou ti s méně než 169 body. Hra se žákům velice líbila, i když mnozí byli zaskočeni špatným výsledkem.

V následující hodině nechala vyučující žáky z prvních lavic odhadovat žáky ob lavici pomocí neohrožujících otázek, například na barvu očí, zda mají sourozence, jestli bydlí v rodinném domě nebo paneláku atp. Žáci si pak přesedli a odpovědi vzájemně konfrontovali. Učitelka nechávala žáky v rámci možností prožívat uvolněnou atmosféru co nejdéle.

Když následně volila dvojice pro praktickou část výuky, nebyly potíže s jejich sestavováním. Vyvrcholením pak byla angažovanost celé třídy v celoškolské soutěži kolektivů. Nic nevyhráli, ale získali. Získali vzájemnost, jeden z podstatných prvků, které může školní prostředí žákům přinášet.

*(Střední Čechy)*

## 12.5 Integrace spolužáků

*Žákovský kolektiv dané osmé třídy byl sehraný a kohezní. Některým učitelům dokázal výuku velmi nepříjemnit, vůči jiným se choval pasivně a další preferoval. Vše záleželo na přístupu učitele a vyučovaném předmětu. Chování žákovského kolektivu bylo typické pro stav, kdy se třída stane sehraným organickým celkem. Když třídní učitel oznámil, že po ukončení pololetních prázdnin přibudou do kolektivu dva noví žáci, nevlastní sourozenci (bratr a sestra), vyvolala informace spíše ambivalentní, až nepřátelskou reakci. Učitel odpovídal na dotazy, proč nebudou zařazeni do sousedící osmé třídy, zda je nutné, aby začali navštěvovat zrovna tuto základní školu, a podobně. Argumenty vyučujícího třída spíše nepřijímala. Po nástupu nevlastních sourozenců do třídy se začal potvrzovat předpoklad, že budou kolektivem spíše ignorováni, maximálně jen tolerováni. Bylo nutné vytvořit podmínky pro jejich integraci.*

Jedním z úvodních problémů byla skutečnost, že třída neměla pevný zasedací pořádek a někteří žáci nárazově využívali možnost sedět v předmětech, které byly vyučovány v jejich kmenové třídě, v lavicích samostatně.

Příchodem dvou nových členů byla tato možnost zablokována. Krizový byl pro sourozence již druhý den v nové třídě. V prvním, seznamovacím dni je třídní učitel posadil vedle sebe do zadní lavice. Spolužáci, kteří původně seděli sami, tak byli donuceni sedět společně. Následující den se ale stereotypně posadili na svá obvyklá místa. Sourozenci byli tedy nuceni se rozdělit a každý seděl vedle neznámého spolužáka. V běžné třídě by se jednalo spíše o pozitivní krok. Zde však jeden ze spolužáků sdělil, aby si odněkud donesli svou lavici, protože on chce i nadále sedět sám. Druhý spolužák se k jeho názoru přidal.

Následující den jeden ze sourozenců (chlapec) do školy nepřišel. Na dotaz třídního učitele směrem k jeho sestře, proč bratr nepřišel, dívka odpověděla, že „nechtěl riskovat, protože nevěděl, kam se má posadit“. Dále se vyučující dozvěděl, že vztahy mezi nevlastními sourozenci nejsou nijak harmonické. Byl také informován o návrhu spolužáků, aby si požádali o další lavici. Třídní učitel uskutečnil pohovor s danými spolužáky a sdělil jim, aby změnu tolerovali. Přes telefon sestry hovořil také s jejím bratrem a informoval jej o zjednané úpravě.

Další den však vzniklo ve třídě výrazné napětí, protože zmínění žáci sice nyní seděli společně, ale v jiné lavici, kterou obsadili dalším spolužákům. Dívky, jimž bylo obsazeno jejich místo, usedly společně do jedné z volných lavic a pro sourozence tak vznikl společný prostor. Incident se však neobešel bez výměny názorů mezi stávajícími spolužáky a situace sourozenců tak byla opět zkomplikována především nejistotou, zda příští den bude „jejich“ školní lavice volná. Byla, jen proces jejich integrace do ustáleného kolektivu se začal komplikovat.

Třídní učitel si připravil specifický losovací systém. Na kartičce, kterou si každý z žáků vylosoval, bylo jméno spolužáka, případně spolužačky. Každý měl napsat kladné vlastnosti, dovednosti, schopnosti vylosovaného žáka, včetně těch, jež u něj předpokládá, i když se třeba ještě neprojeví. Do integrační hry byli zapojeni také noví žáci. Po splnění úkolu učitel jejich práce posbíral a třídnickou hodinu ukončil jiným programem.

Žáci chtěli znát názor spolužáka na sebe, a proto se dotazovali, proč „hra takto skončila“. Vyučující sdělil, že se budou texty obsírněji zabývat v nejbližší hodině občanské výchovy, která byla podle rozvrhu plánována za tři

dny. Svým záměrem tak vyvolal mezi žáky diskuzi – „kdo o kom a co napsal“. Ne všichni žáci byli ochotni druhému sdělit, že popisovali právě jeho vlastnosti, a tak zůstal díl splněného úkolu tajemstvím, které bylo základním tématem hlavně následující vyučovací den. Pak zájem postupně opadal.

V hodině občanské výchovy učitel předčítal jednotlivá vyjádření a nechal žáky hádat, kdo je tím popisovaným. U některých spolužáků si byli ostatní správnou odpovědí jistí, protože byla jednak předem vyzrazena, jednak některá vyjádření pochyby ani nevyvolávala. Netýkalo se to ale všech a na to učitel spoléhal. Žákům „správná určení“ nesdělil, jen jim doporučil, aby se na vše snažili přijít sami. Odolal vlně nevole a skutečně další informaci nepřidal. Tím rozvinul diskuzi na sociální síti a podnítil snahu žáků zjistit, kdo o nich co napsal. Otázku dostali během dalšího školního dne i „noví“ sourozenci a také odpovídali dvěma dalším spolužákům, nakolik se tito svým popisem „trefili“ do jejich vlastností. Aniž si žáci uvědomovali základní cíl učitele, byla integrace nových žáků urychlena, vedena eticky a úspěšně.

(Královéhradecko)

## 12.6 Rozbité umyvadlo

*Třídní učitelka si po vstupu do třídy všimla rozbitého umyvadla. Správně dedukovala, že k incidentu muselo dojít během téhož dne, nejpravděpodobněji v některé ze dvou přestávek.*

Těsně poté, co se třída usadila, ukázala na umyvadlo prstem a sdělila: „Předpokládám, že mu [„pachateli“] přispějete, než vymámí na to umyvadlo z rodičů peníze... budou Vánoce. Zvedněte ruku, kdo je ochoten mu pomoci?“ Žáci byli naprosto zmateni, ale většina z nich se spontánně dívala na jednoho spolužáka. Vyučující šla k němu a pokračovala v monologu: „Tak zvedněte pořádně ruce, kdo je ochoten mu finančně pomoci, aby mohl to umyvadlo včas zaplatit?“ Žák, u kterého stála, ruku nezvedal ani neměl tendence se podívat, popřípadě o tématu diskutovat. Proto se jej učitelka dotázala: „Kolik peněz budeš potřebovat, aby ti třída přispěla? Nebo to

zvládneš sám?“ Žák zcela nepřipraven k odpovědi jen sdělil, že to neudělal sám, že díl viny má také spolužák, a označil jej jménem. Třídní učitelka se opět dotázala třídy: „Tak jste ochotni jim přispět na nové umyvadlo?“ Ze třídy se ozývaly hlasy o tom, jak se ti dva honili, že celou dobu bylo jasné, že to nemůže skončit jinak a proč by se teď měla za ně třída na umyvadlo skládat. „Máte pravdu,“ uzavřela vyučující, „takže vy dva, dokdy přinesete školníkovi peníze na nové umyvadlo? Stihnete to do pátku?“ Oba žáci souhlasně kývali. Incident byl vyšetřen a do deseti dnů i vyřešen.

(Ostravsko)

## 12.7 Skleněná výplň

*Vyučující sedmé třídy již po vstupu do učebny zaregistrovala rozbitou skleněnou výplň vitríny s pomůckami. Nechala proběhnout vstupní rituál a následně se dotázala třídy, zda mají k rozbité výplni nějaké informace. Jediné, co zaznělo, byla věta „to už bylo, když jsme sem přišli“. Třídní žáky upozornila, že je docela evidentní „čerstvost problému“, protože uvnitř vitríny jsou ještě střepy a navíc je rozbité sklo tak viditelné z pozice vyučujícího, že by jistě každý učitel na situaci reagoval. Žáci stále mlčeli. Vyučující tedy sdělila, že se dotáže kolegů a tím velmi snadno zjistí, kdy kolize nastala. Dodala, že je téměř jisté, že problém nepochází z předchozího dne, protože by ho uklízečka nahlásila. Třída však stále mlčela. A třídní učitelka pochopila, že bude potřebné incident vyšetřit.*

Znovu nabídla třídě informaci, že plně chápe možnost vzniku situace, která povede i k takovému důsledku, ale očekává, že se aktéři doznají a zaujmou konstruktivní stanovisko. Po zhruba dvouminutovém napjatém tichu pochopila, že dané možnosti žáci nevyužijí, což charakterizuje buď sehraný třídní kolektiv, nebo jistotu aktéra, že „on to nezpůsobil“ a viníkem je někdo jiný. Při obou možnostech je pravděpodobnost dobrovolného přiznání spíše nereálná.

Třídní učitelka postavila před tabuli prázdnou židli a otočila ji směrem ke svému stolu. Dotázala se, kdo má v daném dni službu. Oba žáci se

neochotně přihlásili. Vyzvala prvního z nich, aby přišel před tabuli a usedl na připravenou židli. Ona sama se posadila za učitelský stůl. A začala vést dialog pomocí techniky reflexe a komentování, kdy žák reflektuje uplynulý časový úsek a vyučující jen opakuje sdělené. Zde je uvedena modelová ukázka (učitelka – U, Patrik – P):

- (U): „Patriku, v kolik hodin jsi dnes vycházel z domu do školy?“  
 (P): „Normálně, jako vždycky.“  
 (U): „Normálně, jako vždycky – tedy v kolik hodin?“  
 (P): „Tak nějak po sedmé.“  
 (U): „Po sedmé hodině. Potkal jsi cestou do školy někoho ze třídy?“  
 (P): „Jo, hodně spolužáků.“  
 (U): „Více spolužáků jsi potkal cestou do školy. Vybavíš si někoho?“  
 (P): „Tady Honzu, Adama, před školou Evu, třeba.“

Žák u tohoto výčtu pohlédl ke spolužákům. Dalo se tedy spekulovat, že buď žádá podporu, nebo si chce ověřit, zda jmenování spolužákům nevadí. Ale žádnou zpětnou vazbu nezískal. Vyučující pokračovala:

- (U): „Vybavíš si situaci, kdy jsi vstoupil do budovy školy? Kdo tam byl, co tam bylo, můžeš se k té vzpomínce vrátit a popsat mi, co si vybavuješ?“  
 (P): „Šli jsme s Adamem rovnou ke skříňkám, bavili jsme se o blbostech“ (*usměje se, usmál se i spolužák Adam*), „tam byl Luky, Katka a asi ještě někdo a ještě byl čas.“

Než vyučující stihla zopakovat vše podstatné z vyjádření žáka, ozvalo se ze třídy: „Mě jsi vynechal“ a Katka polohlasem dodala: „Plete si to se včerejškem.“ Učitelka však nereagovala na doplňující informace žáků, opět jen zopakovala sdělení Patrika a přidala otázku: „Od skříňek jsi někam šel?“ Patrik jen kývnul a verbálně nereagoval. Učitelka však neudělala chybu a nenabídla Patrikovi možnost, že by ona sama spekulovala o tom, co bylo pak a kam Patrik šel. Místo toho znovu opakovala svou otázku:

- (U): „Takže jsi byl u skříňek... a pak?“  
 (P): „Šel jsem rovnou do třídy a chystal si věci na hodinu.“  
 (U): „Šel jsi rovnou do třídy a chystal sis věci na hodinu. Byl někdo v té době ve třídě?“  
 (P): „Jo, skoro všichni.“  
 (U): „Aha, skoro všichni. A co kdo dělal, Patriku? A bavil ses s někým?“  
 (P): „Já už nevím, s nikým jsem se asi nebavil.“

„Kecá,“ ozvalo se v tu chvíli polohlasně a třída zašuměla. Patrik velmi znejistěl. Věděl, že se blíží reflektování času, který od samého začátku vyučující zajímá – tedy první přestávky.

- (U): „Co jste měli první hodinu, řekni mi, kdo přišel z učitelů, jaká to byla hodina?“  
 (P): „Čeština, nejdřív se paní učitelka ptala na domácí úkol, něco k tomu říkala, pak se bavila s Jardou o nějakých blbostech, zkoušela Evu, pak jsme psali diktát na gramatiku, co jsme brali minule.“

Než vyučující stačila zopakovat sdělené, třída opět zašuměla a ozvalo se: „Na sebe jsi zapomněl.“ Vyučující na sdělení třídy opět nereagovala, spíše pozorovala Patrika a jeho narůstající napětí. Pak zopakovala jím sdělené, opět bez uvedení slov označujících jen emoce, a posunula reflektování děje k dalšímu bodu:

- (U): „Dobře, byla tedy čeština. Popiš mi konec hodiny a co bylo dál.“

Při vyslovení této instrukce třída ztichla a napjatě čekala na Patrikovo sdělení. Vyučující proto zcela správně dedukovala, že k incidentu, v jehož důsledku byla rozbita skleněná výplň, došlo již v této přestávce. A Patrik pokračoval:

- (P): „Zvonilo, paní učitelka ještě něco říkala, pak odešla, byla přestávka.“

Zde se Patrik zastavil, změnil mimiku a částečně i barvu obličeje a měl tendenci podívat se do třídy. Ta byla úplně potichu a čekala na každé jeho slovo. Učitelka jej tedy vyzvala, aby pokračoval.

(P): „No, začala přestávka, já jsem to... šel na chodbu a na záchod.“

Po jeho slovech třída zašuměla a dala najevo, že si vymýšlí. Učitelka opět jen zopakovala jeho slova a položila další otázku, která posouvala děj.

(U): „Takže začala přestávka, ty jsi šel na chodbu, pak na záchod. A než jsi odešel na chodbu, kdo byl ve třídě, co kdo dělal, co si vybavuješ?“

Patrik sklopil hlavu, třída byla v naprostém tichu. Učitelka periferně pozorovala žáky. Hledala jedince, kteří už jsou v takovém napětí, že se uvolňují – a tedy jsou pravděpodobnými strůjci incidentu. A Patrik stále mlčel. Proto jej učitelka povzbuzovala.

(U): „Takže se ti nedaří vybavit si, co se dělo, než jsi šel na záchod. Bavil ses s někým, může ti někdo pomoci popsat, co se dělo?“

Slova učitelky třídu částečně uvolnila, několik žáků mělo tendenci obracet se na dva spolužáky a mít směrem k nim ironické poznámky. Vyučující vše registrovala, nicméně znovu opaskovala otázku na Patrika. Ten sdělil, že ne, že nechce pomoci s popisem dění ve třídě, že šel pryč a pak už ve třídě nebyl. Reakce spolužáků jasně oznamovala, že nejde o pravdivé sdělení.

V zásadách aktivního naslouchání je přesně stanoveno, že cílem není výslech – dokazování, jakési „zdeptání“ druhého, ale jeho vedení k rozvzpomínání, tedy vybavování si co největších detailů, které pak vedou ke konstruktivnímu uchopení tématu či problému. Učitelka také věděla, že v této fázi více nepotřebuje, ale není správné končit. Proto pokračovala.

(U): „Takže skončila přestávka a začala další hodina. Vybavíš si konec přestávky a další hodinu?“

(P): „No, chystal jsem si věci, když zvonilo, měli jsme dějepis, paní učitelka přišla brzo, ještě nebyli všichni v lavicích, pak začala hodina, brali jsme novou látku.“

Třída reagovala šumem, bylo možné zachytit informace, které si žáci navzájem sdělovali. Neuvědomovali si, že je-li reflexe vedena před kolekti-

vem, každý z jeho členů se alespoň dílem začne zabývat srovnáváním vlastní reflexe daného časového úseku s popisem reflektujícího.

Aktéři incidentu však mlčeli. Bedlivě sledovali, co Patrik sděluje. Nereagovali ani na poznámky nejbližších spolužáků.

(U): „Chystal sis věci, když zvonilo, paní učitelka přišla brzo. Měli jste dějepis, brali jste novou látku. Hm, pak dějepis skončil a...?“

(P): „Pak byla další přestávka, šel jsem s Adamem dolů do bufetu a k automatu.“

Učitelka si všimla, že Adam nevědomě přikyvuje a hlavně, že Patrik hovoří mnohem jistěji a má také jistější pohled.

Aktivní naslouchání vyžaduje, aby reflexe a komentování byly vedeny tak, že doba incidentu z hlediska času bude spíše „dobou středovou“ ve smyslu zahájení a konce reflektovaného období. Proto vyučující pokračovala:

(U): „Takže jsi byl s Adamem dole v bufetu a pak...?“

(P): „Byli jsme na chodbě, kecali jsme, pak ještě na záchodě, přišli jsme zpátky, zvonilo a přišla jste vy na další hodinu.“

(U): „Hm, byli jste dole, pak na chodbě, povídali si, pak jste se vrátili do učebny, zvonilo a já jsem přišla. Děkuji, Patriku, běž si sednout na své místo.“

Patrik nebyl pro reflexi vybrán náhodně, ale naopak cíleně, protože zastával roli služby. Kdokoli jiný z žáků by mohl učiteli oponovat ve smyslu „proč zrovna já“. To žák vykonávající službu nemůže, protože je dáno, že v době nepřítomnosti učitele jej zastupuje a je jakýmsi přechodným článkem mezi učiteli a žáky. Školy, které službu žáků neorganizují, nejsou pokrokové, neboť berou žákům možnost vyzkoušet si, jaké to je nést zodpovědnost za něco téměř neovlivnitelného.

Pokud by v této škole nebyla služba organizována, učitelka by k reflexi zvolila žáka losem. Jestliže by to situace vyžadovala (což se v daném případě nestalo), vyzvala by učitelka k reflexi i druhého člena služby. Ten už má



zpravidla těžkou pozici, protože nelze snadno uvěřit opakované nepravdě až lži a navíc si dotyčný uvědomuje reakce třídy.

Poté, co reflexi provedl jeden, popřípadě oba členové služby, je k reflexi vyzván žák, u kterého má vyučující podezření, že je pachatelem sledovaného činu. Velmi často se přizná krátce po usednutí na židli před tabulí. Téměř absolutní ticho třídy, která v tu chvíli dílem obdivuje vyučující („jak to, že na to přišla?“) a dílem se zájmem očekává, co bude aktér říkat, vytváří až neúnosný tlak. V prezentovaném příběhu žák jen krátce po zahájení reflexe sdělil vyučující, že pokud jí jde o to, kdo výplň rozbil, tak se to stalo, když se nepohodl s Eliášem a „vzadu se strkali“. Vyučující tedy sdělila, že je vše v pořádku, a vyzvala je, aby střepy uklidili a další den jí oznámili, jakou formou nahradí škodu, popřípadě zajistí opravu přes školníka. Žáci vše zajistili, nebylo třeba uplatňovat žádné sankce. Aplikací metody navíc učitelka předvedla nástroj, který byl pro žáky natolik poučný, že se v dalších incidentech dobrovolně k aktérství přihlašovali.

*(Zlínský kraj)*

## Shrnutí

- Školní třída je organismus, který se dokáže chovat jako celek. To je výhodou, ale také velkou nevýhodou, pokud se třídní kolektiv postaví proti přání vyučujícího.
- Kazuistiky mají za cíl posílit vědomí učitelů, že vždy existují minimálně dvě řešení. Zde uváděné příběhy jsou vyřešenými případy z konkrétních základních škol. Řešení nejsou silová, což je v současnosti trend a zároveň nutnost, protože klesá motivace žáků pro školní činnost. Restrikce ani diskursivní přístup vyšší angažovanosti nepomohou.

## Závěr

Více než dvacet pět let praxe přímého kontaktu s rodinami a kolizními situacemi ve školním prostředí nabízí hned několik subjektivních závěrů. Tím zásadním, který předjímá vše ostatní, je nutnost neustále si připomínat, že chování dětí, žáků, mládeže je přesným odrazem jednání dospělých.

Učení se nápodobou zdaleka nekončí u primátů. Všichni potřebujeme vzory, možnost náhledu jak situace řešit a jak je neřešit, jak se za daných okolností zachovat a co je v chování nevhodné. Je těžké chtít po žákovi, aby během výuky nepoužíval mobilní telefon, když si sama paní učitelka spolu s čajem přináší mobil do výuky. Je těžké požadovat po dětech přímou komunikaci, jestliže vidí rodiče, kolik času v domácím prostředí protelefonují, a tedy alespoň myšlenkami prožijí někde jinde než doma a s někým jiným než s těmi, kteří jsou přítomni, nebo když jsou děti svědky toho, kolik času jejich rodiče stráví u počítače. Pak je naivní po dětech chtít, aby se svěřily „živému“ člověku a nevěřily tomu, co lidé píšou na sociálních sítích.

A ve škole? Proč nevyzkoušet kdesi, proč se nenechat inspirovat tím, co bylo na síti, je-li inspirace z domácího prostředí minimální? A proč nevyzkoušet směrem k učiteli onu legraci, kterou vyzkoušeli ve Francii, USA či jinde? Proč se nepřipojit k soutěži, kdo vydrží déle ležet na balkonovém zábradlí a polije se ještě studenější vodou? Kolika lidem dojde, že se jedná o náhražku vzájemnosti a příslušnosti někam, k někomu?

Chyby, které se udělají při nástupu vojsk, se během bitvy nedají odstranit, prohlásil v minulém století jeden vojevůdce. A měl pravdu. Kéž se nám tedy co nejvíce daří chyby nedělat a včas pochopit, že jsme bytosti společenské, a proto potřebujeme vzájemnost. Ta nás učí toleranci a pochopení a zvyšuje prožitkovou kvalitu života. Zastavit její propad můžeme jen intenzivnější přímou komunikací v rodinách a ve školách. Kéž se nám to daří.

## Souhrn

Text provádí deskripci části podstatných výchovných problémů současné rodiny a hlavně školního prostředí. Je sestaven především z konkrétních příběhů a situací ve školním prostředí. V teorii, která doplňuje praktická řešení, jsou uváděny nejčastější příčiny způsobené vývojově i rodinou. Text poukazuje na složitost situace, kdy škola nemá dostatek informací o vývoji dítěte a rodiče nemají dostatek informací o dění ve školním prostředí. Zabývá se tedy traumaty a jejich důsledky, stejně jako výchovou, v jejímž důsledku je chování dítěte podobné jako při narušení osobnosti.

Materiál pro sepsání textu je výsledkem mnoha let spolupráce se školami v ČR, které konzultovaly potíže svých žáků s odborníky, byly ochotny naslouchat doporučením a dosáhly vyřešení jednotlivých případů. Proto má text ambici sloužit jako inspirace všem profesím, které hledají řešení kolizních situací s dětmi a mládeží bez silových prvků a zbytečných sankcí.

## Summary

The text is focused on description of the major contemporary family educational problems and especially on description of the school environment. It consists mostly of specific case histories and situations which might occur at the school environment. The most common causations which are influenced by development and family are listed in theory, which complements practical solutions. Our text underlines a complexity of the situation, when school has got lack of information about child development and parents have not enough information about what happened at school environment. The text deals with trauma and its consequences as well as with children's behavior, which is similar to personality disturbances caused by upbringing.

Materials for writing this text were acquired in long-term collaboration with many schools in the Czech Republic which consult pupil's difficulties with experts and had got willingness to listen expert's recommendations. Due to these recommendations particular cases have been solved. Therefore the main ambition of this text is to serve as an inspiration for all professionals, who trying to find solution to conflict situations including children and youth without any power elements and unnecessary sanctions.

## Základní literatura a zdroje u jednotlivých kapitol

### 1. Vztahy a jejich smysl

- Dittrichová, Jaroslava, Papoušek, Mechthild, Paul, Karel. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 188 s.
- Koukolík, František. *Přednáška*. Praha: Emauzy, 12. 3. 2014.
- Koukolík, František. *Přednáška*. Praha: Emauzy, 23. 10. 2014.
- Koukolík, František. *Sociální mozek*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, 269 s.
- Pod red. nauk. Emilií Lichtenberg-Kokoszki, pod red. nauk. Ewy Janiuk. 2010. *Dziecko-aktywny uczestnik porodu: zagadnienia interdyscyplinarne*. Kraków: Impuls.
- Říčan, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., v Portálu 1. Praha: Portál, 2004, 390 s.
- Stern, Daniel N. *První vztah: matka a kojeneček*. Praha: Dobra, 2007, 175 s.
- Svoboda, Jan. *Texty k inspiraci vyučujícím (zvláště rodinné a sexuální výchovy)*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 184 s.
- Thorn, Gill a přeložila Agnieszka Kurczuk-Powolny. 1998. *Ciąża i narodiny: zagadnienia interdyscyplinarne*. Vyd. 1. Warszawa: Prószyński i S-ka.

### 2. Aktuální rizika při vzniku partnerství

- Kast, Verena. *Nebudte obětí: žijte svůj vlastní život*. 1. vyd. Brno: ERA group, 2003, vi, 119 s.
- Kramulová, Daniela. 2011. Jaké jsou vzory dnešních dětí. *Psychologie dnes*. 17(9): 23–24.
- Podstavková, Cecílie. *Kvalita výběru životního partnera v kontextu vlivu sociálních sítí*. Výzkumný projekt PdF UK Praha 2012–2013.
- Souzenelle, Annick de. *Ženský pól bytí aneb Tečka za Adamovým žebrem*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2011, 249 s.

- Svoboda, Jan. *Motivace a vznik závislosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 31 s.
- Šimonek, Jiří. *Výsledky z longitudinálního výzkumu Kořeny závislosti, 2001–2006*.
- Šimonek, Jiří. *Závěry z výzkumu Rozhodovací modely, 2002–2006*.

### 4. Zásady péče o traumatizované děti – koncept tří zón jako přirozená regulace organismu

### 3. Rizika výchovy a jejich důsledky

- Harrison, Richard, Manners, Thomas. *Péče o traumatizované děti. Sborník Děti potřebují rodinu*, 2008.
- Langmeier, Josef, Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s.
- Langmeier, Josef, Balcar, Karel, Špitz, Jan. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, 431 s.
- Levine, Peter A. *Probouzení tygra: léčení traumatu – vrozená schopnost transformovat zdrcující zážitky*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea, 2011, 290 s.
- Levine, Peter A., Kline, Maggie. *Prevence traumatu u dětí: průvodce k obnovení důvěry, vitality a odolnosti*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea, 2014, 275 s.
- Levine, Peter A., Kline, Maggie. *Trauma očima dítěte: probouzení obyčejného zázraku léčení od raného dětství po dospívání*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea, 2012, 609 s.
- Matějček, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 143 s.
- Pesso, Albert, Boyden-Pesso, Diane a Vrtbovská, Petra. *Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, 2009, 210 s.
- Říčan, Pavel. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada, 2005.
- Svoboda, Jan. *Motivace a vznik závislosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 31 s.

Svoboda, Jan. *Texty k inspiraci vyučujícím (zvláště rodinné a sexuální výchovy)*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 184 s.

Šimáková, Markéta. 2003. *Sexuální zneužívání dětí*. Hradec Králové. Baka-lářská práce. Univerzita Hradec Králové.

Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 353 s.

Vyhlídalová, Pavla. *Trauma oběti trestného činu*, Bílý kruh bezpečí, 2011.

### 5. Základní sociální potřeby a důsledky jejich nedosycenosti

Lucká, Yvonne. 2003. Sociální potřeby. *Děti a my*. 33(2).

Pesso, Albert, Boyden-Pesso, Diane, Vrtbovská, Petra. *Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, 2009, 210 s.

Svoboda, Jan. *Texty k inspiraci vyučujícím (zvláště rodinné a sexuální výchovy)*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 184 s.

Svoboda, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 164 s.

### 6. Důsledky nevhodných výchovných přístupů

Fryba, Mirko. *Abhidhamma: základy meditativní psychoterapie a psychohygieny*. Vyd. 1. Praha: Stratos, 1991.

Fryba, Mirko. *Psychologie zvládání života: aplikace metody abhidhamma*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 218 s.

King, Serge. *Huna: prastaré havajské tajemství*. Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2010, 194 s.

Nakonečný, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000, 335 s.

Rohr, Richard, Martos, Joseph. *Cesta divokého muže: úvahy o mužské spiritualitě*. Brno: Cesta, 2002, 158 s.

Stephenson, Bret. *Co dělá z chlapců muže: duchovní přechodové rituály ve věku nevšímavosti*. Praha: DharmaGaia, 2012, 349 s.

Šimonek, Jiří, senior. Výzkumy 2005–2007, viz [www.DAP-services.cz](http://www.DAP-services.cz).

Vokurka, Martin. *Praktický slovník medicíny*. 3., rozšířené vyd. Praha: Maxdorf, 1995, 409 s.

### 7. Sebepečení

Levine, Peter A. *Probouzení tygra: léčení traumatu – vrozená schopnost transformovat zdrcující zážitky*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea, 2011, 290 s.

Pospíšil, Jiří a Roubalová, Marcela (eds). 2008. *Mládež a hodnoty 2007: výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti – sborník z mezinárodní konference konané 18.–19. října 2007 v Olomouci*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Ricard, Matthieu. *Kniha o štěstí*. Praha: Rybka, 2008, 334 s.

Stephenson, Bret. *Co dělá z chlapců muže: duchovní přechodové rituály ve věku nevšímavosti*. Praha: DharmaGaia, 2012, 349 s.

Šimonek, Jiří, senior. Výzkumy 2005–2010: Reakce žáků na přístupy vyučujících, viz [www.DAP-services.cz](http://www.DAP-services.cz).

### 8. Strach, riziko a proces individualizace

Fontana, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 1. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 1997, 383 s.

Kožnar, Jan. *Výcvikové a zážitkové formy učení, Psych. a patopsychologie dítěte*, roč. 25, str. 365.

Miller, William Ross, Rollnick, Stephen. *Motivační rozhovory: příprava lidí ke změně závislého chování*. 1. vyd. v českém jazyce. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003, xviii, 311 s.

Nakonečný, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000, 335 s.

### 9. Škola – její možnosti a nástrahy

Hargašová, Marta. *Skupinové poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 261 s.

Hawkins, Peter, Shohet, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 202 s.

Svoboda, Jan. *Dialogová forma výuky společenské, rodinné a sexuální výchovy v základní škole: podpůrné techniky výuky rozpracované podle*

*doporučovaných celků v rámci prevence výskytu sociálně patologických jevů.* Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, 90 s.

Svoboda, Jan. *Praxe učitelů základních škol v prevenci nežádoucích sociálně patologických jevů.* Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, 56 s.

### 10. Motivační techniky

Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s.

Hogg, Michael A., Vaughan, Graham M. *Social psychology,* Harlow 2011, Pearson Education Limited.

Sak, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů.* Vyd. 1. Praha: Petrklíč, 2000, 291 s.

Svoboda, Jan. *Psychologicko-sociální aspekty autoevaluace škol.* OU Ostrava 2007, projekt *Vlastní hodnocení školy v MSK.* CZ.04.1.03/3.3.14.3/0049

### 11. Krizové situace výuky a jejich řešení

Hübschmannová, Milena. *Naděje v budoucnost,* ENYA, Projekt 2006–2007, viz [www.enya.cz](http://www.enya.cz).

Koukolík, František. *Mocenská posedlost.* Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 278 s.

### Slovníky

Geist, Bohumil. *Sociologický slovník.* Praha: Victoria Publishing, [1993], 647 s.

Hartl, Pavel a Hartlová, Helena. *Psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s.

## O autorech

### PhDr. Jan Svoboda

Odborný asistent Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, poradenský psycholog specializující se na řešení krizových situací výchovy a výuky, supervizor, 35 let praxe v rodinném poradenství, vedení poradenských skupin, dlouhodobý výcvik s mezinárodní zkouškou v satiterapii, absolvent lektorské zkoušky pro ČR a SR v oblasti dětí, dospívající, dospělí a pro všechny stupně školního vzdělávání.

\* \* \*

### PhDr. Leona Němcová

Klinická psycholožka s dvacetiletou ambulantní praxí (děti, dospělí), specializace na práci s traumatem metodami somatického prožívání (*Somatic Experiencing*®, SE – terapie traumatu podle Petera Levina) a kraniosakrální biodynamiky. Specializované vzdělání v katatymně imaginativní psychoterapii a satiterapii. Supervizorka videotréninku interakcí, lektorka odborných seminářů a poradenských skupin.

# Rejstřík

## A

adrenalinová zátěž 69  
aktivace 46, 48, 72  
anaklitická deprese 49  
aspirace 98

## D

danost 111  
deprese 20, 49, 55, 56  
disociace 44, 47, 56  
dovednosti 38, 53, 100, 103, 104, 130, 193  
drzost 163  
důvěra 16  
dynamika třídy 128

## E

emoce učitele 127

## F

flash-back 43

## G

globální traumatické zahlcení 45, 65

## H

hororové hry 62  
hromadné katastrofy 64  
hypersexualita 57

## Ch

charisma 97

## I

informační technologie 29, 39  
intuitivní rodičovství 15

## K

koncept tří zón 66, 67, 69, 71, 73  
krizové situace výuky 163, 165, 167, 169,  
171, 173, 175, 177, 179, 181, 183, 185

## L

lékařské zákroky 59

## N

náhradní rodina 72  
násilí v rodině 54  
negativní model 41  
nehody a úrazy 60

## O

obava 104, 112  
obavné myšlenky 112, 113, 114, 115,  
116  
odolnost organismu 41, 59  
osobní náhled 98

## P

paměťové stopy 14, 27  
parasympatikus 41, 42, 67  
péče 71  
pokrok 28, 35, 109  
polyvagální teorie 13  
postoj ke škole 134  
posttraumatická stresová porucha 43, 65  
pozice oběti 41, 59  
predátor 122, 163  
prevence 12, 54, 57, 77, 93, 99, 107, 132  
problém 111  
proces individualizace 108, 109  
profesní orientace 153

prožitky násilí 55  
přesazování 139

## R

rituál 51, 70, 133, 186, 195  
riziko 38, 42, 78, 102, 103, 105, 106, 107,  
109, 111, 113, 115, 117, 119, 133, 158,  
162  
role matky 32  
role otce 32  
romská menšina 21  
romské dítě 24  
rytmus rodiny 36

## S

sebepojetí 96, 101  
sebeoptvzování 99, 100  
sebezpozání 16, 160  
sebereflexe 100  
sexuální agrese 51  
sexuální zneužívání 56  
střídavá péče 53, 178  
sympatikus 41, 42, 45, 67

## Š

šikana 58  
školní třída 122, 129, 138, 139, 144  
školní vyučování 103

## T

trauma 41, 65

truchlení 51  
třídní kolektiv 125, 192  
týrání 54

## U

učení se nápodobou 13, 25, 40  
učitel 26, 105, 121, 126, 127, 128, 130,  
132, 140, 142, 144, 145, 163, 164, 166,  
178, 186, 192, 193, 194, 195, 196

## V

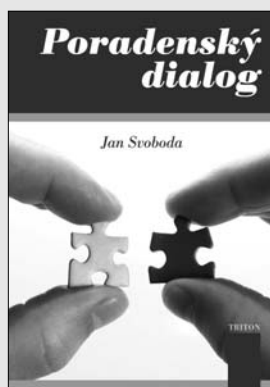
vandalismus 107  
vášeň 108  
vazby rodinné 19  
víra 14, 16, 27  
virtuální kontakt 151  
výběr životního partnera 29  
výchovné přístupy 86, 96, 102, 120, 151,  
163, 186  
výchovné styly 19  
vyučovací hodina 142, 143, 146, 148,  
150, 152, 171, 188, 190

## Z

základní sociální potřeby 74, 75, 77, 79,  
81, 83, 85  
zamrznutí 41, 42, 46, 67, 68, 69, 72, 73,  
80  
zasedací pořádek 124, 139, 142, 192

## PORADENSKÝ DIALOG

*PhDr. Jan Svoboda*



Narůstající počet poradenských pracovišť určených k řešení problémů dětí, dospívajících i dospělých, vyžaduje značné množství odborníků zvládajících vedení poradenského dialogu a poradenských skupin, které jsou vedeny jiným cílem, než dialogy a skupiny psychoterapeutické. Díky nedostatku odborníků je možné v poradnách zřizovaných nestátním sektorem, neziskovými organizacemi, stejně jako v různých typech škol, vidět mnohé lidsky disponované jedince, ne však odborníky. Text knihy přibližuje základní pravidla, která v praxi aplikovaná zaručí elementární pomoc, inspiraci těm, kteří v roli poradce usedají. Text knihy nevychází jen z literatury, ale především z dlouhodobé praxe autora.

**128 str., brož., 149 Kč**

## KLIDNÁ VÝCHOVA

*Daniel J. Siegel, Tina Payneová-Brysonová*



Záchvaty pláče či vzteku, spory nad domácími úkoly, hádky mezi sourozenci... podobné vypjaté situace obtížně zvládají nejen děti, ale i rodiče. Daniel Siegel a Tina Payneová-Brysonová v této knize poskytují rodičům a vychovatelům cenné rady, jak podobné okamžiky nejen přežít, ale též s nadhledem a výchovným záměrem zvládat. Autoři nabízejí výchovný přístup založený na nejnovějších poznatcích o vývoji mozku a konkrétní návod, jak klidně a laskavě navázat s dítětem kontakt, konstruktivně s ním komunikovat, ale zároveň mu jasně a důsledně vymezovat hranice. Příběhy ze života, vtipné ilustrace a přehledná shrnutí poskytují praktické rady, jak pracovat s vyvíjejícím se mozkiem dítěte, klidně řešit konflikty a na základě této výchovné filozofie vést novou generaci ke šťastnému a spokojenému životu.

**272 str., váz., 299 Kč**

## **MOUDROST RANÉHO DĚTSTVÍ** Proč důvěřovat miminkům a batolatům a učit se péči o ně od nich samotných *Aletha Solterová*



Tato kniha přichází na trh právě včas jako cenná a praktická pomůcka pro moderní rodiče, kteří po dobách „racionálního“ rodičovství minulých desetiletí opět dopřávají sluchu hlasu svého srdce a objevují v sobě netušené a leckdy skryté možnosti intuitivního rodičovství vycházejícího z přirozené empatie pro malé dítě. Je to rodičovství, které se citlivě nechá vést potřebami dítěte už od nejčasnějšího dětství a jejich projevy a má plnou důvěru nejen ve vlastní schopnosti, ale i v kompetenci dítěte být aktivním partnerem v onom od samého počátku se rozvíjejícím „andělském kruhu“

vzájemných podnětů a odpovědí, z nichž se během prvních měsíců života postupně vytváří jedinečný vztah mezi dítětem a jeho klíčovou pečující osobou – bezpečné přilnutí. Kniha je praktickou pomocí při tom, jak můžeme jako rodiče u sebe i u dítěte aktivovat „zrcadlíci neurony“, jejichž činnost je předpokladem vzájemnosti. Rodiče nejmenších dětí tu najdou řadu konkrétních podnětů a poukazů, jak tento nejcennější vklad do procesu probouzení lidství u svého dítěte uvádět v život. Srozumitelně napsaná, čtivě přeložená a poprvé českému čtenáři zpřístupněná kniha nalezne plným právem nepřehlédnutelné místo v rodičovské knihovničce.

PhDr. Jaroslav Šturma  
předseda Českomoravské psychologické společnosti  
Dětské centrum Paprsek a Filozofická fakulta UK

**296 str., brož., 289 Kč**

## **DRAMA NADANÉHO DÍTĚTE** aneb hledání pravého Já přepracované a rozšířené vydání *Alice Millerová*



Ve své první a neznámější knize (dříve vydané pod názvem Děťství je drama) se Alice Millerová zabývá důsledky potlačování v osobní a sociální rovině, příčinami dětských psychických zranění a jejich profylaxí a nakonec i novými možnostmi a způsoby rozpouštění následků raných traumat. Zkušenosti s vlastní autoterapií a dalšími novějšími terapeutickými metodami v přístupu k dětství vedly autorku k upřesnění jejich dřívějších poznatků, které dokumentuje a ilustruje na mnoha konkrétních příkladech.

**104 str., brož., 139 Kč**



*Jan Svoboda, Leona Němcová*

KRIZOVÉ SITUACE VÝCHOVY A VÝUKY

Vydal Stanislav Juhaňák – TRITON v Praze 2015  
jako svou 1900. publikaci.  
1. vydání.

Odpovědná redaktorka: Agáta Kocourková  
Obálka: ???

Grafická úprava a sazba: Eva Filgasová  
Tisk: ???

ISBN 978-80-7387-935-8