

Interakce v rodině a ve škole a jejich vliv na agresi dítěte

Bc. Lenka Krupková

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Lenka KRUPKOVÁ

Studijní program: N 7501 Pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Interakce v rodině a její vliv na agresi dítěte.

Zásady pro vypracování:

Analýza literárních pramenů a zpracování teoretických východisek

Příprava výzkumu, výběr a charakteristika výzkumného souboru

Provedení výzkumu

Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu

Přijetí odpovídajících závěrů

Doporučení pro praxi

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- ANTIER, E. Agresivita dětí. 1 vyd. Praha : Portál, 2004 ISBN 80-7178-808-2**
ČERMÁK, I. Agrese, identita, osobnost. 1 vyd. Brno Tišnov : Psychologický ústav Akademie věd ČR : Sdružení SCAN, 2003 ISBN 80-86620-06-9
ČERMÁK, I. Dětská agrese. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998 ISBN 80-7204-098-7
FRIELINGSDORF, K. Agrese vytváří vztahy: jak se z destruktivních sil mohou stát síly prospěšné životu. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2000 ISBN 80-7192-502-0
FROMM, E. Anatomie lidské destruktivity : můžeme ovlivnit její podstatu a následky? Praha : Aurora, 2007 ISBN 978-80-7299-089-4
PONĚŠÍCKÝ, J. Agrese, násilí a psychologie moci. 1. vyd. Praha : Triton, 2004 ISBN 80-7254-593-0
SOBOTKOVÁ, I. Psychologie rodiny. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Helena Řeháčková
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

12. února 2009

Termín odevzdání diplomové práce:

15. května 2009

Ve Zlíně dne 12. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



L.S.



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Tato práce je zaměřena na interakce v rodině a ve škole a jejich vliv na agresi dítěte. Interakce je vzájemné ovlivňování subjektů, které je v každodenním životě nepostradatelné. Úkolem této práce je ukázat, jak zásadní vliv z pohledu interakcí mají na dítě dvě nejvýznamnější instituce v jeho životě – rodina a škola. Cílem práce je zjistit, jaký je vztah mezi postoji rodičů k učiteli a agresivními projevy jejich dítěte vůči učiteli.

Klíčová slova:

agrese, dítě, interakce, rodina, škola, učitel, žák

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

This work is set on interaction in family and in school and its effect on child aggression. Interaction is bilateral activity of subjects which is indispensable in everyday life. The task of this work is shown how important is family and school for child. The aim of the work is find out relation between parent's attitude to teacher and aggressive behavior their child to teacher.

Keywords:

aggression, child, interaction, family, school, teacher, pupil

„Interakce je jako společný ohýnek, který si založili dva lidé, protože oba hřeje a umožňuje jim naplnění mnoha různých potřeb. Ohýnek však bude hrát jen do té doby, dokud se o něj budou starat. Přestanou-li přikládat polínka, přestane ohýnek hrát, až vyhasne docela.“

J. Řezáč

„Lidský vztah je základní podmínkou příznivého vývoje osobnosti.“

C. R. Rogers

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Heleně Řeháčkové za vstřícný přístup, cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce.

Dále bych také chtěla poděkovat PaedDr. Zipperovi, Mgr. Smolovi a Bc. Skopové ze zlínského odboru školství, zdravotnictví a tělovýchovy za pomoc při realizaci praktické části práce. Velký dík patří řediteli a učitelům 17. ZŠ Zlín, Křiby, kteří mi poskytli rozhovor a podělili se se mnou o své zkušenosti.

V neposlední řadě děkuji mé rodině a svému příteli za podporu a trpělivost.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INTERAKCE	12
1.1.1 Druhy interakce.....	13
1.1.2 Znaky interakce.....	14
1.1.3 Formy interakce	14
2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	16
2.1 RODINA	16
2.1.1 Vymezení pojmu rodina.....	16
2.1.2 Funkce rodiny.....	17
2.1.3 Rozdělení rolí v rodině.....	18
2.1.4 Význam rodiny pro dítě	19
2.1.5 Poruchy rodiny	21
2.1.6 Typy rodin z hlediska jejich funkčnosti.....	22
2.2 INTERAKCE V RODINĚ	23
2.2.1 Interakce rodič – dítě.....	25
2.2.2 Rodičovské postoje	26
2.2.3 Způsob výchovy	27
2.2.4 Výchovné prostředky	29
2.2.5 Temperament dítěte.....	31
3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	33
3.1 ŠKOLA.....	33
3.2 PROFESE UČITELE	34
3.2.1 Osobnost učitele.....	35
3.2.2 Autorita učitele.....	35
3.2.3 Prestiž učitelské profese.....	37
3.3 INTERAKCE ŠKOLY S RODINOU.....	38
3.4 INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM.....	40
3.4.1 Komunikace mezi učitelem a žákem.....	40
3.4.2 Výchovný styl učitele.....	41
3.4.3 Problémové chování žáků	41
3.4.4 Problémový žák.....	42
4 DĚTSKÁ AGRESE	44
4.1 AGRESE A SOUVISEJÍCÍ POJMY	44
4.2 DRUHY AGRESE	46
4.3 TEORIE AGRESE	47
4.4 PŘÍČINY A FAKTORY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ	49
4.4.1 Situační faktory agrese.....	49
4.4.2 Biologické faktory agrese	50
4.4.3 Osobní faktory agrese	50
4.4.4 Faktory sociálního prostředí.....	51

4.5	AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ U DĚTÍ.....	52
4.6	PŘÍČINY DĚTSKÉ AGRESE	53
4.7	SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ PROCESY VE VZTAHU K AGRESE	54
4.8	AGRESIVNÍ MODEL Y PŮSOBÍCÍ NA DÍTĚ	55
4.8.1	Živé model y	55
4.8.2	Model y v masmédiích	56
4.9	RODINA A AGRESE DÍTĚTE	56
4.10	AGRESE DĚTÍ VE ŠKOLE.....	58
II	PRAKTICKÁ ČÁST	60
5	PROJEKT VÝZKUMU	61
5.1	TÉMA.....	61
5.2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	61
5.3	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	62
5.4	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	62
5.5	METODY VÝZKUMU	62
5.6	ZPRACOVÁNÍ DAT	65
5.7	DESKRIPCE ZÍSKANÝCH DAT	66
5.7.1	Deskripce obrazového materiálu.....	66
5.7.2	Deskripce dat získaných z rozhovorů s žáky	70
5.7.3	Deskripce dat získaných z rozhovorů s učiteli.....	72
5.8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	76
	ZÁVĚR.....	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

Tématem této diplomové práce jsou interakce v rodině a ve škole a jejich vliv na agresi dítěte. Toto téma jsem si vybrala, protože diskuse o dětské agresi vždy upoutají moji pozornost. Zprávy, které nás informují o bezcitném vypočítavém chování dětí, jsou stále častější a vzbuzují ve mně dojem, že se v naší společnosti děje něco nepatřičného, o čem by se mělo nejen mluvit, ale také hledat příčiny proč se tak děje.

Veškeré dění mezi dvěma a více lidmi nazýváme interakcemi. Tyto interakce jsou pro člověka i společnost velmi důležité v tom, že umožňují nejen komunikaci, ale také předávání vzorců chování a jednání. K tomuto dění dochází také v rodině, která je jedním z důležitých činitelů podílejícím se na formování osobnosti člověka. Její vliv je obzvláště podstatný, protože vytváří prostředí pro život dítěte v jeho prvních životních etapách. Předává mu vzorce chování, ve všech směrech ovlivňuje jeho osobnost nejen stanovením a dodržováním pravidel, ale také mírou citů, které je mu schopna projevit. Veškerým svým počínáním se rodina podílí na tom, aby se mohl z dítěte vyvinout člověk psychicky i fyzicky zdatný. Pokud rodina ve svých funkcích selže nebo předává dítěti vadné vzorce chování, má to dopad nejen na jedince, ale často také na širší společnost. Součástí takové společnosti je i škola, která úzce spolupracuje s rodinou. Postoje rodin ke škole se projevují také v chování žáků. Ti v závislosti na výchově jednají různým způsobem – od respektujícího chování, kdy učitel představuje autoritu a škola prostředí, jejíž pravidla je potřeba ctít, až k odmítavému, často pohrdavému a agresivnímu chování, které nezná hranic.

Problematicke interakcí a rodinného prostředí se věnují první dvě kapitoly teoretické části. Třetí kapitola je věnována školnímu prostředí, které je rodině velmi blízké a dochází k jejich vzájemné interakci. Pozornost je zde soustředěna především na učitele a jeho kontakt se žákem, který může být mnohdy problémový. Čtvrtá kapitola se zabývá dětskou agresi. V jejím úvodu jsou popsány teorie a příčiny lidské agrese, poté následuje zaměření na dětský věk, který je specifický svou tvárností a proto zde významnou roli hrají osoby – modely, jejichž chování dítě přebírá.

Praktická část práce se zabývá interakcemi v rodině a ve škole, a tím jestli mezi nimi existuje souvislost. Konkrétně se zabývám problémem, zda postoje rodičů k učiteli ovlivňují chování jejich dětí vůči kantorovi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INTERAKCE

Podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) je interakce vzájemné aktivní působení. Jde o ovlivňování jedinců, skupin nebo prostředí, kdy jeden jedinec svým jednáním vyvolává změnu v druhém jedinci. V sociální interakci dochází k ovlivňování chování prostřednictvím chování, jednání, řeči a mimiky.

Řezáč (1998) nabízí celý výčet definic, které sestavili, dle jeho slov, zasvěcení autoři. Ti vidí interakci jako:

- vzájemné a obapolné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy (H. B. a A. CH. Englishovi);
- vztah mezi živočichy, v němž chování jednoho z nich je podnětem k chování druhého (H. B. a A. CH. Englishovi);
- obapolné sociální podněcování jedné osoby druhou a odpovědi, které z toho vyplývají, resp. obapolné přizpůsobení chování individuí (H. B. a A. CH. Englishovi);
- výměna materiálních a nemateriálních statků (prospěchu, užitku) (C. G. Homans);
- struktura aktivit a sentimentů (či pouze struktura aktivit a struktura sentimentů), které tvoří vzájemný vztah a mají sociální smysl (C. G. Homans);
- vzájemné ovlivňování akty osob a skupin obvykle zprostředkované komunikací (včetně interakce se sebou samým) (H. Beckert; F. E. Merill a H.W. Eldredge);
- transakce, tj. proces sociální výměny; reciproční výměna chování, která v sobě zahrnuje sociální odměnu posilující další interakci (E. P. Hollander);
- skutečnost, že „činnost probíhá mezi minimálně dvěma jedinci“ (ago, agere - činiti). Činnost je zde však chápána velmi široce jako „taková činnost, při níž se s existencí druhého člověka počítá“, a to buď implicitně (reálně, skutečně), nebo jen potenciaálně, tj., počítá se s tím, že by „to mohlo mít na druhého člověka určitý vliv...“ (J. Křivohlavý);
- vzájemná stimulace, vzájemné podmínění činností a podněcování aktivity (O.Fritz);
- je když jednání jednoho je zároveň výsledkem a příčinou jednání druhých (Krech, D., Crutchfield, R. S., Ballachey, E. L).

Tentýž autor (1998, s.79) z těchto definic vyvozuje závěry, ve kterých uvádí: „...pojem interakce vyjadřuje skutečnost, že se mezi lidmi při společné činnosti utvářejí mezilidské vztahy a že na sebe prostřednictvím svých aktivit (činností i chování) vzájemně působí (a ovlivňují se). Znamená to, že jejich činnosti jsou nějak propojeny a jejich vztahy jsou nějak strukturovány.“ Interakce chápe jako jev o dvou složkách, který tvoří společná činnost a vzájemný mezilidský vztah. Tento vztah určuje efektivitu činnosti a činnost se stává jednou z podmínek adekvátního utváření mezosobního vztahu. Zvláštnosti obou těchto složek pak společně určují celkovou povahu sociální interakce.

1.1.1 Druhy interakce

Pokud se dále budeme zabývat interakcemi, je nutné rozdělit je nejdříve na dva základní druhy. Křivohlavý (1986) je rozděluje na interakci dvou lidí, která je jednostranná a interakci dyadickou, která v sobě obsahuje prvky vzájemnosti. Jednostranný působením se myslí takové jednání, kde jeden člověk působí na druhého, jenž je v roli přijímače. Uvádí několik nejdůležitějších typů jednostranného působení:

- někdo se na mne dívá;
- někdo jiný dělá něco podobného tomu, co dělám já;
- někdo jiný dělá totéž, co dělám já, ale dělá to lépe než já;
- někdo druhý hodnotí a odměňuje mou činnost;
- sugestivní a hypnotické působení jednoho člověka na druhého.

Obousměrná interakce je nejdůležitějším druhem interakce. Jde zde o akce jedné a druhé strany, pro něž je příznačná vzájemná sepnatost. Dyadické interakce můžeme rozdělit do tří základních skupin:

- sociální komunikace;
- soupeření;
- spolupráce.

V následujícím textu se budeme zabývat především interakcemi dyadickými, které jsou pro rodinu a školu typické.

1.1.2 Znaky interakce

Mezilidská interakce se vyznačuje několika znaky. Jde o vzájemnost, stimulaci a ovlivnění. *Vzájemnost* je jakýkoliv projev jednoho člověka ve vztahu k druhému, pokud jsou tyto osoby v interakci. Dochází zde k výměně obsahů a propojování aktů chování. V interakci se individuální činnosti a aktivity mění na součinnost. Individuální projevy a chování se vřazují do struktury interpersonálních vazeb, čímž vzniká vzájemný vztah. Interakce je také vzájemnou *stimulací*, při níž dochází k neustálému podněcování činností. Bez ní by došlo ke ztrátě kontaktu, protože stimulace znamená materializaci vztahu. Tato transakce podnětů je vyjádřením interakce. *Ovlivňování* vyplývá ze vzájemnosti a stimulace, ty vedou k neustálé modifikaci chování i záměrů pod vlivem druhého. Změny chování jednoho jsou vždy i důsledkem působení druhého, a zároveň i podnětem k jeho dalším změnám. Jedinci se tedy v důsledku interakce mění. Vzájemný vztah se stává podmínkou efektivity součinnosti, získává tak hodnotu a sociální smysl. Interakce mají tzv. formativní vliv. To znamená, že v interakcích se proměňují nejen činnosti a vztahy, ale také oba póly interakce. Jinými slovy můžeme říci, že prostřednictvím interakce se mění člověk (Řezáč, 1998).

1.1.3 Formy interakce

J. Křivohlavý (1986) rozlišuje několik forem dyadických interakcí. Pojednává o koexistenci, toleranci, koordinaci, kooperaci, reciprocitě, solidaritě, altruismu a pro-existenci. Řezáč (1998) toto členění považuje za podnětné, ačkoliv se domnívá, že tato klasifikace vychází z poněkud nestejných kritérií. S odkazem na Severovou a Odehnala uvádí, že je vhodné odlišovat věcný obsah (činnosti jedinců) a sociální obsah (vzájemný vztah účastníků) interakcí. Formy interakce mající věcný obsah jsou:

- **Koexistence**, která je typem součinnosti, jejíž účastníci směřují ke svým individuálním cílům relativně nezávislými způsoby činností. Důležitou roli zde hraje vzájemná inspirace, stimulace i ovlivňování. Při této součinnosti může docházet ke konfliktům, a to v případě, jestliže dojde ke „zkřížení cest“, tj. postup jednoho se stává překážkou k dosažení cíle druhého. V takové situaci jsou pak důležité individuální zvláštnosti, které mohou situaci zjednodušit či ztížit (vstřícnost nebo bezohlednost ap.).
- **Koordinace**, která předpokládá soulad individuálních činností. Ovlivňuje efektivnost, protože do značné míry eliminuje vznik konfliktů pramenících z „křížení

cest“. Koordinace většinou představuje z hlediska efektu činností výhodu pro obě strany. Z hlediska sociálněpsychologického to znamená, že vzájemný vztah se stává sociální hodnotou.

- **Kooperací**, která označuje společnou cestu ke společnému cíli. Individuální činnosti jedince nejsou jen navzájem sladěny, ale tvoří již integrovaný celek. Dosažení společného cíle znamená zároveň i prostor pro naplnění osobních, individuálních cílů a uspokojování individuálních potřeb.

Formy interakce mající sociální obsah jsou:

- **Rivalita**, která je interakcí typu „kdo z koho“. Obvykle k ní dochází, když je něčeho málo a dělají si na to nárok dva soupeři, avšak dostat to může jen jeden z nich. Protože rivalita vytváří konfliktogenní prostředí je interakcí rizikovou a nežádoucí. Při označení rivality za nežádoucí je nutné brát v úvahu společenský kontext, který dává soupeření různou etickou hodnotu.
- **Soutěžení** je typem interakce, který je od soupeření velmi odlišný. Za důležitý fakt se zde pokládá dosažitelnost cíle. Zatímco u rivality může dosáhnout cíle pouze jeden ze soupeřů, pak při soutěžení tento fakt neplatí. Neplatí proto, že cílem soutěže není být první, ale zvýšit výkon prostřednictvím soutěžení.
- **Reciprocita** je postup vhodný pro zlepšování vztahů ve dvojicích. Odvíjí se z potřeby sounáležitosti. Druhý člověk není pouze prostředkem ke snazšímu dosažení individuálního cíle, nýbrž hodnotou posouvající tento vztah nad individuální rozměr. Vzájemnost znamená spoluprožívání a soucítění skrze tento vztah. Podstatnými rysy reciprocit jsou: vstřícnost, vzájemná podpora a uvědomování si smyslu společného vztahu.
- **Manipulace** je asymetrická interakce, kde jedna strana zneužívá vzájemného kontaktu se stranou druhou. Je to způsob ovlivňování jiných lidí, tak aby se stali prostředkem dosahování osobních cílů manipulátora. Chovají se a jednají podle záměrů někoho jiného. Toto chování či jednání nemusí být v rozporu s aktuálními motivy manipulovaných jedinců a ti nemusí být vždy věcně poškozeni. Vždy je však manipulací poškozován jejich osobnostní vývoj tím, že manipulace narušuje, brzdí či znemožňuje utváření jejich osobnostní autonomie (Řezáč, 1998).

2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Rodinné interakce jsou významným činitelem v životě každého jedince. Již od nejmladšího věku formují osobnost člověka, jeho postoje, hodnoty. Abychom mohli porozumět rodinným interakcím je nezbytné, seznámit se s rodinou jako sociální skupinou, ve které tyto interakce probíhají. Této problematice bude věnována následující kapitola.

2.1 RODINA

Rodinu považujeme za základní jednotku každé lidské společnosti, která je biologicky významná pro její udržení. Důvod její existence spočívá především v péči o děti. Je prvním modelem společnosti, s jakým se dítě setkává. Předurčuje jeho osobní vývoj, jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Rodina dítě orientuje na určité hodnoty, vystavuje ho různým konfliktům, poskytuje mu podporu. Tímto způsobem osobitě zabarvuje to nejpodstatnější, co dítěti předává - sociální, dovednosti, bez kterých se v dospělosti neobejde. Při utváření osobnosti dítěte jsou v rodině nejvýznamnějšími činiteli rodiče. Stálá přítomnost vysoce citově angažovaných rodičů je považována za nepostradatelnou podmínku zdravého duševního i tělesného vývoje dítěte. Další takovou podmínkou je bezpečí domova jako stabilního a chráněného prostředí. Obojí může dítěti poskytnout jen rodina, a to nezastupitelně. (Matoušek, 1997).

2.1.1 Vymezení pojmu rodina

Pokud bychom se snažili najít jedinou vše zahrnující definici rodiny, hledali bychom marně. Rodina, jako objekt zkoumání, zasahuje do mnoha vědních disciplín a v tomto kontextu je také definována. Lovasová (2006) uvádí, že obecně bývá rodina charakterizována především z hlediska svého postavení ve společenském systému, dále pak z hlediska vazeb, sociálních funkcí a základních sociálních procesů, které v ní probíhají. Podle ní jedna z nejjednodušších definic popisuje rodinu jako malou skupinu osob, které jsou navzájem spojeny manželskými, příbuzenskými nebo jinými obdobnými vztahy a zvláště společným způsobem života. Podobnou definici nabízí Střelec (2005), který rodinu chápe jako malou sociální skupinu, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými a vztahů mezi rodinou a společností.

Široce je rodina popisována v Národní zprávě o rodině (2004), kde se o ní hovoří jako o celku rozličných konstelací takové formy života, která obsahuje minimálně dvougenerační soužití dětí a rodičů, má trvalý charakter a vykazuje pevné vazby mezigenerační a vnitrogenerační solidarity. Plaňava (in Kraus, 2008) rodinu vidí poněkud konkrétněji a to jako strukturovaný celek, jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí. Podle Přadky (in Kraus, 2008) je rodina přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné, a přejímá to, co mu připravili rodiče.

Ze všech těchto definic je patrné, že rodina je malá skupina, která je spojena určitými pouty. Toto spojení jí umožňuje vytvářet příznivé prostředí pro její rozvoj.

2.1.2 Funkce rodiny

Funkce rodiny jsou většinou chápány jako úkoly, které plní rodina jednak vůči svým příslušníkům, ale také ve vztahu ke společnosti. Složitě a stále se vyvíjející podmínky života společnosti jsou zároveň podmínkami pro život rodiny a podobně je ovlivňována společnost okolnostmi rodinného života svých občanů. Za základní funkce rodiny jsou považovány funkce:

- **ekonomicko-zabezpečovací**, zajišťující hmotné zabezpečení členů rodiny;
- **biologicko-reprodukční**, zajišťuje pokračování života rodiny prostřednictvím plození potomků;
- **odpočinku a regenerace tělesných a duševních sil**, která v současné době nabývá na významu vzhledem ke stále náročnějšímu životnímu stylu;
- **emocionálně-ochranná**, zajišťující citovou podporu a zázemí, pocit spolupříslušnosti a uznání pro své členy;
- **výchovně-socializační**, pomocí které se rodina snaží záměrně působit na dítě, tak aby dosáhlo pozitivních změn ve svém vývoji, učí ho zařazovat se do dané společnosti a kultury (Střelec, 2005).

Podle Zelené a Klégrové (2006) mohou být jednotlivé funkce zdůrazňovány, podle toho z jakého úhlu se na rodinu díváme. Na rodinu se můžeme dívat z hlediska:

- **sociálně-psychologického**, který se zabývá interakcemi mezi jednotlivými členy rodiny a interakcemi mezigeneračními. Dívá se na rodinu jako na jednu ze základních sociálních skupin v životě člověka, která mu poskytuje zajištění základních lidských potřeb, tvoří zázemí pro další vývoj, zprostředkovává první sociální zkušenosti.
- **sociálně-ekonomického**, který na rodinu pohlíží jako na samostatnou ekonomickou jednotku, která má určité potřeby, náklady, výdaje, a pokud jich není dosaženo, stát rodině pomáhá těchto potřeb a nákladů dosáhnout jiným způsobem.
- **práva**, které upravuje péči a ochranu rodiny celou řadou právních předpisů a norem. Za nejdůležitější považujeme zákon o rodině, zákon o sociálním zabezpečení, důchodovém a nemocenském pojištění, státní sociální podpoře, zákoník práce, trestní zákon, zákon o sociálně právní ochraně dětí a listinu základních práv a svobod.

Národní zpráva o rodině (2004) uvádí, že některé základní funkce rodiny můžou být souhrnně označovány jako tvorba tzv. lidského kapitálu. Tímto pojmem je chápána komplexní výchova dítěte v sociálně-kulturní a hodnotově orientovanou osobnost schopnou vést plnohodnotný život a reagovat na různé životní situace s vizí vlastních představ.

2.1.3 Rozdělení rolí v rodině

Každý člověk má ve společnosti určitou společenskou roli a chování podle této role je od něj společností očekáváno. V rodině je tomu stejně. Od dítěte se očekává, že bude, alespoň do určitého věku, v mnoha ohledech na svých rodičích závislé a bude tedy přijímat jejich péči. Od rodičů se očekává, že mu tuto péči poskytnou, že budou emočně i sociálně zralí a ekonomicky nezávislí. Velice důležitou roli však hrají v rodině také prarodiče, kteří stojí v naplňování psychických potřeb dítěte hned za rodiči. Jsou většinou klidnější a vyrovnanější oproti přetíženým rodičům. Tímto se stávají pro dítě symboly klidu a stability. Některé problémy v rodině mohou pramenit právě z toho, že dospělý jedinec není schopen či ochoten svou roli rodiče (prarodiče) plně přijmout a ztotožnit se s ní. Především u nevyzrálých osobností může někdy dojít k takzvanému konfliktu rolí, kdy jedinec není schopen ve svém životě skloubit stále narůstající počet různých rolí (role rodiče, manžela, manželky, snachy, zetě, zaměstnance atp.), což přirozeně vede k frustraci a má negativní dopad na fungování celé rodiny. (Lovasová, 2006)

2.1.4 Význam rodiny pro dítě

Rodina má rozhodující význam pro vývoj osobnosti, v oblasti tělesné, duševní i sociální. Dítě si do značné míry vytváří obraz světa podle toho, jak je mu realita interpretována, s jakými postoji je konfrontováno. Osvojuje si základní návyky, dovednosti, strategie – základní vzorce chování, které později uplatňuje v dalších interpersonálních vztazích. Rodina by měla být schopna uspokojit základní potřeby dítěte, tedy potřeby biologické, psychické, sociální a vývojové (Zelená, Klégrová, 2006). Biologické potřeby zahrnují řádnou výživu, dostatek tepla, čistotu atd. Jakmile jsou uspokojeny tyto, přicházejí ke slovu potřeby psychické, tzn. potřeba náležitého přívodu podnětů, potřeba jistoty, vědomí vlastní identity, potřeba otevřené budoucnosti. S těmito psychickými potřebami velice úzce souvisí také potřeby sociální, jako je potřeba lásky a bezpečí, potřeba akceptace dítěte takového, jaké je, zabezpečení všech možností k rozvinutí jeho schopností. Vývojové potřeby jsou aktuální opět až po řádném uspokojení potřeb předešlých a zahrnují motivaci a následné činnosti, kterými se lidský jedinec sám rozvíjí (Lovasová, 2006).

Podle Šulové (2004) představuje rodina pro dítě primární formativní prostředí, prostřednictvím kterého se začleňuje do společensko kulturního systému. Helus (in Šulová, 2004) uvádí, že tento systém tvoří čtyři základní složky působící na dítě.

1. Prostřednictvím **hodnotově normativní složky** jsou dítěti předávány sociální hodnoty, normy a pravidla, způsoby komunikace, způsoby uvažování a řešení situací. Rozvíjení vnějších mezilidských vztahů má bezprostřední dopad na vytváření schémat interpersonálních vztahů a na postupné začleňování jedince do širších sociálních vztahů. Vztah k sobě samému je formován na základě vzájemných vztahů mezi sebou a trvalými partnery interakce. Rodina poskytuje jedinci obraz sebe sama tím, že mu nastavuje zrcadlo hodnocením jeho konkrétních činů nebo nápadů. Poskytuje mu permanentní zpětnou vazbu složenou často z nestejných postojů jednotlivých členů rodiny. Z těchto poselství od nejbližších je vytvářen základ pro formování vlastní identity, pro tvorbu sebeobrazu, pro postoj k sobě samému.
2. **Složka mezilidsky vztahová** poukazuje na možnost dítěte pozorovat interakce mezi členy rodiny. Rodina poskytuje možnost procvičování a korigování jeho vlastního chování a projevů v různých rovinách interakce. Její vliv se projevuje v sociální komunikaci. Na verbální úrovni rodina vytváří předpoklady pro porozumění dítěte a kvalitu jeho dorozumívání. Na neverbální úrovni rodina poskytuje dítěti identifikační vzory, modely

chování náležící k mužské a ženské roli. Tak se vytváří základ pro vztah k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti.

3. **Složka resultativní** je tvořená materiálními, duchovními a dalšími produkty, jež jsou dítěti předávány v přirozených a neformálních situacích rodiny. Dítě se učí poznávat detailně nejbližší předměty, které je obklopují a má možnost sledovat jejich funkčnost, hodnotu, která je jim ostatními přisuzována. Rodina dítěti postupně předává hodnoty duchovní formou pohádek, rituálů a tradic, seznamuje je s psaným slovem - knihami, formuje jeho estetické cítění, umožňuje mu i vlastní uměleckou produkci ve formě malování, zpívání či říkadel.
4. **Osobnostní složka** se týká osobního rozvoje, integrity a pochopení vztahového systému či sociálního kontextu, ve kterém jednotlivec žije. Je vystavován soustavám očekávání, tlaků i pobídek, že se bude v určitých situacích chovat určitým způsobem a splňovat určitá kritéria či konvence. Na jeho vlastnosti, projevy a výkony klade sociální okolí určité normy, které s větším či menším stupněm volnosti stanovují, kdy a jak bude na jeho projevy reagováno, za co a jak bude trestán či odměňován, jak on sám má na události reagovat.

Z výše uvedeného je patrné, že rodina působí na všechny složky osobnosti dítěte a formuje je již od raného dětství. „*Rodina je v podstatě mikrosvět, vzorová společnost, ve které si dítě osvojuje základní vzorce chování, návyky, dovednosti a strategie, které jsou pak rozhodující pro jeho orientaci ve společnosti, především v interpersonálních vztazích*“ (Dunovský in Lovasová, 2006, s. 8).

Rodina je pro dítě nepostradatelná, nicméně v současnosti stále častěji slyšíme o krizi dnešní rodiny. V mnoha ohledech tato krize pramení ze stále větší vytiženosti rodičů, kteří mají méně času na své děti. Matoušek (1997) uvádí několik příkladů, kdy vytiženost rodičů může způsobit krizi ve výchově. Prvním případem je krize v rodině muže podnikatele, kterému se v podnikání daří, ale on je v rodině přítomen jen minimálně. Svou absenci se může snažit kompenzovat tím, že přispívá více do rodinného rozpočtu. Na druhé straně se může stát, že rodinu frustruje tím, že finance investuje výhradně do podnikání a rodina se cítí ukrácena na svých právech. Někteří z těchto mužů mají milenky, rozvádí se a hledají si nové atraktivní partnerky. Opačným případem je, když žena dosáhne výrazně lepšího postavení než muž a ten se s touto situací musí vyrovnat. Někdy dochází také ke společnému podnikání a ze spletení rodinných a pracovních rolí vznikají nové druhy konfliktů. Mnoh-

dy se stává, že na společenském vzestupu jsou oba manželé a potíží je, kdo a v jaké míře se bude věnovat dětem a domácnosti. Tato situace může být řešena využitím pomoci prarodičů, najmutím chůvy či hospodyně, ale mnohdy se stává, že jsou povinnosti přeneseny na nejstarší dítě nebo se rodiče o děti nezajímají vůbec. Nakonec také existují rodiny, které byly adaptovány na určitý režim, ale nově vzniklým podmínkám se nedokáží přizpůsobit. Opevňují se vůči okolnímu „nepřátelskému světu“ a zatěžují tím zejména své děti.

Nedostatek času, nepřizpůsobivost a především nezájem o děti může způsobit jejich citové strádání, ale také málo nebo nevhodné příklady pro nácvik a usměrňování vlastního chování. Děti se pak dostávají do situací, kdy jsou trestány, aniž by si byly vědomy proč, protože forma chování, která byla použita, byla v souladu s chováním, které vidí doma.

2.1.5 Poruchy rodiny

Poruchou rodiny je taková situace, kdy rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly dané společenskou normou (Lovasová, 2006). Dunovský (1986) uvádí, že příčin poruch rodiny je velké množství a jsou nejrůznějšího charakteru. Mohou pramenit z chyb jednotlivců, rodin i společnosti a jejich vzájemné interakce. Poruchy mohou být vázány na jednu, několik či všechny základní funkce rodiny.

- **O poruše biologicko-reprodukční funkce** mluvíme tehdy, když se v rodině z nejrůznějších důvodů děti nerodí nebo se rodí děti nějak poškozené. Zvláštní problém představuje nezodpovědné rození dětí do velmi nepříznivých životních podmínek, nebo rodičům, jejichž zdravotní stav jim neumožňuje tuto roli zastávat.
- **Selhání ekonomicko-zabezpečovací funkce** rodiny pramení z toho, že se rodiče nemohou nebo nechtějí zapojit do výrobního procesu společnosti a tak zabezpečit pro sebe a svou rodinu dostatek prostředků k životu. Zde je patrná závislost rodiny a jejího života na společenském systému. Zvláštní skupinu tvoří rodiny s více dětmi, kde je prokazatelně nízký nebo velmi nízký příjem na hlavu a tedy i nízké ekonomické zabezpečení rodiny. Neschopnost rodičů zabezpečovat ekonomickou funkci rodiny může být způsobená také nemocí, invaliditou či stářím.
- Emocionální funkce rodiny je významná, a proto jakákoli její porucha zasahuje všechny ostatní sféry života uvnitř rodiny i v jejím vztahu ke společnosti. **Poruchy emocionality** jsou zdrojem nebo alespoň průvodním jevem většiny rodinných poruch. Porucha emocionální funkce rodiny ohrožuje především klidnou, vyrovnanou ro-

dinnou atmosféru. Dítě je o ni připraveno rodinným rozvratem, rozchodem rodičů, jinde nedostatečným zájmem rodičů, vyústujícím někdy až v opuštění, sociální osiření či dokonce týrání a zneužívání. Celý socializačně výchovný proces v rodině a ve společnosti je pak u dítěte poznamenán ztrátou citového zázemí a pocitu bezpečnosti a jistoty.

- Nejdůležitější funkcí rodiny ve vztahu k dítěti se jeví funkce socializačně - výchovná. **Poruchu socializačně výchovné funkce** můžeme rozdělit do tří skupin podle důvodu, který poruchu způsobil. Jde o situace, kdy rodiče nemohou, nechtějí či nedovedou náležitě pečovat o dítě.
 - *Rodiče se nemohou starat o dítě* – důvodem mohou být přírodní podmínky a situace, poruchy fungování celé společnosti, rodinného systému, ale i členů rodiny. Nejtěžší situací je smrt jednoho nebo obou rodičů, jejich chronické onemocnění, invalidita apod. V těchto případech jsou nedostatky péče o dítě obvykle provázeny zájmem o dítě.
 - *Rodiče se nedovedou starat o dítě* - důvody můžeme hledat v rodinném systému a v jedincích samých. Jde o situace, kdy rodiče nejsou schopni zabezpečit dětem alespoň přiměřený vývoj a uspokojit jejich základní potřeby. Můžeme sem také zařadit situace, kdy rodiče nejsou schopni přijmout základní společenské normy. Zájem rodičů o dítě v těchto případech může být velmi různý, od nadměrného přes formální až k úplnému nezájmu.
 - *Rodiče se nechtějí starat o dítě* - příčinou zde bývá porucha osobnosti rodičů samých ať pro jejich maladaptaci, disharmonický vývoj a nejrůznější typy psychopatií, jež jim zabraňují plnit náležitě všechny rodičovské role a úkoly, jež jsou od nich očekávány. Zájem rodičů o dítě v těchto případech je minimální nebo žádný.

2.1.6 Typy rodin z hlediska jejich funkčnosti

Informace o funkčnosti rodiny je důležitá pro všechny kdo se dostávají do kontaktu s rodinou. Pro určení funkčnosti rodiny vypracoval Dunovský (1986) Dotazník funkčnosti rodiny. Ten diagnostikuje rodinu na základě osmi kritérií. Jsou jimi složení rodiny, stabilita rodiny, sociálně ekonomická situace, osobnost rodičů, osobnost sourozenců, osobnost

dítěte, zájem o dítě, péče o dítě. Na základě výsledného skóre dotazníku byly autorem definovány čtyři typy rodin:

- **Funkční rodina** je v podstatě neporušená, je v ní zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch. Takových rodin je v běžné populaci valná většina, až 85 %.
- **V problémové rodině** se vyskytují závažnější poruchy některých nebo všech funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém či vývoj dítěte. Rodina je schopna tyto problémy vlastními silami řešit či kompenzovat za případné jednorázové či krátkodobé pomoci zvenčí. Problémových rodin se v populaci vyskytuje okolo 12 – 13 %.
- **Dysfunkční rodina** je chápána jako rodina, kde se vyskytují vážné poruchy některých nebo všech funkcí rodiny. Tyto poruchy ji bezprostředně ohrožují nebo poškozují jako celek a zvláště pak narušují vývoj a prospěch dítěte. Tyto poruchy rodina není schopna zvládnout sama, a je proto nutné učinit řadu opatření zvenčí. Takové rodiny tvoří asi 2 %.
- **V afunkční rodině** jsou poruchy tak velkého rázu, že rodina přestává plnit svůj základní úkol a dítěti závažným způsobem škodí nebo je dokonce ohrožuje v samotné existenci. Pomoc zvenčí je u takové rodiny bezpředmětná a zbytečná; jediným řešením, které dítěti může prospět, je vzít ho z této rodiny a umístit do rodiny náhradní, popř. není-li to možné, tak jinam. V populaci se vyskytuje asi 0,5 % takových rodin.

2.2 INTERAKCE V RODINĚ

Sobotková (2001) ve své publikaci uvádí, že rodinné interakce jsou systémově založené, dynamické způsoby komunikace členů rodiny a vzájemné vztahy mezi nimi. Interakce v rodině je nejvýraznějším faktorem, který ovlivňuje psychologické blaho rodiny. Každodenní, opakující se interakční vzorce utvářejí celkovou, jedinečnou atmosféru rodiny. Pro rodinnou interakci je klíčová komunikace v rodině, která ovlivňuje její úspěšné fungování. Rodinné interakce jsou mnoha autory vnímány jako podstata rodinného systému, který Dallos (in Sobotková, 2001, s. 24) charakterizuje takto: „*Rodiny se musí postupně přizpůsobovat změnám, které přináší rodinný životní cyklus, aby zvládly různé životní úkoly. V každé rodině se vyvíjejí specifické způsoby zvládání úkolů a řešení problémů. Tyto poku-*

sy o řešení jsou ovlivněny systémem přesvědčení a názorů, které zastávají jednotliví členové rodiny i rodina jako celek, i těmi názory, které jsou obecně platné v širší společnosti. Tyto proměnlivé kombinace úkolů, pokusů o jejich řešení, výsledků a přesvědčení tvoří rodinný systém.“

Podobně o rodině hovoří také Matoušek (1997), který ji z hlediska interakcí charakterizuje jako ucelený systém, jehož jednotlivé součásti se mezi sebou navzájem ovlivňují. Pro fungování takového systému je důležitá nejen povaha součástí (členů rodiny), ale také způsob jejich organizace. Rodina je prostředím, kde si lidé k sobě vytváří vztahy a musejí mezi sebou komunikovat. Kromě vnitřních vazeb jsou pro rodinu typické také vazby k vnějšímu okolí, vůči kterému je sice ohraničena, ale musí s ním komunikovat, aby nezanikla. Rodina se udržuje v ustáleném stavu prostřednictvím zpětných vazeb. Negativní zpětná vazba vyrovnává odchylky, čímž udržuje systém v rovnováze. Vztahy v rodině jsou dány pravidly, která určují, kdo se má ke komu jak chovat. V každodenních situacích se pravidla projevují komunikačními stereotypy rodiny, tedy ustálenými sekvencemi chování. Komunikační stereotypy jsou jak v rodinách dobře fungujících, kde komunikaci usnadňují, tak v rodinách disharmonických, kde udržují stav zdánlivého řešení, nicméně ve skutečnosti se nic nezmění. Stereotypy udržující problém jsou podporovány rodinnými mýty. Mýtus poskytuje vysvětlení, kterým si rodina zdůvodní, že to, co dělá, nemůže dělat jinak. Brání se tak proti vnějším vlivům, které ohrožují její vnitřní uspořádání. Kromě komunikačních stereotypů se rodinné interakce vyznačují specifickými obsahovými i formálními charakteristikami. Mezi obsahové charakteristiky řadíme především rodinný slovník, používání přezdivek a další atributy rodinné interakce. Matoušek uvádí že, pozornost je v současnosti soustředěna především na formální charakteristiky a jedním z nejrozšířenějších třídění těchto charakteristik je systém Riskina a Faunceové, který používá pět základních kategorií poukazujících na kvalitu rodinných interakcí. Těmito kategoriemi jsou:

- **jasnost**, která stanovuje nakolik je mluva jasná, srozumitelná, nebo vágní, nesrozumitelná;
- **téma** neboli tematická posloupnost vyjadřuje návaznost následujícího hovoru na předchozí, ale také to jak změna tématu odpovídá kontextu a jak násilně vstupuje jedna osoba do tématu druhé; v této oblasti můžeme nalézt dva extrémy, kterými jsou chaotická a hypersynchronní interakce; v prvním případě si mluvčí skáčou do

řeči a říkají co, jak a kdy chtějí; v druhém případě jde až o úzkostlivé přizpůsobení jeden druhému;

- **svěřování** zahrnuje svěřování mluvčího i svěřování vyžadované mluvčím, ohledy jsou brány i na odmítnutí vyžadovaného svěřování;
- **souhlas**, který je jednoznačný nebo nejednoznačný;
- **vzájemné vztahy** viděné ve třech polohách – negativní, neutrální a pozitivní (Matoušek, 1997).

Sobotková (2001) odkazuje na práci Langmeiera, Langmeierové, kteří sledují také základní formální charakteristiky interakčního procesu. Mezi tyto charakteristiky řadí objem komunikace a její rozložení mezi jednotlivé členy, komunikační kanály a jejich využití, kontrolu interakčního procesu, kontinuitu komunikace a objem explicitního a implicitního nesouhlasu.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že na rodinu můžeme pohlížet jako na určitý systém, jehož jednotlivé součásti se neustále ovlivňují – jsou v interakci. Kvalita interakce závisí na mnoha faktorech, z nichž klíčovým faktorem je forma a obsah komunikace, na které jsou založeny vzájemné vztahy v rodině.

Aby systém mohl lépe pracovat, je rozdělen na subsystémy. Stejně tomu je i v rodině. Každý rodinný systém se skládá z manželského a sourozeneckého subsystému a subsystému rodič – dítě (srov. Sobotková, 2001; Matoušek, 1997; Čáp, 1996). V následujících odstavcích bude věnována pozornost interakcím mezi rodiči a dětmi.

2.2.1 Interakce rodič – dítě

Interakce rodič – dítě vzniká podle Sobotkové (2001) u ženy již v těhotenství. Příchod dítěte na svět znamená bohatou životní zkušenost, která představuje zdroj radosti, ale také působiště pro vznik krizí. Optimální situace podle Čápa, Čechové a Rozsypalové (1998) nastává, když se rodiče na narození dítěte těší, přijímají ho s láskou a vytvářejí si k němu kladný vztah. V takovém případě vzniká také kladný vztah dítěte k rodičům i k ostatním členům rodiny a lidem v jeho okolí. Potřeba vytvářet si kladné citové vztahy s lidmi rozvíjí i potřebu být jimi kladně hodnocen. Pozitivní hodnocení vyžaduje jednání, které je okolím příznivě přijímáno. Tím se rozvíjí sebekontrola i svědomí. Vytvářejí se tedy kladné charakterové vlastnosti člověka. V některých případech se stane, že rodiče nezvládnou náročnou

životní situaci, ať již spojenou s narozením nebo pozdějším vývojem dítěte, a nevytvoří si k dítěti kladný vztah. Chladný a odmítavý postoj rodičů k dítěti představuje silnou dlouhodobou zátěž a značně komplikuje příznivý vývoj dítěte, u kterého není uspokojována potřeba jistoty. To má za následek úzkostnost, bázlivost a obtíže při vytváření vztahu s druhými lidmi.

Při studiu literatury mě velmi zaujala publikace Jamese Dobsona (1997), ve které se zabývá výchovou dětí. Popisuje důležité body spojené se vztahy mezi rodiči a dětmi a vedením dítěte. Při výchově dětí považuje za rozhodující pěstování úcty k rodičům. Říká: „*Je nesmírně důležité, aby se dítě naučilo ctít své rodiče, protože jeho vztah k nim tvoří základ pro jeho pozdější postoje k ostatním lidem. Jeho počáteční pohled na rodičovskou autoritu je základním kamenem pro jeho budoucí vztahy k autoritám ve škole, vykonavatelům zákona, zaměstnavatelům a ostatním, s nimiž bude nakonec žít a pracovat. Vztah rodičů a dítěte je pro dítě první a nejdůležitější společenskou interakcí, přičemž defekty a komplikace, které v tomto vztahu zažije, se často projeví v dalším průběhu jeho života.*“

Podle Čápa (1996) je interakce rodičů a dětí začleněna do celého systému činností a vztahů rodiny, je jím ovlivněna a také naopak působí na tento systém. Rodiče se navzájem liší různými pravidly, kterými se řídí chování dětí, jejich vzájemné vztahy i způsob řešení problémů, včetně výchovných. Chování a prožívání rodičů je také silně ovlivněno dětmi a jejich chováním, zvláště tím, je – li dítě klidné nebo neklidné v projevech, jestli odpovídá očekávání dospělého, nebo ho frustruje.

V rámci vzájemných vztahů rodičů a dětí je podle Macka a Lacinové (2006) nejdůležitější celková atmosféra a styl komunikace. Významnou roli hraje zájem rodičů o své děti, jejich emocionální zaangażovanost a výchovný styl rodičů. K tomuto tvrzení se přiklání i Čáp (1997), který za podstatné formativní znaky rodinné interakce považuje mj. i emoční klima, osobní vztahy uvnitř rodiny a způsob komunikace.

2.2.2 Rodičovské postoje

Významným činitelem v rámci rodinných vztahů jsou postoje rodičů k dětem. Ty se mohou měnit v průběhu času. Na jejich změnu působí bytová a ekonomická situace, ale také zdravotní stav a sociální zranění rodičů. Vývoj v postojích rodičů může způsobit, že v jedné rodině se mohou zformovat sourozenci s odlišnými rysy osobnosti. Jako optimální postoje můžeme označit ty, které respektují osobnostní zvláštnosti dítěte, jejich emoční náboj je

kladný, ale zároveň kladou na dítě přiměřené požadavky a jejich dodržování je kontrolováno. Bohužel se v praxi nesetkáváme pouze s kladným postojem rodičů k dítěti. V literatuře se můžeme dočíst o postojích, které jsou spíše záporné a rozlišují se např. kontrolou pomocí viny, vštěpováním stálé úzkosti, kontrolu odnětím přízně, zavržením, vynucováním apod. Za dva stěžejní ovšem považujeme zavrhuující přístup a nadměrnou ochranu dítěte. (Čáp, 1997)

Smolová (1990) o ochranářských postojích rodičů k dítěti píše, že jsou příčinou silného individualismu dítěte, výrazné egocentrické orientace či neschopnosti obstát v náročných životních situacích. Čáp (1997) uvádí, že toto chování je způsobeno především nepřiměřenou péčí matky. Děti jsou obvykle dlouho kojeny, mívají omezený styk s dětskou společností, je omezována jejich samostatnost v drobnostech i v důležitých situacích rozhodování. Ochranařská matka s dítětem zachází jako by bylo mladší než ve skutečnosti je, což dítě dlouho udržuje v závislosti. Ochraňující matky mohou být buď shovívavé, nebo dominantní. První typ vychovává jedince infantilně agresivního s nedostatkem sebeovládání. Od druhého typu přichází spíše submisivní jedinec. V obou případech je nadměrná ochrana překážkou v rozvoji sociální a charakterové zralosti dítěte. Protipólem ochranařského postoje je postoj zavrhuující. Ten ztěžuje socializaci a formování charakteru především tím, že vytváří silný a dlouhodobý stav frustrace. Dítě se neidentifikuje s rodiči, podléhá vlivu chuligánských part nebo jiných antisociálních modelů. Může dojít i k duševním poruchám a delikvenci. Na pomezí kladného a záporného postoje najdeme zmínku o dvojí vazbě. Tímto termínem je označeno chování matky, která projevuje k dítěti kladný i negativní, někdy až nepřátelský, vztah najednou. Tento postoj můžeme pozorovat např. při verbálním projevu, kdy matka vyjadřuje dítěti lásku, ale nonverbální projev ukazuje na pravý opak. Takové chování vyvolává v dítěti hluboce konfliktní situaci, kterou nedokáže řešit a jeho další vývoj tím bývá vážně ohrožen (Syřišťová in Čáp, 1997).

2.2.3 Způsob výchovy

Rozlišování rodičovských postojů je velmi blízké pojetím způsobů výchovy. Způsob výchovy ovlivňuje osobnost dítěte. Může pomáhat rozvoji osobnosti, ale také může brzdit a narušovat její vývoj. Způsob výchovy ovlivňují osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících, vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování a působení na dospělé,

kteří se je snaží vychovávat a společensko historické podmínky jako jsou např. ekonomické, kulturní nebo výchovné tradice země. (Čáp, 1996)

Rozdělení způsobů výchovy se liší v závislosti na provedených výzkumech jednotlivých autorů. Řezáč (1998) uvádí devět základních forem způsobů výchovy, které sestavili Čáp a Boschek, na základě kombinace stylu řízení a emočního vztahu k dítěti. Jde o výchovu autokratickou, liberální, pesimální, přísnou a přitom laskavou, optimální, laskavou liberální, výchovu s rozporným řízením, v kamarádkém stylu a emočně rozporuplnou. Za nevhodný pak považuje takový styl, který je typický nenáročností, direktivitou, citovým chladem, minimem tvořivosti, vnější motivací a nedostatečnou stimulací. Rodiče s takovým způsobem výchovy mívají také neadekvátní očekávání ve vztahu k dítěti. Naproti tomu optimální způsob výchovy je charakteristický převahou náročnosti, ale nedirektivností, citlivostí, tvořivostí, akcentem na vnitřní motivaci a přiměřenou stimulací aktivit s cílem dosažení osobního růstu dítěte.

Fontana (1997) v souvislosti se způsoby výchovy nabízí vymezení Maccobyové a Matina, kteří popisují dvě hlavní dimenze normálního, nepoškozujícího způsobu výchovy. První dimenze je založena na kontrastu péče vyžadující, ovládající a péče nevyžadující, neovládající. Druhá dimenze proti sobě staví péči přijímající, reagující, na dítě orientovanou a péči odmítající, nereagující, orientovanou na rodiče. Tyto dvě dimenze pak vzájemně kombinují, čímž vznikají čtyři odlišné vzorce chování v péči o dítě (tab. 1).

	Přijímající Reagující Orientovaný na dítě	Odmítající Nereagující Orientovaný na rodiče
Vyžadující, ovládající	Autoritativní	Autoritářský
Nevyžadující, neovládající	Shovívavý	Zanedbávající

Tab. 1 Způsoby výchovy (Maccobyová, Martin, 1983)

Autoritativní způsob výchovy vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem. Rodiče užívající tento způsob jsou obvykle vřelí, pečující, vyptávají se na názory a city dětí a svá rozhodnutí dětem zdůvodňují. Dítě pod takovým vedením je nezávislé, sebezpůsobující, kamarádké, spolupracující, spokojené a úspěšné.

Autoritářský způsob výchovy se vyznačuje prosazováním moci a ovládním bez vřelosti a oboustranné komunikace. Stanoví absolutní nároky a vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci. Děti v takové rodině mají sklon k sociální izolaci, postrádají spontaneitu. Dívky bývají závislé bez snahy o dobrý výkon a chlapci mívají sklon k agresivitě vůči vrstevníkům.

V rámci **shovívavého způsobu výchovy** se na děti kladou minimální požadavky. Rodiče jsou přijímající, reagující a orientovaní na děti. Tyto děti pak jsou živé, pozitivně citově orientované, ale nezralé a mnohdy bez schopnosti ovládat své impulsy. Postrádají přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáží se poléhat na sebe. Mívají také sklon k agresivitě.

Zanedbávající výchovný způsob je typický pro rodiče, kteří jsou příliš zaměstnáni svými činnostmi, bez účasti na životě dětí, bez zájmu o to, čím se zabývají. Vyhýbají se oboustranné komunikaci a málo si všímají názorů i citů dítěte. Dítě je pak náladové, nesoustředěné a rozmařilé. Nedokáže ovládat své city a impulsy, nestojí o školní výuku a často chodí za školu. Mívá sklon k požívání drog.

Způsoby výchovy se mohou měnit a někteří rodiče mohou být nevyhranění a zaujmout pozici někde mezi výše popsánymi způsoby výchovy. Přesto tento model poskytuje cenné vodítko v oblasti vzorů rodičovské péče a typických způsobů chování dětí (Fontana, 1997).

2.2.4 Výchovné prostředky

Mezi základní výchovné prostředky patří kladení požadavků a kontrola jejich plnění. Přiměřené výchovné požadavky stimulují dítě k příznivému způsobu života a vývoji, rozvinutí osobnosti, zvládnutí životních požadavků a cílů. Při nedostatku požadavků se osobnost vyvíjí jen málo nebo vůbec. Krajně vysoké požadavky ale působí také nepříznivě, a to především na psychosomatický stav a vývoj člověka. Přiměřené požadavky jsou tedy takové, které přihlížejí k přítomným možnostem dítěte, k jeho věku, dosaženému stupni rozvoje, ale i k individuálním rozdílům mezi dětmi. Požadavky ale nestačí jen stanovovat. Musí být kontrolováno také jejich plnění. Pokud kontrola neproběhne, dítě přestává brát požadavky vážně a neřídí se jimi. Kladení požadavků a jejich kontrola však nejsou jediným výchovným prostředkem. Těsně souvisí také s odměnou a trestem, které zaujímají důležité postavení ve výchově. Nejběžnější druhy odměn a trestů nabízí následující tabulka (tab. 2).

	Odměny	Tresty
Psychické, emoční	pochvala, úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, kladný emoční vztah	projevy negativních emocí, záporný emoční vztah – zlost, křik, vyhrožování...
Hmotné, fyzické	pohlazení, dárek věcný nebo peněžní	fyzické tresty, odejmutí kapesného
Zážitkové, činnostní	umožnění činností nebo zážitků, po kterých dítě silně touží (výlet, návštěva...)	Potrestání zákazem oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti

Tab. 2 Běžné druhy odměn a trestů (Čáp, Mareš, 2001)

Každá odměna i trest má různou formu a liší se kvalitativně i kvantitativně. V současné době se preferuje výchova zaměřená spíše na odměny, protože vykazuje lepší výsledky než výchova užívající tresty. Odměny podporují učení, včetně sociálního, které má zásadní význam ve výchově. Naproti tomu účinky trestů lze jen těžko předvídat. Přesto ani působení odměn nemůžeme s přesností určit. Působnost odměny se bude odvíjet od jejího druhu, přiměřenosti, ale také od vyspělosti dítěte a situace. Odměny emoční jsou často efektivnější než odměny materiální. Nadměrné užívání materiálních odměn vede k narušení vývoje dítěte a jeho vztahu k dospělým. Podporuje se jimi vnější motivace, která tlumí rozvinutí hodnotnější motivace vnitřní (Čáp, Mareš, 2001).

O účincích přiměřených fyzických trestů píše Dobson (1997), který je vnímá jako přirozenou součást výchovy u dětí od 18 měsíců do 10 let. Fyzický trest by ovšem měl zůstat jako krajní možnost, pro případy kdy dítě rodičům urputně vzdoruje nebo úmyslně a hrubě překročilo hranice slušného chování, které rodiče stanovili. V situacích, kdy dítě dává najevo takovou vzpouru, musí rodiče reagovat okamžitě. Jestliže rodiče proti vzpouře nezasáhnou okamžitě, připravují sobě i celé rodině potenciální celoživotní problémy. Vzájemné působení lásky a kázeňských prostředků ovlivňuje postoje jedince. Tyto dva aspekty nejsou v protikladu, ale jedna podmiňuje druhou. Přiměřený trest neznamená něco, co rodiče dělají svému dítěti, ale co dělají pro něj.

O fyzických trestech se zmiňují také Čáp a Mareš (2001), kteří je vnímají jako zstrašující, nebo vyvolávající strach. Potrestaný prožívá hlubokou frustraci, ponížení, ublížení, vztek a touhu po pomstě. Tyto silné emoce vedou k agresivním projevům, násilnému až delikventnímu chování. Na druhé straně dodává, že tělesné tresty při celkovém kladném emočním

vztahu k dítěti nepůsobí na dítě tak destruktivně jako trestání psychické, které je projevem záporného až zavrhujiícího postoje rodičů.

Za přínosnou formu trestání můžeme považovat metodu přirozených následků. Dinkmeyer a McKay (1996) tuto metodu popisují jako výchovnou metodu rozvíjející odpovědnost. Přednosti této metody vidí ve třech základních bodech. Za své jednání činí zodpovědné děti, umožňuje dětem dělat vlastní rozhodnutí, které jednání je správné a nechává děti, aby se poučily z přírodního nebo společenského řádu věcí, místo aby byly nuceny se podřizovat přáním jiných osob. Metoda přirozených následků pomáhá dítěti pochopit, co udělalo špatně, jaké následky má jeho chování a že je vhodné přispět k odčinění toho, co se stalo. Dítě svým pochopením, emočním zážitkem i činnostmi poznává význam hodnot, které byly porušeny. Tak se učí morálnímu chování a jednání.

2.2.5 Temperament dítěte

Temperament je soustava psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, především tím jak snadno reakce vznikají, jak jsou silné a jak rychle se střídají. V rámci lidského chování můžeme rozlišit čtyři základní typy temperamentu. Jsou jimi sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik. Pro každý typ jsou charakteristické určité vlastnosti. Zatímco sangvinik je čilý, veselý, společenský a nestálý, tak choleric se vyznačuje dráždivostí a vzteklostí. Snadno se rozhněvá, ale většinou se rychle uklidní. Flegmatik je klidný až lhostejný, netečný, pomalý, ale spolehlivý. Pro melancholika je typická smutná nálada, pomalost a menší množství citových projevů, které jsou ale hluboké a trvalé. Rozdíly v temperamentových vlastnostech jsou vysvětlovány pomocí vlastností nervových procesů. I. P. Pavlov rozlišil jako první tři základní vlastnosti nervových procesů. Jsou jimi síla podráždění a útlumu, vzájemná vyrovnanost nervových procesů a jejich pohyblivost. H. J. Eysenck charakterizuje temperament kombinací dvou dimenzí, kterými jsou extraverte – introverte a stabilita – labilita. První dimenze vyjadřuje otevřenost, družnost a uzavřenost. Druhá odolnost vůči zátěži. Rozdíly v temperamentu dětí můžeme pozorovat již v prvních týdnech a měsících života. Na základně pozorování chování dětí v oblasti nálady, biorytmu, intenzity reakcí a přizpůsobivosti k novým situacím, byly stanoveny tři základní typy dětí: snadno vychovatelné, obtížně vychovatelné a děti pomalu se přizpůsobující. Děti takto rozlišené kladou odlišné požadavky na rodiče, usnadňují nebo ztěžují péči, kladný emoční vztah k dítěti, výchovu. (Čáp, Mareš, 2001)

Temperament je převážně vrozený, nicméně rodiče mají klíčovou roli v tom, do jaké míry se dítě svému temperamentu přizpůsobí. Především u dětí obtížně vychovatelných a pomalu se přizpůsobujících se prokázalo, že mnohem lépe zvládají svou potenciálně problémovou povahu, jestliže jejich rodiče jsou trpěliví, důslední a objektivní. Zvláště děti obtížně vychovatelné mají sklon stát se ještě odmítavějšími a nepříjemnějšími, pokud žijí s rodiči, kteří jsou rigidní, trestající a na citové výbuchy svých dětí reagují vlastním vzplanutím hněvu. Děti mnohem lépe reagují na rodiče citlivé, ale pevné, kteří argumentují a vysvětlují, mají jasné nároky a usilují o spolupráci s dítětem, místo aby spoléhali na sílu a trestání. (Fontana, 1997).

3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Školní prostředí je v mnoha literárních zdrojích vnímáno jako nejdůležitější prostředí ovlivňující chování a jednání dítěte ihned po rodině. Škola jako společenská instituce představující pro žáka soubor norem a pravidel, které musí dodržovat, je také formujícím činitelem, který učí disciplíně a pokoře. Klíčovou roli ve škole zastává učitel. Jeho osobnost a přístup ovlivňuje žáka a často je zásadní pro vytvoření žákových postojů ke škole, k učení ale také k autoritě. Důležité jsou také vztahy mezi rodiči a učitelem, popř. školou, protože společnými silami mohou optimálně ovlivňovat dítě a přispět tak k jeho zdárnému rozvoji.

3.1 ŠKOLA

Škola patří k důležitým činitelům ve formování osobnosti dítěte. Požaduje, aby se dítě učilo, ale aby také převzalo roli žáka, tedy jedince, který se řídí společenskými požadavky a normami, což má velký význam pro socializaci a rozvíjení rysů osobnosti. Škola s kladnými emočními vztahy a klimatem, s adekvátními způsoby vyučování podporuje učební a zájmové činnosti dítěte, rozvíjí jeho motivaci, schopnosti, charakter a emoční aspekty osobnosti. Bez těchto pozitivních znaků škola nepodporuje příznivý vývoj osobnosti dítěte, v některých případech dokonce může v tomto ohledu působit rušivě (Čáp, 1996).

Škola pomáhá dítěti získávat množství vědomostí, dovedností, rozvíjí schopnosti, zvědavost, formuje důležité zájmy, svědomitost, vytrvalost a kooperativnost. V současné době je ale výchovná funkce školy zaměřena také na přiblížení všech významných schémat mladé generaci, tak aby pochopila, co se od ní bude očekávat v dalším životě. Příprava mládeže zaměřená na adaptaci na společenské prostředí, musí reagovat na rychlé změny života. Jsou rozvíjeny hlavně rozhodovací procesy, sociální dovednosti, schopnosti pružně reagovat na požadavky prostředí. Jako zásadní se v dnešní společnosti jeví vybavit mladé lidi silou vzdorovat různým vlnám (např. hrací automaty) a nástrahám (např. drogy) života, ale také větší zodpovědností za jednání své i druhých. Neméně důležité je také posilování altruistických tendencí a solidarity (Kraus, Poláčková 2001).

Proti takovému výchovnému působení školy vystupuje Brezinka (1996), který píše, že v realistickém pohledu je představa o škole jako nositeli výchovy fikcí. Při vysokém počtu žáků na jednoho učitele se minimalizuje jeho kontakt s jednotlivým žákem. Čím méně hodin učitel žáka vyučuje, tím omezenější má možnosti, aby ho poznal a mohl se mu indivi-

duálně věnovat. Učitelova odpovědnost za výchovu je značně omezena obsahově i časově. Obsahově na přidělené předměty a na povinnosti doplňující výuku, časově na trvání vyučování. Domnívá se tedy, že ukládání odpovědnosti za výchovu celé osobnosti žáka místo odpovědnosti pouze dílčí je nesplnitelné.

K tomuto názoru lze připojit také výsledky Institutu pro sociální a ekonomické analýzy (ISEA, 2005), který předložil odborné veřejnosti kritickou analýzu současné situace našeho vzdělávacího systému. Z jednotlivých částí celé studie je patrné, že naše školství se soustředí především na předávání faktických a teoretických poznatků a nácvik rutinních dovedností. Opomíjí rozvíjení obecnějších kompetencí, jako je logické a kritické myšlení, argumentační dovednosti, komunikační dovednosti, strategie řešení problémů. Neučí žáky spolupráci ani interpersonálním dovednostem a do jisté míry také rezignuje na formování jejich hodnotového systému. Výchovná funkce je opomíjena také v oblastech, které k tomu přímo vybízejí jako je např. občanská výchova. Z mezinárodního výzkumu občanské výchovy uskutečněného v r. 1999 vyplývá, že 50 % učitelů čtrnáctiletých žáků vnímá výuku občanské výchovy jako příliš zaměřenou na znalosti, zatímco by měl být zdůrazňován rozvoj nezávislého a kritického myšlení žáků a formování jejich hodnotového systému (Matějů, Straková, 2006).

3.2 PROFESE UČITELE

Učitel je ve výchovně vzdělávacím procesu činitelem, který nese odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho iniciátorem, organizátorem a také hodnotí dosahované výsledky. Koncipuje obsah výchovně vzdělávací činnosti v souladu s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí diagnózu úrovně jednotlivců i skupiny, volí prostředky, formy a metody výuky, vyhodnocuje výsledky a podle nich upravuje výchovný proces (Jůva, et al., 2001).

Aby vzdělávání mladé generace mohlo být kvalitní, musí být založeno především na plně kvalifikovaných a pracovně vysoce motivovaných učitelích. Jejich úlohou je pomáhat mladým lidem v rozvíjení jejich předpokladů, naplňování potenciálu k osobnímu růstu a získání široké škály znalostí a dovedností, které budou do budoucna potřebovat. Právě učitelé stojí mezi rychle se proměňujícím světem a žáky, kteří se do tohoto světa chystají vstoupit. Narůstající požadavky na dovednosti a kompetence lidí výrazně zvyšují i požadavky kladené na profesi učitele. V této souvislosti se problematika učitelů, jejich postavení ve spo-

lečnosti a motivace zařadila mezi velmi diskutovaná témata na celoevropské úrovni (Hrubá, 2007).

3.2.1 Osobnost učitele

Vysoké nároky na učitelovu osobnost jsou jedním ze základních požadavků pedagogické profese, protože na jejích morálních, odborných i pedagogických kvalitách závisí průběh i výsledek celého výchovně vzdělávacího procesu (Jůva, et al., 2001). Vyzrálá osobnost pedagoga má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu interakce a formování jednoho člověka druhým. V současnosti je stále důležitější schopnost orientace v nových poznatcích vědy, kultury a techniky a s tím spojené naplňování rychle se měnících požadavků společnosti. Stále rostoucí význam má také psychická vyrovnanost, která učiteli umožní potýkat se s každodenními vysokými nároky, které jsou na něj kladeny. Kromě výše uvedených vlastností by měl učitel také disponovat souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho spolupráce se žáky (Nelešovská, 2005). Mezi tyto kompetence můžeme zařadit především pedagogický talent, pedagogické mistrovství, pedagogický takt, pedagogický optimismus, pedagogický klid, pedagogické zaujetí, zásadový morální postoj, přísrnou spravedlnost, organizační a výrazové schopnosti (srov. Jůva, et al., 2001; Holoušková, 1998). Na těchto základech pak může vyrůstat pedagogova profesionalita, podporovaná zdravým sebevědomím a autoritou získanou u žáků, rodičů i veřejnosti (Nelešovská, 2005).

3.2.2 Autorita učitele

Pojem autorita bývá chápán jako uznání vážnosti, jako výraz výjimečného postavení jedince či instituce. Toto postavení může být uznáváno dobrovolně nebo je dáno nějakou organizační strukturou, formální normou či mocenskou převahou nebo jejich kombinací. Modelovým společenstvím, které velmi citlivě reaguje na změny ve vnímání autority, je škola. Pro školní prostředí je charakteristická časná zkušenost s autoritou, která hraje významnou roli v životě dítěte (Štětovská, 2005). Působení autority ve výchovných vztazích se vyznačuje asymetričností vztahů nadřízenosti a podřízenosti. V některých pedagogických směrech je autorita dokonce představována jako manipulativní nátlak či moc, která potlačuje lidskou přirozenost a právo na sebeurčení. Vzhledem k snadnému zneužití autority je toto

tvzení do jisté míry pravdivé. Nicméně ve výchově má autorita nenahraditelné místo především při budování odpovědnosti v procesu seberealizace jedince (Kachlík, 2005). Autorita učitele ve škole je také nezbytnou součástí úspěšnosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Je prostředkem didaktické účinnosti, ale také zárukou výchovné účinnosti práce školy. Pokud má být tato činnost úspěšná, musí jít o přirozenou autoritu, kterou si učitel sám vytváří a o kterou permanentně usiluje. (Kolář, 2005) Ovšem získání a udržení přirozené autority je nesnadným úkolem, který předpokládá neustálou práci s vlastní osobností. Jak bylo výše naznačeno, autorita učitele nemůže a nesmí být zneužívána. Ale na druhou stranu nemůžeme ignorovat situaci, kdy je autorita učitele pouze zpochybnována. Za tohoto předpokladu totiž učitel nemůže předat žákům model klidné, vyrovnané a sebevědomé autority (Štětovská, 2005). V rámci pohledu na autoritu učitelů v současné škole byl Kolářem a jeho spolupracovníky proveden výzkum, ze kterého vyplývá, že většina učitelů ve sledovaných situacích požívala autoritu u svých žáků (57 případů z 80). Problém lze spatřovat v tom, že většinou byla autorita způsobena kvalitou předmětu, který daný učitel vyučoval a tedy i náročností předmětu pro žáky. Zarážející byl ale poměrně značný počet učitelů, kteří u žáků autoritu neměli (23 případů z 80) (Kolář, 2005).

Kritickým očima se dívají na současnou problematiku autority ve školství Sawicki a Končal (2005). Zastávají názor, že dítě ke svému zdravému a přirozenému vývoji autoritu potřebuje, protože mu již od raného dětství pomáhá vyrovnávat se s různými psychickými nátlaky (např. agresivita, stres, hněv, úzkost), se kterými se sám nedokáže vypořádat. Problém vidí v přílišném kladení důrazu na svobodu a demokracii, což hodnotu autority snižuje. Dítěti pak v jeho vývoji chybí přirozené autority, které by bylo ochotné akceptovat a následovat. Situaci autority ve školství popisují jako kritickou a své tvrzení podkládají příklady z praxe. Například zkušený učitel, který by mohl a měl být významnou autoritou, vzhledem k jeho nasbíraným životním zkušenostem, které by mohl předat mladé generaci, je společností nedocenený až devalvovaný. Přirozená autorita ve výchově se ztrácí, protože se stále více upřednostňuje svoboda na úkor autority. Chybějící autorita způsobuje, že dítě se nekontrolovatelně rozvíjí a posiluje své ego, které může narůst až do té míry, že je jedinec přesvědčený, že může všechno, že mu všechno patří a všechno chce mít. Vytrácí se hranice, skromnost, střízlivost a pokora, bez kterých nemůže dojít ke zdárnému vývoji jedince. Ve školním prostředí se to projevuje tak, že žáci nejsou schopni interiorizovat nové poznatky. Jejich ego je tak velké, že jsou přesvědčení, že všechno vědí nejlépe. Učitel pro ně nepředstavuje žádnou autoritu. Nabízené informace si jen povrchně osvojí, tak aby

mohli procházet, ale k přijetí poskytnutých hodnot a poznání nedochází. Takové postoje mají za následek, že žáci odchází ze škol sice dobře informovaní, ale vnitřně prázdní. K tomu, aby mohla jejich osobnost vnitřně růst, je zapotřebí akceptovat všeobecné společenské hodnoty, ale také hodnotu autority učitele, na kterou společnost bohužel zapomněla. Osoby odcházející do života s pocitem vlastní všemocnosti se pak hroutí při prvních neúspěších a mají tendence k patologickému jednání a unikání do bezbřehé zábavy, alkoholu, drog nebo agresivity. K takovému pohledu na věc se přiklání i Štětovská (2005), která výrazný úpadek v oblasti autority ve škole považuje za devastující pro učitele i jejich zdraví a vztahy. Popisuje situaci, kdy žáci často doslova testují co systém i učitel jako jeho zástupce vydrží a co jim projde. Znejistění učitelé pak v rovině sociální opory volají po větší podpoře ze strany vedení školy, řídicích organizací školství, ale i rodin žáků. Bohužel odezvy se jim ve většině případů nedostává.

Myslím si, že autorita je ve výchově nezbytná. Neobejdou se bez ní rodiče ani učitelé, kteří mají formovat osobnost dítěte. Přirozená autorita je pro mě hlavním předpokladem pro výkon učitelské profese, protože jejím prostřednictvím může učitel bez větší námahy udržet kázeň ve třídě a předávat nejen vědomosti, ale také své životní zkušenosti a moudra. Bohužel autorita učitele se vytrácí a tak je nasnadě položit si otázku, čím je tato situace způsobená? V zásadě musím souhlasit s výše uvedeným tvrzením, že je dětem dáno příliš volnosti, aniž by byly stanoveny hranice toho, co se smí a co ne.

3.2.3 Prestiž učitelské profese

S pojetím autority učitelů je také úzce spojena problematika vnímání prestiže učitelské profese, které je v současnosti věnována značná pozornost. V rámci Lisabonské konference 2007 byl v Praze pořádán ministerstvem školství seminář Profese učitele v současnosti. Jedna z dílčích otázek tohoto semináře se zabývala postavením učitelů v dnešní společnosti. Na tuto otázku reagoval Doc. PhDr. Jaroslav Kořa z Katedry pedagogiky FF UK. Uvedl, že vnímání prestiže učitelů jako nízké je mýtus, který způsobují nedostatečné platy. Svě tvrzení podložil výsledky výzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění. Ačkoli učitelé uvedli nízké společenské hodnocení jako první bod nespokojenosti se svou profesí, tak z předložených faktů vyplývá, že z pohledu veřejnosti se učitelé VŠ a učitelé ZŠ umístili velmi vysoko a to na 3. a 4. místě hned za lékaři a vědci v žebříčku prestiže povolání. Lze tedy říci, že sami učitelé podhodnocují prestiž své profese. Podle uvedených dat tato nejis-

tota může pramenit z nízkého platového ohodnocení, které učitelé vnímají jako druhý bod nespokojenosti se svou profesí (Kořa in Hrubá, 2007). S tímto pojetím také souhlasí Vašutová (2007), která ve svém článku uvádí, že se od učitelů očekává stále kvalitnější výkon, který je spojený s vyšší profesní náročností a zodpovědností a i přesto se učitelům odvírá výrazně příznivější finanční ohodnocení.

Dle mého názoru je prestiž učitelské profese veřejností vysoce hodnocena především proto, že se s ní každý osobně setkal a může o ní sám uvažovat v různých kontextech. Z řad běžné společnosti se také ozývají názory, že profese učitele je velmi náročná a to především psychicky, protože „kdo by chtěl učit tu dnešní mládež“. Na druhé straně souhlasím s názorem, že učitelé vnímají svou profesi jako nedoceněnou kvůli platovému ohodnocení. Musím ale také podotknout, že nespokojenost zajisté také pramení z poklesu autority učitele, což učitelé vnímají při komunikaci s rodiči svých žáků a následně při komunikaci s žáky samotnými.

3.3 INTERAKCE ŠKOLY S RODINOU

Škola předává dítěti kulturní dědictví, poznatky, zkušenosti i normy chování a jednání. Ve vztahu k dítěti vystupuje zpravidla jako instituce věcná, neosobní a striktně požadující. Škola ale nepůsobí jen na děti, nýbrž ovlivňuje celé rodiny. Vyžaduje respektování pravidel školy a klade důraz na domácí přípravu dítěte. Kromě toho sděluje rodičům také informace o výkonech a chování jejich dětí. Na druhé straně rodiče pozorně sledují tyto informace, přičemž výkony a chování dítěte ve škole patří k důležitým momentům v hodnocení a sebehodnocení celé rodiny (Čáp, Mareš 2001). Mnozí pedagogové se domnívají, že bez dobrých vztahů a spolupráce mezi rodiči a školou nemůže úspěšně fungovat vzdělávání mládeže. Můžeme tedy říci, že rodiče nemají být jen nečinnými pozorovateli toho, jak škola kultivuje jejich děti, ale mají se školou spolupracovat a pomáhat jí při výchově. Nejvíce se to týká dětí, které ve škole nejsou úspěšné nebo např. nejsou schopny dokončit povinné školní vzdělávání a škola sama nestačí tyto negativní jevy eliminovat. Na vztazích a spolupráci rodiny a školy se podílí mnoho faktorů. Jsou jimi postoje, názory i předsudky rodičů a veřejnosti vůči konkrétní škole nebo učitelům, ale také výchovné styly v rodině nebo její žebříček hodnot. Významným prvkem podílejícím se na spolupráci rodiny a školy je míra komunikace rodičů se školou a jejich angažovanost (Průcha, 2000).

Vztahy rodičů ke škole můžeme podle Smolové (1990) rozdělit do tří základních kategorií.

1. První kategorii tvoří rodiče, kteří **školu berou jako přirozenou instituci**, která má dítě vyzbrojit kvantem vědomostí a usilovat o výchovné působení, ale zároveň jsou si vědomi, že škola nemůže sama obsáhnout všechny úkoly spojené s výchovně vzdělávací procesem. Komunikace s takovou rodinou je bezproblémová a vztahy s ní mají charakter partnerství, ve kterém jsou vytvořeny podmínky pro konstruktivní, kritický dialog.
2. Druhou kategorií jsou rodiče, kteří prožívají školní úspěchy i neúspěch dítěte velmi intenzivně a každé maličkosti související se školou přikládají velký význam. Může tak docházet k podceňování i přeceňování sil a možností dítěte. **Škola** pro takové rodiče představuje instituci, která v podstatě jejich **dítěti ubližuje a nedovede je ocenit**. Komunikace takových rodičů se školou bývá celkem dobrá, z hledem k tomu, že rodiče se v zájmu dítěte snaží vetřít do přízně učitele a otevřené útoky na školu probíhají pouze doma.
3. Třetí kategorií jsou **rodiče**, kteří na školu a školní neúspěchy dítěte **rezignovali**, ať už z důvodu domnělých křivd páchaných na jejich dítěti, nebo z vlastní pohodlnosti, sobectví a nezájmu o život dítěte. Komunikace s takovými rodiči je problematická, často pouze formální, vedená jen pro pořádek a výjimkou není ani komunikace žádná. Tyto rodičovské postoje se promítají také do vztahu dětí ke škole a znesnadňují tak formování osobnosti dítěte.

Autorka dále uvádí, že škola musí spolupracovat se všemi rodiči, bez ohledu na to, zda je komunikace s nimi příjemná nebo ne. Pokud má být ale spolupráce úspěšná, musí být navozena atmosféra důvěry.

Proti tvrzení, že úspěšnost spolupráce je založena na důvěře vystupuje Brezinka (1996), který popisuje, že důvěrná spolupráce není ve vzájemném vztahu rodičů a školy pravidlem, ale výjimkou. Podle něj bývají kontakty příliš řídké, krátké a povrchní na to, aby se partneři mohli vzájemně poznat. Hlavní příležitostí pro takové poznávání jsou třídní schůzky, kdy ve většině případů mluví hlavně učitel a emocionální distance je velká. Při individuálním kontaktu jsou hlavními tématy školní prospěch a chování dítěte. O rodinných problémech mluví rodiče jen neradi a většinou si nepřejí, aby jim učitelé radili v otázkách výchovy. Na druhou stranu ale uvádí, že kdyby došlo k vzájemnému porozumění, odstranění předsudků, vzájemné přízvi a ochotě pomoci znamenalo by to pro spolupráci mnoho, protože ta se může dařit tím lépe, čím lépe plní každý z partnerů svoji vlastní úlohu v systému

výchovného rozdělení pravomocí. K tomu patří nejen to, že pomáhají rodiče učitelům, ale i učitelé rodičům, jelikož školy potřebují podporu rodin stejně tak, jako potřebují rodiny podporu škol.

3.4 INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

Dobré vztahy mezi učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektu. Žák si váží učitele kvůli jeho schopnostem, kvalitám, znalostem a profesionalitě. Na druhé straně učitel respektuje individualitu žáka a váží si jeho studijního úsilí. Na interakcích mezi učitelem a žákem se podílí řada faktorů. Ze strany učitele jde především o jeho přístup k žákovi, osobní a odborné charakteristiky a způsob komunikace se žákem (Petty, 1996). V přístupu k žákovi můžeme rozlišit učitele logotropa, který je zaměřen na obor a paidotropa, který se zaměřuje na žáka. Snahou logotropa je zaujmout žáka pro obor a předat mu co nejvíce znalostí. Někdy ale nemá porozumění pro žáky, z čehož můžou pramenit i kázeňské obtíže. Paidotrop je zaměřen spíše na žáky, kterým se snaží přiblížit. Může však také dojít až k přílišné shovívavosti a zasahování do osobního života žáků. Postoj žáků k učiteli a učení závisí nejen na učitelově postoji k žákům, ale také na jeho osobnosti a jeho humánním vztahu k dětem. Žáci si nejvíce cení vlastností, jako jsou porozumění, trpělivost, přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost, důslednost, ale také užívání pochval, uznání a širokých zájmů (Čáp, 1997). Interakce ve škole je utvářena vzájemným jednáním. Toto vzájemné působení má za následek, že reakce osoby je ovlivněna tím, co právě řekl nebo udělal druhý. Dobrý učitel s takovými reakcemi počítá a užívá slova na podporu vzájemného porozumění. Základem interakce mezi učitelem a žákem je tedy jejich vzájemná komunikace, prostřednictvím které může učitel hledat způsoby, jak děti formovat a rozvíjet (Fontana, 1997).

3.4.1 Komunikace mezi učitelem a žákem

Komunikace mezi učitelem a žákem je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Je nezbytnou podmínkou vyučování, protože jejím prostřednictvím učitel realizuje výchovně vzdělávací cíle, přináší do vyučování obsah a realizuje vyučovací formy a metody. Kromě toho je komunikace prostředkem k realizaci mezilidských vztahů ve třídě, který umožňuje jejich zrod, zrání, rozvíjení i přeměnu. Vztahy mezi komunikujícími můžeme poznat z volby partnera, z obsahu komunikace, ale také ze způsobu komunikace a sebehodnocení.

Dialog učitele a žáka probíhá před očima třídy, žáci ho vidí a hodnotí, čímž se zároveň učí, vyvozují vztahy a promítají je do sebe. Tímto způsobem se utváří celá síť vztahů při komunikaci ve třídě (Gavora, 2005).

3.4.2 Výchovní styl učitele

Důležitou roli v interakcích mezi učitelem a žákem hraje kromě komunikace také výchovní styl učitele. Jednotliví autoři vnímají výchovní styly odlišně a můžeme nalézt také několik druhů třídění. Základní až velmi jednoduché rozdělení nabízí Fontana (1997), který hovoří o stylech formálních, které kladou důraz na předmět a neformálních, které se zaměřují na děti a jejich potřeby. Dále uvádí styl direktivní, který přijímá to, co děti cítí, využívá pochvaly a povzbuzování a indirektivní, který má sklon k přednášení, příkazování a kritice. Čáp (1996; 1997) ve svých publikacích nabízí širší rozdělení a to na výchovní styl autokratický, laissez fair a sociálně integrační. Při autokratickém stylu výchovy se používají především příkazy, zákazy, tresty a jen málo empatie. Tento styl nadměrně zatěžuje žáky i učitele. Tlakem na žáky u nich vyvolává zvýšený odpor a různé formy agresivity. Výchova ve stylu laissez fair neklade na žáky téměř žádné požadavky a také nekontroluje jejich plnění. To má za následek nezáměr o studium a vyrušování v hodinách. Při sociálně integračním stylu je podporována iniciativa a dětí, supinová diskuse, vzájemné porozumění, ale také vlastní rozhodování o řešení problému. Takový výchovní styl má pozitivní vliv na rozvoj žáka. Složitější model výchovního působení, složený z osmi dimenzí nabízí Gavora (2005). Tyto dimenze připisují učiteli několik rolí. Učitel jako organizátor vyučování, učitel, který pomáhá žákům, učitel chápající, učitel, který vede žáky k zodpovědnosti, učitel nejistý, nespokojený, kárající a přísný. Každá dimenze je konkrétním učitelem naplňována jinak a tak vznikají situace, kdy v jedné dimenzi pedagog dominuje a v jiné je slabší. Výchovní styl učitele má vliv na výsledky žáků, ale také na jejich afektivní stránku, motivaci učit se a pozitivní vztah k učivu.

3.4.3 Problémové chování žáků

Za problémové chování ve škole je považováno takové chování, které je pro učitele nějakým způsobem nepřijatelné. Takové vymezení nás upozorňuje na to, že problémové chování je problémovým jen proto, že je takto vnímáno učitelem. Pokud vezmeme v úvahu tvrzení, že každá osobnost je jedinečná – tedy i osobnost učitele, dojdeme k závěru, že určité chování se jednomu učiteli může jevit jako problém, ale jinému ne. Vnímání pro-

blémového chování závisí tedy v určitém smyslu na učiteli. Z mnoha výzkumů zaměřených na kázeň ve školách vyplývá, že nejčastější problémové chování je ve formě drobného porušování pravidel. Takovým chováním je např. mluvení bez dovolení, vyhýbání se práci, hlučnost, nebo odbíhání z lavice. Oproti tomu závažnějších provinění, jako je třeba slovní urážení učitele, ničení věcí a fyzické násilí, je podstatně méně. Při snaze o řešení těchto situací je vhodné, když se učitel zamyslí nejdříve sám nad sebou, zda neklade na žáky příliš vysoké kázeňské či vědomostní požadavky. V případě, že zjistí pochybení na své straně je prvním krokem k nápravě změna vlastního chování. Jsou ovšem i případy, kdy problém není na straně učitele. Ve třídě se může objevit dítě, které bude soustavně působit problémy a narušovat normy chování. U takových dětí je nutné uplatnit techniky, které by vedly k odstranění nežádoucího chování. Jednou z takových technik je modifikace chování. Ta je založena na operantně podmiňovacím modelu učení, který předpokládá, že zpevňované chování bude opakováno, zatímco nezpevňované nežádoucí chování bude ubývat (Fontana, 1997).

Důvody problémového chování žáků jsou různé. Může na ně mít vliv ekonomický či sociální kontext ve smyslu nejistot v rodinném i společenském životě, období dospívání, kdy dochází u člověka ke změnám fyzickým, psychickým i sociálním a mění se vztahy v rodinném i blízkém sociálním prostředí nebo neuspokojivý školní život po stránce prospěchové i vztahové (Auger, 2005).

3.4.4 Problémový žák

Tím, kdo naplňuje povahu problémového chování, je problémový žák. Role problémového žáka je dána jednak určitými zjevnými či předpokládanými projevy dítěte, ale především jejich interpretací. Problémový žák vyžaduje od učitele odlišný přístup, který je zpravidla náročnější, než je jeho standardní chování. Zároveň mu přináší méně uspokojení, protože výsledek jeho práce často nekoresponduje s vynaloženým úsilím. Učitelovo zařazení žáka mezi problémové se časem zafixuje a stává se stereotypem, který je odolný ke změně. Toto může fungovat jako sociální stigmatizace, která má za následek, že učitel od žáka většinou očekává jen další potíže a jeho anticipace bývá negativně zabarvena. Projevy žáka, které vedou k jeho označení za problémového, můžeme rozdělit do tří základních kategorií:

1. **Oblast výkonu a školního prospěchu**, kdy dítě neprospívá a jeho výsledky jsou horší než by se dalo očekávat.

2. **Problémy v oblasti chování**, kdy se dítě chová jinak než ostatní děti a tím se stává nápadné, popřípadě porušuje školské normy
3. **Problémy v oblasti citového prožívání**, které nenarušují školské normy, a proto nevedou k negativnímu či odsuzujícímu postoji učitele. Nicméně žák může být zařazen do skupiny úzkostlivých a bázlivých dětí, které jsou také vnímány odlišně.

Hodnocení žáka jako problémového bývá mnohdy spojeno s obdobným hodnocením jeho rodiny. Jako problémová je rodina vnímána tehdy, když se školou nespolupracuje, nebo k ní má odmítavý postoj (Vágnerová, 2001).

4 DĚTSKÁ AGRESE

V současné době je agrese dětí poměrně častým jevem. Opakovaný výskyt takového chování tak může vést k přesvědčení, že jde o něco přirozeného. Často může vyvolávat představu normálního jevu ve smyslu statistické normy, tj. vyskytuje – li se hojně u většího počtu dětí, pak není nutné se znepokojovat, protože jde pravděpodobně o nezbytný vývojový jev, který zmizí tak, jak se objevil. Takovéto podceňování dětské agrese však není na místě. Výskyt tohoto chování by měl být spíše podnětem pro hledání nástrojů a metod, jak tyto projevy zmírnit a jak jim předcházet. Nicméně souhlasím s Čermákem, který uvádí, že vypracovat návod, který by nám přesně řekl, jak s agresí dětí zacházet je nerealistické. Proto je nutné zabývat se zdroji a příčinami dětské agrese, a zamýšlet se nad tím, jak si dítě osvojuje agresivní chování. Neméně důležité také je připustit si, že agresí dětí udržují na vysoké úrovni jejich dospělí vychovatelé. Proto dobré porozumění agresivnímu chování dítěte plyne z trpělivého zkoumání agrese jako mnohovrstevnatého a komplexního jevu, který je zasazený do konkrétního sociálního kontextu (Čermák, 1998).

Aby bylo možné se dále zabývat dětskou agresí, je nutné seznámit se na úvod této kapitoly s agresí jako obecným jevem, vyskytujícím se ve společnosti.

4.1 AGRESE A SOUVISEJÍCÍ POJMY

Agrese – chování se záměrem ublížit, uškodit – se v současnosti stává stále častějším společenským problémem. Počet případů agresivního chování stoupá, zvyšuje se brutalita agresorů a snižuje se věk agresorů. Co to je ta „agrese“? Fromm (2007, s. 10) píše: „*Na téma „agrese“ existuje rozsáhlá literatura, ve které se ovšem slovo „agrese“ používá v různých významech, a to vyvolává zmatky.*“ Abychom se vyhnuli těmto „zmatkům“ pokusím se na následujících řádcích vymezit pojem agrese a s ním související pojmy.

Agrese je podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 22) „*útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu*“. Jde o úmyslný útok na překážku, osobu či předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby. Z biologického hlediska jde o jakoukoliv fyzickou akci nebo hrozbu akcí, kterou jednatel zmenšuje svobodu nebo genetickou způsobilost jiného jednatelce. Spurný (1996, s. 17) agresí rozumí „*destruktivní chování, směřující k fyzickému (brachiálnímu), slovnímu (urážka, pomluva) nebo symbolickému (pomocí gest) útoku vůči jinému jedinci (předmětu)*“. Cílem agrese je podle něj zastrážit druhého, zmocnit se objektu či ho odstranit, jinému zmařit a sobě zajistit společ-

čenské výhody. Cílevědomé prosazování se děje v prostředí psychosociálních vztahů, ovlivňujících volbu nástrojů agrese, která pák může být kultivovaná. Kern (1999, s. 82) píše, že agrese je „*pozorovatelné chování, které je vyjadřováno fyziologicky vegetativním podrážděním a směřuje k použití fyzického nebo psychického násilí proti osobám nebo věcem, aniž by pro to existovaly rozumné nebo adekvátní příčiny*“. Lovaš (2008) agresi charakterizuje jako záměrné ubližování, způsobování negativních důsledků. Vidí ji jako chování, které má za následek ublížení či poškození, nebo k němu směřuje. Agrese může mít také podobu poškození majetku, anebo psychologického zranění jiné osoby. Může jít o cokoli, co vyvolává odpor a prožívání psychické nepohody. Za velmi důležitý základní znak agrese považuje její cílevědomý charakter a úmysl, se kterým jedinec záměrně ubližuje jiné osobě. Podle těchto znaků agresi souhrnně definuje jako chování, které cíleně směřuje ke způsobení negativních důsledků jiné osobě s úmyslem poškodit ji.

V souvislosti se vzájemným ubližováním si lidí se kromě termínu agrese používají i další pojmy. Tím nejčastějším bývá obvykle agresivita neboli útočnost. Ta je v Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) popsána jako tendence k hrozbě nebo útočnému jednání, vůči druhému jedinci vlastního druhu, anebo vůči druhému jedinci jiného druhu. Může jít o reakci na pocit osobního ohrožení, o trvalejší osobnostní rys, nebo o symptom duševní poruchy nebo choroby. Příčinou je často frustrace, úzkost či vnitřní napětí. Psychoanalýza pokládá obranné a útočné reakce za projevy primárního pudu, které se mohou projevovat skrytě, ve fantazii a myšlení, nebo otevřeně sociálně tolerovanými formami, k nimž patří vyhrocené a sportovní fandovství, posměch, kritické postoje projevované k sociálnímu okolí a veřejným institucím, soutěživé prosazování kariéry. Pro Kerna (1999, s. 82) je agresivita „*prožívaný stav, pro který jsou typické pocity vzteku, strachu, hněvu, připravenosti, zablokovanosti či nutnosti uvolnit si cestu*“. Berkowitz (in Lovaš, 2008) vidí agresivitu v nejobecnějším slova smyslu jako dispozici k agresivnímu chování. Dále se domnívá, že člověk, který je nadán vysokou mírou agresivity, je často a velmi snadno v různých situacích náchylný jednat agresivně.

V souvislosti s agresí a agresivitou se také hovoří o pojmech asertivita, násilí, hněv a hostilita. Za asertivní bývá považováno jednání, kdy člověk dokáže trvat na svých názorech a prosazovat svoje práva tak, aby nebyla porušena práva druhých osob. Násilí je často vymezováno jako samostatná subkategorie agrese, kde agrese představuje motivační zdroj násilí, zatímco násilí může být jen jedním z projevů agrese. Obecně je násilí chápáno jako

záměrný pokus někomu ublížit. Hněv vnímáme jako silný emocionální stav, který často agresí doprovází, avšak není její podmínkou. Hostilita je vymezována jako negativní postoj k jedinci nebo více lidem. Mnohdy je ale obtížné jasně odlišit různé agresivní projevy, které mohou fungovat komplexně a obvykle tak i fungují. Může se tedy stát, že asertivita přechází do agrese, nebo že se hněv vyskytuje spolu s agresí a hostilitou (srov. Čermák, 1999; Lovaš, 2008; Hartl, Hartlová, 2000).

4.2 DRUHY AGRESE

Nahlédneme – li do jednotlivých knih zabývajících se problematikou agrese, najdeme také různé dělení agrese. V těchto pramenech nalézáme společné základní dělení, a to na agresí instrumentální a emocionální (např. Čermák, 1999; Lovaš, 2008; Poněšický, 2004; Nakonečný, 1997; Kollárik, 2004, Fromm, 2007).

Emocionální agresí lze pojmenovat také jako hostilní, zlostnou, impulzivní, afektivní, reaktivní či expresivní. Tyto pojmy také vyjadřují její typické rysy. Afektivní agrese má obvykle reaktivní charakter a obvykle souvisí s hostilitou a se zlostí. Lze ji charakterizovat jako defenzivní odvetnou odpověď na vnímanou hrozbu, strach či provokaci. Hlavní funkcí afektivní agrese je vnímanou hrozbu odstranit. Podle Berkowitz je instrumentální agrese definována jako promyšlený způsob dosažení cíle, který je jiný než jen ublížení cílové osobě a je spíše proaktivní než reaktivní (Kollárik, 2004). K takovému vymezení se přiklání i Lovaš (2008), který uvádí, že instrumentální agrese je vedlejším produktem dosahování jiných, neagresivních cílů. Je mezikrokem na cestě za něčím jiným. Mnoho příkladů takovéto agrese poskytuje sport, kde se např. v míčových hrách stává, že ve snaze zvítězit, neváhá hráč zranit soupeře, když mu už jinak nemůže zabránit, aby dal gól. Instrumentálně agresivní člověk nekoná obvykle pod vlivem zlosti, jeho ubližování není vyprovokované nevhodným chováním budoucí oběti podobného charakteru jako v případě afektivní agrese.

Čermák (1999) doplňuje toto dělení o starší Moyerovu klasifikaci, který rozlišuje sedm druhů agrese na základě odlišností v podnětových a fyziologických zdrojích. Jsou jimi predátorská agrese, agrese mezi samci, agrese vyvolaná strachem, dráždivá agrese, mateřská agrese, sexuální agrese a agrese jako obrana teritoria. Ačkoli byla tato klasifikace založena na studiu chování zvířat, postupem času se stala užitečnou i pro porozumění lidské agresí.

V běžném životě se však nejčastěji setkáme s rozlišením agrese na přímou a nepřímou a na verbální a fyzickou. Člověk může být napaden přímo fyzicky i verbálně. O nepřímou agresi jde v případě, že se člověk obává trestu za agresi přímou nebo jestliže tuto přímou agresi povaha dané sociální situace znemožňuje. Projevem nepřímé fyzické agrese je např. ničení majetku patřícího objektu agrese. Nepřímou verbální agresi mohou být pomluvy, hostilní poznámky či žerty (Čermák, 1999; Kern, 1999).

4.3 TEORIE AGRESE

Agrese je odedávna součástí lidského chování a je také dlouhodobým předmětem zkoumání psychologů, kteří se snaží určit její původ. Někteří tvrdí, že lidé se chovají agresivně díky instinktům, genům, hormonům a jiným biologickým faktorům. Jiní kladou důraz na roli kultury, sociálního učení a stresujících prvků prostředí. Lidské chování ale není jen produktem přírody nebo výchovy, ale interakcí mnoha faktorů (Kassin, 2007).

Jako nejdůležitější teorie jsou uváděny psychoanalytická teorie agrese, teorie frustrace – agrese, kognitivní neoasociační teorie, teorie sociálního učení a teorie transferu excitace. Ovšem základními teoriemi, ze kterých ostatní vycházejí, jsou teorie vrozené agrese, která za základ agrese považuje pudy a teorie sociálního učení, která agresi chápe jako naučené chování (např. Kassin, 2007; Atkinsonová, 2003; Hayesová, 2000; Čermák, 1999; Lovaš, 2008; Poněšický, 2004; Nakonečný, 1997; Kollárik, 2004; Fromm, 2007).

Podle Freudovy rané psychoanalytické teorie jsou naše činy determinovány pudy, a to především pudem sexuálním. Naše pudy jsou formou energie, která trvá, dokud není dosaženo cíle, a je vrozenou reakcí. Pokud je uspokojení tohoto pudu blokováno, dojde k vyvolání agresivního pudu. Jedním z pokračovatelů psychoanalytické teorie byl John Dollard, který tuto teorii rozšířil a agresi vysvětluje jako reakci na frustraci. Tvrdí že, pokaždé když je zmařeno úsilí člověka dosáhnout jakéhokoliv cíle, dojde k vyvolání agresivního pudu, který motivuje chování směřující k poškození překážky – osoby nebo objektu, která vyvolává frustraci (Atkinsonová, 2003). Významný pohled na agresi jako vrozenou vlastnost nabídl také Konrad Lorenz. Ten na základě studií zvířat popisuje agresi jako energii, která se v člověku hromadí, dokud není uvolněna. Uvolněním agrese dochází ke katarzi - očištění jedince. Tato teorie je také popisována jako hydraulický model katarze (Hayesová, 2000).

Teorie sociálního učení se zabývá sociálními interakcemi lidí. Zaměřuje se na vzorce chování, které lidé vytvářejí jako odpověď na nepředvídané změny prostředí. Určité sociální

chování může být odměněno, zatímco jiné může mít nežádoucí následky. Na základě tohoto si lidé vybírají úspěšnější vzorce chování. Významným zastáncem této teorie je Albert Bandura. Teorie sociálního učení klade důraz na kognitivní procesy a význam zástupného učení neboli učení pozorováním. Proces kognice v sobě zahrnuje představu situace, předvídání důsledků a na tom závislou změnu chování. Učení pozorováním zdůrazňuje roli modelů, prostřednictvím kterých dochází k přenášení specifických druhů chování a emočních reakcí, na základě sledování chování jiných osob. Stoupenci teorie sociálního učení předpokládají, že agrese je naučenou odpovědí a čím častěji je posilována, tím pravděpodobněji se bude vyskytovat. Jestliže je zdrojem agrese nepříznivá situace, bude se takové chování vyskytovat hlavně u lidí, kteří se naučili odpovídat na nepříznivé situace agresivním chováním (Atkinsonová, 2003).

K hledání příčin agresivního chování lidí přispěli také Leonard Berkowitz kognitivní neoasociační teorií a Dolf Zillmann teorií transferu excitace. Podle kognitivní neoasociační teorie jsou spojené agresivní myšlenky, emoce a tendence chovat se jistým způsobem uchovávané v paměti. Uchované asociace mohou později aktivovat vhodné podněty. Teorie také vysvětluje, proč averzivní události zvyšují tendenci chovat se agresivně (Lovaš, 2008). Zillmannova teorie transferu excitace vychází ze zjištění, že fyziologická úroveň aktivace se snižuje velmi pomalu. Z tohoto zjištění vyplývá, že dvě za sebou následující aktivizující události oddělené krátkým časovým intervalem, způsobí, že aktivace vyvolaná první událostí se může přenést na druhou událost a může být zkresleně celá připsaná druhé události. (Čermák, 1999).

Výše uvedené teorie vysvětlují různé aspekty agrese a procesy, které tvoří její pozadí. V současnosti je snahou upoutat pozornost spíše na jejich kompatibilitu než rivalitu. Kompatibilitou se myslí především využití základních myšlenek a některých dalších teorií agrese jako vysvětlení dílčích otázek. Integrativní pohledy vychází z předpokladu, že k agresi dochází především tehdy, když je určitým podnětům vystavená osoba, která má určité predispozice konat agresivně. V tom jsou vlastně obsaženy dvě důležité myšlenky. První je předpoklad, že výskyt agrese je podmíněný určitým typem proměnných, které podněcují agresi. Tím je vyjádřený reaktivní charakter afektivní agrese. Druhou je myšlenka, že reakce na tyto proměnné je ovlivněna jiným typem proměnných, které působí jako predispozice konat agresivně (Lovaš, 2008).

4.4 PŘÍČINY A FAKTORY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

Agresivní způsoby chování jsou vyvolávány rozdílnou stimulací a liší se i v rovině fyziologické. Příčiny vedoucí k agresivnímu chování bývají obecně děleny do dvou kategorií. Jde o vnější a vnitřní podmínky agrese. O těchto faktorech se zmiňují např. Nakonečný (1997) nebo Kollárik (2004). Protože faktory vedoucí k agresivnímu chování považuji pro tuto práci za důležité, použiji v následujícím textu obsáhlejší rozdělení Lovaše (2008), který je rozdělil do čtyř kategorií. Jde o faktory situační, biologické, osobní a faktory sociálního prostředí.

4.4.1 Situační faktory agrese

Agresivní chování je obvykle vyprovokováno změnami v prostředí. V této souvislosti se hovoří o proměnných nebo o podnětech, které agresi podněcují či provokují. Souhrnně bývají označovány jako averzivní podněty. Jejich společným rysem je, že vyvolávají stav nepohody.

Anderson a Huesmann rozčlenili tyto faktory do tří kategorií: averzivní podmínky, agresivní naladění a afekt spolu s podněty, které aktivizují. K averzivním podmínkám patří útok nebo jiná provokace, frustrace, bolest. K podmínkám, které vyvolávají negativní naladění, patří nepohoda, špatná nálada a stres. Aktivizující podněty jsou takové, které zvyšují úroveň aktivace. Pravděpodobně nejspolehlivěji vyvolává agresi přímý fyzický nebo verbální útok. Napadená osoba obvykle reaguje protiútokem, tedy reaguje na něj stejným způsobem, jakým byla poškozená. Podle Browna a Tedeschiho (in Lovaš, 2008) je zvláštností, že reakce na útok se jakoby za agresi nepovažuje. Jedná se o odvetnou agresi, která je vyprovokovaná, tedy odůvodněná a tím i přípustná. Je součástí odčinění a dosažení rovnováhy. Tento pohled na odvetnou agresi v intencích primitivní spravedlivosti lze označit jako princip odplaty.

Bolest a nepohodu mohou vyvolávat různé podněty a okolnosti. Celkovou nepohodu, která může zvyšovat výskyt agrese, vyvolává například pobyt ve velmi teplém nebo chladném prostředí. Souvislost vysoké teploty prostředí s agresi se stala obsahem různých výzkumů. Ale ne všechny výsledky výzkumů podpořily hypotézu, podle které pravděpodobnost výskytu agrese stoupá se zvyšující se teplotou prostředí.

4.4.2 Biologické faktory agrese

Oproti původním tendencím vysvětlit agresi biologicky jako instinkt, je v současnosti typická spíše snaha respektovat konkrétní zjištění, poukazující na souvislost agrese a biologických faktorů. Ze široké škály biologických vlivů se s agresí a agresivitou dávají do souvislosti hlavně některé charakteristiky fungování nervového systému, biochemické procesy a dědičnost. Dosavadní poznatky ukazují, že agresi jako komplexní chování řídí určitá oblast mozku. Aktivace těchto oblastí zvyšuje hostilitu, a naopak, jejich deaktivace snižuje hostilitu směrem k submisivitě.

Jedním ze zdrojů individuálních rozdílů biologické determinace agrese je dědičnost. Panují dohady o tom, že agresivita je částečně založená na vrozených faktorech. U některých druhů nižších živočichů byla tato souvislost také dokázána. Otázkou zůstává, zda to stejně platí i pro člověka. Určitým problémem při hledání takové odpovědi jsou možnosti výzkumu. Rusthon provedl výzkum, ve kterém srovnával jednovaječná a dvojevaječná dvojčata. Tento výzkum přinesl zjištění, že agresivita je do určité míry zděděná. Význam a charakter biochemického pozadí agrese dokumentuje také chemické složení krve. Přítomnost některých látek v krvi může ovlivňovat senzitivitu vůči agresivní stimulaci. Těmito látkami mohou být například alkohol, nízký obsah cukru v krvi, testosteron nebo serotonin.

4.4.3 Osobní faktory agrese

Mezi osobní faktory mající vliv na agresivitu, můžeme zařadit zvýšenou aktivační úroveň (arousal), zlost a poznávání. Souvislost agresivního chování a obecné aktivační úrovně je určitým protipólem teorií, které vysvětlují agresivní chování existencí specifické „hnací síly“. Z hlediska příčinných souvislostí jde o zvýšenou pravděpodobnost chovat se agresivně u lidí, kteří se z různých důvodů nacházejí ve stavu zvýšené aktivace. Se zvýšenou úrovní aktivace se dávají do souvislosti okolnosti provokující agresi, jako je působení hluku při práci, práce ve vysokých teplotách nebo cvičení. V této souvislosti byl vyjádřený předpoklad, že současná vysoká úroveň násilí souvisí s rychlým tempem současného života a s celkovou úrovní hluku a shlukování se lidí. Zvýšená aktivační úroveň se chápe jako spolupůsobící činitel v souvislosti s dalšími fenomény ovlivňujícími agresivní chování, jakým je např. deindividuaace.

Zlost je považována za bezprostřední pozadí jednoho typu agrese, a to agrese afektivní. Souvislost zlosti s agresí je velmi těsná. Zlost lze hodnotit jako jednu z příčin afektivní

agrese. Nicméně sama zlost musí být něčím vyvolaná, což rozšiřuje řetězec souvislostí i ve vztahu k agresi. Podle Berkowitzova kognitivně neosocianistického modelu zlost nepodněcuje agresi přímo. Přímo podněcuje agresi negativní afekt. Zlost a podněcování agresivního chování jsou nezávislými produkty negativního afektu, ale mohou být spojeny procesy paměti a kognitivními operacemi. Klíčovým je operování myšlenkami týkajícími se agrese (uvažování o ní).

Velká pozornost je v rámci výzkumu agrese věnována problematice poznávání. Klíčovou pozici zaujímá sociálně kognitivní přístup, který předpokládá, že kompetentní chování v konkrétní sociální situaci je funkcí adekvátního zpracování sociálních klíčů (podnětů). Zásadní význam byl připsán třem druhům procesů: dekodování a interpretaci klíčů, rozhodnutí o odpovědi na situaci a uskutečnění odpovědi. Kompetentní sociální chování přitom předpokládá funkčnost všech tří procesů. Deficit kteréhokoli z nich zvyšuje pravděpodobnost agresivního chování.

4.4.4 Faktory sociálního prostředí

Výskyt a podobu agresivního chování ve významné míře ovlivňuje sociální prostředí. Týká se to jednak prostředí tvořeného velkým společenstvím, ve kterém jedinec žije, ale i menších skupin, kterých je členem. Jeho sociální chování odráží způsob života, který ho obklopuje, ve kterém žije. Důležitý je celkový způsob chování lidí vůči sobě, systém norem, preferované vzorce chování, zvyky a praktiky při řešení každodenních situací. Při rozlišení makro, mezo a mikro prostředí mají na mezo úrovni dominantní úlohu domácí prostředí (rodina), prostředí školy a prostředí práce.

Z fenoménů, které na makro úrovni ovlivňují výskyt a podobu agrese je věnována zvláštní pozornost prostředkům masové komunikace. Vliv médií na výskyt agrese vedl k zavedení pojmu mediální násilí, který označuje prezentování násilí v televizi, prostřednictvím internetu i video her a jeho vliv na zvýšený výskyt agrese. Pokud jde o negativní důsledky sledování násilných programů, mezi nejvýznamnější patří to, že jsou zdrojem rozšíření repertoáru chování, slouží jako návod a jsou předmětem napodoby. Také vyvolává hostilní vnitřní naladění, které ovlivňuje vnímání reálně probíhajících sociálních dějů a následně se může projevit i v oblasti chování. Za neméně důležitý je považován fakt, že snižuje senzitivitu vůči násilí v běžném životě.

4.5 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ U DĚTÍ

Podle Vágnerové (2001) je agresivní chování prostředkem, který pomáhá dítěti něco získat nebo se prosadit. Má násilnou formu a je charakteristické porušováním sociálních norem spojených s omezováním základních práv ostatních. Pro agresivní chování dětí jsou typické následujícími symptomy, které uvádí Petermann a Petermann (in Pokorná, 2001):

- dítě se rychle rozčílí
- odporuje dospělým
- aktivně se vzpírá příkazům nebo pravidlům, odmítá je plnit
- vědomě rozčiluje druhé
- připisuje vinu za své chyby nebo špatné chování druhým
- je přecitlivělý nebo se nechá druhými lehce vydráždit
- vzteká se a je urážlivý
- je zlomyslný a neodpouští druhým

Přesto všechno je agresivita součástí lidské přirozenosti a ve vývoji dítěte hraje velice důležitou úlohu. Vnitřní prudkost dodává dítěti energii a motivaci, která je nutná k překonávání různých překážek. Důležitým úkolem výchovy je usměrňování této prudkosti tak, aby její energie byla využita pozitivně pro samotného jedince i pro ostatní (Boudová, 2004). Současná výchova v rodině je ale velice liberální. Pro takovou výchovu je typické, že zde nejsou daná jasná a platná pravidla, která by měla být důsledně dodržována. Často se také stává, že dítě není vedeno k vlastní zodpovědnosti za to, co dělá. Je ponecháno samo sobě. Nejsou pro něj vymezeny jasné hranice, které by určily, co může či nesmí a za co se bude zodpovídat. Pravidla a řád tedy neplatí a výchova je omezena na zákazy a příkazy. V dítěti tak z hlediska společenských norem vzniká chaos. Situace, kdy dítě neví, co může a co ne, smývá hranice mezi dobrem a zlem. To také může způsobit, že nedojde k rozvoji svědomí. Jestliže nejsou na dítě kladeny žádné nároky a zavděčí se kdykoliv, nepozná pocit vnitřního provinění nad tím, že zklamalo. Svědomí tak zůstane nerozvinuté, prázdné a bez zkušeností. Nevzniká základ pro budoucí schopnost kvalitní ko-existence v lidské společnosti, pro porozumění tomu, co prožívají druzí, pro empatii. Ublížit druhému pak není problém, takové chování nemá v dítěti odpovídající odezvu, nevyvolává pocity něčeho, co se nesmí, co by být nemělo (Prokešová, 2004).

4.6 PŘÍČINY DĚTSKÉ AGRESE

Podle Špaňhelové (2007) můžeme v dětském chování rozlišovat čtyři stupně agresivity:

- agrese bez vnějších projevů, která probíhá pouze v myšlení dítěte,
- agrese, která se projeví navenek, např. nadávkou, hrubým slovem, výhrůžkou,
- agrese, která se projevuje destruktivním chováním např. rozbíjením předmětů,
- fyzické napadení druhé osoby.

Toto jednání může mít různé příčiny, které již byly popsány v kapitole 4.4 a korespondují také s příčinami dětské agrese. Nicméně u dětí se objevuje několik specifických příčin. Toužimská (2006) jimi rozumí:

- časně a opakované trauma tělesného nebo psychického charakteru;
- snížené sociální kompetence, především v oblasti verbálních dovedností;
- slabší školní prospěch;
- nízkou sociometrickou pozici ve škole;
- snížené sebehodnocení, které je často následkem odmítání v rodině;
- emoční nezralost;
- vysokou závislost na vrstevnické skupině
- vnější kontrolu chování;
- zkreslené vnímání okolního prostředí;
- nedostatečnou interiorizaci morálních norem;
- akceptaci disociálních a antisociálních norem.

Říčan (2005) píše, že příčinám agresivního chování v dětském věku také odpovídá určitá touha po moci, krutost, zvědavost, nuda a s tím spojená touha po stále silnějších a vzrušujících zážitcích, po senzaci. Touha po moci je velmi silným přáním dospělých, ale i mnoha dětí. Přejí si ovládat druhé, uspokojovat své potřeby za pomoci jiných (např. zmocnit se nějaké věci, vynutit si různé služby a výhody). S mocenskými pocity bývá často spojena i krutost, která ovládání jiných osob provází. Touha po utrpení druhého, může působit jako velmi silný motiv k takovému jednání. Svou roli hraje také zvědavost, protože trýznit někoho, je tak trochu experiment. Experiment s druhým i se sebou samým. Jak se člověk za-

chová ve strachu, bolesti, ponížení, kam až je schopen zajít mučený i mučitel. Se zvědavostí souvisí bezpochyby i nuda spojená s touhou po stále silnějších vzrušujících zážitcích, které jsou hnací silou násilného jednání. Kromě těchto příčin popisuje Kolář (in Helus, 2004) jako jeden ze zdrojů agrese u dětí i převrácené hodnoty ve společnosti. Morálka a cit se vytrácí a do popředí se dostávají peníze a úspěch. Agrese přestává být špatnou, protože podle moderních společenských měřítek si za takové jednání může sama oběť tím, že není dostatečně agresivní, sebejistá a bezohledná.

4.7 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ PROCESY VE VZTAHU K AGRESI

Rozdíly v sociálně-kognitivních procesech mohou způsobovat rozdíly v agresivním chování dětí. Zjednodušeně řečeno, způsob přemýšlení o agresi může ovlivňovat jejich způsob chování. Dodge, Crick a Huesman (in Čermák, 1998) vyvinuli pětisekvenční model vlivu kognice na agresi dítěte. Způsob provedení každé sekvence vede buď ke kompetentnímu, nebo deviantnímu až agresivnímu chování v závislosti na tom, zda je toto provedení dovedné nebo chybné. Jednotlivé sekvence můžeme popsat takto:

1. **Zakódování sociálních klíčů.** Za první sekvenci považujeme setkání s agresivním chováním nebo sociálním problémem, které vede k všimnutí si takového jednání a jeho zafixování. Pokud už dítě má dobře vyvinuté scénáře pro agresi tak je zakódování nového prvku relativně úspěšné a snadné. Jasná očekávání nebo představy o agresi vedou k snadnějšímu všimnutí si takových klíčů. Důvodem k soustředění se na takové formy chování mohou být buď dispoziční faktory (např. hostilita) nebo aktuální sociální vlivy (např. frustrace).
2. **Interpretace sociálních klíčů.** V této fázi dochází k hodnocení a interpretaci zakódovaných klíčů. Dítě interpretuje chování druhých a snaží se jim přisoudit příčiny, proč tak jednají. Agresivní dítě má ale tendence provádět chybné atribuce a přisuzuje hostilní chování jiným. Hostilní záměry může přisoudit vrstevníkům, kteří jsou odpovědní za negativní události a následně se mohou snažit o odplatu, jestliže mají pocit, že šlo o agresi.
3. **Vyhledávání odpovědi.** Pokud byl přisouzen druhému nepřátelský záměr, musí dítě najít scénář, který by mohlo uplatnit. Dítě musí určit, jaké chování je v dané situaci nejvhodnější. Jestliže dojde k hostilní atribuci, pak bude pravděpodobně jako nejadekvátnější odpověď použita agrese.

4. **Hodnocení odpovědi.** Jestliže se dítě rozhodlo pro určité chování, musí zvážit, jestli je taková reakce akceptovatelná, a rozhodnout, kterou z případných možných variant zvolit. Musí zvážit, zda použije efektivní nebo vhodnou strategii, a také musí zhodnotit, zda je schopno vybrané jednání provést.
5. **Provedení zvoleného jednání.** Dítě se zachová podle připraveného scénáře, jestliže ví jak na to (Čermák, 1998).

Tentýž autor dodává, že vztah mezi jednotlivými sekvencemi je relativně slabý. Ale předpokládaná hodnota modelu je dost velká, pokud ho chápeme jako celek.

4.8 AGRESIVNÍ MODELY PŮSOBÍCÍ NA DÍTĚ

Na dítě působí obvykle osobní příklad silněji než jiné formy ovlivňování, kterými jsou např. odměny nebo tresty. Dítě si vybírá a napodobuje svůj model dobrovolně, bez donucení. Ten mu pak pomáhá orientovat se ve složité realitě, nabízí mu řešení konfliktů a problémů, které se týkají osobních vztahů, práce, povolání, životních cílů a smyslu morálních otázek. Konkrétnost a emocionalita poskytují modelu silný vliv na osobnost od dětství a mládí. (Čáp, Mareš, 2001). Agrese může být osvojena přímou zkušeností nebo zástupným učením tzn. pozorováním modelů. Takovým modelem se mohou stát rodinní příslušníci, lidé z nejbližšího okolí nebo symbolické modely z masmédií. Tyto osoby můžeme rozdělit do dvou kategorií, podle toho kde se vyskytují a jestli na dítě působí přímo, nebo prostřednictvím média. Těmito kategoriemi jsou živé modely a modely v masmédiích (Čermák, 1999).

4.8.1 Živé modely

Živými modely při formování dětské osobnosti jsou především lidé z blízkého okolí. Těmito lidmi mohou být rodiče, učitelé, vychovatelé nebo osoby, ke kterým si dítě vybuchovalo silný vztah a respekt. Za nejpřirozenější živé modely můžeme považovat rodiče, kteří na dítě působí od nejranějšího dětství. Když je vše v pořádku a rodina je harmonická, dítě si osvojuje kladné vzory chování. Jsou ale případy, kdy je rodina pro dítě doslova školou násilí. Na toto téma se uskutečnila řada výzkumů, o kterých zevrubně informuje Čermák (1998). Bylo prokázáno, že jsou – li děti svědky násilí mezi rodiči, tak se budou podobně chovat i v interakcích s jinými lidmi. Tato zkušenost se potvrdila i v partnerských vztazích. Dále se zjistilo, že žije – li dítě v prostředí neřešených konfliktů, reaguje

v interpersonálních interakcích s vysokou úrovní hněvu. Také sledování fyzického násilí mezi rodiči vede u dítěte k nápadným reakcím na výrazy hněvu mezi matkou a jinými osobami. Z těchto příkladů je patrné, jak důležitá je rodinná atmosféra při rozvoji osobnosti. Sledování agresivního chování u dospělých může také u dítěte vyvolat nežádoucí mnohdy až patologické formy chování, které jsou odmítány celou společností.

4.8.2 Modely v masmédiích

Stále diskutovanějším tématem se stává vliv médií na celkový vývoj osobnosti dítěte i na jeho agresivitu. Brezinka (1996) se domnívá, že názory prezentované v médiích snižují autoritu, povinnost a poslušnost ve prospěch svobody, rovnosti, práv a nároků. Čermák (1999) se zaměřuje na přímé působení médií na agresivitu. Poukazuje na jejich obrovskou moc, která ovlivňuje myšlení, cítění i jednání lidí a je nebezpečná především svým manipulativním charakterem, který umožňuje pozměňovat informace, zjednodušovat realitu nebo upřednostňovat některé názory. Agrese v médiích může sloužit jako lehce napodobitelný vzor, který často diváka utvrzuje v přesvědčení, že násilí je přípustné, nebo dokonce žádoucí při řešení interpersonálních konfliktů. Zrádnost mediálního násilí spočívá i v její realnosti, protože především dětský divák má problémy s rozlišením skutečnosti. Také čím reálněji násilná situace vypadá, tím větší je pravděpodobnost, že se agrese objeví v chování diváka. Je – li dítě vizuální agresi vystavováno dlouhodobě, pak důsledkem takové expozice je desenzitizace – citová otupělost. V mnohých ohledech předčí televizní média počítačové hry a internet, které nabízí simulovaný skutečný či generovaný svět, se kterým může uživatel vstoupit do interakce. Odehrávají se zde situace, které by v reálném světě nemohli vzniknout. Ty jsou často umocněny moderní výbavou (přilbový displej, virtuální rukavice, oblek), která ještě více stírá hranice mezi hrou a reálným světem. Dlouhodobé působení těchto činitelů má za následek ztrátu kontaktu se skutečným světem a mnohdy také destrukci osobnosti. Konkrétní výzkumy v této oblasti ukázali, že násilí v médiích může přispívat k růstu agrese jedince, ale bude pravděpodobně pouze jednou z příčin agresivního chování. U virtuální reality tento předpoklad platí v zesílené míře.

4.9 RODINA A AGRESE DÍTĚTE

Rodina, jako významný činitel v životě dítěte, se snaží uspokojovat všechny důležité potřeby dítěte. Může jít o potřeby sociálního styku a komunikace, vzájemné pomoci, lásky,

jistoty, dosahování individuálních a skupinových cílů, nalézání a realizování životního sly. Na druhé straně může rodina vyvolávat konflikty a mohou vznikat problémy. Svým nežádoucím postojem a způsobem výchovy může rodina dítě hluboce frustrovat a v některých případech podporuje maladaptivní až patologický vývoj osobnosti (Čáp, 1996). Výchova v rodině tohoto typu je charakteristická nedostatkem péče, lásky a negativními styly výchovy. V takovém prostředí nejsou uspokojovány všechny potřeby dítěte, dítě se nesetkává s vřelostí, ale s chladem, jsou na něj kladeny vysoké nároky, komunikace je omezena jen na příkazy a zákazy nebo pokárání, s dítětem se nehovoří nebo vůbec není připuštěno ke slovu. Takto popsané prostředí, podněcuje v dítěti nejen pud sebezáchovy, sílu k životu, ale také potřebu se bránit. Jednou z forem obrany je však pud agrese. Můžeme tedy říct, že výše pospané rodinné prostředí může vyvolávat u dítěte agresivní chování (Prokešová, 2004).

Toužimská (2006) uvádí další rodinné charakteristiky, které mohou vést k agresivnímu chování dětí. Jsou jimi:

- malá soudržnost rodinných vztahů, vysoká úroveň konfliktů a hostilita;
- dlouhodobé neuspokojování citových potřeb dítěte;
- nedůsledný a permissivní styl výchovy;
- nízká hodnota přisuzovaná vzdělání;
- slabé náboženské zaměření;
- izolace a neangažovanost rodiny ve společnosti;
- nestabilní podmínky rodiny a časté změny prostředí;
- nízká ekonomická úroveň;
- nízké vzdělání matek;
- mezigeneračně přenášené a přetrvávající vzorce kriminálního chování.

Matějček (1999) k tématu agrese v rodině píše, že není účelem výchovy agresivitu potlačovat, nýbrž ji kontrolovat, tak aby nepřerostla v asociální chování. Nemůžeme zakazovat dětem tzv. agresivní hračky, ale měli bychom vychovávat jejich svědomí a odpovědnost, protože právě to je podstatné při vytváření zábran vůči agresivitě. Je vhodné dítě vybavit těmito vlastnostmi ještě před nástupem do školy, protože to je ten správný věk pro budo-

vání prosociálního chování. V tomto věku se u dětí rozvíjí souhra, součinnost a spolupráce, soucit a soustrast, schopnost smát se s druhými a dělat legraci, kladou se základy přátelství. Promeškání tohoto období nebo vstoupení do dalšího života bez přípravy, bez životních jistot, by mohlo způsobit vývoj špatným směrem, a to třeba tendencemi k agresivnímu chování, bez svědomí a odpovědnosti.

4.10 AGRESE DĚTÍ VE ŠKOLE

Ve školním prostředí je agresivita spojována s problémovým nebo rušivým chováním. Tomuto jevu se věnovaly kapitoly 3.4.3 a 3.4.4. Pro školní prostředí je v souvislosti s agresí typický ještě jeden fenomén a to šikana. Problematika šikany je natolik závažným a častým jevem v našem školství, že pokládám za nutné ji zmínit i v této práci, byť jen náznakem.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (2008) definuje šikanu takto: „*Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševním a tělesném zdraví.*“ Tato charakteristika je dána pro šikanu mezi žáky, která je ústředním tématem mnoha knih. Z domácí literatury můžeme zmínit knihy takových autorů jako jsou např. M. Kolář nebo P. Říčan. Šikana mezi žáky je dominujícím jevem, kterým je nutné se stále zabývat a bojovat proti němu. Avšak v současnosti se do povědomí veřejnosti dostává také problematika šikany učitelů. Toto téma nabývá na intenzitě spolu s přibývajícími případy hrubého slovního napadání učitelů, jejich zesměšňováním, fyzickým napadáním v krajních případech končících dokonce smrtí pedagoga. Na stále horší chování žáků upozorňují mnohá periodika a především internetové portály. Z přečtených zpráv jsem pro nastínění situace vybrala úryvek z pojednání o šikanovaném učiteli od Daniely Kramulové (2007), který myslím hovoří za vše: „*Chování dnešních dětí*

překračuje všechny myslitelné hranice. Potrestat drzé žáky je prakticky nemožné, spolupráce s rodiči obtížná. Svě potomky omlouvají nebo je rovnou v agresivním vystupování vůči učiteli podpoří. Takové hlasy zaznívají z úst pedagogů čím dál častěji.... Bouřlivé diskuze na internetových stránkách ukazují, že pedagog vyfotografovaný uprostřed hodiny s odpadkovým košem na hlavě není ojedinělý případ šikanování. Bizarní historky o učiteli, jemuž žáci před hodinou přenášejí katedru do zadní části třídy, sedí k němu zády, případně si celou hodinu sborově zpívají, aby nebylo slyšet jeho výklad, nebo mu se slovy „znovu a čitelně“ smažou zápis na tabuli, možná některé pedagogy potěší vědomím, že oni sami na tom ještě nejsou tak zle. Ale nadávky či výhrůžky vůči učiteli stejně jako pokusy o podpálování jeho pomůcek se objevují nejen na učilištích a středních školách, ale i na druhém stupni základek. Fotografování podobných scének mobilem a jejich rozesílání MMS zprávou nebo umístění na internet podporuje sebevědomí šikanujícího a umožňuje mu znovu prožívat pocity vítězství nad poraženým kantorem.“ V souvislosti s těmito situacemi se problematika šikanovaných učitelů dostala i do minimálních preventivních programů škol, které mj. stanoví jak má učitel zacházet s agresí žáků, popř. i se svou vlastní. Takovým schopnostem by měl učitele naučit odborný výcvik, který je součástí např. Projektu minimalizace šikany (Straková, 2009). Dalším krokem k posílení pozice pedagoga je legislativní změna, která by měla postavit učitele do pozice veřejného činitele. Účelem této práce není podrobně rozebírat tuto problematiku, avšak považuji za nutné na ni upozornit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PROJEKT VÝZKUMU

V teoretické části byly popsány interakce v rodině, ve škole a také problematika dětské agrese. Praktická část se bude snažit tyto součásti práce propojit a ukázat jak interakce v rodině mohou ovlivnit školní klima, a to především vztahy mezi učitelem a žákem. V projektu výzkumu budou uvedena teoretická východiska, zvolen výzkumný problém, určen výzkumný vzorek a metody, které byly použity pro získání dat. Po provedení těchto úkonů byl proveden samotný výzkum a následná deskripce dat a interpretace výsledků výzkumu.

5.1 TÉMA

Jako téma této diplomové práce jsem zvolila interakce v rodině a ve škole a jejich vztah k agresi dítěte. K této volbě mě přivedly stále častější diskuse v periodikách i na internetových portálech o tom, jak rodiče nevhodně působí na své děti, které se takto ovlivněny projevují ve škole agresivně. Škola pak často mluví o nedostatečně spolupracujících rodičích, kteří se na nápravě svých dětí nechtějí podílet a rodiče mluví o neschopnosti učitelů usměrnit své žáky. Kořeny nevhodného chování bychom měli hledat především v rodině, která má největší vliv na rozvoj osobnosti dítěte, avšak profesně dobře připravený a autoritu vzbuzující učitel by si měl i s neukázněnými žáky vědět rady. V mém výzkumu se zaměřím na to, zdali existuje vztah mezi probíhajícími interakcemi v rodině a agresivním chováním žáka k učiteli.

5.2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Za hlavní teoretická východiska tohoto výzkumu lze považovat literární prameny zabývající se rodinnými interakcemi a dětskou agresi, uvedené v první části práce. V oblasti rodinných interakcí mohou být zdůrazněny především publikace Matouška (1997), Čápa (1996; 1997) nebo Křivohlavého (1986; 2002), ve kterých je vyjádřen názor, že právě rodina je prvním formujícím činitelem, jež se na rozvoji dětské osobnosti podílí a může ji ovlivnit kladně i záporně. Rodiče jsou pro dítě vzorem, kterému se snaží co nejlíže přiblížit. Zde vzniká předpoklad pro výzkum, že chování rodičů do značné míry ovlivňuje postoje a chování dětí. Toto chování se však může měnit v závislosti na působení širšího okolí.

Problematicke dětské agrese se věnuje Čermák (1998), Vágnerová (2001) nebo např. Auger a Boucharlat (2005), kteří vidí dětskou agresi jako problematický jev, který je nutné

zkoumat a zabývat se jeho příčinami především v souvislosti se sociálním prostředím. Obzvláště činnost Čermáka (2005) lze vyzdvihnout, protože se podílí na řadě výzkumů v této oblasti. Také Šolcová (2006) a Reichlová (1997) svými výzkumy přispívají k lepšímu porozumění této problematice.

5.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumný problém této práce zní: „*Jaká je souvislost mezi postoji rodičů k učitelí projevovanými před dítětem a agresivními projevy tohoto dítěte vůči učitelí?*“ Rozhodla jsem se pro výzkum kvalitativního charakteru, protože chci zjistit, jak děti vnímají své rodinné prostředí v souvislosti se školou.

U výzkumu předpokládám potvrzení očekávání, že negativní projevy rodičů k učitelí projevované před dítětem způsobí zvýšenou agresivitu dítěte vůči učitelí.

5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

V tomto výzkumu jsem prováděla prostý záměrný výběr respondentů. Základním souborem byly žáci čtvrtých a pátých tříd 17. základní školy Zlín, Křiby. Tato základní škola byla záměrně vybrána na základě její pozice a charakteristiky žáků, kteří ji navštěvují. Klíčovým momentem byl předpoklad, že ve velké sídlištní škole je větší pravděpodobnost výskytu sociálně patologických jevů a tudíž by se dala očekávat také zvýšená agresivita žáků. Zvolená věková kategorie je vhodná pro použitou metodu dětské kinetické kresby.

Na základě doporučení ředitele školy se výběrovým souborem stali žáci páté třídy, v níž někteří z žáků mají výchovné problémy. Věkové rozmezí žáků bylo 11 až 12 let.

Pro druhou část výzkumu, kterou byly doplňující rozhovory s učitelí, byl základní soubor vymezen učitelí čtvrtých a pátých tříd 17. základní školy Zlín, Křiby, kdy na základě výběrového souboru žáků byly posléze záměrně vybráni tři vyučující jako základní soubor. Záměrný výběr probíhal na základě rozhovorů se žáky, kteří tyto učitele označili jako oblíbené a neoblíbené. Praxe těchto učitelů je u každého více než 20 let.

5.5 METODY VÝZUMU

Základní použitou metodou je kinetická kresba rodiny, která z důvodu ověření získaných dat byla doplněna o krátké rozhovory se žáky a jejich učitelí.

Kinetickou kresbu rodiny jsem zvolila za základní metodu výzkumu, protože je ukazatelem toho, jak dítě vnímá interpersonální vztahy a vzájemnou podporu mezi rodinnými příslušníky popř. jejich blízkým okolím. Petersonová a Hardin (2002) se o dětské kresbě vyjadřují jako o nástroji, který dítěti umožňuje postupně vylíčit prožitek tak, jak mu to vyhovuje a proto jej zaujme více než rozhovor s dospělým. Současně neklade velké nároky na jazykové schopnosti, které by byly potřeba u rozhovorů. Kreslení také uvolňuje napětí a mentální energie se soustředí na výtvarné vyjádření místo na emoce. Dítě kreslí to co je pro něj důležité. Ve svém výtvarném projevu je spontánní a neovládá se tak moc jak dospělí, což většinou vede k tomu, že nakreslí přímo to, co je blízko k pravdě.

Předvýzkum:

Předvýzkum byl proveden na vzorku dvou dětí, věkově odpovídajících výběrovému souboru. Týkal se především formulace zadání úkolu pro kresbu žáků. V první fázi jsem se držela knih Davida (2001) a Nováka (2004). Použila jsem formulaci pro kresbu rodiny s dodatkem o učitelích. Po neuspokojivých výsledcích byla zvolena nová formulace doplňující předchozí o činnost jednotlivých členů. I toto pojetí mělo malou výpovědní hodnotu, tak jsem se inspirovala metodami kinetické kresby rodiny podle Petersonové a Hardina (2002) a vznikla níže uvedená formulace, která přinesla uspokojivé výsledky.

Postup při zadávání výtvarného úkolu:

Po příchodu do třídy jsem se dětem představila jako studentka, která se v budoucnu možná stane paní učitelkou a přišla si vyzkoušet, jestli by se jí taková práce líbila. Tento úvod byl nezbytný, aby děti nenabýly vědomí, že budou nějakým způsobem zkoumány a mohly se vyjádřit tak, jak je to pro ně přirozené. V rámci motivace jsem žáky poprosila, aby nakreslili obrázek, tak jak umí, pro mě na památku. Současně jsem je také ujistila, že obrázky budou jen pro mě a nikdo další je nevidí. Následovalo krátké povídání o škole, rodině a učitelích, které vyústilo v zadání úkolu, který zněl: *„Představte si situaci, že jste dostali špatnou známku nebo poznámku a pan učitel, nebo paní učitelka, která vám tuto známku dala, přijde k vám domů, aby tuto situaci řešila s vašimi rodiči, s maminkou nebo tatínkem.“* Děti byly vyzvány, aby si tuto situaci představily a dobře zapamatovaly. Následoval pokyn ke kresbě. Při kreslení jsem třídu pozorovala. Všimla jsem si především chování a mimiky žáků, které by mohli hrát roli při vyhodnocování kreseb.

Po dokončení kreseb následovaly individuální rozhovory s žáky nad obrázky. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými otázkami, který Hendl (2005) označuje jako rozhovor pomocí návodu. Jde o seznam otázek nebo témat, která je nutné probrat a všech respondentů se ptát na stejné otázky, aby byla zajištěna možnost jejich srovnání. Tazatel má volnost v jakém pořadí bude informace získávat a může přizpůsobit formulaci otázek dané situaci a povaze respondenta, případně klást další doplňující otázky. Při kladební otázce je důležité pružně reagovat na odpovědi respondenta, protože ten se může v jedné otázce vyjádřit i k dalším tématům, které rozhovor obsahuje. Je nevhodné ptát se na otázku, která již byla zodpovězena. Působí to totiž dojmem, že tazatel respondenta neposlouchá. Pokládané otázky byly tyto:

- *Kdo všechno je na obrázku?*
- *Můžeš mi popsat tu situaci?*
- *Bavíš se s rodiči o škole?*
- *Bavíte se jen o tom, jak ti to ve škole jde nebo i jak se ti ve škole líbí?*
- *Bavíte se taky o učitelích?*
- *Co si tví rodiče myslí o učitelích?*
- *A jak to vidíš ty?*
- *Co máš nebo nemáš na tomto učiteli rád?*
- *Co by se muselo změnit, abys ho měl rád?*
- *Co bys s ním chtěl zažít?*
- *Myslíš, že kdyby se něco takové stalo, tak bys ho začal mít rád?*

Při rozhovorech s učiteli jsem v úvodu krátce představila sebe i téma mé diplomové práce a důvod, který mě k tomuto tématu vedl. Snažila jsem se také vysvětlit co je cílem výzkumu a že vše co respondenty v této souvislosti napadne, by pro mě mohlo být přínosem. Po tomto úvodu následovaly otázky položené také podle výše popsané Hendlovy metody.

Otázky byly tyto:

- *Jak dlouho už učíte?*
- *Učíte celou tu dobu na této škole?*
- *Jak se díváte na učitele a jeho autoritu ve vztahu k žákům? Vidíte v této záležitosti nějaký posun za dobu co učíte?*
- *Myslíte si, že zde nějakou roli mají i rodiče dětí a to jak vnímají učitele? Můžete to blíže popsat?*

- *Jak se chovají žáci k Vám?*
- *Jsou někteří z vašich žáků problémoví? Myslím tím především v chování.*
- *Jak chování takového žáka vypadá?*
- *Jsou situace, kdy se chovají nevhodně i k Vám?*
- *Jak dobře znáte tyto žáky?*
- *Víte něco o jejich rodinném zázemí?*
- *Jak se k problémům těchto dětí staví jejich rodiče? (Jste s nimi v kontaktu?, Chodí na třídní schůzky?, Mají zájem řešit problémy?)*
- *Jak vypadá komunikace mezi Vámi a těmito rodiči?*
- *Co by se podle Vás muselo změnit, aby se vztahy mezi vámi zlepšily?*
- *Co by se podle Vás muselo změnit, aby se zlepšily vztahy mezi vámi a žáky?*
- *Kdy jste rád učitelem?*

5.6 ZPRACOVÁNÍ DAT

Podle Petersonové a Hardina (2002) klade metoda kinetické kresby rodiny důraz na interpretaci činností, stylů a symbolů na obrázku, z nichž se odhaduje narušení rodinného systému. Při zpracování kreseb je proto důležité si všimnout především nálady, která z obrázku vyznívá, tělesné blízkosti, interakcí, částí těla a stylu kresby, včetně izolace, opouzdření, překážek či extenzí nakreslených mezi jednotlivými postavami. Při zkoumání kreseb jsem postupovala v souladu se screeningovým dotazníkem pro kinetickou kresbu rodiny (viz příloha PII), který mi umožnil dodržení stejného postupu a určení stejných kritérií v kresbě pro každý obrázek. Význam indikátorů kinetické kresby rodiny jsou uvedeny v příloze PIII. Aby mohla být kresba vyhodnocena ve vztahu k učiteli, stanovila jsem si také kategorie, které byly pro tuto oblast významné. Byly jimi postoje rodičů a žáků k učiteli (plynoucí z gest, mimiky, blízkosti osob, vepsaných slov) a pozice, kde se scéna odehrává (u stolu, mezi dveřmi, mimo obydlí). Následovala analýza kreseb, deskripce získaných dat a jejich interpretace.

U rozhovorů jsem postupovala podle Hendlovy (2005) rámcové analýzy, u které je podstatná počáteční organizace získaných dat, jejich roztřizení a redukce, po které následuje vlastní interpretace vedoucí k popisné zprávě o zkoumané oblasti.

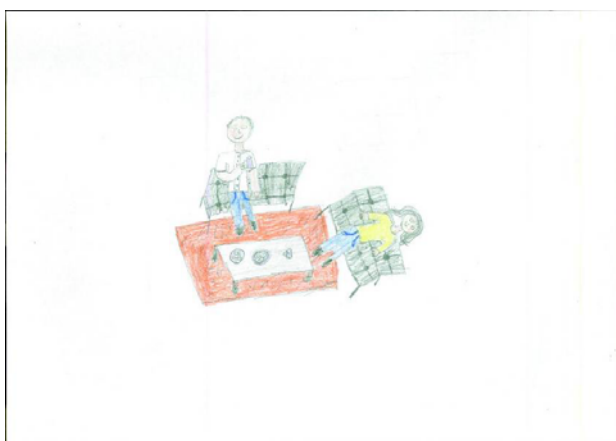
5.7 DESKRIPCE ZÍSKANÝCH DAT

Deskripce získaných dat je rozdělena do tří částí podle zdroje dat. Postupně jsou popsány data získané z dětské kinetické kresby rodiny, data z rozhovorů se žáky a z rozhovorů s učiteli. Každou část jsem si rozdělila na jednotlivé body. Znovu jsem se zaměřila na analýzu dat v souvislosti s těmito body a u každého jsem se snažila najít shodné znaky nebo informace podstatné pro výzkum. Deskripce obrazového materiálu je v některých případech doplněna o zmenšené obrázky. Veškerá obrazová dokumentace je uvedena v příloze PI.

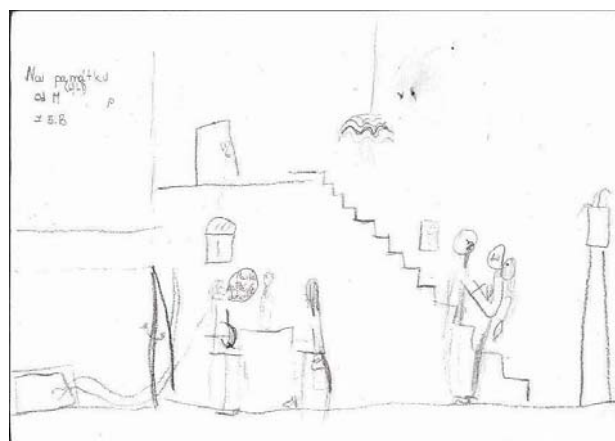
5.7.1 Deskripce obrazového materiálu

Celková kvalita kresby

V celkovém dojmu se všechny kresby jeví jako uspořádané. Dvě třetiny působily tak, že zde vládne smíšená nálada, která byla zjevná především z mimiky postav. Ze čtyř obrázků byla cítit veselá nálada, která byla znát v celkovém ladění kresby (mimika i situace) (obr. 1). Pouze u jednoho obrázku jsem nabyla dojmu, že působí depresivně. Byly zde připraveny pasti na učitele, které připravila sama žákyně a otec dívky používá tělesný trest, aby sjednal nápravu. Celý obraz byl dosti pochmurný, působil poněkud zvláštním dojmem (obr. 2). Zvláště působily také čtyři další obrazy, které byly typické negativním vnímáním učitele, na kterého byly připraveny pasti, či byl jinak vystrnaděn z domu.



Obr. 1

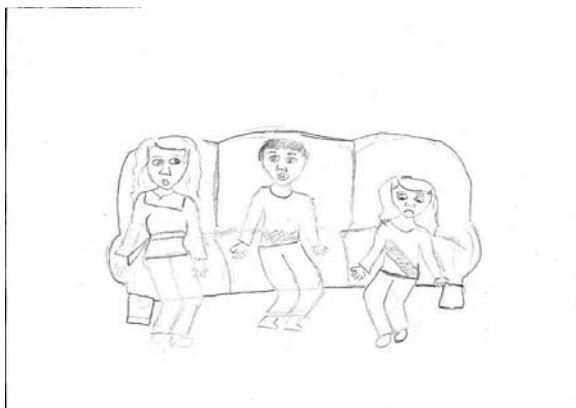


Obr. 2

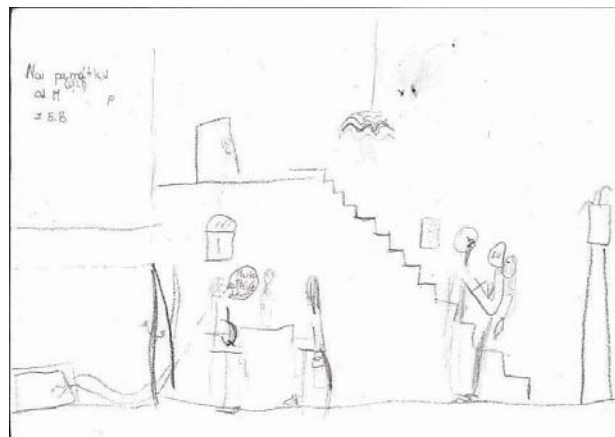
Vnímání členů rodiny dítětem

Ve vnímání členů rodiny dítětem jsem nenalezla žádné disproporce, co se týče velikosti a tvaru postav či distorze některých jejich částí (obr. 3). Jedinou výjimku tvořil obraz, kde

byla částečná tvarová disproporce u všech postav, projevující se především prodlouženou délkou nakreslených končetin (obr. 4).



Obr. 3



Obr. 4

Sebepercepce dítěte v rodinném systému

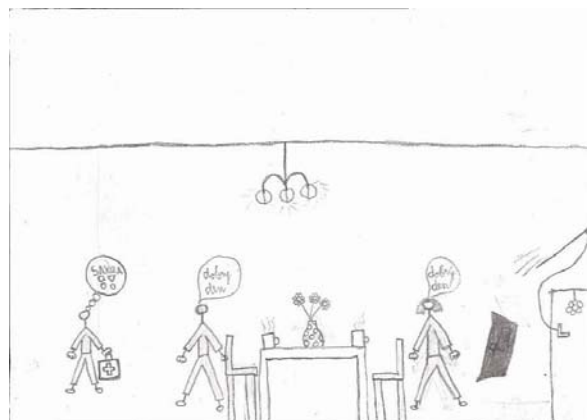
V sebepercepce dítěte nebyly zaznamenány žádné zvláštnosti.

Postoje k učitel

Ve většině kreseb vnímám postoje k učitel jako přátelské a vstřícné. Můžeme zde pozorovat klidnou atmosféru, kde uspořádání osob naznačuje tendence ke spolupráci a vzájemné domluvě (obr. 5). U dvou kreseb se jeví postoje k učitel jako rozporuplné – učitel se snaží něco sdělit, ale rodiče si drží odstup (obr. 6). Z posledních dvou kreseb můžeme vycítit nepřátelskou atmosféru, kdy je učitel doslova vykopnut z domu.



Obr. 5



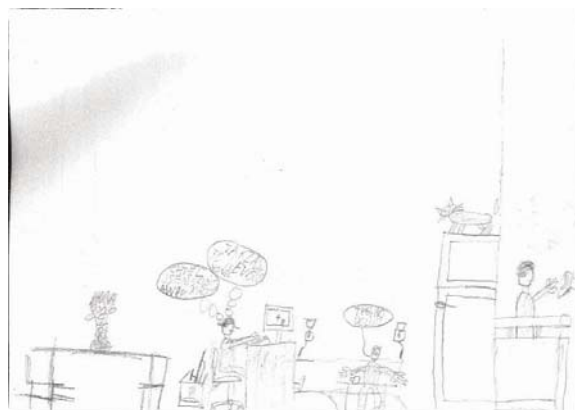
Obr. 6

Vnímání pozice učitele

Učitel je ve většině rodin zobrazován u stolu s nachystanou kávou a v mnoha případech s malým pohoštěním (obr. 7). Pouze ve třech případech taková situace nenastala a učitel není vůbec zobrazen v domácnosti, ale jinde na obrázku (obr. 8).



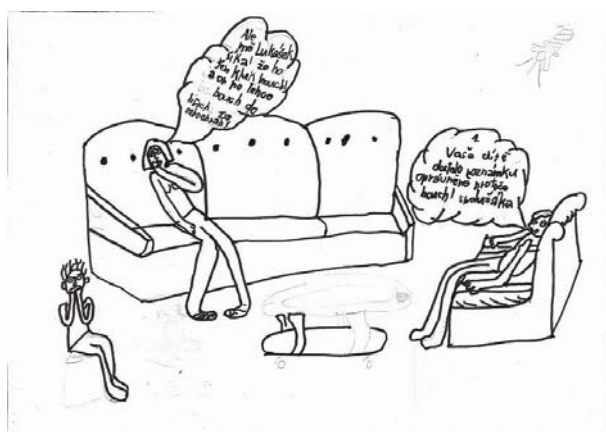
Obr. 7



Obr. 8

Styl kresby

U stylu kresby si můžeme ze všech signifikantních znaků všimnout jen vepsaných slov a to pouze u třech obrázků. Jedná se většinou o komentáře, které dokreslují atmosféru obrázku a ulehčují poznání situace (obr. 9, 10).



Obr. 9

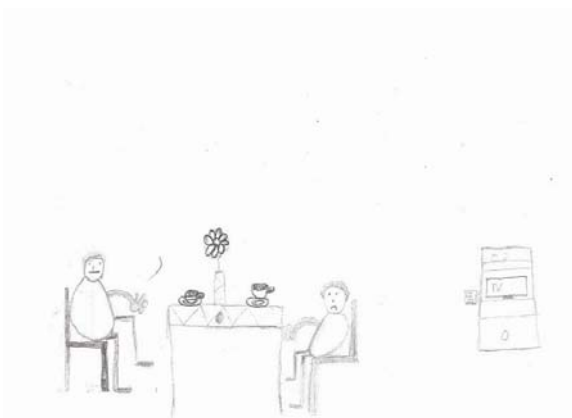


Obr. 10

Pojednání postav

V pojednání postav se nejčastěji objevovalo vynechání samotného autora kresby (obr. 11). Stalo se tak v pěti případech. Stejný počet případů jsem zaregistrovala u gumování. Nicméně dvakrát z toho šlo o gumování předmětů, které byly přemístěny jinam, což nepo-

važují za podstatné. Čtyřikrát se objevila průhlednost postav, skrz které byl většinou vidět nábytek v jejich blízkosti (obr. 12). Dvakrát byly zaznamenány postavy padající z okna, kterými byl v obou případech učitel. Na jednom obrázku se objevili postavy bez tváří, které neměly naznačeny oči, nos ani ústa.



Obr. 11



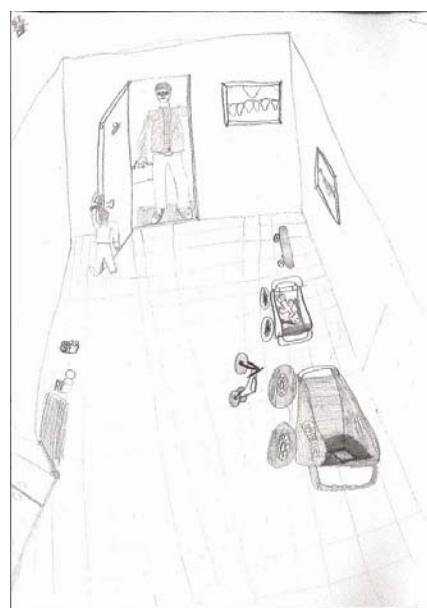
Obr. 12

Činnosti s negativními aspekty

Nejčastějšími negativními činnostmi byly takové, které byly spojeny s projevy agrese. Ta se vyskytovala ve čtyřech případech, kdy byl učitel násilím vyhozen z domu (obr. 13), nebo na něj byly nastraženy pasti v podobě padajícího závaží. V jednom případě se projevil odstup od situace. Na obrázku byla nakreslena pouze delší místnost a učitel ve dveřích, kterému došla otevřít mladší sestra. Nebyli zde ani rodiče ani sám autor (obr. 14).



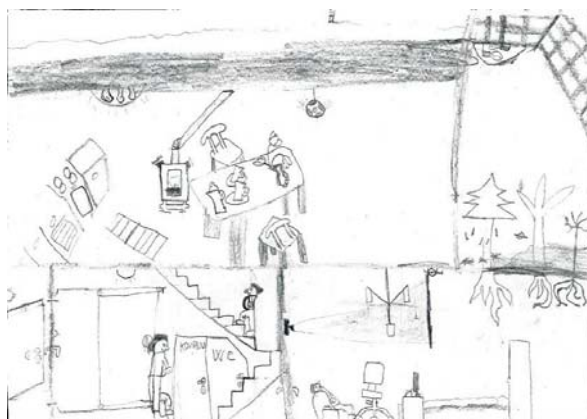
Obr. 13



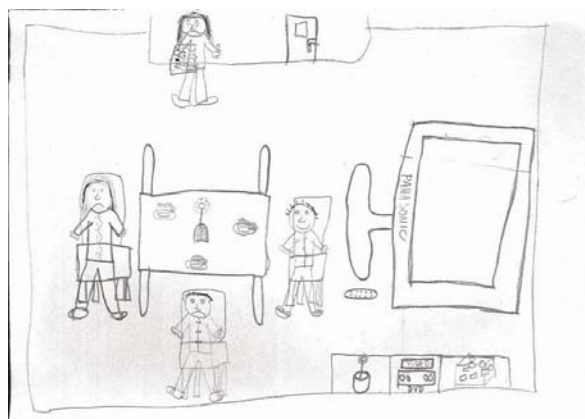
Obr. 14

Další významné momenty

Ze získaných obrázků vyplývá, že nejčastěji jsou problémové situace řešeny s matkou. Takto tomu bylo v osmi případech. Pětkrát řešili situaci oba rodiče a čtyřikrát zůstala tato povinnost na otci. Je pozoruhodné, že ve třech případech kdy řeší situaci otec, jsou na kresbě evidentní agresivní projevy. Pouze jednou se agrese objevila u obrázku, kde situaci řeší oba rodiče. Za další významný znak by mohla být považována přítomnost televize nebo počítače v kresbách (obr. 15, 16). Tyto prvky se objevily v polovině obrázků, přičemž v některých obrázcích byl zdůrazněn význam televize její velikostí a počítač byl zdůrazněn prostřednictvím komentáře v obrázku, který popisoval, co právě na PC probíhá.



Obr. 15



Obr. 16

5.7.2 Deskripce dat získaných z rozhovorů s žáky

Kdo všechno je na obrázku? Můžeš mi popsat tu situaci?

Na tyto úvodní otázky žáci odpovídali v souladu s předloženým obrázkem. Popsali osoby na obrázku a situaci, která tam probíhá. Odpovědi se shodovaly v tom, že se jedná o pana učitele, v některých případech o paní učitelku, která k nim přišla, aby rodičům řekla o „tom průšvihů“. Rodiče pozvali učitele dál a teď se o vzniklé situaci baví. U obrázků, kde učitel nebyl pozván domů, jsem se dále ptala, jestli by ta situace skutečně vypadala tak, jak je nakreslená. Odpovědi byly vyhýbavé nebo žádné, prokládané delším mlčením a doprovázené slovy možná a asi.

Bavíš se s rodiči o škole?

Na tuto otázku odpověděli všichni žáci ano.

Bavíte se jen o tom, jak ti to ve škole jde nebo i jak se ti ve škole líbí?

Většina žáků se shoduje, že pokud jde o školu tak se s rodiči baví výhradně o prospěchu, nebo o tom, co by bylo potřeba zlepšit. Pouze dva žáci uvedli, že se kromě prospěchu baví také o tom, jaké to ve škole je, nebo jak vychází se spolužáky.

Bavíte se taky o učitelích?

Deset žáků připouští, že se s rodiči baví také o učitelích. Souvislosti takových diskuzí jsou nepřesné, ale většinou se jedná o situace, kdy pan učitel zadá žákům zajímavý domácí úkol, nebo udělá něco zvláštního. O některých učitelích se baví v souvislosti s prospěchem.

Co si tví rodiče myslí o učitelích?

Z deseti žáků, kteří se baví o učitelích, jeden přiznal, že jeho matka nemá některé učitele ráda. Na otázku proč odpověděl, že neví. Devět žáků odpovědělo, že jejich rodiče považují učitele za hodné, i když jsou někdy přísní, což k profesi učitele patří.

A jak to vidíš ty?

Patnáct žáků uvedlo, že učitelé jsou na ně přísní a zadávají jim moc úkolů. Dva žáci si myslí, že učitelé jsou přísní, ale jim to nevadí. Jeden žák je se vším ve škole spokojen a nic by neměnil.

Co máš nebo nemáš na tomto učiteli rád?

Při popisu vyučujícího z obrázku nakreslilo čtrnáct dětí třídního učitele, kterého mají rádi, protože je s ním sranda a má smysl pro humor. U dvou obrázků, kde je učitel vyhozen z domu jeden autor uvádí, že rodiče učitele moc rádi nemají, ale on ano, protože je s ním sranda a hraje s žáky ve chvílích volna stolní tenis. Druhý autor uvádí, že učitele moc rád nemá kvůli jeho přísnosti. Na zbývajících dvou obrázcích je nakreslená učitelka, kterou žáci nemají rádi, protože je přísná a zadává moc úkolů.

Co by se muselo změnit, abys ho měl rád?

Všichni žáci se shodují, že k oblíbenosti učitelů by přispělo, kdyby nebyli přísní, nezadávali jim tolik úkolů a dávali jim možnost opravit si špatnou známku nebo dodatečně přinést úkol.

Co bys s ním chtěl zažít?

Pět žáků rázně odpovědělo, že nic. Jejich mínění se nezměnilo, ani když jsem uvedla, že by se mohlo jednat o výlet nebo akci mimo školu. Zbytek žáků na tuto otázku nebyl schopný odpovědět. Po nabídnutí možnosti výletu nebo jiné akce, souhlasně přikyvovali hlavou, že by to nemuselo být špatné, ale pouze dva žáci uvedli, že výlet by byl dobrou příležitostí, kde by se mohli lépe poznat.

Myslíš, že kdyby se něco takového stalo, tak bys ho začal mít rád?

Deset žáků si myslí, že takové akce by mohly přispět k vylepšení vzájemných vztahů. Tři žáci o zlepšení situace přesvědčení nejsou a spíše se přiklání k názoru, že by to situaci nijak nezměnilo.

5.7.3 Deskripce dat získaných z rozhovorů s učiteli

Jak dlouho už učíte?

Všichni učitelé měli bohaté pracovní zkušenosti. Délka jejich praxe je 40, 30 a 24 let.

Učíte celou tu dobu na této škole?

Ani jeden pedagog nestrávil celou svou profesní kariéru na jedné škole. Délka praxe na této škole byla 10, 15 a 23 let. Zkušenost s výukou na jiných školách nabídla možnost srovnání různých typů škol. U všech učitelů byly předchozí školy menší, vesnického typu.

Jak se díváte na učitele a jeho autoritu ve vztahu k žákům? Vidíte v této záležitosti nějaký posun za dobu co učíte?

Všichni respondenti se shodli na tom, že autorita učitele je s postupem doby stále nižší. Značně problematické se jeví si autoritu vůbec vybudovat a udržet. Dva učitelé považují tuto snahu za velmi vyčerpávající. Padla zde zmínka také o přirozené autoritě, kterou by měl učitel mít. Všichni učitelé vidí určitý problém v tom, že dnešní autorita je vybudovaná především na přísnosti a strachu. Takto vybudovaná autorita jim není příjemná, ale sami dodávají, že jinak si ji v dnešní době vybudovat nejde, protože žáci neznají pravidla slušného chování a snaha o zpříjemnění atmosféry bývá obvykle zneužita.

Myslíte si, že zde nějakou roli mají i rodiče dětí a to jak vnímají učitele? Můžete to blíže popsat?

Všichni dotázaní pedagogové vidí vliv rodičů na vnímání učitele dětmi jako zásadní. Rodiče podle nich považují učitele za naprosto bezvýznamnou osobu, ke které nemají nejmenší úctu. Rodiče podřívají autoritu učitele tím, jak se o nich vyjadřují i tím, jak se k nim chovají. Hrubé až vulgární vyjadřování v telefonu, nebo záměrné neodpovězení na pozdrav jsou běžné součásti komunikace s rodiči. Podle výpovědí takovému jednání nahrává také to, že si rodiče můžou stěžovat na učitele téměř kvůli čemukoliv a mnohdy i bezdůvodně. Zastání ze strany školy se většinou nedočkají, protože strach z pomstychtivých rodičů, kteří neváhají do sporu zapojit média je větší, než touha po spravedlnosti. A právě vliv společnosti, často médií prezentovaný, byl také jmenován jako významný činitel při vnímání postavení učitele.

Jak se chovají žáci k Vám?

U respondentů se nevyskytují problémy s chováním žáků, což je podle nich způsobeno stylem výuky, kdy si žáci nedovolí chovat se tak, jak by neměli. Pouze v jednom případě se stalo, že učitel byl atakován písemným vzkazem v sešitě. Případ byl předán k řešení třídnímu učiteli, který kontaktoval matku, která se na domluvenou schůzku nedostavila a neměla zájem situaci řešit. Stejně tak dívka nejevila snahu omluvit se, nebo své jednání nějak napravit.

Ačkoliv ve vztahu ke své osobě problémy s chováním žáků respondenti nemají, připouští, že nevhodné chování žáků ve škole je velmi časté a mívá různé podoby. Od odmítnutí u mladších žáků až k slovnímu napadání a psychickému šikanování u žáků starších (2. stupeň). Takového chování se žáci dopouštějí především na mladých učitelích.

Jsou někteří z vašich žáků problémoví? Myslím tím především v chování.

Učitelé své žáky za vyloženě problémové nepovažují, hovoří spíše o určitých typech žáků, kteří jsou těžko ovladatelní a hůře se přizpůsobují pokynům. Jeden z učitelů popisuje svoji výuku jako takovou, ve které je nastavena komunikace tak, že stačí požádat a rušivý element zmizí. Toto je způsobeno především vzájemným respektem.

Jak chování takového žáka vypadá?

Při popisu chování problémového, hůře přizpůsobivého, neovladatelného žáka se jednotlivé výpovědi liší, dle vlastních zkušeností. Můžeme však zaznamenat zmínky o netečnosti vůči pokynům, odmítání, aroganci, neochotě, vysmívání, urážení a citové prázdnotě.

I bez položení otázky respondenti uvedli příčiny takového chování. Jeho kořeny vidí především v rodině, která nedostatečně formuje osobnost dítěte. Rodiče nechávají dětem příliš mnoho volnosti a nekladou na ně téměř žádné požadavky. Naproti tomu učitelé požadavky mít musí a jsou obvykle provázeny příkazy či zákazy, vůči kterým se dítě postupně stává imunním.

Jsou situace, kdy se chovají nevhodně i k Vám?

Jeden respondent tuto možnost rázně vyloučil. Další se ve spojitosti s nevhodným chováním zabýval problematikou starších dětí na druhém stupni, kde vidí situaci mnohdy jako neúnosnou. Jde zde mnohdy až o šikanování učitelů, kteří jsou slovně napadáni, nahrávání a jejich reakce potom bedlivě zkoumány a zesměšňovány. Jde často až o psychické týrání. Ve spojitosti s výzkumným souborem se takové chování neprojevovalo. Poslední respondent vidí nevhodné chování především v odmítání a neochotě splnit úkol, nebo pomoci v určité situaci.

Jak dobře znáte tyto žáky?

Respondenti znají tyto žáky dobře, protože se s nimi pravidelně setkávají a často hovoří také s jejich rodiči.

Víte něco o jejich rodinném zázemí?

Učitelé si jsou rodinného zázemí žáků dobře vědomi. Znají jejich rodiče z třídních schůzek i z individuálních pohovorů či setkání. Řadu informací se také dozví od samotných žáků.

Pokud jde o vnímání rodinného prostředí žáků, tak se respondenti shodují, že rodiče často nemají čas na své děti. Je to mnohdy způsobeno pracovní vytížeností, ale objevil se také názor, že rodiče se pouze vymlouvají na čas, protože je to ve skutečnosti pro ně pohodlnější. Splní si jen své nejnütnější povinnosti týkající se dětí a o nic jiného se nestarají. O tom vypovídá také konzumní způsob života rodiny, kdy nejlepším víkendovým zážitkem je návštěva obchodních center. Děti také často nekontrolovaně užívají počítač, což se pak projevuje i na jejich chování ve škole, kdy se snaží napodobit hrdinu z akční hry a chovají

se násilně – naznačují střelbu, bodání, ubližování. Počítačem jsou také ovlivněny jejich výtvarné činnosti, ve kterých často vyobrazují scény z her. Naproti tomu trávení volného času s rodinou venku v přírodě je mizivou výjimkou. Na otázku kdo byl venku, někteří odpoví, že byli vyvenčit psa, nebo že přešli k autu.

Na výkonech žáka se v současnosti také podílí zvýšená nezaměstnanost, kdy rodiče řeší mnohdy existenční problémy a vše ostatní jde stranou. Více problémů se také vyskytuje u žáků z rozvedených rodin a rodin sociálně slabších.

Jak se k problémům těchto dětí staví jejich rodiče? (Jste s nimi v kontaktu?, Chodí na třídní schůzky?, Mají zájem řešit problémy?)

Jestliže se vyskytnou problémy u dětí jinak bezproblémových, mají rodiče evidentní zájem vzniklou situaci řešit. Tito rodiče se také pravidelně účastní třídních schůzek. U dětí dlouhodobě problémových je snaha rodičů o vyřešení problémů zdánlivá. Potvrzují to výpovědi o neochotě těchto rodičů účastnit se třídních schůzek nebo individuálních schůzek smluvených s rodičem. Učitel musí vynaložit značné úsilí, aby ke spolupráci vůbec došlo.

Jak vypadá komunikace mezi Vámi a těmito rodiči?

Ve většině případů je komunikace problémová a rodiče berou schůzky s učitelem, jako povinnost, kterou je nutné splnit. Někteří rodiče nemají zájem o učitelovi sdělení či doporučení a dávají to najevo nepřátelskými gesty a mimikou. Naopak jiní rodiče od učitele rady očekávají a často po učiteli chtějí, aby našel řešení problémové situace bez jejich přičinění. Učitelé se také často setkávají s pohrdavým a nadřazeným způsobem komunikace.

Co by se podle Vás muselo změnit, aby se vztahy mezi vámi zlepšily?

Všichni respondenti se shodují, že ke zlepšení vztahů by přispěla celková změna společnosti. Tato změna by se měla týkat především vnímání pozice učitele ve společnosti. Mělo by dojít k znovuvybudování respektu a vážnosti učitelské profese. V odpovědích se také objevila reakce, která považuje za důležité oboustranně vstřícné kroky, tedy ze strany učitelů i rodičů.

Co by se podle Vás muselo změnit, aby se zlepšily vztahy mezi vámi a žáky?

Názory na zlepšení vztahů mezi kantory a žáky se liší. Za obecný předpoklad úspěchu lze považovat změnu v přístupu učitele. Jeho vystupování by mělo působit uvolněně a nenásil-

ně. Měl by dokázat vybudovat si přirozeným způsobem autoritu a zaujmout žáky. Konkrétní rada plynoucí z vlastní zkušenosti dalšího učitele, je mluvit se žáky o všech situacích, které ve třídě nastanou, ať už jde o problémy či úspěchy. Takové konverzaci je ale potřeba žáky naučit, protože ji mnohdy neznají ani z domu. Nebát se mluvit o problémech, umět si je přiznat a společně hledat řešení je základem pro zlepšení vztahů. Jeden z učitelů nebyl schopen na tuto otázku odpovědět. V úvodu rozhovoru však zmínil, že dříve k prohlubování vztahů mezi učitelem a žákem docházelo na školách v přírodě, nebo akcích mimo školu. Tuto skutečnost jsem připomněla s tím, zdali by to fungovalo i dnes. Reakce byla, že fungovat by to mohlo, ale osobně už by to neabsolvoval, kvůli přílišné zranitelnosti učitele (ve smyslu obvinění z profesního pochybení - ztráta věcí, zneužití volnosti dětmi).

Kdy jste rád učitelem?

Pedagogové rádi vykonávají svou profesi, jestliže ve třídě vládne příjemná atmosféra, žáky dovedou zaujmout, věnují se tvůrčím činnostem, pro které jsou žáci zapálení, žákům se daří po prospěchové i osobní stránce. Významným momentem také je, když si bývalí žáci vzpomenou na učitele a povídají si s nimi o „starých časech“. Příjemný je také pocit, když bývalí žáci mají osobní i profesní úspěchy.

5.8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Při výzkumném šetření jsem se snažila porozumět souvislostem mezi postoji rodičů k učitelům a agresivními projevy jejich dětí vůči učitelům. Z dat získaných dětskou kinetickou kresbou vyplývá, že postoje rodičů k učitelům jsou přátelské, se snahou o spolupráci. O tomto faktu vypovídá většina obrázků, kde rodiče sedí s učitelem u stolu, na kterém je připraveno občerstvení. Z mimiky a gest postav můžeme číst znepokojení nad vzniklou situací, která byla navozena v zadání úkolu. Výrazy tváře ukazují známky zklamání, avšak z postojů vyznívá otevřenost a snaha situaci vyřešit. Takové interpretaci situace nasvědčují také rozhovory s dětmi. Výjimku tvoří čtyři obrázky, na kterých učitelé hrozí nebezpečí. Ve dvou případech je učitel vyhozen z okna, což by mohlo vypovídat o záporném přijetí, neochotě situaci řešit a raději se jí rychle zbavit. V dalším případě k řešení situace dojde, nicméně vypadá, že rodič bude spíše v opozici a bude se snažit obhájit svůj postoj. Autor kresby má pro učitele přichystanou lékárničku pro případ, že by otec rázně zasáhl či dle slov autora situaci „pořádně vyšetřil“. Zajímavým momentem je, že ačkoliv je přichystaný

pomoci učiteli, sám na něj nastražil past u dveří v podobě padajícího závaží. Posledním případem je obrázek, kde je nad učitelem zavěšeno závaží, které na něj má spadnout. Tuto nástrahu přichystala sama autorka, z čehož můžeme vyvodit, že více než rodiče vnímá negativně učitele ona sama, protože přináší zprávu, kvůli které je trestána.

Podle učitelů mají postoje rodičů k nim a jejich profesi zcela zásadní vliv na chování a postoje žáků vůči učiteli. Demonstrují to na mnoha situacích, kdy se rodiče chovají zlostně, nepřátelsky a bez respektu. Učitelé se domnívají, že žáci chování svých rodičů pouze věrně napodobují a je těžké je přesvědčit o něčem jiném, když rodiče – osoby jim nejbližší, se o učitelích vyjadřují hrubě, mnohdy na pokraji dobrých mravů. Výjimkou nejsou ani vulgarismy používané při telefonických rozhovorech, které má dítě možnost slyšet. Důležitý se jeví také fakt, že v rodinách je komunikace omezena pouze na školní oblast týkající se prospěchu. Není věnována pozornost vztahům ve škole a pocitům, které dítě prožívá. Místo toho je odloženo k televizi, nebo častěji k počítači. Zde si dítě vytváří svůj vlastní svět – virtuální realitu, která se následně projevuje v jeho každodenním životě. Také skutečnost, že většina volného času je trávena před obrazovkou či monitorem nasvědčuje tomu, že energie, která by mohla být vybita venku, se hromadí a tvoří základ pro agresivní chování při styku s jinými lidmi.

Mezi údaji získanými z dětské kinetické kresby doplněné o rozhovory a rozhovory s učiteli vznikají významné odlišnosti. Zatímco kresby vypovídají převážně o podpoře učitelů, výpovědi učitelů hovoří o opaku. Vzhledem k této situaci bychom tedy mohli říci, že agresivní projevy dětí vůči učiteli mohou být způsobeny postoji rodičů, ale zdaleka nebudou jediným a tím nejvýznamnějším činitelem. Kdyby tomu tak bylo vyskytlo by se agresivní chování jen u několika dětí, tak jak to ukázala dětská kinetická kresba. V úvahu musí být tedy vzaty i další faktory, které takové chování mohou vyvolat. Vzhledem k výsledkům kreseb, bych se přikláněla k možnosti, že agresivní chování dětí je v mnoha případech ovlivněno televizí a počítačem, které byly znázorněny v polovině případů. Této možnosti by také nasvědčovaly rozhovory s učiteli, kteří svět médií a počítačových her vidí jako zhoubu dnešní mládeže.

Předpoklad, že negativní projevy rodičů k učiteli projevované před dítětem způsobí zvýšenou agresivitu dítěte vůči učiteli, se potvrdil pouze částečně. Současně jsem si vědoma, že interpretace dětské kresby může být nepřesná, vzhledem k mým malým zkušenostem s kresebnými projektivními metodami a vyjadřuje pouze můj subjektivní pohled na věc.

Přesto považují kresebné projektivní metody, mezi něž patří i kinetická kresba, za velmi obohacující a přitom nenásilné vzhledem k získávání mnohdy citlivých dat od dětí. Je však nutné tuto metodu doplnit tak, aby výzkumník mohl dojít relevantním výsledkům. Vhodnými doplňky jsou zejména rozhovor, pozorování či obsahová analýza rodinných, školních a zdravotních anamnéz.

ZÁVĚR

Ústředním tématem této práce byly interakce v rodině a ve škole a jejich vliv na agresi dítěte. Cílem teoretické části byl popis zvolené problematiky. Postupně jsem se zabývala interakcemi v rodinném a školním prostředí a následně také dětskou agresí. Takto sestavená teoretická část měla tvořit základ praktické části.

V praktické části jsem se soustředila na rodinné interakce v souvislosti se školním prostředím a agresí dětí. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je souvislost mezi postoji rodičů k učiteli projevovanými před dítětem a agresivními projevy tohoto dítěte vůči učiteli. Souvislost mezi těmito jevy se potvrdila, ale není tak významná, jak jsem předpokládala. Z výsledků výzkumu vyplývá, že postoje rodičů k učiteli jsou pouze jedním z faktorů, které ovlivňují agresivní chování dětí vůči učiteli. Významným činitelem je také způsob trávení volného času. Ten je ve většině případů silně ovlivněn televizí a počítačovými hrami. Dětem chybí vřelé, osobně prožívané mezilidské vztahy, jakož i vztah k přírodě.

Vzhledem ke zvolenému výzkumnému vzorku není možné z výsledků výzkumu vyvozovat obecné závěry, nicméně jejich prostřednictvím je možné ukázat směr dalšího bádání. To by se dle mého názoru mělo zaměřit především na oblast volného času nejen u dětí, ale na trávení společných chvil celých rodin.

Při psaní této práce jsem se také setkávala se značnými rozdíly v teorii a praxi. Tyto nesrovnalosti se týkaly především oblasti školství, kde je např. na jedné straně škola vnímána jako činitel, který formuje celkovou osobnost žáka. Avšak v praxi se ukazuje, že škola usiluje především o rozvíjení vědomostí a ostatní činnosti směřující k rozvoji celé osobnosti jsou odsunuty do pozadí. Stejně tomu je také s prestiží učitelské profese. Zatímco tabulky řadí učitele na jedny z předních pozic ve srovnání různých zaměstnání, učitelé svoji profesi vnímají velmi kriticky a domnívají se, že čím dál více degraduje. I tyto poznatky považuji za přínosné a hodné pozornosti.

Závěrem bych chtěla říci, že zvolenou problematiku považuji za významnou, vzhledem k současnému postavení rodiny i školy. Současná rodina je mnohdy neúplná a často zde nalézáme pouze povrchní vazby, které se projevují také ve vztazích ke škole. V takovém prostředí se může vyskytnout u dětí agrese, která může mít mnohdy až fatální důsledky. Proto se domnívám, že i přes různorodost názorů na nárůst agrese u dětí, je nutné se touto problematikou zabývat a pohlížet na ni z různých úhlů, tak aby byla situace zlepšena.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ATKINSONOVÁ, R., L. *Psychologie*. Praha: Portál: 2003. ISBN 80-7178-640-3.
2. AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-907-0.
3. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
4. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, ISBN: 80-7066-534-3.
5. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
6. ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie. Obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-36-6.
7. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-463-X.
8. ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. ISBN 80-7204-098-7.
9. ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.
10. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-449-4.
11. DINKMEYER, D., MCKAY, G. D. *Step: efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-92-5.
12. DOBSON, J. C. *Láska a kázeň ve výchově dětí*. Praha: Návrat domů, 2001. ISBN 80-85495-58-9.
13. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
14. FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Aurora, 2007. ISBN 978-80-7299-089-4.

15. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
16. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-415-X.
17. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
18. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
19. HOLOUŠOVÁ, D. Osobnost učitele. In *Obecná pedagogika I*. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.
20. JŮVA, V., et. al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
21. KACHLÍK, J. Autorita, svoboda, odpovědnost a vybrané souvislosti. In *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B., et al. 1. vyd . Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7
22. KASSIN, S., M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.
23. KERN, H., et. al. *Přehled psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8.
24. KOLÁŘ, Z. Studie o autoritě v dnešní době aneb zpráva o dílčích výsledcích výzkumu autority učitele ve škole. In *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B., et al. 1. vyd . Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.
25. KOLLÁRIK, T., et. al. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN: 80-.
26. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
27. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et. al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

28. KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty. O zdravých vztazích mezi lidmi*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-042-86.
29. KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.
30. LOVASOVÁ, L. *Rodinné vztahy*. in Děti a jejich problémy. LOVASOVÁ, L., HANUŠOVÁ, J., HELLEBRANDOVÁ, K. Praha: Sdružení linka bezpečí, 2005. ISBN 80-239-4482-7
31. LOVAŠ, L. Agrese. In *Sociální psychologie*. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
32. MACEK, P., LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN: 80-7364-034-1.
33. MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
34. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
35. *Národní zpráva o rodině*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2004. ISBN 80-86991-67-9.
36. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.
37. NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-037-8.
38. PETERSON, L. W., HARDIN, M. E. *Děti v tísní : příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002. ISBN: 80-7254-237-0.
39. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha:portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7
40. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
41. PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. ISBN: 80-7254-593-0.

42. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
43. SAWICKI S., KONČAL V. Osobnost z pohledu autority. In *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B., et al. 1. vyd. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7
44. SMOLOVÁ, D. *Deset esejů o výchově v rodině*. Praha: Horizont, 1990. ISBN: 40-013-90.
45. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál: 2001. ISBN 80-7178-559-8.
46. SPURNÝ, J. *Psychologie násilí*. Praha: Eurounion, 1996. ISBN 80-85858-30-4.
47. STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masaríkova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.
48. ŠTĚTOVSKÁ, I. Moje práva, tvoje povinnosti – relativizace autority nejen ve škole. In *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B., et al. 1. vyd. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7
49. ŠULOVÁ, L. *Ranný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-24-0877-4.
50. TOUŽIMSKÁ, Z. Agresivita u dětí. In *Dětská klinická psychologie*. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., et. al. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1049-8.
51. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN: 80-7184-488-8.
52. ZELENÁ, M., KLÉGROVÁ, A. *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-67-9.

Periodika:

53. REICHLLOVÁ, E. *Možnosti ovplyvňovania agresívneho a prosociálneho správania detí*. Československá psychologie, roč. 41, č. 2, 1997, s. 147-156. ISSN 0009-062X
54. ŠOLCOVÁ, I. *Agrese a sebevědomí*. Československá psychologie, roč. 50, č. 3, 2006, s. 231-237. ISSN 0009-062X

55. ČERMÁK, I., KLIMUSOVÁ, H., VÍZDALOVÁ, H. *Deprese v dětství a její vztah k problémům v chování*. Československá psychologie, roč. 49, č. 3, 2005, s. 223-236. ISSN 0009-062X

Internetové zdroje:

56. BOUDOVÁ, B. *Agresivita u dětí*. Hutnická zaměstnanecká pojišťovna: rubrika zdravý styl. [on-line]. c2004. [cit. 2009-04-14]. Dostupné z <<http://www.hzp.cz/main/clanek.php?id=1351>>.
57. HRUBÁ, J. *Seminář Profese učitele v současnosti*. Učitelské listy. [on-line]. c2005. Poslední úpravy 18. 10. 2007. [cit. 2009-03-24]. Dostupné z <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103277&CAI=2155>>.
58. MATĚJČEK, Z. *Agresivity podle mě nepřibývá*. [on-line]. c1999-2009 Rodina Online. Poslední úpravy 29. 6. 1999, [cit. 2009-03-21]. Dostupné z <<http://www.rodina.cz/clanek40.htm>>.
59. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Česká škola rezignuje na výchovnou funkci*. Učitelské listy: Cyklus Kde jsme.... [on-line]. c2005. Poslední úpravy 1. 3. 2006. [cit. 2009-03-29]. Dostupné z <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102546&CAI=2153>>.
60. PROKEŠOVÁ, M. *Dítě, škola a agresivita*. Šikana OS, Praha: Společenství proti šikaně [on-line]. c2004. [cit. 2009-03-21]. Doplnující referáty ke sborníku z 1. celostátní konference Školní šikanování. Dostupné z <<http://www.sikana.org/>>.
61. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Agresivita dětí*. AZ Rodina: Právo a rodina. [on-line]. c2007-2009. Poslední úpravy 16. 4. 2007. [cit. 2009-04-14]. Dostupné z <<http://www.azrodina.cz/1712-agresivita-deti>>.
62. VAŠUTOVÁ, J. *Změna profesních požadavků na učitele*. Učitelské listy: Cyklus Panorama. [on-line]. c2005. Poslední úpravy 25.5.2007, [cit. 2009-03-25]. Dostupné z <<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103094&CAI=2155>>.
63. KRAMULOVÁ, D. *Šikanovaný učitel: lidská skvrna?* Rodina a škola. [on-line]. c2005. Poslední úpravy 9/2007, [cit. 2009-04-20]. Dostupné z <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=23704>>.

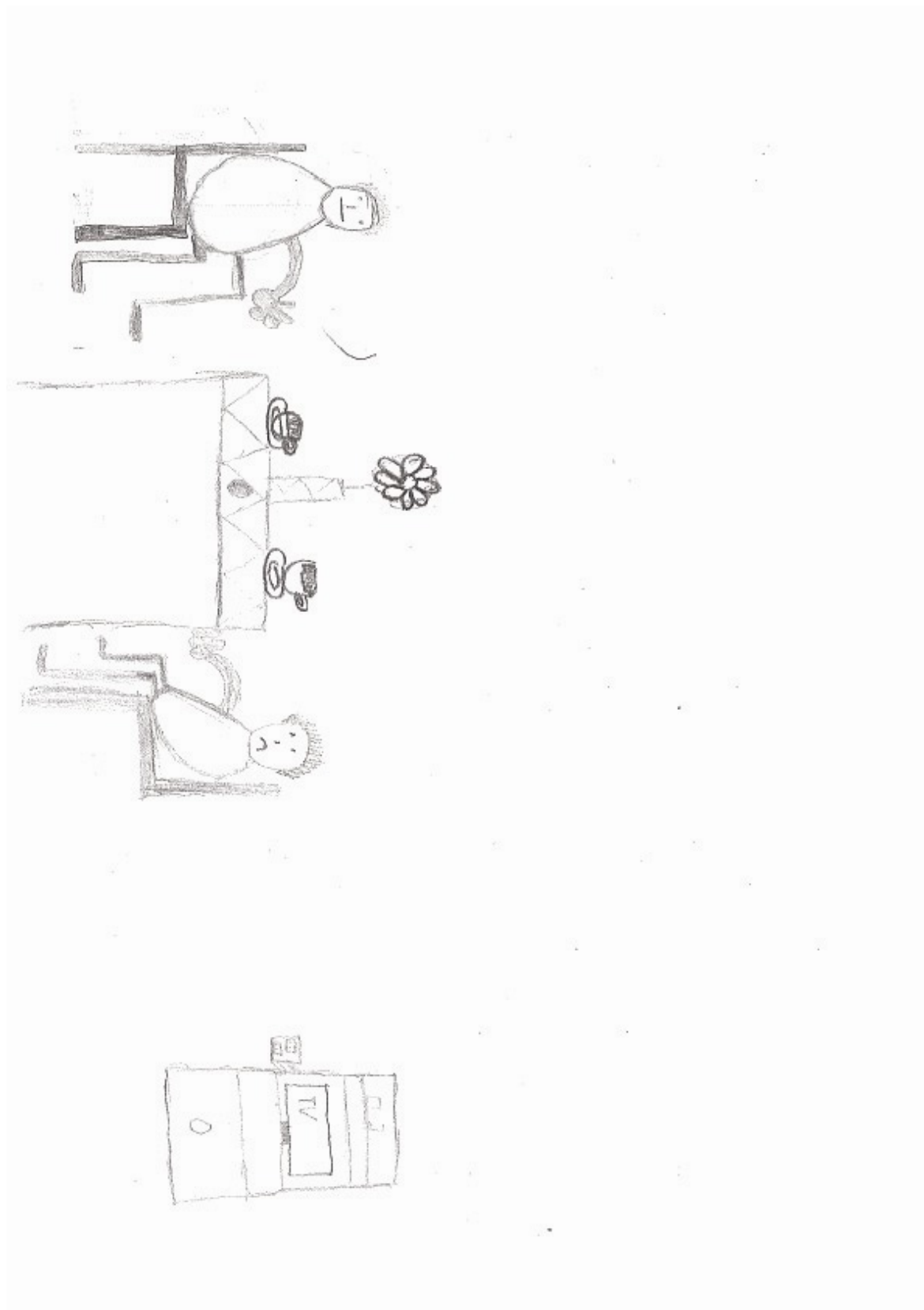
64. STRAKOVÁ, J. *Rozhovor: Jak si poradit se školní agresí*. Moderní vyučování. [online]. c2009. [cit. 2009-04-21]. Dostupné z <http://www.modernivyucovani.cz/index.php?Itemid=55&id=29&option=com_content&task=view>.

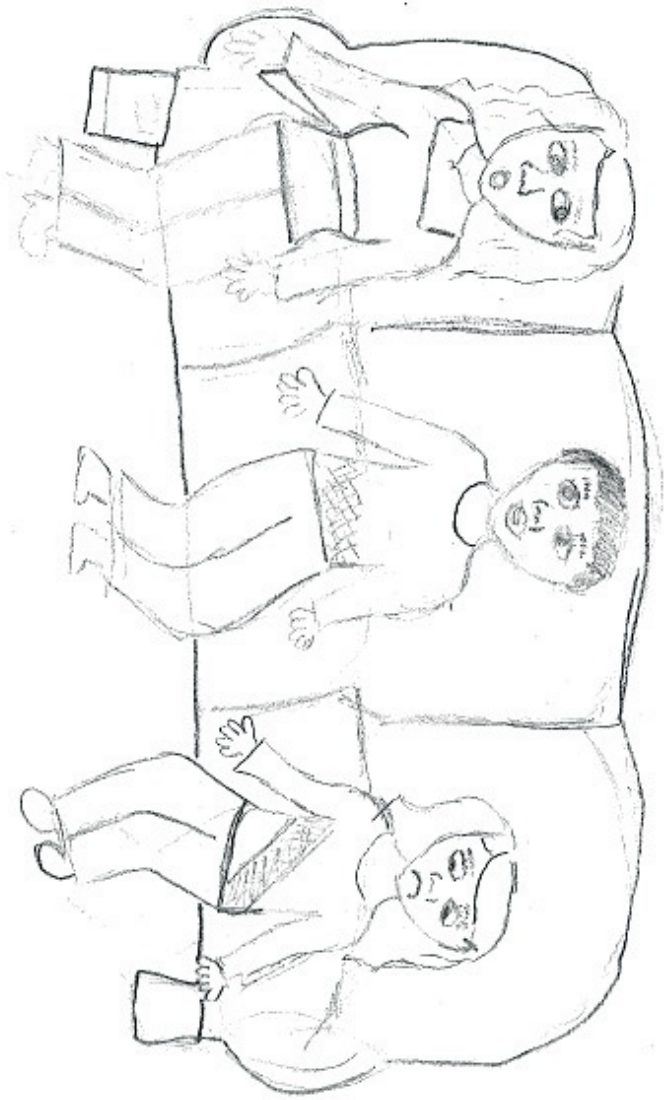
SEZNAM PŘÍLOH

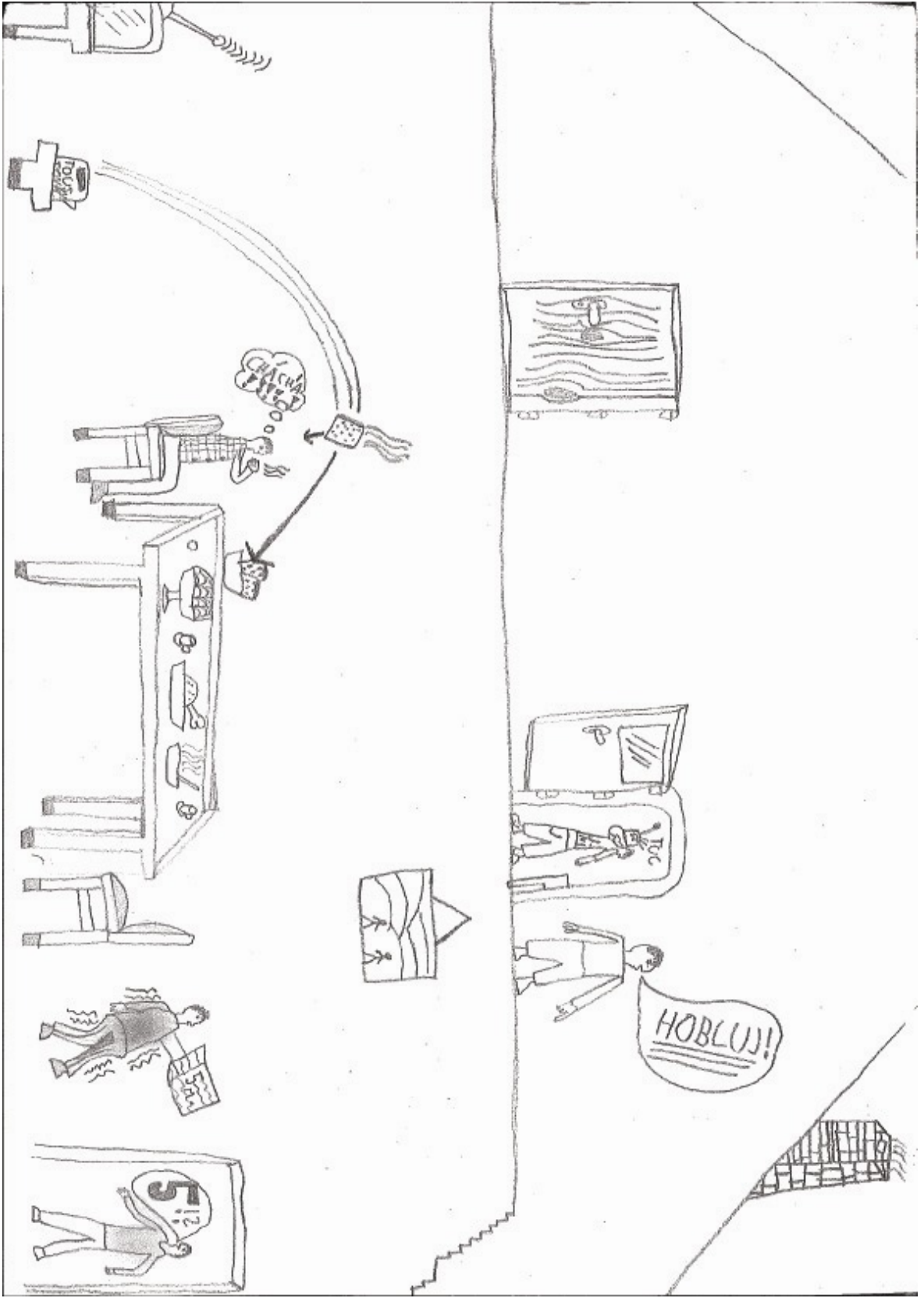
PŘÍLOHA PI	Dětská kinetická kresba
PŘÍLOHA PII	Screeningový dotazník pro kinetickou kresbu rodiny
PŘÍLOHA PIII	Významy indikátorů kinetické kresby rodiny
PŘÍLOHA PIV	Rozhovor s učitelem „A“
PŘÍLOHA PV	Rozhovor s učitelem „B“
PŘÍLOHA PVI	Rozhovor s učitelem „C“

PŘÍLOHA P I:

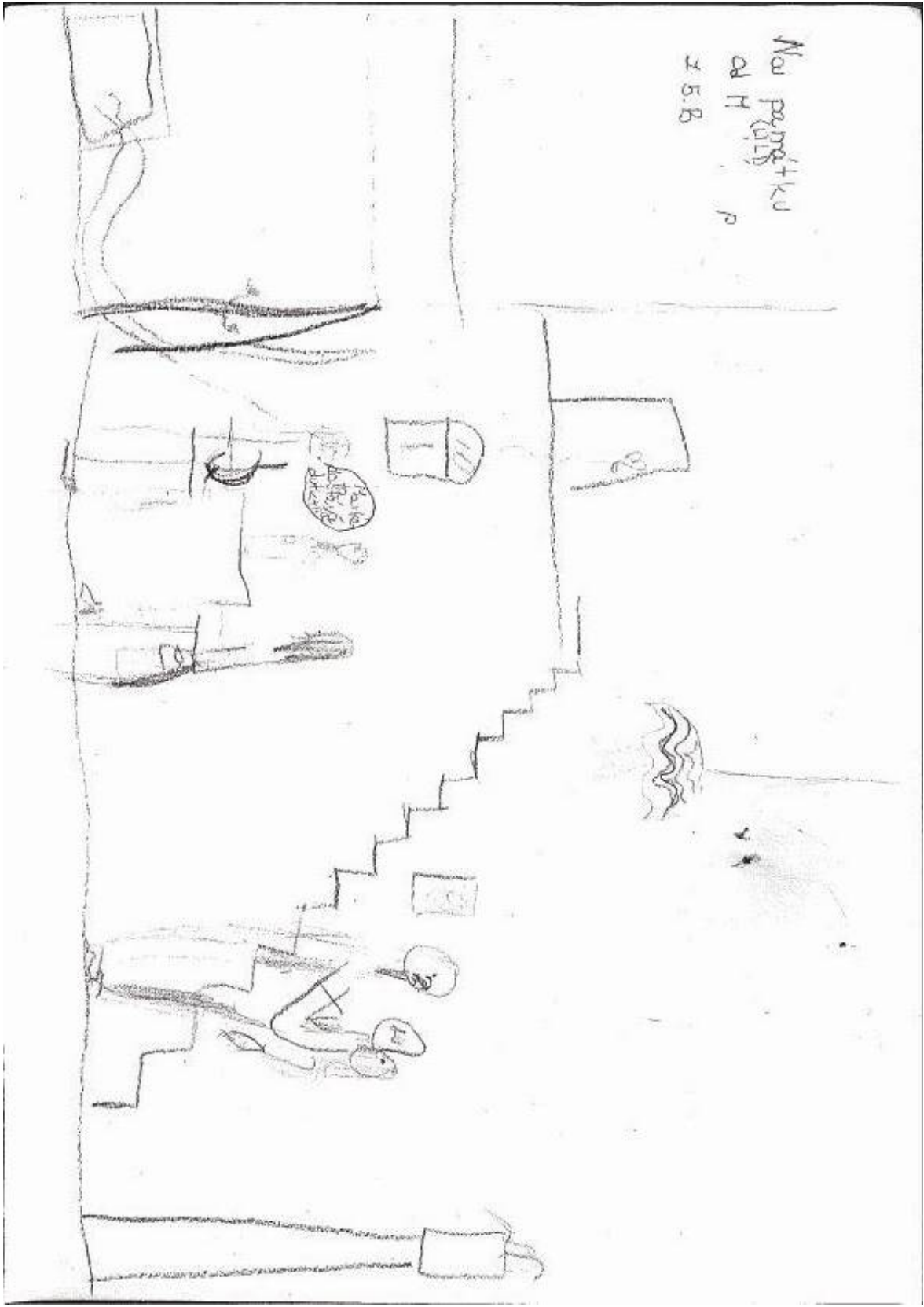
DĚTSKÁ KINETICKÁ KRESBA RODINY

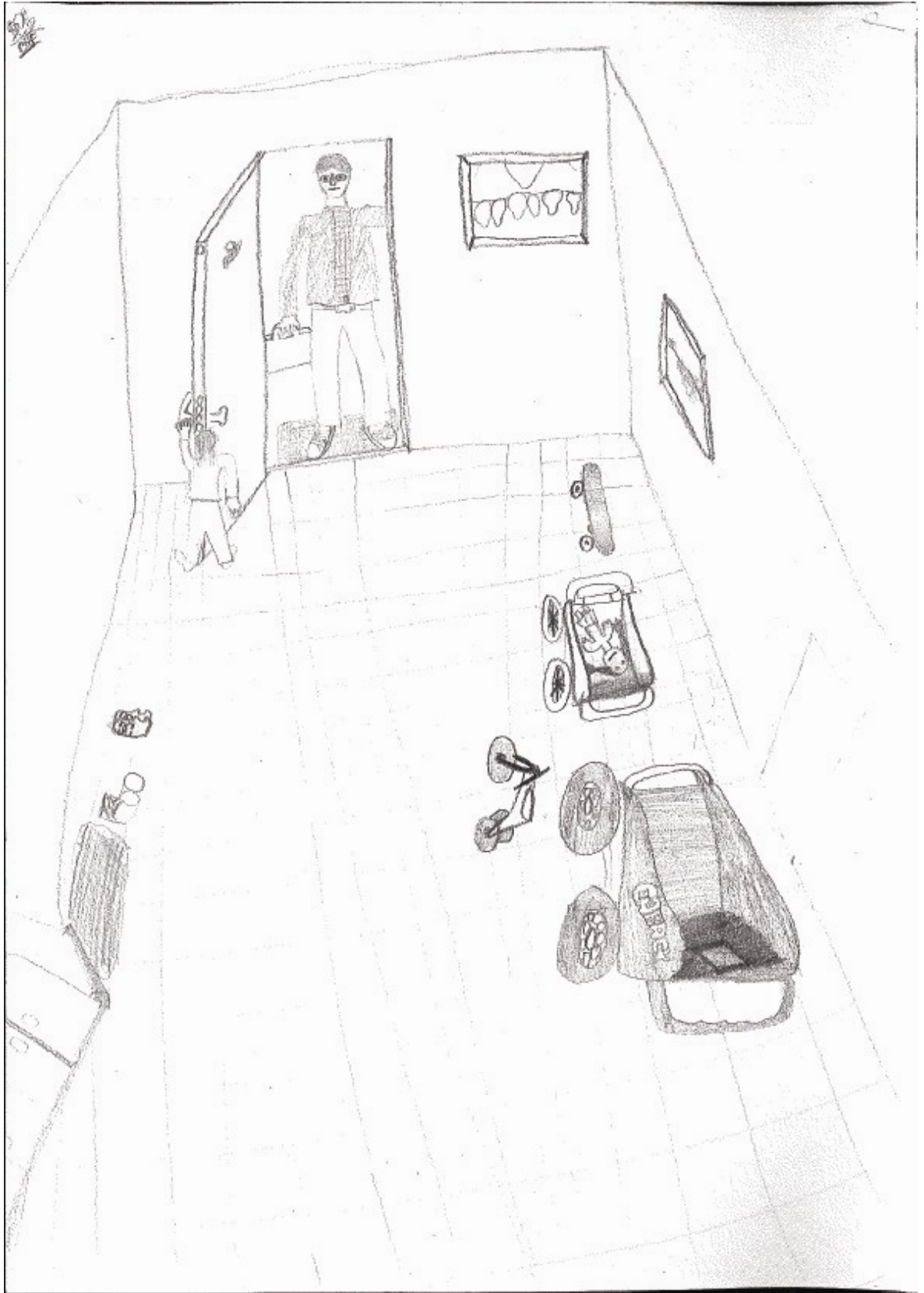


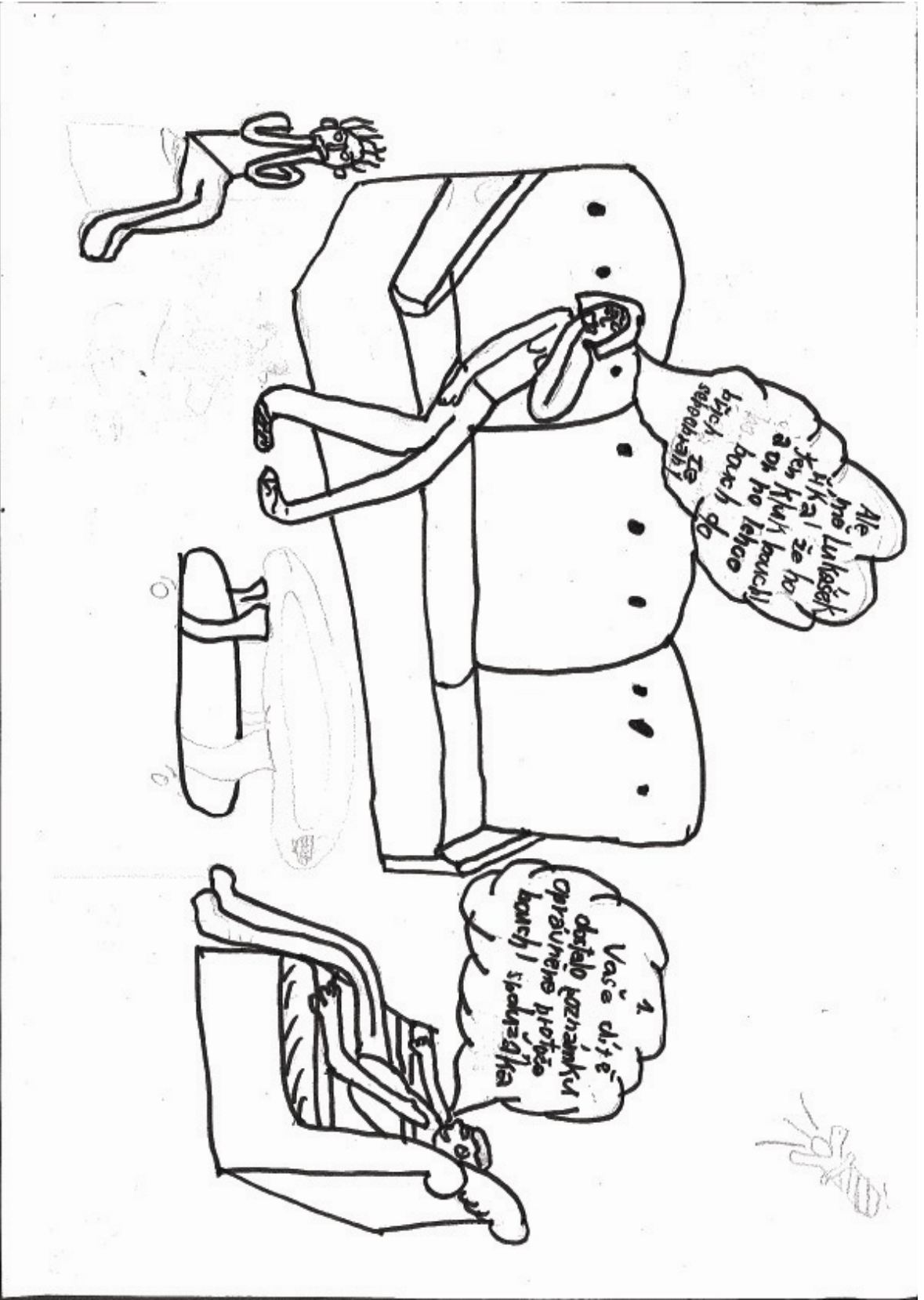


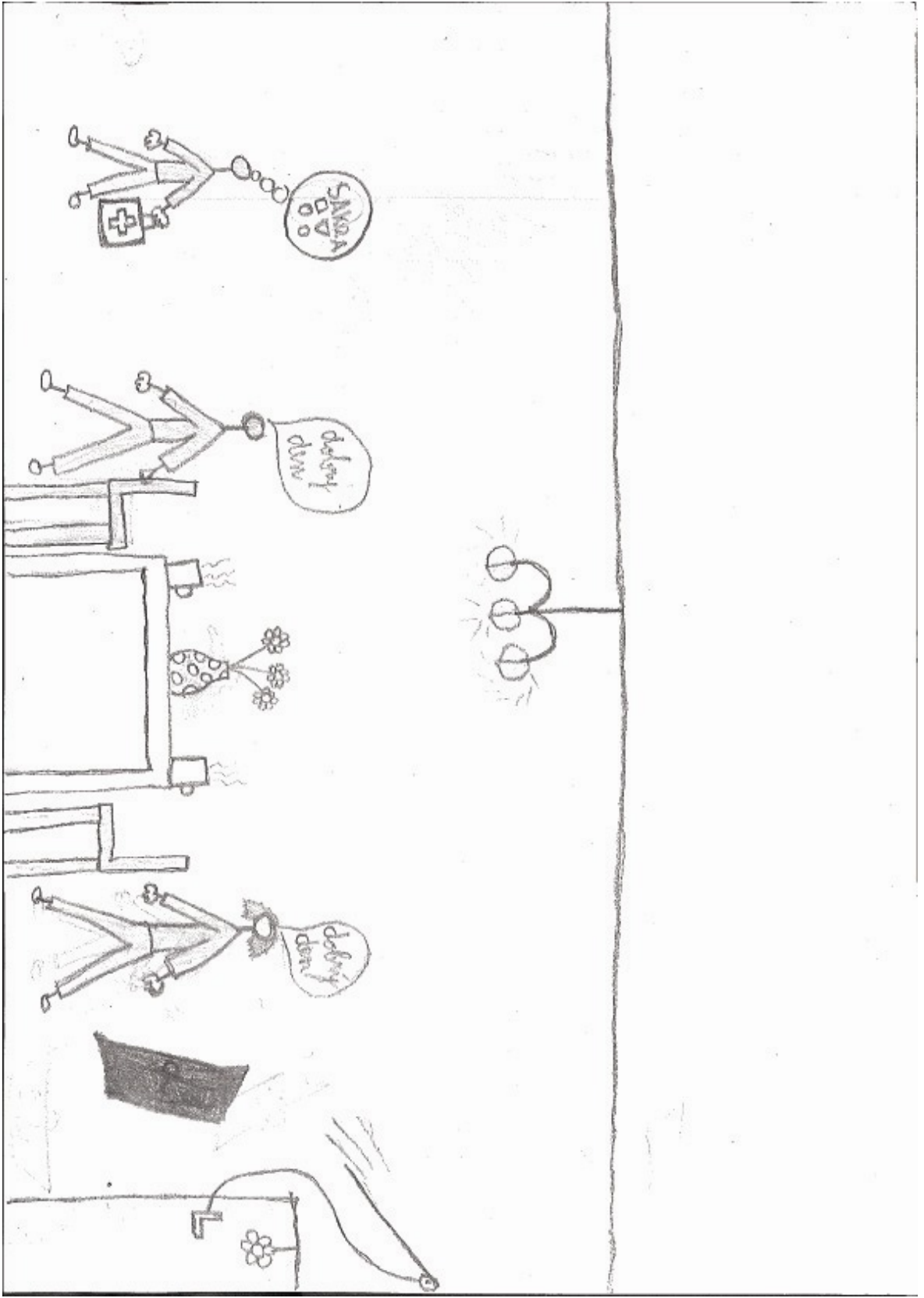


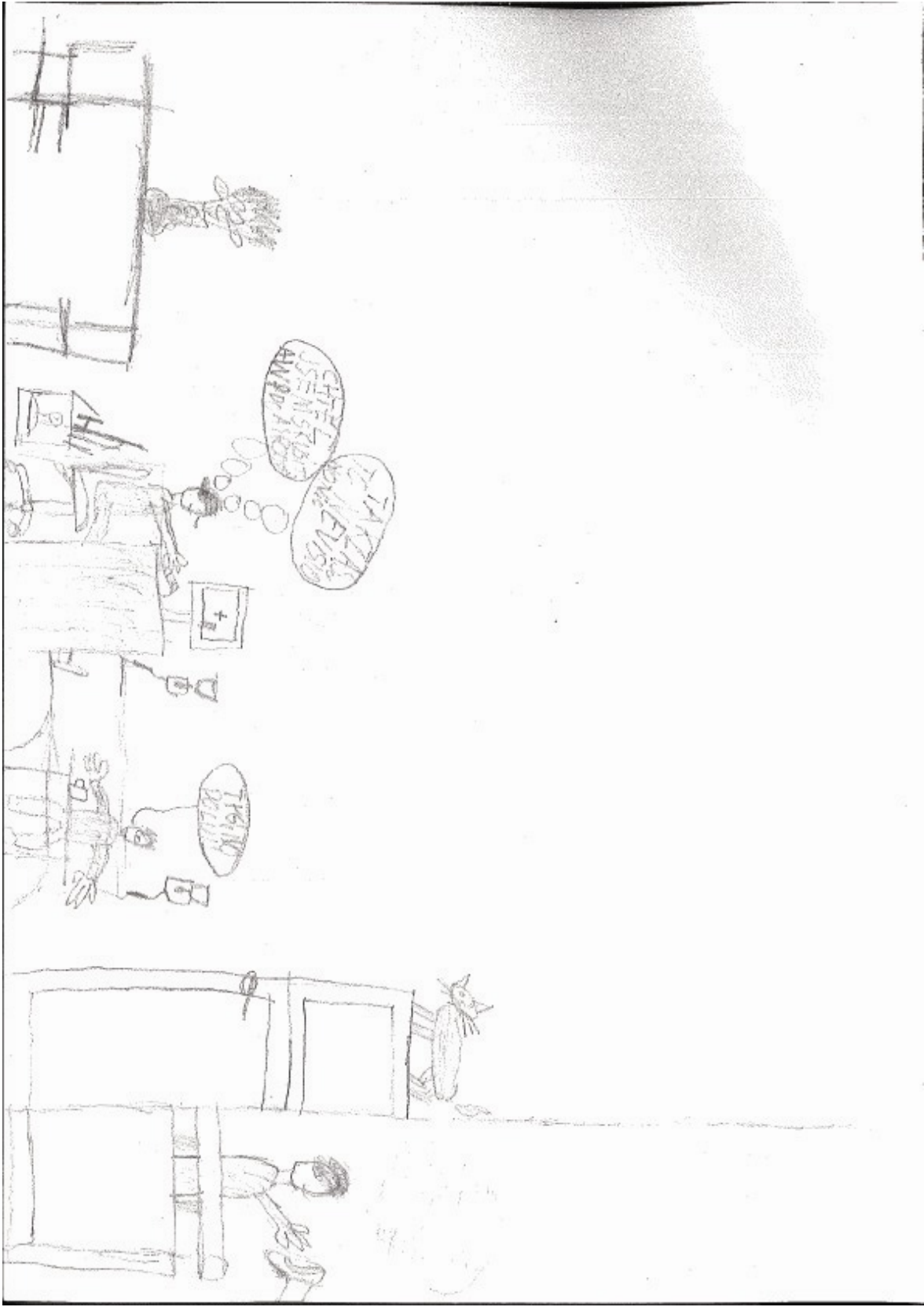
Now parents
at H (GIRL)
P
25.8



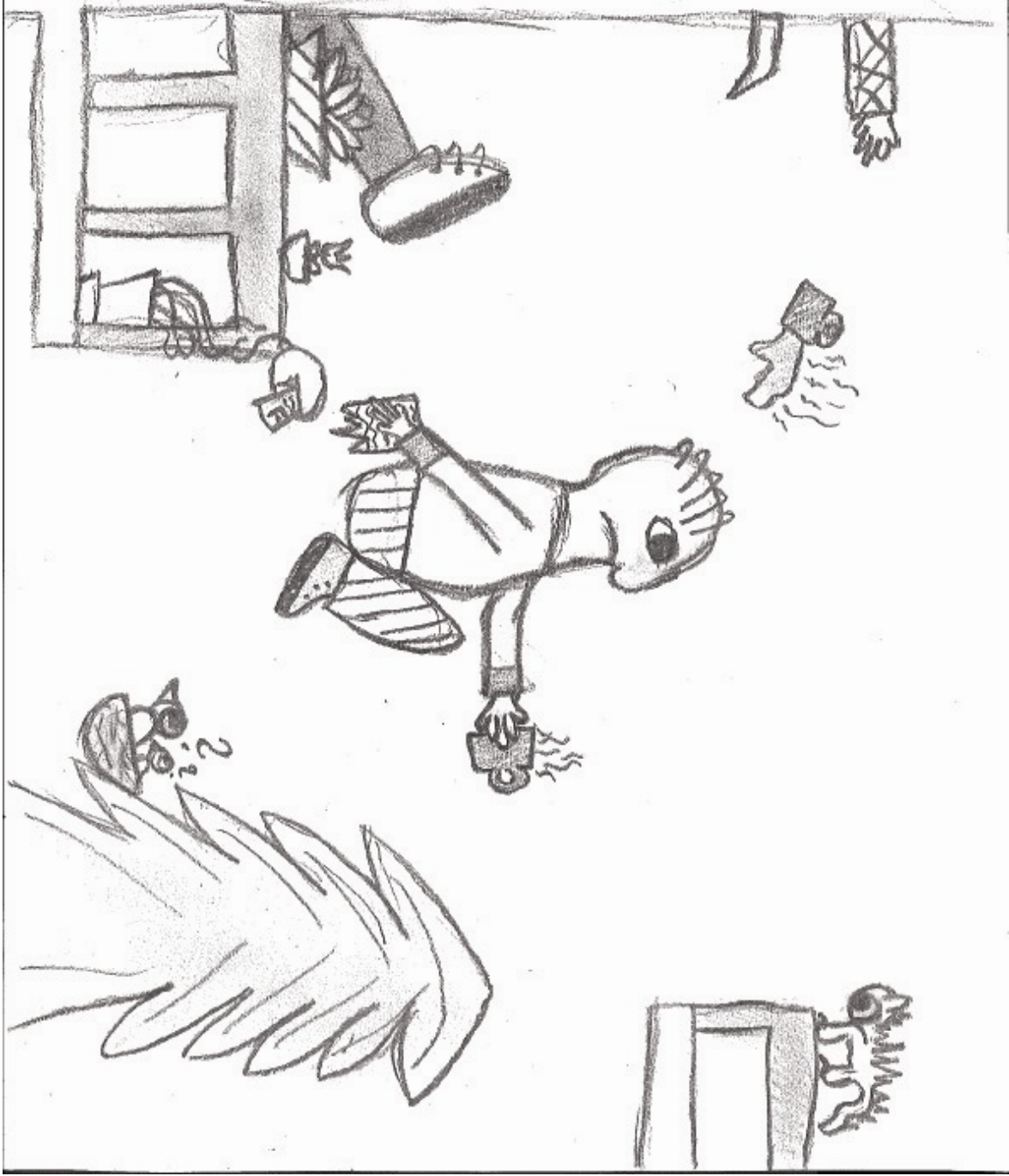




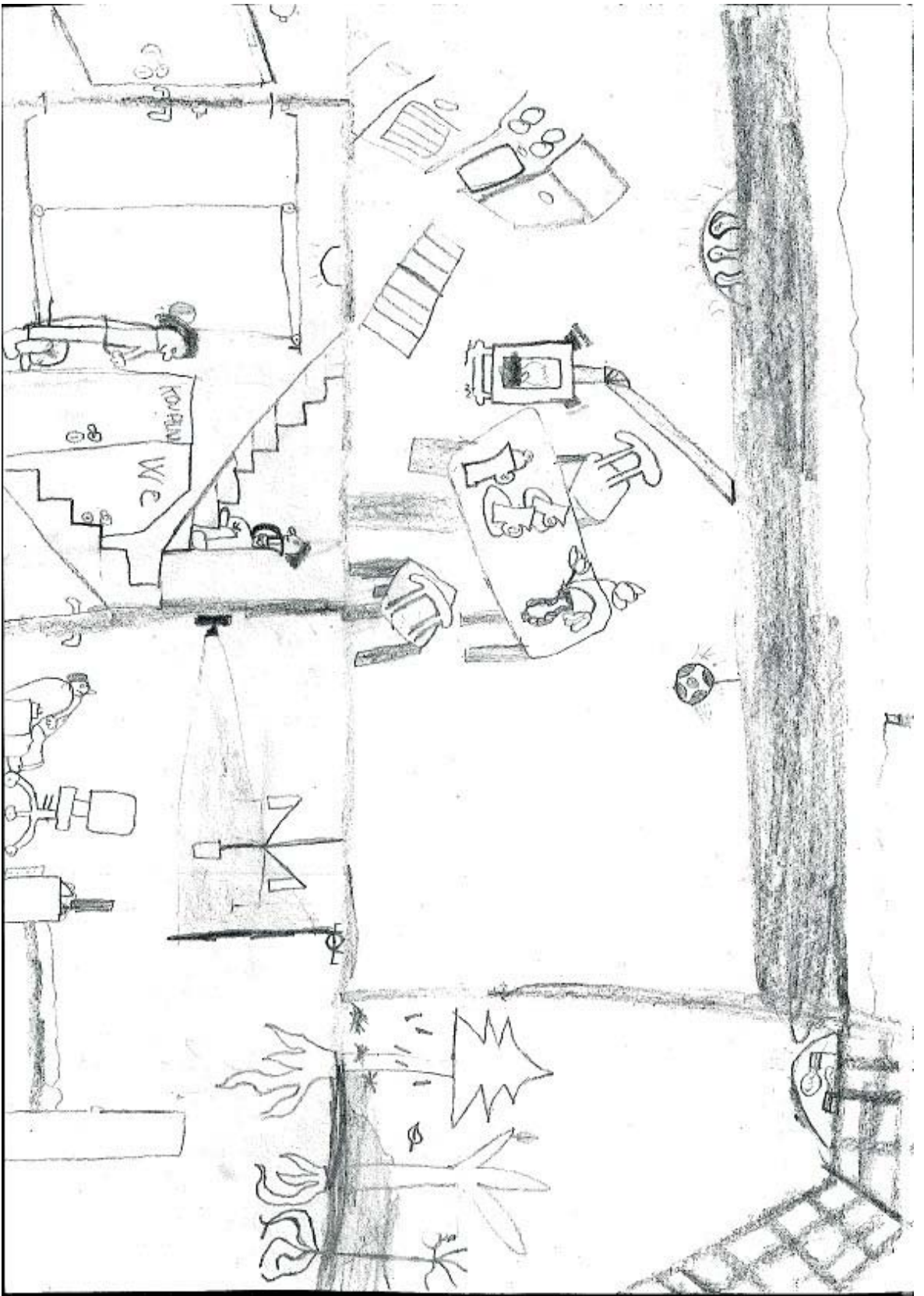




4. patvo



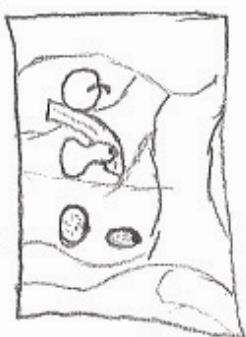




PRO



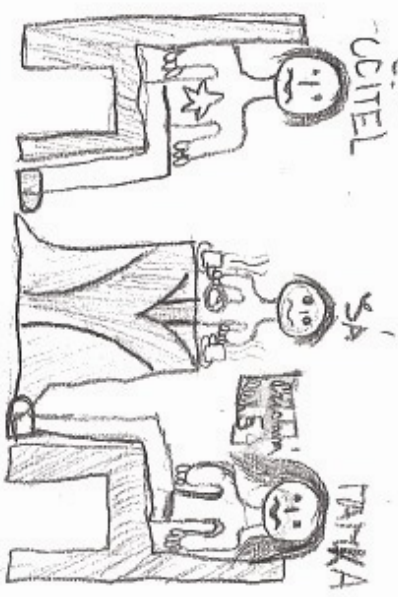
Budouci



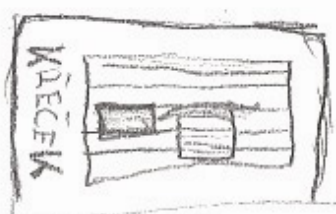
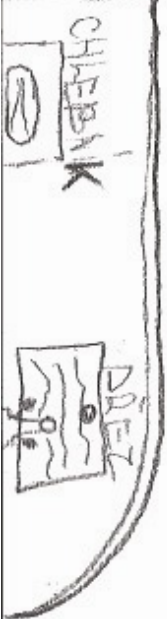
ORAZY

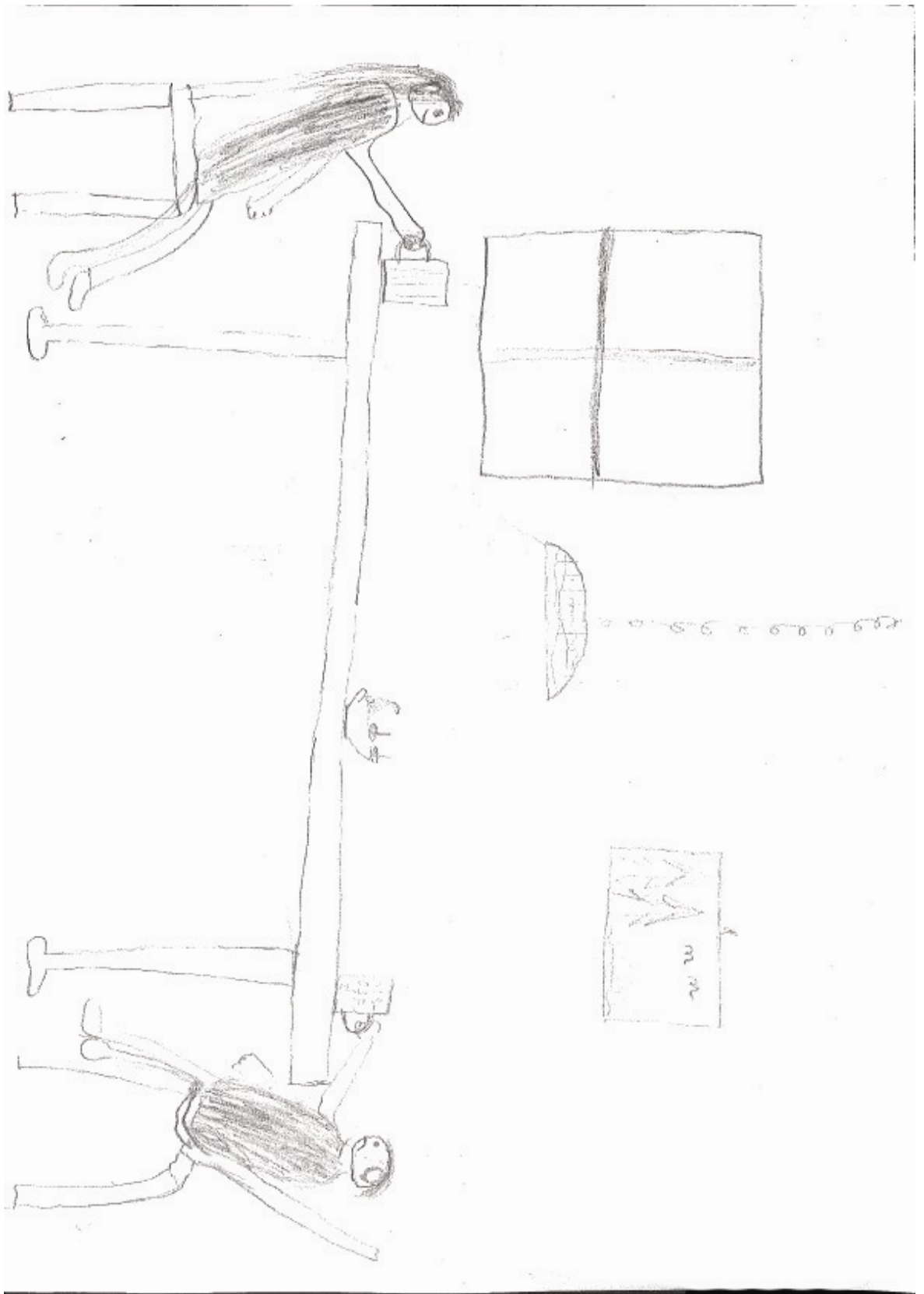


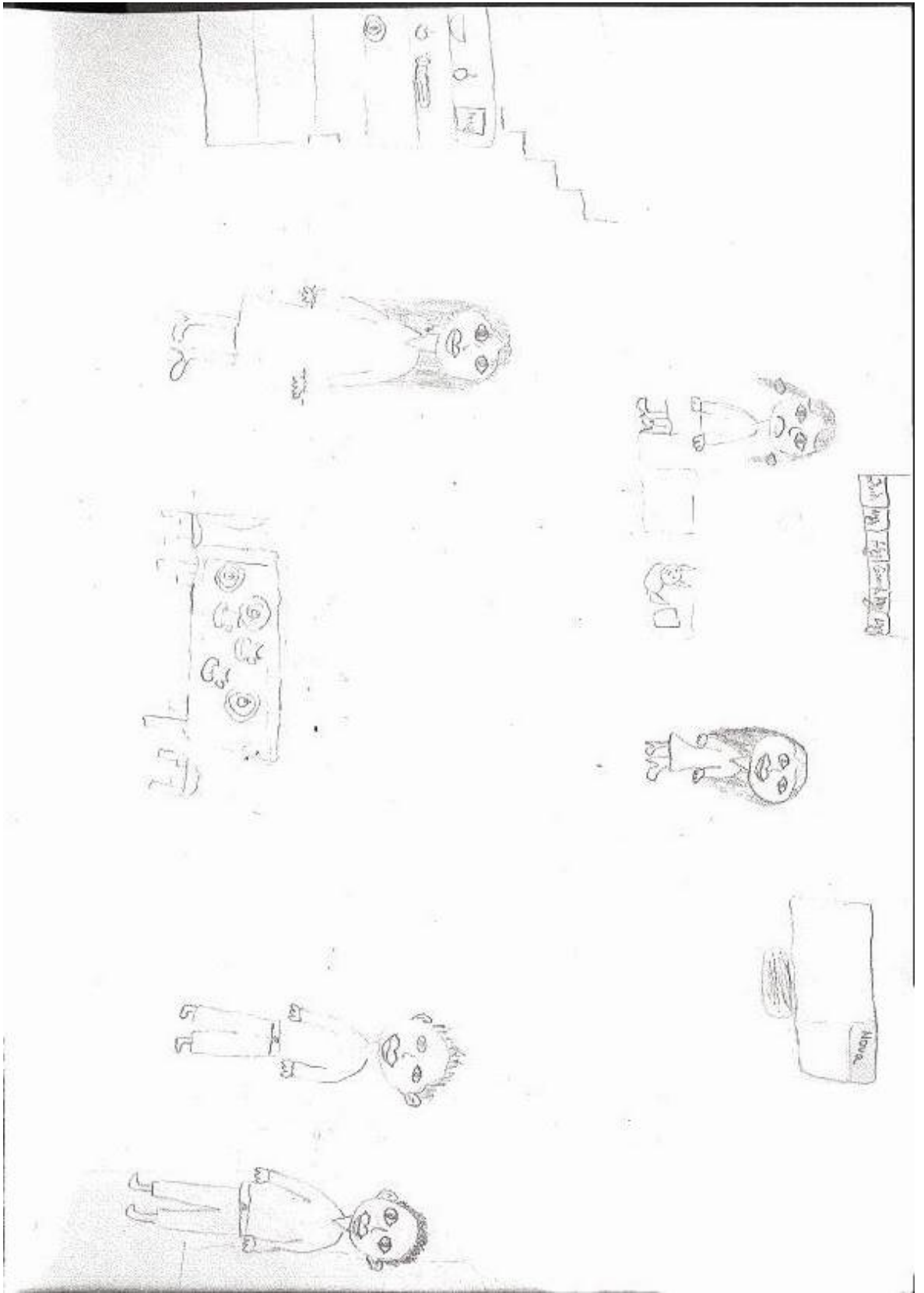
PANI

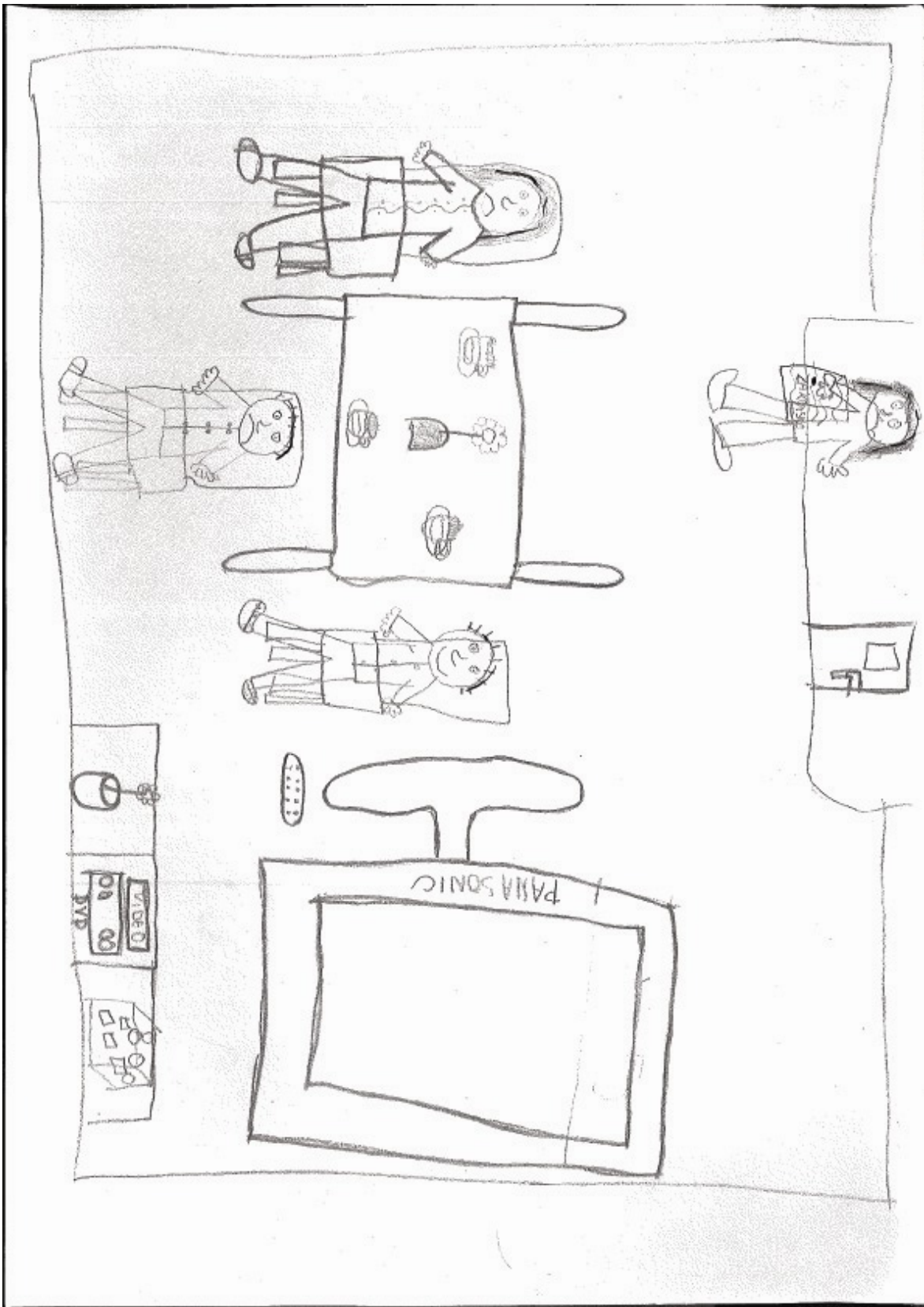


UCITELU

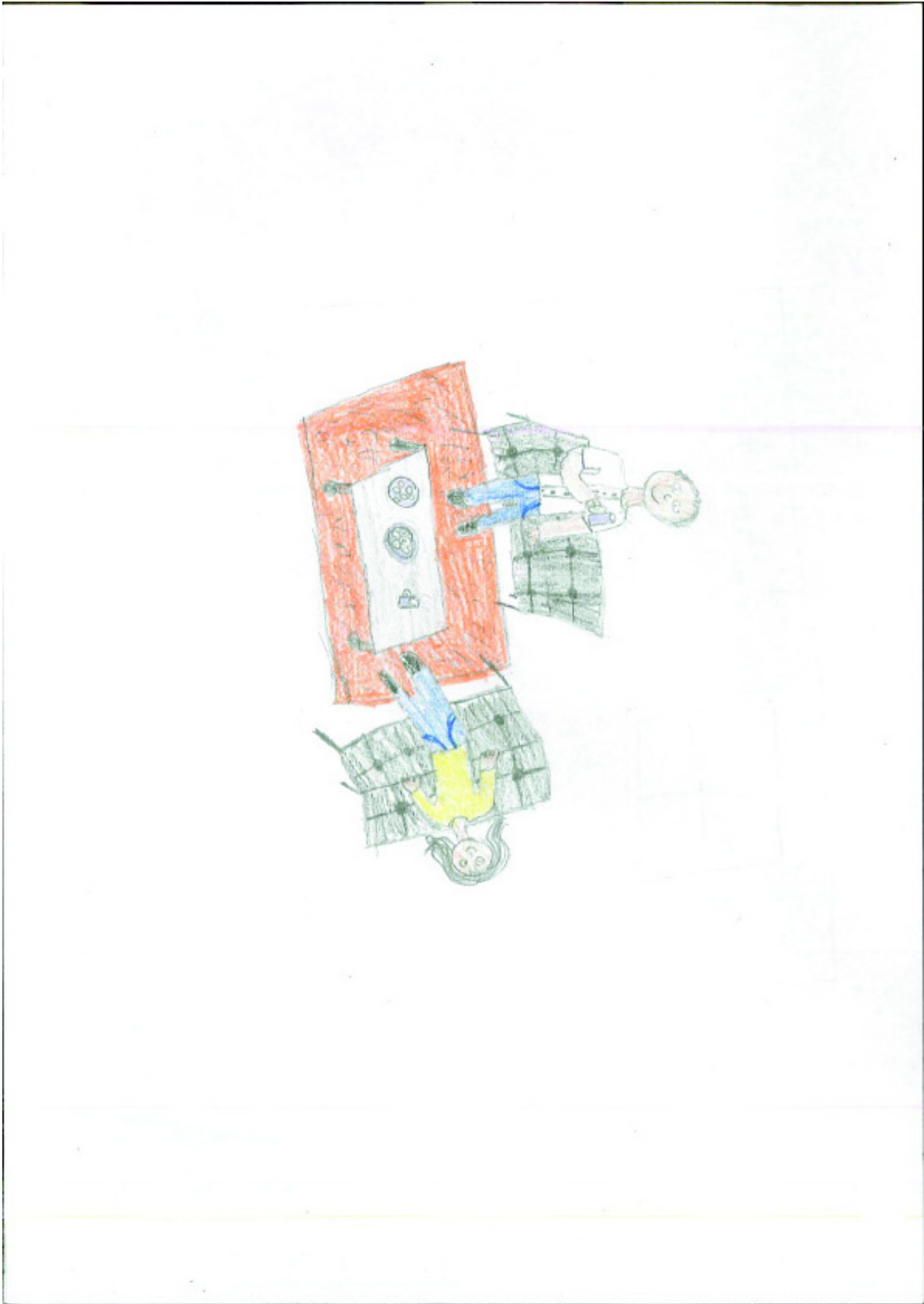


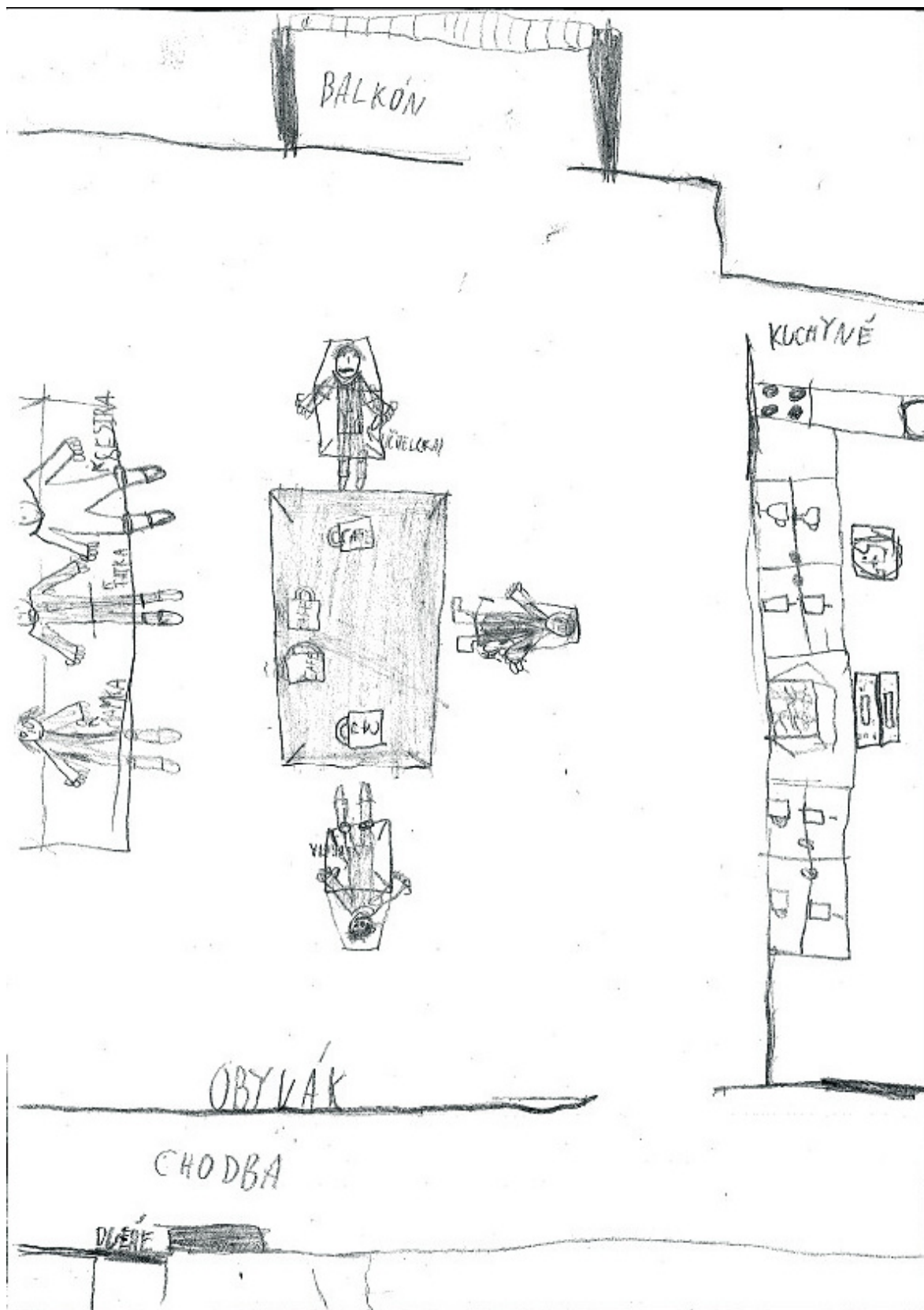












PŘÍLOHA P II:

SCREENINGOVÝ DOTAZNÍK PRO KINETICKOU KRESBU RODINY

DĚTSKÁ KINETICKÁ KRESBA RODINY - DOTAZNÍK A ROZHOVOR

SCREENINGOVÝ DOTAZNÍK PRO KINETICKOU KRESBU RODINY			
Jméno: _____	Datum: _____	Věk: _____	
KVALITATIVNÍ	Červené značky	Žluté značky	Zelené značky
I. Celková kvalita kresby			
1. Zvláštnost/Neobvyklost	<input type="checkbox"/> Velmi zvláštní	<input type="checkbox"/> Poněkud zvláštní	<input type="checkbox"/> Normální
2. Pocit/Nálada	<input type="checkbox"/> Depresivní/Hněvivá	<input type="checkbox"/> Smíšené pocity	<input type="checkbox"/> Veselá/Spokojená
3. Uspořádání	<input type="checkbox"/> Neuspořádaná	<input type="checkbox"/> Částečně uspořádaná	<input type="checkbox"/> Uspořádaná
II. Vnímání členů rodiny dítětem			
1. Velikost	<input type="checkbox"/> Velmi disproporční	<input type="checkbox"/> Částečná disproporce	<input type="checkbox"/> Proporční
2. Tvar	<input type="checkbox"/> Velmi disproporční	<input type="checkbox"/> Částečná disproporce	<input type="checkbox"/> Proporční
3. Distorze	<input type="checkbox"/> Nadměrná	<input type="checkbox"/> Částečná	<input type="checkbox"/> Žádná
III. Sebepercepce dítěte v rodinném systému			
1. Velikost	<input type="checkbox"/> Velmi disproporční	<input type="checkbox"/> Částečná disproporce	<input type="checkbox"/> Proporční
2. Tvar	<input type="checkbox"/> Velmi disproporční	<input type="checkbox"/> Částečná disproporce	<input type="checkbox"/> Proporční
3. Distorze	<input type="checkbox"/> Nadměrná	<input type="checkbox"/> Částečná	<input type="checkbox"/> Žádná
Vzhledem ke komplikovanému charakteru kinetické kresby rodiny nelze zvláštnost a uspořádání kvantifikovat. Pokud kresba vykazuje přílišnou neuspořádanost (chaos) či zvláštnost, je vždy nezbytný rozhovor s dítětem, neboť tyto faktory nelze do bodovacího systému zahrnout.			
KVANTITATIVNÍ			
IV. Styly (Postavu označte na příslušném řádku)			
1. Opouzdření	Ano (2,0).....	Ne (0)	
2. Ohraničení	Ano (2,0).....	Ne (0)	
3. Vepsaná slova	Ano (1,0).....	Ne (0)	
4. Rozmístění po okrajích	Ano (1,0).....	Ne (0)	
5. Podtržení jednotlivých postav	Ano (0,5).....	Ne (0)	
6. Šrafování u horního okraje	Ano (0,5).....	Ne (0)	
7. Šrafování u dolního okraje	Ano (0,5).....	Ne (0)	
V. Pojednání postav (Postavu označte na příslušném řádku)			
1. Průhlednost	Ano (2,0).....	Ne (0)	
2. Vynechaná postava nebo sám autor(ka) kresby	Ano (2,0).....	Ne (0)	
3. Jedna či více postav na rubu papíru	Ano (1,0).....	Ne (0)	
4. Gumování	Ano (1,0).....	Ne (0)	
5. Plovoucí/Vznášející se postavy	Ano (1,0).....	Ne (0)	
6. Visící postavy	Ano (1,0).....	Ne (0)	
7. Padající postavy	Ano (0,5).....	Ne (0)	
8. Nakloněné postavy	Ano (0,5).....	Ne (0)	
9. Neúplné postavy (vynechané části těla)	Ano (0,5).....	Ne (0)	
10. Extenze/Dlouhé nohy, ruce, náčíní	Ano (0,5).....	Ne (0)	
VI. Činnosti s negativními aspekty (Postavu označte na příslušném řádku)			
1. Sexuálně zabarvené	Ano (2,0).....	Ne (0)	
2. Agrese/Zbraně	Ano (2,0).....	Ne (0)	
3. Strach/Úzkost	Ano (2,0).....	Ne (0)	
4. Odstup/ Izolace	Ano (1,0).....	Ne (0)	
5. Obvinění/Zesměšnění	Ano (1,0).....	Ne (0)	
6. Submise/Soutěžení	Ano (0,5).....	Ne (0)	
7. Bariéry	Ano (0,5).....	Ne (0)	
<input type="checkbox"/> Normální (0-2) <input type="checkbox"/> Nerozhodný (3-5) <input type="checkbox"/> Podezřelý/Vyšetřit (6+) Celkový počet bodů: _____			
Tyto výsledky samy o sobě neznamenají diagnózu tělesného, pohlavního nebo citového zneužití. Slouží pouze jako vodítko pro další vyšetření pomocí rozhovoru s dítětem, lékařské prohlídky a soudního posudku.			
© 1995 Peterson/Hardin (Upraveno podle Burnse & Kaufmana, 1972)			

Tato stránka smí být reprodukována bez svolení nakladatele nebo autorů.

PŘÍLOHA P III:

VÝZNAMY INDIKÁTORŮ KINETICKÉ KRESBY RODINY

I. CELKOVÁ KVALITA KRESBY

Zvláštnost/Neobvyklost	Kresba má nějaký zvláštní nebo neobvyklý aspekt. Může to být způsob, jak se vyhnout zadanému úkolu, například když dítě nakreslí místo rodiny třeba dinosaura. Na nahodilosti, různé chyby či podivné výtvary nahlížejte jako na způsob zakrývání či vyhýbání. Požádejte dítě, aby nakreslilo ještě jeden obrázek.
Pocit/Nálada	Je obrázek veselý, smutný, děsivý? Jaké by to bylo, kdybyste se v něm ocitli? Jaký ve vás vyvolává pocit, když si ho prohlížíte?
Uspořádání	Vztahuje se k soudržnosti nebo nesoudržnosti rodinného života dítěte. Může také odrážet stupeň organizace či dezorganizace.

II. VNÍMANÍ ČLENU RODINY DÍTĚTEM

Velikost	Odpovídá realitě? Znamená moc, nebo její nedostatek? Oceňování, nebo podcenění daného člověka?
Tvar	Na základě disproporčních tvarů lze usuzovat na možné problémové oblasti ve vztahu k jednotlivým členům rodiny.
Distorze	Distorze může představovat kognitivní deficit. Může také indikovat, jak dítě skutečně vnímá realitu, jako například při tělesném postižení nebo poruchách motoriky. Také může být indikátorem tělesného týrání nebo pohlavního zneužívání.

III. SEBEPERCEPCE DÍTĚTE V RODINNÉM SYSTÉMU

Velikost	Velikost dítěte v porovnání s ostatními členy rodiny. Odpovídá realitě? Vyjadřuje moc nebo její nedostatek, ocenění, nebo podcenění?
Tvar	Tvar dítěte v porovnání s ostatními členy rodiny. Odpovídá skutečnosti? Disproporční tvary představují problémové oblasti. Například astmatické děti mohou nakreslit zvětšený nos.
Distorze	Část(i) těla dítěte, která(é) se výrazně liší od částí těla ostatních členů rodiny. Odpovídá to skutečnosti? Distorze může představovat kognitivní deficit. Může také indikovat, jak dítě skutečně vnímá realitu, jako například při svalové dystrofii. Také může být indikátorem tělesného týrání či pohlavního zneužití.

IV. STYLY

Opouzdření	Potřeba nakreslit kolem sebe zvláštní hranice, vydělit se od ostatních.
Ohraničení	Autor(ka) kresby, jeden z členů rodiny nebo každý z rodiny je ohraničen příhrádkou nebo „chlívečkem“. Potřeba ochrany nebo odstupů.
Vepsaná slova	Dítě se chce ujistit, že význam kresby bude pochopen. Označením lidí a předmětů se dítě může snažit zvládnout situaci nebo vysvětlit divákovi svůj záměr.
Rozmístění po okrajích	Znamená popření nebo zatajování. Účast bez angažování se.
Podtržení jednotlivých postav.	Ukotvení na zemi znamená kontakt s realitou. Podtržení linií nebo stínování má stejný význam.
Šrafování u horního okraje	Strach spojený s hrozbou, s „Damoklovým mečem“, který by dítě chtělo ovlivnit, ale nemůže.
Šrafování u dolního okraje.	Zdůraznění nebo stabilita

V. POJEDNÁNÍ POSTAV

Průhlednost	Lze vidět skrz zeď, osobu, oděv či kůži až „na kost“, „do žaludku“. Často představuje tabuizovanou oblast, například sexualitu. Překročené hranice. Tělo mi nepatří.
Vynechaná postava nebo autor(ka) kresby	Sledujte, kdo na obrázku chybí nebo je vynechaný. Pokud je to autor(ka) kresby, dítě se může v rodině vnímat jako outsider nebo mu může připadat, že ho ostatní členové rodiny opomíjejí. Vynechaná osoba může představovat někoho, kdo dítěti v životě chybí nebo není zapojen do rodinného systému. Všimněte si, kdo na kresbě stojí stranou. To často značí konflikt s nepřítomnou/vynechanou osobou.
Jedna či více postav na rubu papíru	Může znamenat nestabilní osobu nebo někoho, kdo odešel od rodiny (rozvod) nebo zemřel.
Gumování	Všimněte si, kde dítě gumovalo, a porovnejte původní obrysy s překreslenými. Gumování často signalizuje konfliktní oblasti nebo osoby.
Plovoucí/Vznášející se postavy	Nezvládnutá situace. Není se čeho zachytit.
Visící postavy	Strach, nezvládnutá situace, zmatek.
Padající postavy	Nezvládnutá situace. Není se čeho zachytit.
Nakloněné postavy	Nestabilita. Čím větší sklon, tím větší labilita.
Neúplné postavy	Kdo má moc a komu se jí nedostává?
Extenze/Dlouhé ruce, nohy, náčiní	Znamená bariéru nebo odstup, například dlouhé ruce, různá prodloužení nebo sportovní náčiní, jako jsou rakety nebo pálky. Dítě si může připadat mocné nebo chce mít větší moc.

VI. ČINNOSTI S NEGATIVNÍMI ASPEKTY

Sexuálně zbarvené	Jak jsou nakreslené genitálie? Jsou explicitní, vynechané, přehnaně zvětšené, zakryté?
Agrese/Zbraně	Všimněte si, odkud kam agrese směřuje, abyste mohli rozpoznat případné násilí v rodině.
Strach/Úzkost	Kdo má strach a je vyděšený?
Odstup/Izolace	Všimněte si, kdo je izolovaný a proč?
Obvinění/Zesměšnění	Kdo koho obviňuje?
Submise/Soutěžení	Kdo vyžaduje podřízení? Kdo je soutěživý?
Bariéry	Kdo komu brání v komunikaci? Kdo vytváří bariéry? Před kým se dítě chrání tím, že nakreslí bariéru?

PŘÍLOHA P IV:

ROZHOVOR S UČITELEM „A“

Jak dlouho už učíte?

Už 40 let.

Učíte celou tu dobu na této škole?

Ne to ne, vystřídal jsem asi 8 škol. **A jak dlouho jste na této škole?** Tady jsem 10 let.

Jak se díváte na učitele a jeho autoritu ve vztahu k žákům? Vidíte v této záležitosti nějaký posun za dobu co učíte?

No tak to určitě, ztrácí se, je nižší, nejsou nástroje tady k tomu, samozřejmě něco jiného je přirozená autorita, ale to už je v člověku, to už záleží taky na těch, děckách oni to vycítí. Ale ono je to jasné, protože celkově postavení učitele šlo rapidně dolů. Já když jsem začínal na dědině, tak farář a učitel byly osoby nejdůležitější, až potom byli ostatní, dneska je to přesně naopak.

Myslíte si, že zde významnou roli mají rodiče dětí a to jak vnímají učitele? Můžete to blíže popsat?

Ano určitě, společnost a rodiče. Je to dáno společností a na tom se podílejí rodiče. Je třídní schůzka a já stojím u dveří a vítám rodiče, naháním je... a vy musíte pozdravit, myslíte že oni pozdraví?...Nepozdraví, tak co potom chcete po těch dětech. A někteří vám ani neodpoví. No a potom taky to postavení učitele. Dneska si na vás může rodič stěžovat kvůli čemukoliv a někdy i bezdůvodně, vyhrožuje,... však to vidíte, vyhrožuje násilím, nebo i že vám do školy pošle televizi. To se pak každý bojí, že přijde o místo. To je důvod magistrátu k sesazení ředitele. Ale to je všechno dané tou společností.

Jak se chovají žáci k vám?

No, je vidět že to postavení učitelky a muže je rozdíl. Ke mně se chovají dobře. Já nemusím používat takové metody k udržení kázně. Oni prostě jinak reagují na chlapa jak na tu ženskou. **Dalo by se říct, že kdyby školství nebylo tak feminizované byla by situace lepší?** No to je těžko říct, ale myslím si, že by to našemu školství určitě prospělo.

Jsou někteří z vašich žáků problémoví? Myslím tím především chování – vyrušují, nebo jsou vulgární, agresivní, hrubí?

Vulgární rozhodně nejsou, tyto tendence oni v hodině mají, a zase když je ten kluk nebo holka sama, tak je to úplně jiné. To bylo vždycky. Dostane poznámku a rodiče řeknou na třídní schůzce, vždyť on je doma hodný. To je jasné že je, ale jak už jsou dva už to je jiné. Ale je tady takových pár. Já když mám dozor na chodbě, to jsou určité typy, tak oni běhají po těch chodbách. Já je zastavím a říkám, člověče, tak já už ti to říkám podruhé nebo po třetí neběhej, někdo otevře dveře, praštíš se do hlavy. Ty jako neumíš poslouchat? Doma tě přece rodiče taky napomenou a musíš poslechnout. Říkám, ty neposloucháš rodiče, když ti něco vyčítají nebo nařizují? Ne! Jsou takoví imunní vůči pokynům. Oni jako by to přeslechli, jak kdyby to neslyšeli nebo nechtěli slyšet. Je fakt, že v té škole je jenom sám příkaz a zákaz. Jim se tady málo dovoluje a pořád jen přikazuje a oni s tím přibývajícím věkem jsou vůči tomuto imunní, možná to na ty v první, druhé působí, ale ve 3, 4, 5 si učitelky stěžují, že už na ně nic neplatí. A oni to nezapírají a ve škole k tomu nejsou nástroje ..., jak?... chválit je za to nemůžete, musíte je pořád jen buzerovat, což působí opačně než by mělo. Poznámky - já to nepoužívám, to je jakoby se nedělo nic, kdybyste se podívala do žákovských knížek, tak je tam ode mě nenajdete. Nic nedocílíte, jakmile vyrušuje, musí mít nějaký důvod. Dobře, je hotový, tak mu nasolím další příklady, prostě zaměstnám ho. Pokud není zaměstnaný, ruší. Pak se diví na druhém stupni, že jsou lavice vydřité. Poškozené učebny za statisíce. A proč? No oni se nudí! Takže vulgární ne, ale rozhodně jsou tady takové typy, že oni jako by ti rodiče na ně neměli čas, vždyť oni jsou to chudáci. Oni to nepotřebují a rodiče je nezaúkolují, nedávají jim žádné pokyny nic. Oni žijí jen tak volně a já když jim dám nějaký příkaz, tak on se na mě dívá, co po něm chci. Já musím dávat ty pokyny, rozdávat úkoly a všechno. No, takže já vám to řeknu, které typy to jsou, oni vás budou vyrušovat a budou se ptát. A kolikrát se ptají takové nesmysly a to já ani jakože neslyším, prostě to ignoruji.

Jsou situace, kdy se chovají nevhodně i k Vám?

Ne to se mně nestalo.

Jak dobře znáte tyto žáky?

No řekl bych celkem dobře, protože jako třídní učitel s nimi trávím většinu času a už vím, co od kterého můžu čekat.

Víte něco o jejich rodinném zázemí?

Vím, protože i když jsou problémoví, tak rodiče chodí, je tady málo těch rodičů, na prstech ruky bych to spočítal, kdo nechodí, ale obvykle i ti, se kterými jsou problémy, jak výchovné, tak prospěchové, tak chodí.

Dalo by se nějak popsat, jak to u nich vypadá? Jak vy to vnímáte? To je různé. Jak jsem vám říkal, je to asi nedostatkem času, který na ně mají, protože jsou zaměstnaní, nebo je to neúplná rodina, kdy většinou žije teda s matkou. No a v poslední době se objevuje ten fenomén, že jsou rodiče nezaměstnaní. Čili to se okamžitě projeví, že kluk, který je velice šikovný, začne zapomínat, nemá podepsané žákovské knížky, jde vidět, že rodiče mají jiné starosti, opravdu existenční a já to tomu klukovi nemůžu mít ani za zlé. A já ho za to ani nebudereju, já čekám, až se to zlepší. A to je vždycky vidět, že po třídních schůzkách ty děcka šlapou. I když já na těch třídních schůzkách vždycky říkám, to jsem vám řekl jen pro vás, jako média a to neříkejte, chvalte, pochvalte je, že jsem spokojený. Je tam třeba něco vylepšit, ale to se obvykle mění. Když to řeknou solidárně, udělá to. Když to řeknu já, tak to bude možná dělat proti větru, než když mu to řekne rodič. A ono to časem potom taky klesá, je vidět, že už by bylo potřeba další schůzky.

Jak se k problémům těchto dětí staví jejich rodiče?

Nejsou tady takové velké problémy, abych musel ty rodiče sem volat, jsou tu jen dva případy a nejsou ani takové, že bych musel čekat až na třídní schůzi, aby se to zlepšilo. Když mám nějaké výhrady, když je problém, dám to přes tu žákovskou knížku najevo, ale to dělám nerad. Ale nejlepší je ústní pohovor s rodiči, ale někdo je takový, že na tu domluvenou schůzku ani nepřijde.

Mají zájem řešit problémy?

Ano rodiče jsou vesměs přístupní, většinou na mě dají. Čekají, co navrhnou, jaký zaujmu postoj. Já to ale dělám opačně. Ptám se jich, jak mám na něj působit, ale prostě oni jako kdyby si s ním nevěděli rady. Vůbec nevědí jak, takže čekají co navrhnou. Ale já toho kluka zase neznám po stránce, jak se chová doma. Já jsem byl pak překvapený, že matce vyhrožuje nožem a tak dál... Matka brečela, měla strach. Nebo já jsem vůbec nevěděl, že je to rodina, která je hlídaná sociálkou, protože škola se to nedozví. Já jsem třeba zjistil až přes tu PPP, že jsou takové problémy s tím klukem, protože už jsem něco zjišťoval mimo školu. **Skoro to vypadá, že by rodiče sami potřebovali poradit?** No já jim můžu poradit jen

z hlediska toho pedagogického. **Ale mě to přijde, že podle toho co jste říkal, jsou rodiče bezradní, sami neví, co s tím dítětem dělat.** Ano, to určitě, určitě. Oni se nemají na koho obrátit, že... takže jim můžu doporučit zajít za psychologem, psychiatrem nebo s vaším svolením vám vyplním přihlášku do PPP. Ale víte, ono to už musí být opravdu takový ten, že matka s tím souhlasí s takovým vyšetřením. Že si opravdu neví rady, to mám tady toho P.J., s tím si už matka skutečně nevěděla rady, no protože je sama, no... Ono vždycky se v každé té třídě někdo takový najde.

Co by se podle vás muselo změnit, aby se vztahy mezi vámi zlepšily?

Určitě by se měla zlepšit společnost a hlavně ten pohled na učitele. To posloucháte rádio, televizi, všude. Učitelé mají nějaké požadavky a společnost řekne, co všichni chtějí. Ten pohled společnosti na učitele je úplně špatný, oni prostě tak, jak tam ti politici neví, co se děje na vesnici, tak ta společnost neví, co ten učitel, co obnáší ta práce učitele. Oni vidí jen volné dny, svátky, řádu peněz, které nemáme. Ten pohled celé společnosti... to se potom celé odráží, to já vidím a cítím to, jak se o učitelích doma mluví. **Jak si myslíte, že se o učitelích doma mluví?** No špatně, no určitě. Ne v těch rodinách ... třeba dobře situovaných nebo normálních, kde opravdu rodiče po tom žákovi něco chtějí a jsou důslední, tak určitě dobře.

Co by se podle vás muselo změnit, aby se zlepšily vztahy mezi vámi a žáky?

To je na osobnosti každého učitele. Já nevím..., tak jsou ženské, ze které to úplně čiší. To se s ní nemusíte ani bavit, nebo zajedete k ní a chvíli tam sedíte a opravdu si řeknete je to učitelka, ale je spousta jiných. To je jedno, ale jde vidět, že je to kýč, takové křečovitě, násilně, prostě že ten člověk na to nemá a ti žáci to velice rychle a moc dobře vycítí. A pak si dovolují. Teď se řešil případ, že kluk vstal v hodině a šel pryč. Učitelka se ho ptá, kam jdeš a on řekl, napište mi neomluvenou hodinu, já jdu domů. No mohli jsme si to někdy dovolit? To byla jiná doba. Když si člověk postěžoval, doma dostal podruhé. Já nejsem příznivec tělesných trestů, ale oni nemají z ničeho nějaký respekt. Ale já si myslím, že je to všechno v osobnosti toho učitele. Mně vůbec nikdy nevadilo, jak se na mě někdo díval, že jsem učitel. Mně to nevadilo, mě to neuráželo, pokud mi to někdo neřekl, ale já jsem si nikdy nepřipadal jako nějaký méněcenný. Prostě jsem učitel, ale ta společnost a ti lidé se i takto k nám chovají – odměřeně, někteří jsou povýšení a učitel pro ně není nic. A obzvláště u těch, kteří sami nebyli úspěšní ve škole. Sami si to zprotivili a teď to dávají najevo a ty

děti to vycítí, protože ony sami mají třeba nějaké mindráky a problémy se školou. Ale já si myslím, že především je to v tom učitelovi.

Kdy jste rád učitelem?

S děckama to není pořád příjemné, ale je pěkné to, když se s postupem času žáci k vám vrací, které jsem kdysi učil. Většinou mám pocit, že se vrací ti, kteří nebyli zrovna jedničkáři, i ti co měli problém, špatně se učili, tak si vzpomenou na některé příhody. Jak jsme chodili na čundr, jak jsme spali ve stanu, tak z toho hlediska je to příjemné, dobrý pocit je z toho, že se k vám ti žáci vrací a že vzpomínají. A nevzpomínají vždycky jen na to dobré. Vzpomínají i na to horší, že třeba měli problémy. Člověk nemůže žáky naučit všechno, ale je příjemné že jim předává něco do života a že to nejsou jen vědomosti.

PŘÍLOHA P V:

ROZHOVOR S UČITELEM „B“

Jak dlouho už učíte?

Asi 30 roků, přesně to nemám spočítané od roku 1979

Učíte celou tu dobu na této škole?

Tak to taky nemám spočítané, zhruba tak, možná 15 roků z toho

Jak se díváte na učitele a jeho autoritu ve vztahu k žákům? Vidíte v této záležitosti nějaký posun za dobu co učíte?

No utrpělo to velice, já jsem teda začínala v Trnavě jak je tady za Slušovicema, já jsem teda začínala na venkovské škole a nevím teda do jaké míry je to teď na vesnici, ale tam jsem odučila zhruba tu půlku a pak jsem přešla sem, takže jsem vyzkoušela takovou vesnickou školu a pak tady toto. je to hodně problematické s těma děckama, já si myslím že autoritu teda učitel. Jestli je to autorita, oni mě poslechnou, v hodině uděláme to, co potřebujeme, ale je to tím stylem že já je musím pořád příkazy, proč to a toto, otočím se zádama a už si myslím že i tady v té třídě je to o ničem. Takže kolikrát si připadám jak bachař, policajt. Takže když učitel není přísný tak by nemohl fungovat? Ne vůbec a taky dřív jsem jezdívala s děckama na školu v přírodě, kdy jsme jezdívali s děckama třeba do Jeseníků na 14 dní a nemůžu říct že by nám děckama tykali, ale vymýšleli přezdívky

Do třídy přišel žák a přinesl klíče. Pověsil je a odešel – předtím než zavřel dveře, pí učitelka volá, na něco jsi zapomněl... Nezapomněl... a zavírá dveře. Davide... nashledanou. Podívá se skoro uraženě a odpoví nashledanou.

No a tak to vypadá. A to už jsem někdy ráda, že je nevidím. Řeknu si, už běž...

A bych se vrátila k tomu, že třeba jsme měli takové projekty, oni si vymýšleli přezdívky a třeba jsme byli ne víkend u rybníku a řekli jsme si, že všichni budeme skřítkci a budeme se pohybovat kolem a my jsme si taky vymysleli nějaké jména přezdívky. Takže oni nám těma přezdívkama říkali, ale ty projekty byly sestavené tak, že i to učivo k tomu bylo směřované, tematicky a přijeli jsme do školy a děckama byly v pohodě, někdy se třeba stalo že nám řekli ještě těma jménama a vůbec si myslím že to nebylo na závadu, mě to nevadilo, i když to třeba znělo komicky. Ale dnes bych si to s těma děckama nedovolila takto vypadnout, protože já si myslím, že nejhorší změna, tady v tom vztahu učitel – žáci - autorita, tak

je tak za těch posledních 10 let. Řekla bych, že si k němu nemůžeme vůbec nic dovolit, nic zakázat, protože rodiče jsou horší.

Myslíte si, že zde významnou roli mají rodiče dětí a to jak vnímají učitele? Můžete to blíže popsat?

Ano, podílí se na tom společnost, média, to co se přetřepává, tam furt v televizi. Já si myslím, že děcka mají vzor tam v těch sportovcích, fotbalistech, hokejstech co se tam porvou a nadávají si, pak ty filmy a rodiče na ně nemají čas. Neříkám že je to tak všude, ale dřív si děcka uměli povídat, co my jsme se nasmáli, když se někdo přerekal, bylo to komické. teď se dokážou jen vysmívat a urážet. Myslíte si, že toto je způsobené, tou rodinnou situací, tím zázemím, jaké to doma mají? Ano, stává se to dost často. Dnes kluk žije jen s mamkou a babičkou a dřív to bylo spíše vzácností. Teď je tak 1/3 děcek z rodiny, kde se všichni jmenují stejně a ne že se maminka jmenuje jinak, tatínek jinak... i když toto nemusí být ukazatel. Ale že v těch rodinách chybí řád a snaha řešit problémy, asi je toto jednodušší řešení, pohodlnější. Nesnaží se hledat kompromis a ty děcka jsou tímto poznamenané hodně, takže tam třeba chybí ten tatínek, nebo zase je někdy vidět že maminka ho staví do pozice partnera. Ona jakoby všechno dělá podle něho, co řekne, to platí. A přitom já vidím, že se přetvařuje ale jak jí to mám říct, nějak. Já nemůžu... Já jsem taky matka a vím co to je. Děcka jsou pro mě tak jako pro každou matku, ale myslím si, že ty děcka jsou odkojené televizí a počítačem, ona mají knížky, encyklopedie drahé, to co my jsme neměli a nemůžu říct že by jsme byli nějakí chudáci, ale u nich když si v pondělí ráno povídáme, co jste dělali děcka tak, my jsme byli v supermarketu nakupovat, zeptám se byli jste venku? No šli jsme vyvenčit psa. A nebo..., přešel jsem do auta, když jsme jeli do toho supermarketu, oni jsou až tak cyničtí. My jsme chodili ven i když přšelo. Jde vidět, že ta rodina moc nefunguje. Oni jsou ty děcka na jedné straně chudáci. Kolikrát když nadáváme na nějakého darebáka tady s kolegama a probíráme to, tak si řekneme, že ty děcka jsou na jedné straně fakt chudáci, taková citová prázdnota, že... Já jsem dřív začínala, že jsme si četli pohádku, třeba jen kousek, teď jako pro ně je to takové, nic, jak to neřve, neječí, nezabíjí se to tak je to nic. Já když něco kreslíme tak jim musím dopředu říct, že to nebudou žádné kruťárny, že tam nebude nikdo nikoho zabíjet, protože oni jsou tady tímto odkojení, pro ně je to úplně normální. Třeba reakce děcek, když chodíme na filmové festivaly, tak si vždycky říkáme že... to se tam běžte klidně podívat, když tam jde škola jako dětské občerstvení. Mě se chce s těch reakcí někdy až brečet jak oni reagují, člověku se derou slzičky a to nejsem

nějak přecitlivělá, ale třeba tam kde je to dojmavé tak oni se řehtají. Nebo kde je to něco, to si vzpomínám na jeden film anglický, učitel a děcka... Učitel šel mezi těma děckama a řešil tam něco, pak se zastavil u první lavice a opřel se o ni rukama a ten co seděl v první řadě tak perem nebo propiskou mu probodl ruku. A celé kino řvalo, tak to jsou vždycky takové šoky, já si říkám ať už je to za náma. Ty festivaly to je fakt za trest. Já vím, že takoví nejsou všichni, ale je to takový ... citová chudoba. Ale zase to děcko co přemýšlí jinak tak úplně z té třídy, ani nemusí nic říkat a když se o něčem vykládá tak to vyzařuje, jde vidět to děcko, že je jiné. Mají to takové děti v něčem těžší? Oni to třeba neříkají, co si myslí, je tady holka, a ta je taková uzavřená. Kdysi jsem nakousla to jak si děti ve školách teď ubližují. Protože si mezi sebou říkají: „Já tě zabiju...“ Říkám jim, ale děcka víte, že teď jsou takové případy, že přijde žák do školy a vystřelí své spolužáky, nebo kamarád zabije v Anglii kamaráda, s tím, že si myslel, že má ještě jeden život. Tak jsme si o tom vykládali o realitě a o počítačích a té virtuální realitě. A ta holka zůstala úplně zaražená ... eh... tak jako holka taková tichá. Nebo jak to tam bylo ten minulý týden, tak na druhý den jsme šli, já jsem vedla štrúdl a kluci (ukazuje natažené ruce symbolizující pistoli v ruce) pif... tak jako před sebou někomu. Takže ty média by taky nemuseli všechno tak rozpitvávat myslím, protože ty děcka to pak tak berou a ani si neuvědomují, co to vlastně znamená. Říkám jim kluci, kdyby se na vás někdo díval tak by si říkal že to vypadá tak hrozně, praštěně, divně... a jim to nepřijde, jim to přijde zábavné a to si myslím že toto změnit je jen v silách společnosti.

Jak se chovají žáci k vám?

No můžu říct že, konkrétně s tou 5. B jsem strašně nespokojená. To je třída, se kterou zatím bojuju. Mám je skoro $\frac{3}{4}$ roku a nenašla jsem si k nim cestu a myslím, že ani oni ke mně. Je to oboustranné. Že to jsou opravdu jen samé příkazy. Kolikrát si připadám odpoledne, když si tady sednu, tak jako hnusná sama sobě, že furt jsem celý den jen nadávala a buzerovala je a že to chci jinak, ale mě to nedá. Minulý rok jsem opouštěla třídu, se kterou jsme se zasmáli, a bylo to úplně jiné. Ale zase nemůžu říct, že bych měla potíž s tím, že by mě děcka nerespektovali, to ne. Ale je to na úkor tohoto, že ten vztah k sobě nemáme. A mě to štve, ale jakmile trošku povolím otěže, že se třeba zažertuje na nějaké téma, tak se to okamžitě rozjede a to si nemůžu dovolit. A nejhorší je to u těch sociálních dětí, ty to mají, jak se říká na háku. **A jsou k vám někdy žáci hrubí, třeba ve výrazech?** Ne, že by mě někdo poslal někam to zatím ne, naštěstí (klepe na dřevo). Oni spíš odmlouvají, tím sty-

lem, že jsem seděla v kabinetě, otevřené dveře, něco jsem opravovala před vyučováním, a nejdnou se tam zjeví holka. Ona mi donesla sešit, tak jsme byli domluvené. A kolegyně, protože to byla její holka tak jí říká, prosím tě L... to sem jen tak vejdeš, že ani nezaťukáš? A ona na to - jsem ťukala, vy jste neslyšeli (řečeno hodně arogantně). Nebo tak před 14 dny v jídelně jsem potřebovala něco donést kolegyni a přitom ještě stihnout autobus k zubařovi, říkám holky u okýnka, pospícháte domu? Že ne. Tak jim říkám, pojd'te se mnou, já vám něco dám, jenom to tady donesete paní učitelce. Ale já nemůžu, já kdybych přišla domu tak... A to se mi taky stalo o velké přestávce, když jsem potřebovala něco rozdat, tak říkám klukovi, prosím tě jak posvačíš tak to rozdej. A on mi řekl, teď svačím!!! Takže ty děcka nejsou sprostí, ale podávají to tímto stylem. Přímo neřeknou nic, ale udělají to tak, že ke všemu mají milion připomínek, takže si to člověk někdy radši udělá sám. Přitom říkám, prosím tě buď tak hodná, děkuji, děkuji ti... Takže se stane, že pak mají poznámky. Nebo tady suplovala starší paní učitelka. Ona byla taková ta ze staré školy, kdy všechno musí být tak jak má a když tu byla poslední den, tak říkala žákům já jsem tady dnes naposled... a z první lavice se ozvalo konečně. Jo jedna holčička z vedlejší třídy mi napsala do sešitu Kadlečka je netolerantní mrcha... Kdyby na papír. Já když vidím, že děcka posílají papíry po třídě tak to seberu, nedívám se na to a zanesu to do koše. Protože se o sobě nechci něco dozvědět. Ale tady já kontroluji sešity a vidím na první lince napsané. Paní Kadlecová – přeškrtlé a napsané Kadlečka je netolerantní mrcha. To si mi teda stalo poprvé. O přestávce jsem ji viděla na chodbě a ta jak mě uviděla tak čára na záchod. Říkám jí M... Pojd' sem. Co toto tady má znamenat? No... No... Já nevím, co jsem to tam,... na mě jsou doma hrozné tlaky....

To máte tak matka chlastá, vychovávala ji babička, otce nezná, smrdí kouřem, nenosí věci, přitom si myslím, že není hloupá to ne. Tak jí říkám M... mě to mrzí. Já ti nenadávám, akorát ti chci říct, že mě to mrzí a budeme to muset řešit přes maminku, protože jsem to řekla panu učiteli třídnímu a tak. Tak jsme maminku zavolali a ta samozřejmě nepřišla. A říkám jí, víš, zkus zapřemýšlet, jestli se to nedá nějak zpravit. Tím jsem jí chtěla naznačit, že by se třeba mohla omluvit. Vůbec nic. A od té doby je ještě horší, nenosí, sedí a čučí. Ona má svůj svět. Někdo by možná řekl, že jsem to nemusela tak řešit, ale ona to nenapsala na nějaký papírek a ani si nedala práci a s tím, že by přišla a řekla, paní učitelko nezlobte se. S kolegama jsme přemýšleli nad tím, kde k takovému výrazu vůbec přišla. Oni nepoužívají slova jako netolerantní. To mi řekla každý kolega. Tak kde se takové slovo vzalo, jestli to neproběhlo v nějakém tom odpoledním seriálu, že nám to přijde na takový slovní

jako z telenovely, takže spíš tak jsme nad tím přemýšleli. Kdyby to měla ze sebe, tak spíš napíše, že je blbá nebo tak. Takový nějaký jednodušší výraz. Nebo kolegyni řekl kluk, že je pi... **Přijde vám, že si žáci uvědomují, co říkají?** Já si myslím, že ty děcka říkají prostě to, co slyší doma. Taky různé problémy co lidi mají, si ventilují na tom vztahu k děckám, že třeba mají nejistotu finanční, ekonomickou, že jsou bez práce... Třeba se mi stalo, že jsem maminku nemohla dostat do školy, děti chodily zanedbané, byl to takový sociální případ. Bydlelo jich 6 v dvoupokojovém bytě, kluk smrdí, ale on za to nemůže, on si nevyperě, je to děcko desetileté. A napsala jsem, že má maminka přijít, neodpověděla, telefonovala jsem domů a vzala to holka v 8 nebo 7. Mamí volá učitelka J... asi zase něco provedl. A teď se ozvalo... KURVA... pak mi maminka řekla, že došla ze směny a tak... Říkám dobře, ale já jsem vám psala, že na vás čekám. Tak jestli chodíte na odpolední tak bych vás ještě ráda předtím viděla. Tak dobře paní učitelko.... Maminka přišla, ale vypadala jak po flámu, tak to já řeším. Takže ty děcka reagují stejným způsobem, jak to vidí. Už se ani neptám, když děcko dostane poznámku tak co ti na to doma řekli? Bojím se zeptat, co bych se dozvěděla. Já je učím matiku, tak chci, abych je něco naučila, já vím, že je to také o výchově, ale takové ty základy by měli mít z domu a to absolutně nemají. Nebo dotýkat se někoho to už taky ne. To se kolegyně také od žáčky dozvěděla - nesahejte na mě, já zavolám na linku bezpečí. Prostě se bojíte těch dětí dotknout, aby někdo něco neřekl. A to jsou zase ty média, kde se prezentuje - ubližuje vám někdo, sahá na vás někdo? Zavolejte na linku bezpečí. A přitom je to vytržené z kontextu, je to úplně někde jinde. A jak se máme bránit. Ještě když se k tomu přidají rodiče... A třeba ředitel nám naznačí, že se nás v těchto věcech nezastane, protože rodiče mají na drahé právníky. A to dřív nebývalo. U těch rodičů dnes chybí úcta. Třeba si vezte třídní schůzky. S děckama jsme dělali časové přímky rodiny a jejich babičky jsou často v mojich letech, takže ti rodiče jsou mladší než já. My jsme přišli s kolegyní na chodbu, jako... my jsme řekli, kolegyně dobrý den, já dobrý den... a ticho, mají 40 a ani neodpoví a tak co má dělat to děcko. Takže to jsem si připadala jak... to děcko aspoň napomenete, pojd' sem, nezapomněls na něco, jak se říká... ale tohle? A hlavně ti chlapi. Třeba ty ženské, to tam ještě nevyzní tak blbě, když nepozdraví nebo neodpoví, ale ten chlap... no jako nevím. Teď se mi líbilo, jak o tomto mluvil jeden psycholog. Říkal, musí se začít léčit společnost. Na Vánoce? Málokdo dostane knihu, to jsou samé hry na počítač, já ani nevím co to je... nějaké války, střílečky... Kolikrát se s nima člověk v hodině tak navzteká, že ani nevím, jestli to do důchodu vydržím.

Chodí na třídní schůzky?

Na třídní schůzky chodí, mají zájem, Jsou typy, co nechodí vůbec, ale těch moc není. Ale pravidlo je to že, chodí pravidelně rodiče děcek, u kterých to ani potřeba není.

Mají zájem řešit problémy?

Celkem zájem mají, měla jsem tady i případ agresivního kluka, který házel židličky po třídě ve vyučování. On to měl ale potvrzené z psychiatrické léčebny, že má takovou nějakou poruchu. Když začal nový školní rok, tak tatínek přišel, řekl, jaký má kluk problém a sám navrhl řešení. Že někdy, když jsou problémy, stačí domluva na telefonu. Já jsem to zažila zatím jen jednou, ale pomohlo to. On tady začal nějak ječet, bláznit a kopat kolem sebe. Tak jsme zavolali tatínkovi. On šel na chodbu telefonovat. Pak už to vypadalo, že to bude dobré, chodil sem tam a s tatínkem si povídali. Člověk má někdy strach o sebe i o ostatní aby se něco nestalo. Pak se vrátil do třídy a omluvil se mě, že ho to mrzí, jak se choval. Takže někteří jsou přístupní. A co když se jedná o žáky z celkově problematické rodiny? Tam to jde většinou dost ztěžka, když člověk něco chce tak musí hodně přemlouvat a dá to víc práce. nebo se mi taky stalo že maminka přišla už na začátku roku tak nějak ochotně a mě přišlo jako by mě chtěla zkoušet jestli to nepřinese klukovi nějaké výhody, když viděla, že ne tak už to nechala tak a o školu zájem nejevila skoro vůbec.

Jak vypadá komunikace mezi vámi a těmito rodiči?

Jsou rodiče, kteří to naše povídání berou tak normálně, sportovně – a paní učitelko, klidně mu tam flákněte, ale já říkám to nechám na vás, ale než byste psala nějaké poznámky tak mu dejte cvičení, jo to pro nás není problém, to my už si pohlídáme, ale ty poznámky mu to nic neříká, jo, a nás to jen rozčílí. Takže jsou takoví. A pak jsou rodiče, kteří třeba vyloženě omlouvají to svoje děcko. A jsou i rodiče, kteří se tu chybu snaží najít ve vás? Jo, to jsem se setkala, kdy kluk pak odešel do dyslektické třídy. A tam byla útočná i babička. Kluk měl výchovné problémy a byl takový fakt... Říkám děckám, ať si neberou modrou křídou, že to jde špatně vidět na tabuli a on si ji bral pokaždé, když k té tabuli šel. Já jsem se na to pak i maminky ptala a ona mě samozřejmě odbyla, s tím že neví, co proti klukovi mám. Ta situace byla taková vyhrocená. Pak si vzpomínám ještě na jednu maminku, která přišla kvůli angličtině. Řekla, že je paní doktorka, primářka, že má na starosti oddělení v lázních v Luhačovicích, že manžel mluví šesti jazyky a nechápe, proč jsem nedala jejich klukovi 1 ale 2. Řekla jsem jí, že známka by na jedničku měl, ale nesnaží se, a celková

aktivita je horší tak má dvojku. Ona mi řekla, jestli jí můžu ukázat sešit děcek, které mají jedničku, aby viděla jaký je v tom teda rozdíl. To jsem odmítla s tím, že jí to samozřejmě nemůžu ukázat. Jo a ona mě řekla, jestli si uvědomuju, že mu tím úplně беру chuť do práce, on už se nebude snažit a s takovou jedničku nikdy mít nebude. Ale já jí říkám, že na tu jedničku má, tak proč mu neřeknou, že se musí víc snažit a dokázat paní učitelce že na ni má. Takže jsou takoví rodiče, kteří jsou hodně direktivní a chovají se nadřazeně. A je jich hodně. Třeba to tak otevřeně neříkají, ale někteří jsou zase takoví pisálci, kteří zelenou propiskou píší do sešitu, třeba – nechápu, proč to má opravit, když je to správně. Ale nepodívají se, že zadání je špatně napsané. Já to třeba toleruju, když bereme nějaké nové učivo, ale říkám jim, ty máš umět i to správně opsat, to zadání, vás je tady 25 a já nebudu každého opravovat. A ti rodiče místo toho aby řekli, sedni si a přečti si to, přečti mi to nahlas. To oni neudělají. Pak holka přijde a řekne, já to mám dobře a ona mi to furt škrtá. Jo, ona to doma řekne tímto stylem a doma maminka místo toho, aby řekla něco děcku, tak píše mě. Já si myslím, že je to tak i tak. Ale skoro vždycky se najdou rodiče, kteří ty konflikty vyhledávají. Dřív si tak netroufli, ale teďka si myslím, že se z těch kantorů dělá taková onuce.

Co by se podle Vás muselo změnit, aby se vztahy mezi vámi a žáky zlepšily? Já nevím. **Mě třeba napadlo, jak jste říkala na začátku, že když se s dětmi vyjede někam ven, je to taková neformální situace, kde je možnost se lépe poznat. Jak už ze strany žáků, kteří zjistí, že vy jste taky jen člověk, nebo z Vaší strany se u některého žáka objeví nějaká vlastnost, která je Vám milá.** No jo, to jsme tady zažili, i to když o tom malovali. Ty školy v přírodě skončili v podstatě proto, že ti rodiče jezdili ty děcka v sobotu v neděli navštěvovat. No anebo i to, že jsou teď tak rozšířené mobily. **Je fakt, že dřív mobily nebyly a rodiče to bez dětí týden v klidu přežili.** Ale ono je to i o tom, že ti rodiče jsou tak nerozumní, že v 6 hodin ráno telefonují a vzbudí celou cimru, celý ten pokoj... Dřív mobily nebyly, byl tam jeden pověšený telefon a už to bylo pokušení. Že byl odpolední klid a už to začalo. Takže to bychom museli snad to sluchátko urvat nebo já nevím... No já nevím a taky Já... já už bych na školu v přírodě nejela. Jako z toho, že ten kantor je v dnešní době strašně zranitelný. Ze všech možných důvodů. Zaprvé si myslím, že kdyby se něco stalo, tak ta škola by se za nás asi nepostavila. Cokoli co by se tam ztratilo, nebo se tam přihodilo... Na druhé straně to ani není zaplacené. To je taková ta materiální stránka, taková ta jiná, ale asi v dnešní době by ti rodiče ani nepotřebovali tu školu. Nerozumný rodič a

mě to už za to fakt nestojí takto riskovat. Možná je to dobré, ale ... A jezdívala jsem hodně ráda. To jsem manžela s klukama nechala doma a jeli jsme na 14 dní.

A když převedeme na jinou rovinu, co by se podle vás muselo změnit, aby se zlepšily vztahy mezi učiteli a rodiči?

No já nemůžu říct, že by rodiče byli vyloženě nepřátelští, když jsou tady na třídních schůzkách to ne. To jsem ještě nezažila takovou třídní schůzku, že by mě chtěli ukamenuvat nebo tak... kolektivně. To spíš pak když jdou jednotlivě, nebo něco je tak to oni doletí. Ale ...třeba ... stačí říct jen tak do pléna rodičům jestli by o nějaký kroužek někdo z rodičů neměl zájem, to oni navymýšlí, ale jinak nic. Ani se pak nezajímají, jestli škola něco pořádá, nebo jestli na něco má peníze a tak. Ale já se snažím vyjít s každým. Nicméně ty kroky by asi měly být oboustranné, jo vstřícné kroky z obou stran. Ale asi ta společnost tak vnímá tu školu a ty kantory, jo... Je to takové těžké, většina rodičů je nachystané, že přijde do školy a uslyší samé škaredé věci. A nebo co, někteří to tady vyloženě odsedí.

Jako že to berou jako takové nutné zlo? Jo, oni si to odsedí a neřeknou třeba vůbec nic. Já odříkám to svoje a přejdeme na individuální rozhovory a oni odejdou. Ale někteří rodiče nemají zájem, ani když to jejich dítě má úspěch. Já jsem z toho někdy fakt tak nadřená. Já to nedokážu jen tak to odříkat. Já to musím i cítit. A hlavně když jsem ve třídě. Já vím že nejde naučit všechny všechno, ale aby už takoví malí fracci se už takto chovali?! Já se jim to snažím i domlouvat. Děcka, co vy si to dovolujete, chovat se takto k paní učitelce. Říkám, vždyť vy jste ještě nic nedokázali v životě. Paní učitelka vychovala dvě děti, kolik roků už učí...k té si nemáte co dovolovat. Tak na nás nemá křičet... nebo tak nějak. Co si to dovolujete, to byste se tak chovali třeba k vaší babičce nebo mamince? Vždyť paní učitelka tady není proto, aby se na vás dívala, jak se tváříte, hážete ksichy a máte blbé poznámky a urážíte. Oni tady toto nevnímají. Neví, co si můžou dovolit a co ne. Neví, kde ty hranice končí. Já jsem vždycky říkal klukům (synům), kluci, když přijdete a budete mít čtverku, tak prostě je to smutné..., ale jestliže já přijdu a teď si poslechnu, že jste hulvátí a sprostí, tak to bych nepřenesla přes srdce. Říkám jim, děcka v životě ta jednička, to je jako nic, ale kdo je tady uvnitř mrzáček, tak to tě ani ta jednička nemusí těšit. Já nevím no, šťve mě to. A proto si taky myslím, že moc mladých lidí se do toho školství nehrne. Na druhém stupni uší kolegyně mladá, rok učí, s tou byste si možná povykládala, a to jsem i od jiných kolegů slyšela, že chudák holka. Hlavně ti devátáci.

Kdy jste rád učitelem?

No... tak třeba když vidím, že ty žáky zaujmu, že mě poslouchají a že je to baví, že nesedí jak pecky. Taky když se nám třeba něco podaří, nebo se jim daří. Tak to mě vždycky potěší. Mám taky žáky, na které ráda vzpomínám, teď se třeba jedna holka dostala na gympl, tak to jsem byla ráda. Ona byla vždycky hrozně šikovná.

PŘÍLOHA P VI:

ROZHOVOR S UČITELEM „C“

Jak dlouho už učíte?

24let.

Učíte celou tu dobu na této škole?

No ještě předtím jen byla chvilku v Želechovicích a ve Fryštáku, ale to bylo po půl roce, takže půl, půl, a pak 23 tady. no to je fakt neskutečné, proto už taky asi 10 roků odcházím, protože tak dlouho učit to je nazblbnutí, ale né jako tak, ale nedá se to všechno stíhat.

Jak se díváte na učitele a jeho autoritu ve vztahu k žákům? Vidíte v této záležitosti nějaký posun za dobu, co učíte?

Je velmi těžké si vybudovat autoritu a je velmi těžké si ji udržet.... I přesto že většinou stačovalo to, že si učitel stanovil hranice, které musí děcka dodržovat, jo... a dokázal s něma mluvit o tom, tak to mnohdy už stačilo, dneska mnohdy to už nestačí. Takže autorita je problém... a můžu říct, že některé hodiny jsou doslova vyčerpávající a já si myslím, že v těch třídách docela mívám pořádek, ale je to asi tím že jsem přísná, jak se o mě říká, jo ale nemám problémy nebo nemívám problémy s kázní. Takže autorita ano, bez té to nejde. Pokud nemá učitel autoritu tak nemusí ani učit, to je potom když už bychom se bavili, vy sledujete ty mladší děcka, tam se to ještě dá, tam ještě není takový problém si tu autoritu vybudovat, ale čím dál výš tak tím je to těžší a obtížnější. To fakt když to srovnáte, tak to se srovnat nedá, to nemůžete postavit vedle sebe. Dneska je ta autorita podryvána rodiči, to je největší problém.

Ted' jsem se vás na to chtěla zeptat, jestli si myslíte, že rodiče mají významnou roli v tom, jak děti vnímají učitele.

Ano největší problém – rodiče neuznávají autoritu učitele a podryvají ji. Uvedu vám příklad i třeba z mojí třídy, matku nemůžu dostat do školy, protože holka nic nedělá a nosí jenom špatné známky. Denisko, ale já musím s maminkou mluvit, jo? Takže na schůzky - nepřijde, na schůzku, kterou ji napíšu - nepřijde, tak volám domů. Deniska: „Haló tady je Deniska“ „Ahoj Denisko dej mi maminku prosím tě“ Deniska: „Jo, jo... mámi volá paní učitelka chce s tebou mluvit.“ „Kurva co zas otravuje...“

No tak k tomu asi není co dodat ... Takový přístup se pak odráží i na tom dítěti, od toho pak nic jiného nemůžete čekat. Pokud se ona tak chová před těma děčkama, tak co ty děcka potom můžou. Ty děcka si pak myslí, že můžou všechno.... Oni neznají hranice, neví, proč by se měli chovat jinak. Neříkám, konkrétně v této třídě si nedovolí, ale já jim taky nedovolím, já už s nima pracuji tři roky a prostě oni ví, že když překročí hranice tak budou potrestáni a oni si pak nedovolí. Já tady nemá fakt jeden jediný problém v chování.

Čím si myslíte, že je to způsobeno, že jste si takovou autoritu vybudovala?

Svým způsobem se mě někteří ti kluci bojí. Prostě mají strach z toho, že když si budou třeba dovolovat, tak ví, že je potrestám. Ne že bych je bila to ne, ale oni ví, že je ten trest stihne. My hodně o tom mluvíme se třídou. My v podstatě každý průšvih, a říkám, že tady fakt problémy s chováním nemám, ale kdyby si dovolili třeba k jiným učitelům, tak oni sami mi řeknou, paní učitelko vy jste viděla, jak se chová k paní učitelce H.? Tak my to rozebíráme. Proč se tak chováš? On mi řekne já nevím. Tak proč se nechováš v mojí hodině takhle? On řekne já ani nevím... já bych si to nedovolil, mě řekne. Má svým způsobem strach... asi takto. Takže my hodně mluvíme o tady těchto prohřešcích, ale říkám zatím jsou to problémy takové mizivé, co se nedají srovnat s tím druhým stupněm. Ale já nechávám hodně děcka, aby mluvili. Já je nechávám, aby sami řekli úplně všechno. Tady je třeba kluk, který je hrozný sobec, ale fakt hrozný. A já úplně nechám děcka, aby mluvili, co se jim nelíbí a oni mu dají takové kapky, že je to daleko lepší od těch děcek, než kdybych mu cokoli říkala já. Ale oni jsou zvyklí, oni řeknou O. nám se nelíbilo to, že tys tam udělal to a teď on se začne bránit, ale oni velice pěkně mu říkají O. to není o tom. A teď se mu to snaží vysvětlit, mnohdy fakt jak dospělí. Takže tady toto má daleko větší působnost na ty děti, než bych mu to já vytýkala. Takže ta třída jsou takoví soudci, ale zároveň zase naopak jsou zvyklí moc podporovat a tleskat děčkám když se něco podaří. To je fakt úžasné. Když já mám problém s holkou, která nic nenosí, nedělá, spí v těch hodinách, tak jí když se chvíli daří tak oni jí tleskají

Vím, že jste říkala, že Vy s tím problémy nemáte, ale jsou někteří z vašich žáků problémoví?

Já v mojí třídě takové žáky nemám. U mě fakt stačí, když je poprosím... Maruško, můžu tě poprosit, jestli by sis pěkně sedla nebo abys mě nerušil? Protože oni vycítí to pravidlo slušnosti. Když někdo mluví, budeš mlčet, když budeš mluvit ty, budou tě ostatní taky po-

slouchat. A mně to stačí, já nemusím vlastně nic říkat, pokřikovat, nadávat, mě stačí říct můžu tě poprosit, abys teď poslouchal.

A třeba z jiných tříd?

No to je hlavně na tom druhém stupni. V některých třídách je to takové to... „Dej mi žákovskou knížku.“ „Na co?“ (hodně otráveně a arogantně) a to je ještě slabé. Pokračuju: „Tak dáš mi žákovskou knížku? Já jsem tě slušně požádala, tak buď tak slušný a podej mi ji.“ A to je fakt ještě hodně slabé. To kdybyste si zašla na druhý stupeň... Jako říkám, mě si to tak nedovolí, asi je to tím, že ze mě mají strach, ale radši ať ho mají, než aby se chovali takto. Mě je to jedno. Dneska je to bohužel běžné a paní učitelky to nepřiznají, protože se za to stydí. A ti žáci si pak čím dál víc vyskakují a dovolují si. Na tom druhém stupni to už je fakt někdy šikana toho učitele. Je to takové slovní napadání a psychická šikana. Učitel chce, aby mu žák podal žákovskou, a on mu odpoví: „Polib mi prdel“. Někdy si toho učitele nahrávají a pak o přestávce se baví tím, jak reagoval. A teď ty děcka vycítí, že ten učitel je slabý článek a dovolují si víc a víc. Ten učitel se tím trápí a pak už zbývají jen dvě možnosti, buď jde a hledá pomoc, což by bylo spávané, že, anebo se tím trápí a tak jak šikanované děti o tom nemluví, tak on o tom taky nemluví, protože to vidí jako svoji prohru. Jenomže tam se to stupňuje až do průseru. Navíc ti žáci vidí, že když se s tím nic neděje, tak se cítí jako největší hrdinové. Oni si to povykládají a tak to přechází do další třídy. No jako říkám, já tady mám klid, bavíme se slušně, když se nám něco nelíbí, tak si o tom povykládáme, řeknu, děcka mě se nelíbilo, jak jste se včera chovali, zkuste mi říct proč. My to jako tak rozebíráme. Ale doopravdy čím starší ty děcka jsou, tak tím je to horší.

Když se žáci chovají takto, jak jste popsala, může být něco v nepořádku s jejich rodinným zázemím? Nebo je nějaké rodinné prostředí typické pro tyto žáky?

Určitě. **Dá se to nějak charakterizovat?** Ten největší problém je v tom, že rodiče nemají čas. Já to beru, kdo má dneska čas, ale je největší chyba, že si ten čas ani nechtějí udělat. Oni se na ten čas jen vymlouvají. I když ten čas nemám, tak si přece musím najít tu chvíličku na to, abyste s tím dítětem promluvili. Jo... já s nima mluvím pořád, a když se jich zeptám, jestli s něma jejich rodiče mluví tak vůbec. Oni se jich nezeptají, jak bylo ve škole, jak se jim dařilo. Oni jen nadávají, když mají úlohy, protože jim je musí aspoň podepsat. Oni se neustále vymlouvají, že nemají čas, ale oni jsou pohodlní. A když už ten čas mají, tak ty děti tráví ty víkendy, místo toho aby šli ven, tak oni je tráví... největší móda je –

v pondělí se ptám vždycky, co dělali o víkendu – nákupní střediska. Olympie, Vaňkova... To je pro ně nejkrásnější zážitek. My jsme byli v Olympii a tam jsme strávili celý den. Děcka, kdo byl venku?... Dva. Jak to, že jste nebyli venku? Říkám, M. kde jsi byl ty? Já jsem seděl u počítače. To mi neříkej, že jsi dva dny seděl u počítače, to tě vaši nevyhodili? Ne. Takže i ta akčnost je problém. S tím děckem někam jít a tak...Strašně moc to narůstá, hrozně. Takové to splnit jen to, co máme a nic víc. Já tady má takového problémového kluka a maminku si pravidelně zvu a říkám jí: „Vy nevidíte ty jeho sešity, nedělá úlohy, nenosí sešity, vy mi tu žákovskou nepodepíšete...?“ „Já vím, já jsem taková nedůsledná. On mi vždycky řekne, že to nemá mít a já se tím nechám opít...“ Já říkám no dobře ale celý rok? Vždyť ten kluk, to je otázka času, kdy on si na vás začne vymýšlet víc a pak bude mít průsery ve škole. On už teď má poznámky, že nenosí, že. Ale jednoho krásného dne se může stát, že nepůjde domů, ale půjde k partě, tam mu bude líp. Ony ty děcka nemají smysl pro povinnost, protože doma rodiče opijou rohlíkem. Já je mám tady ve třídě čtyři takové děcka. Ale co z těch děcek může být, když ti rodiče mi tady sedí a říkají, já vím, že jsem nedůsledná. To je hrozné, já to vím. On mi ty sešity nikdy nedá. Já jim říkám a vy je po něm nechcete ani druhý den, ani třetí den? No on mi pořád tvrdí že je máte vy. A vám to nevadí, vždyť stačí jeden telefonát, abych vám potvrdila, že si vymýšlí. Takže mu to prochází a já se nedivím, že když mu to prochází, tak bodejt' by to nedělal. Víte někdy si říkám, že by bylo potřeba nejdřív vychovat ty rodiče a pak začít vychovávat ty děcka. Navíc děcka jsou strašně moc ovlivněny počítačema a počítačovými hrama. My jsme dělali masopustní masky a já jsem jim předtím vysvětlila, co to je masopust a jaké masky tam chodí, dělali jsme takové ty vrstvy s tím škrobem. A pak se ptám. Jakou budeš dělat masku? No já jakože toho s tou motorovou pilou. Říkám, to nemyslíš vážně, masopust není o těchto maskách. Ptám se dál, co ty budeš dělat? No já budu dělat taky jednoho, co zabíjel. Já říkám a dost. Jste normální kluci? Já vám tady hodinu vykládám, že masopust je o povoláních, o zvířatech a vy tady prostě vymýšlíte tady toto. Říkám jim nebudete to dělat, já to tady nechci. Oni jsou strašně ovlivnění těma hrama a tím, že sedí dlouho u počítače a nikdo si jich nevšímá tak tam mají tyto hry, které je strašně moc ovlivňují. Neříkám u televize, ale to je samá krev, zabíjení a to je pro ně úplně normální. Oni se pak vžívají do těch svých postav a tady je právě ta agresivita, která stoupá. Z těch počítačů, her i z filmů na které se dívají mnohdy ještě v noci a těm rodičům je to jedno. Já bych ty počítače zakázala, protože tam je ta agresivita, která v nich roste. Oni se pak chtějí podobat těm hrdinům. Pak jsme hráli pantomimu a oni hráli rytíře a nakonec se tady začali jakože propichovat a po-

tom to zakončili tím, že mu udělají něco s mozkiem... no já jsem říkala to snad nemyslíte vážně. A oni proto mají přesné scénáře, které mají právě z těch her.

Chodí rodiče na třídní schůzky, mají o ně zájem?

Většinou chodí jen ti, u kterých to není potřeba. Ti problémoví chodí velice málo. **Snažíte se v nich vzbudit zájem o ty třídní schůzky?** Ano, ale je to s malým úspěchem. Prosím o schůzku, prosím o schůzku, prosím nežádám, ale nepřijde...dokonce je to i tak..., já nevím, kdybych nemohla tak napíšu učitelce, že nepřijdu, ale já tady někdy sedím ve čtyři hodiny a oni nedojdou. Pak jsem volala třeba mamince a říkala jí, že je mi líto, že jsem tady na ní čekala a ona nepřišla a ona na to: „No a co, já jsem byla po noční, já se musím vyspat!!!“ Já jí říkám no dobře, ale tak jste mě to mohla napsat, že nepřijdete. Takže takovéto jednání.

Jaký vliv má rodinné zázemí na ty problémy dětí, například z hlediska jejich sociálního statusu? Má to na nějaký vliv, nebo na tom moc nezáleží?

Hrozně moc dětí je teď z rozvedených manželství, je to skoro polovina dětí. No a většina těch problémových je právě z rozvrácených rodin. Určitě to tam má svůj podíl.

Jak vypadá komunikace s těmito rodiči?

Většina... to je fakt na zbláznění, já bych se styděla na jejich místě. Oni mi tady sedí, všechno mi odkývou, ale nezmění se nic. **Berou to jako nutné zlo, které je třeba absolvovat?** Ano. Já se jim to snažím říkat otevřeně a tak, abych je i povzbudila, ale mívá se to účinkem. Já pak jdu venku, potkám tu maminku a ona se otočí na druhou stranu a dělá, že mě nezná. Já třeba řeknu dobrý den a ona se na mě dívá, jako by mě viděla poprvé v životě.

Co by se podle vás muselo změnit, aby se vztahy mezi vámi zlepšily? Aby ten přístup byl třeba vřelejší...

Asi celkový pohled na toho učitele, úplně celkový pohled na učitele, jeho vážnost. Já si myslím, že to je to co dnes ti lidi dávají najevo, že jsme pro ně úplně nuly. A když se jim snažím na schůzkách třeba něco poradit, tak vždycky říkám neberte to tak že vás poučuju, ale spíš že jsem si tím taky prošla a mám zkušenosti, které bych vám teď mohla předat, abychom předešli různým problémům, které můžou nastat. Ale ani to neberou. Takový ti rozumní se o tom baví a mnohdy i přijdou, že děkují. To jsou chvíle, které bychom fakt

nečekali, ale ti, taková nějaká nezralost těch lidí... takové to nepřijetí pomoci. Jak říkám pro mě je asi takový zásadní problém, že by se měli nejdřív vychovávat rodiče.

Vím, že Vy máte vztah s vašimi žáky dobrý a nemáte problémy, ale obecně co by se podle Vás muselo změnit, aby se zlepšily vztahy mezi učitelem a žáky?

No tak v první řadě komunikace. Mluvit, mluvit, mluvit. Aby děcka ztratili ostych mluvit o problémech, aby když mají opravdu jakýkoliv problém, aby přišli, aby se obrátili na mě, na kamarády. A hlavně pokud je ten problém větší, tak nestydět se to přiznat a mluvit o něm, hledat řešení. Já si myslím, že to mnohdy chybí v těch třídách. Že učitelé nemluví s děckama. Oni je to musí ale naučit. Ty děcka se sami neotevřou. Oni musí ukázat, že teď to není žádné žalování, ale že se teď bude řešit něco co je potřeba. Já mám třeba ve třídě takové krabice důvěry, kde děcka hodí lístek, když je třeba nějaký problém. Moc je sice nepoužíváme, ale sem tam se něco objeví. Tak toto jsou metody, jak si myslím, že učitel může získat s děckama vztah.

Kdy jste ráda učitelkou?

Tak, kdy jsem ráda...Když se nerozčiluju nad tím, že někdo dělá to, co nemá. To jsou chvíle, které mně fakt štěví. Když si vykládáme, když je taková příjemná atmosféra, smějeme se, když něco děláme, co se nám třeba daří, něco vytváříme, když vidím, že se děckám daří, že třeba dostanou pěknou známku, tak to mě určitě těší. No... takové tvůrčí věci. Třeba před hodinou jsme trénovali pohádku a tak hrozně jsme se smáli, že... to jsou takové ty pěkné chvíle. No ale na druhou stranu jsou tady pořád takové věci, kdy si říkáte, že nebudete učit. Protože rodiče se o nás vyjadřují opravdu škaredě. Já třeba na schůzkách chci, aby rodiče mluvili. Oni sedí a hledí, někteří ale opravdu strašným způsobem. Někdy hledí skutečně až nepřátelsky. Říkám pojďme se o tom bavit. Nestyďte se, ono venku potom nadáváte. Ale klidně mi to řekněte přímo, co vás trápí. Ale za ty čtyři roky mi ještě nikdo nic neřekl. Nebo jedna maminka se na něco zeptala. Ale jim se do toho nechce, oni totiž ani ti rodiče nejsou zvyklí mluvit o problémech. Já nevím proč. Co lepšího je než si to vyříkat? Ale oni to neumí a proto to neumí ani ty děti a je na učiteli, aby jim v tom pomohl.