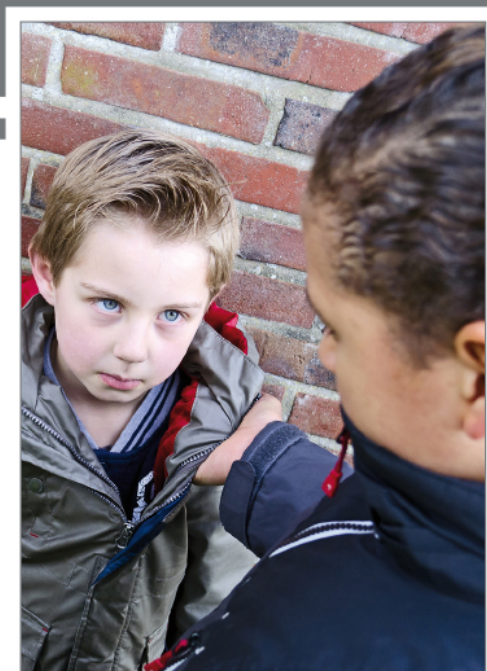


KRIZOVÉ SITUACE VÝCHOVY A VÝUKY

Jan Svoboda, Leona Němcová



TRITON



TRITON
Praha / Kroměříž

Jan Svoboda, Leona Němcová

KRIZOVÉ SITUACE VÝCHOVY A VÝUKY

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Svoboda, Jan

Krizové situace výchovy a výuky/Jan Svoboda, Leona Němcová. – 1. vydání. – Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015

České a anglické resumé

ISBN 978-80-7387-935-8

37.0 * 37.015.3 * 364-782-022.258 * 159.922.7 * 316.472.4 * 373.3.011.3-052-056.49

- výchova a vzdělávání
- pedagogická psychologie
- krizová intervence
- psychologie dítěte
- interpersonální vztahy
- problémoví žáci
- kolektivní monografie

37 – Výchova a vzdělávání [22]

KRIZOVÉ SITUACE VÝCHOVY A VÝUKY

Jan Svoboda, Leona Němcová

Stanislav Juhaňák - TRITON

Jan Svoboda, Leona Němcová
Krizové situace výchovy a výuky

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

Recenzovali:

doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

katedra psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty UP Olomouc

Mgr. Bc. Josef Hanák

Základní škola a Mateřská škola Ratíškovice

PhDr. Tereza Kimplová, Ph.D.

katedra pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty Ostravské univerzity
v Ostravě

© Jan Svoboda, Leona Němcová 2015

© Stanislav Juhaňák – TRITON, 2015

Cover © Renata Brtnická, 2015

Vydal Stanislav Juhaňák – TRITON,

Vykáňská 5, 100 00 Praha 10,

www.tridistri.cz

ISBN 978-80-7387-935-8

Obsah

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

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

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

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

Úvod

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

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

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

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

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

Vztahy a jejich smysl

Jan Svoboda

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

1.1 Vznik a vývoj vztahu

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

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

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

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

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

1.2 Víra, důvěra a její počátek

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

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

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

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

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

1.2.1 Začátky sebepoznání

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

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

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

1.3 Definice vztahů a jejich dělení

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

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

1.4 Typy mezilidských vztahů a jejich definice

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.1 Výchovné styly v současné rodině

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

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

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

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

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

1.5 Specifika vztahů dětí (žáků) romské národnosti

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

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

1.5.1 Romové v České republice

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

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

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

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

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

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