

PRAXE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA

Příručka školního psychologa ve školním poradenském pracovišti

PhDr. Mgr. Andrea Bernátková Vraštilová

PaedDr. Mgr. Věra Facová

PhDr. Martina Jandorová

Mgr. Eva Oláhová

PhDr. Daniel Žákovský

Obsah

Úvod	5
Předmluva.....	7
1. Role školního psychologa v systému školy, jeho základní charakteristika	11
2. Profil pracovních činností	11
3. Metody a postupy práce	12
4. Vztahová síť školního psychologa.....	12
5. Náročnost práce ve školním prostředí.....	14
6. Informování rodičů o práci psychologa ve škole	14
7. Další podmínky zapojení školního psychologa do života školy.....	14
8. Školní psycholog a práce s učiteli.....	15
9. Faktory spojené s osobností školního psychologa.....	15
10. Činnosti školního psychologa s učiteli.....	16
11. Školní psycholog a třídní učitel.....	16
12. Školní psycholog a práce se třídou	16
13. Školní psycholog a práce s jednotlivými žáky	17
14. Nejčastější typy intervencí ve školním prostředí	17
15. Práce školního psychologa s rodinou.....	18
Závěrem.....	18
Případy ze střední školy ALFA.....	21
Kazuistika 1 – Rošťá.....	22
Kazuistika 1 – Irena	27
Případy ze střední školy BETA.....	32
Celoroční program pro 1. ročníky	33
Případy ze střední školy GAMA	43
Příběh žáka, který byl „jiný“	44
Případy ze střední školy DELTA.....	52
Meditace zaměřená na řešení v praxi školního psychologa	53
Trénink odolnosti.....	58
Doprovázení studentů	61
Přílohy	63
Prohlášení autorů	68

Úvod

Děkuji celému odbornému týmu projektu Krajský akční plán rozvoje vzdělávání na území Zlínského kraje za to, jakým způsobem posunuje dále téma rovných příležitostí ve vzdělávání.

Ředitelé škol mají ze zákona povinnost zřídit školní poradenské pracoviště v minimálním složení výchovný poradce a metodik prevence, které slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich rodiče a pedagogy. Mnohá tato pracoviště si však se základním obsazením nevystačí, neboť cílem je podporovat dobré klima v třídních kolektivech i v celé škole, spolupráci s klíčovými subjekty, preventivní i intervenční činnosti, poskytovat kariérové poradenství, průběžně pečovat o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V ideálním případě je tedy součástí školního poradenského pracoviště také školní psycholog. Zejména v současné pandemické situaci jsou psychologové ve školách potřeba více než dřív. Při komunikaci se zástupci vedení různých škol zjišťujeme, že v současné době je výrazně zvýšená potřeba využívání odborníků zaměřených na psychologii, speciální pedagogiku atp., a to zejména v souvislosti s dlouze vedenou distanční výukou. Nárůst psychických potíží v celé populaci potvrzují mimo jiné zjištění Národního ústavu duševního zdraví. A proto vnímám jako důležité zaměřit pozornost na duševní pohodu v našich školách, celkový well-being, vytváření podporujícího a podnětného prostředí pro rozvíjení potenciálů žáků i pedagogů.

Co se týče působení školních psychologů ve Zlínském kraji, z šetření pro Školskou inkluzivní koncepci kraje víme, že přibývá škol, které mají zkušenost s působením školního psychologa. Konkrétně u základních škol jde o jednu čtvrtinu a u středních škol o jednu třetinu, přičemž v předchozích šetřeních byly hodnoty nižší. Zhruba v polovině případů u základních škol a ve dvou třetinách případů u škol středních byli placeni ze zdrojů zřizovatele, zbylá část pak z alternativních zdrojů jako jsou např. Šablony.

Ukazuje se, že rozšiřování školních poradenských pracovišť je pedagogy hodnoceno kladně. Kvalitní společné vzdělávání je náročné právě na poradenskou práci, proto jsou ve výhodě školy, kde existuje v rozšířené formě, posílené o školního psychologa, příp. speciálního pedagoga. Rozšířená forma školního poradenského pracoviště je výhodná pro kvalitnější spolupráci s rodiči žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby včetně rodičů žáků nadaných.

Jsem ráda, že také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR hledá řešení, jak systémově zajistit podporu školních psychologů, protože současný způsob financování těchto pozic vyvolává nejistotu na straně škol i samotných pracovníků. Věřím, že se také podaří podpořit vysokoškolské vzdělávání psychologů a přispět k řešení obecného problému nedostatku těchto odborníků ve školství a na trhu práce.

Přeji nám všem hodně radosti i úspěchů v poradenské práci ve školách.

Ing. Mgr. Zuzana Fišerová, Ph.D.
členka Rady Zlínského kraje

Předmluva

Pro školní psychologii platí známé úsloví o tom, že má dlouhou historii a krátké dějiny. Počátky školní psychologie sahají až k přelomu 19. a 20. století. Uvědomování si její specifičnosti, vytváření organizační struktury a právního rámce a konstituování vědecko-výzkumné báze je však výsledkem až posledních čtyřiceti let.

Od roku 1990 na základních a středních školách v ČR pracuje stále více školních psychologů. Jejich činnost je od roku 2005 podepřena vyhláškou MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která definuje školní poradenské pracoviště. Podle vyhlášky ředitel školy „zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“ (Vyhláška, 2005). V dalším odstavci se pak vymezuje povaha zajišťovaných služeb, které sahají od prevence školní neúspěšnosti přes prevenci negativních jevů, kariérní poradenství až po péči o žáky s neprospěchem a metodickou podporu učitelů. V plném složení tedy školní poradenské pracoviště může mít pět a více osob. Díkce vyhlášky odráží skutečnost, že výchovný poradce a školní metodik prevence se nacházejí na každé škole, zatímco školních psychologů a školních speciálních pedagogů ještě není dostatečný počet. Důležitá je Příloha 3 této vyhlášky, jež v bodě III stanovuje standardní činnosti školního psychologa.

Kdo vlastně školní psychologové jsou a co dělají? K zodpovězení této otázky chceme přispět právě naší příručkou, kde v první části se stručně věnujeme teoretickému úvodu a ve druhé části se soustředíme na praktickou činnost školních psychologů na jednotlivých středních školách.

Domníváme se, že příručka může být užitečná nejen školním psychologům, kteří tuto práci vykonávají, ale též psychologům v poradnách a studentům psychologie. Daný text prosím vezměte jako „surový materiál“, který může posloužit pro inspiraci. Záměrně není upravován obsah ani forma zpracování a tak je nabídnuta možným čtenářům pestrost práce školního psychologa, dle osobnostního ladění a způsobu práce každého jednotlivce. Jsou ukázány segmenty terapeutické, poradenské a supervizní zkušenosti jednotlivých psychologů.

Zkušenost taktéž vyplývá z rozmanitosti povahy daného zařízení, ať už školy či školského zařízení, kde má možnost psycholog působit.

Kéž si v textu najdete drobnou inspiraci pro svou každodenní práci s dětmi, dospívajícími i dospělými.

Kolektiv autorů

Teoretický úvod

1. Role školního psychologa v systému školy, jeho základní charakteristika

Školní psychologové zajišťují standardní činnosti školního poradenského pracoviště, podílejí se na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence rizikového chování. Vykonnávají zejména činnosti koordinační, konzultační, poradenské, diagnostické, intervenční, metodické a informační, pracují se žáky, pedagogy i rodiči. Školní psycholog komunikuje o svých zakázkách s ředitelem školy, případně s dalším členem vedení školy, dále s pedagogy a rodiči žáků. Komunikace školního psychologa o charakteru zakázky a o možnostech jejího řešení patří ke klíčovým dovednostem školních psychologů. Školní psycholog vstupuje do školního prostředí jako odborník, který přináší škole možnost pracovat s obtížemi ve vzdělávání žáků ještě před rozvinutím do skutečných „problémů“. Jeho role je preventivní, založená na poskytnutí včasné podpory jak žákovi, tak také jeho rodičům a pedagogům. Právě možnost práce přímo ve školním prostředí poskytuje školním psychologům cenný prostor pro získání zpětné vazby o zvolené podpoře pro žáky, o její případné úspěšnosti nebo neúspěšnosti. Struktura jeho činností je ovlivněna tím, nakolik se věnuje práci s celými třídami, kolik prostoru věnuje jednotlivým žákům a také pedagogům a rodičům. Modely práce školních psychologů se odvíjejí jednak od jejich profesního vybavení (absolvované výcviky, filozofický a metodologický přístup), osobnostního vybavení a také od představ školy a jejího vedení, jak by měla služba školního psychologa vypadat. K základním činnostem školního psychologa patří konzultační, poradenská, metodická a intervenční práce. Dokumentaci o svých činnostech vede školní psycholog v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a etickým kodexem školního psychologa. Školní psycholog spolupracuje se všemi členy týmu školního poradenského pracoviště, se specializovanými školskými a dalšími poradenskými zařízeními.

2. Profil pracovních činností

a) Nejčastější činnosti

Jednou z nejméně frekventovaných aktivit jsou **intervence** při řešení **výchovných** problémů jednotlivých žáků (agrese, šikana, drogy, obecně nekázeň apod.) Jejich základní charakteristikou je rychlé řešení akutních problémů: náhlé a výrazné zhoršení prospěchu, záškoláctví, nevysvětlitelný neklid žáka atd. Poměrně velkou skupinu činností představují situace, jejichž společným jmenovatelem je práce na

interpersonálních vztazích. Ty jsou hlavním předmětem činnosti psychologa. Nejde v nich o akutní řešení, ale spíše o dlouhodobé meditační činnosti: odstraňování komunikačních bariér a řešení konfliktů ve třídě, mezi učitelem a žáky, mezi žáky, mezi rodičem a dítětem, mezi rodiči a učitelem. Do této kategorie lze zařadit i pomoc při řešení potíží v citových partnerských vztazích žáků. Některé odborné činnosti psychologa mohou být jak individuálně, tak skupinově. Velmi důležité pracovní situace představuje úkol integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáky nadané, pro něž je třeba vytvořit vhodné podmínky pro jejich další rozvoj.

b) Nejnáročnější činnosti

Jako kritické a zátěžové jsou vnímány situace, kdy je ve hře **rodina a její dysfunkce**. Mimořádně náročná jsou tzv. rodinná sezení. Vyčerpávající je zvládání odporu rodičů přiznat problém a vyvinout úsilí k jeho řešení, dále řešení konfliktů rodič-dítě. Extrémní zátěž představují postupy při zvládání situací, jde-li o depresivní a úzkostnou symptomatologii vázanou na rodinnou situaci apod. Řešení těchto situací vyžaduje bezpodmínečně spolupráci rodičů a to je někdy velmi obtížné.

3. Metody a postupy práce

Profesionalitu psychologa definuje významně především řada odborných postupů a metod, které při řešení pracovních úkolů používá. Také k výše uvedeným činnostem školního psychologa převažuje metoda **rozhovoru** a metody **testové diagnostiky**. Rozhovor (diagnostický, poradenský i terapeutický) lze považovat za klíčovou psychologickou metodu školních psychologů. Relativně významně jsou zastoupeny metody zjišťující **klima třídy a vztahy mezi žáky**.

4. Vztahová síť školního psychologa

Hlavní vztahové linie

Vztahy s vedením školy

Vztahy s vedením školy, zejména s řediteli, jsou pro úspěšné působení psychologa na škole nesmírně důležité. Vstupem školního psychologa do školy vzniká pro ředitele nová situace. Musí pro psychologa připravit vhodné materiální i vztahové podmínky.

Vztahy s učiteli

Jednou z výhod pozice školního psychologa ve škole je příležitost aktivně **ovlivňovat práci učitelů** a trvale tak přispívat k proměně sociálního klimatu školy. Taková pozice má ale také mnohá úskalí. Vztahy s učiteli jsou školním psychologem považovány za významný zátěžový moment. Jen výjimečně psycholog ve škole zároveň vyučuje a vystupuje tak v dvojroli psychologa i učitele. Akceptace jeho opatření a argumentů je potom obvykle snazší: žáky zná z učitelského pohledu a učitelé jsou otevřenější jeho názorům, protože jejich profesi podle nich více rozumí. Školní psychologové na svých školách jako učitelé většinou nepracují. Proto je důležité, aby to, co psycholog ve škole dělá a čím může učitelům i žákům pomoci, bylo **srozumitelné**. Především je nutné, aby informace o nabídce činností a služeb psychologa byly učitelům poskytovány průběžně a pravidelně. Obzvláště důležitá je práce s učitelem, když se jeho pracovní postupy a způsoby komunikace se žáky evidentně podílejí na neprospěchu žáka nebo na negativním klimatu školní třídy.

Vztahy se třídou

Práce se třídou je velmi náročná, někteří školní psychologové jí považují na nejtěžší prvek své činnosti. Náročná je především diagnostika vztahů a klimatu, kdy je zapotřebí dalších pozorování. Na jejich základě jsou vytipovány skupinky žáků a jednotlivci, kteří vyžadují intenzivnější individuální práci. Na to navazují skupinové činnosti.

Vztahy s jednotlivými žáky

Nejvíce času věnuje psycholog práci s jednotlivými žáky. Forma **individuální práce** se žákem bývá v zásadě dvojí: jde jednak o krizovou intervenci, jednak o dlouhodobější práci s ním. Krizová intervence zahrnuje zpravidla první, minimálně 20-45minutové sezení, jež se musí opakovat. Dlouhodobější práce (opakované konzultace) se liší podle povahy problému a zahrnují důkladná diagnostická vyšetření.

Vztahy s rodiči žáků

Rodiče musí být školou informováni o službách poskytovaných školním psychologem i o pravidlech, za jakých jeho činnost probíhá. Nabídka pro rodiče představuje možnost, nikoliv povinnost těchto služeb využít. V případě nezletilých jedinců musí dát k práci psychologa se svým dítětem souhlas. Rodiče služby školního psychologa vítají zejména při řešení problémů souvisejících se školou. Oni i žák dostávají konzultaci velmi rychle a přitom v prostředí školy. Práce s rodiči je však neobyčejně citlivá záležitost především tam, kde rodiče nespolupracují. Za

tímto označením se skrývá hlavně neochota rodičů připustit si problém, případně jejich neochota s akceptovaným problémem něco dělat. Spolupráce s rodiči je všeobecně považována za velmi náročnou součást psychologovy práce, protože pro zlepšení situace žáka je velmi často třeba pracovat delší dobu s rodinným systémem.

5. Náročnost práce ve školním prostředí

Psycholog by si při vstupu do školy měl být vědom specifické náročnosti práce ve školním prostředí. Je vystaven neustálému toku požadavků a zakázek, vřady přítomné komunikace s různými aktéry, kteří vyžadují pestrou poradenskou a intervenční práci. Školní psycholog je nepřetržitě v centru dění ve škole, obklopen učiteli, žáky a často také rodiči. Tato skutečnost vede k potřebě nastavit pravidla pro komunikaci s okolím. Je důležité si taková pravidla stanovit a shodnout se na nich dříve, než psycholog začne ve škole pracovat. Důležité je i vytvoření podmínek pro práci psychologa ve škole to znamená zajištění pracovny pro školního psychologa. Interiér pracovny by měl svým uspořádáním pomáhat psychologově práci, při které je třeba mít klid a pohodu. Výhodou je také existence další pracovny pro skupinovou a relaxační práci.

Ředitel školy by měl nejen propagovat svou autoritou činnosti školního psychologa, ale také pro ně zajistit materiální a organizační podmínky.

6. Informování rodičů o práci psychologa ve škole

Ředitel školy obvykle při zahájení nového školního roku oznamuje rodičům, že ve škole působí školní psycholog a jaké služby nabízí. Současně sděluje, kde psycholog ve škole sídlí, kdy je ve škole přítomen a jak bude o svých službách informovat. Současně musí být zřejmé, že kdykoli by školní psycholog zahájil práci s klientem mladším 18 let, musí být jeho zákonný zástupce prostřednictvím **informovaného souhlasu seznámen** s poskytováním poradenských služeb.

7. Další podmínky zapojení školního psychologa do života školy

Školní psychologové potřebují pro plnohodnotné zapojení do života školy získat vhléd do způsobu komunikace o žácích ve škole, o tom, jak se řeší běžné vzdělávací situace i případné problémy ve vzdělávání žáků. Takovou možnost jim dává **účast na poradách školy**, z nichž nejdůležitější je účast na pedagogických radách. Je vhodné zajistit **účast** psychologů **na rodičovských schůzkách**, kde mohou seznamovat rodiče s charakterem poskytovaných služeb ve škole, nabízet

konzultace a také vytvářet komunikační most mezi rodiči a pedagogy školy. Psycholog by měl hned při vstupu do školy po dohodě s ředitelem stanovit **pravidelné konzultační hodiny**, ve kterých poskytuje žákům, rodičům i pedagogům své služby. Vzhledem k tomu, že se žáci obracejí na psychologa i **v průběhu vyučování**, musí být ve škole vytvořena pravidla pro uvolňování žáků z vyučování.

8. Školní psycholog a práce s učiteli.

Vztah učitelů a školního psychologa není ovlivněn jen jejich osobnostními vlastnostmi a bezprostřední interakcí. Souvisí s tím:

- Jak ředitel školy pojímá práci školního psychologa, zda funguje spolupráce ředitele a psychologa a jestli z toho pro členy pedagogického sboru vyplývá srozumitelná **role školního psychologa v systému školy**.
- Jaká je dosavadní **zkušenost školy** s prací školního psychologa.
- Jaká je konkrétní **představa školy o náplni práce** školního psychologa.
- Jaké jsou konkrétní **cílové skupiny**, s nimiž by měl především ve škole pracovat.
- Jaký je **typ školy**, její postavení v regionu, zda je škola součástí jiného subjektu (dětský domov, výchovný ústav).

Existují také rozdíly **v obsahu práce**, pokud působí psycholog v běžné základní škole, v základní praktické škole, na gymnáziu nebo na střední odborné škole, odborném učilišti. Vliv na profil činností má také velikost školy.

9. Faktory spojené s osobností školního psychologa

Schopnost školního psychologa pracovat s učiteli obvykle souvisí s délkou praxe v oboru, s jeho znalostí školního prostředí a se schopností navazovat bezproblémovou komunikaci. Nejvýznamnějším „nástrojem“ jsou pro něho **jeho osobnostní vlastnosti**: temperament, schopnost naslouchat, emocionální vyrovnanost a profesní zralost, ze které pak vyplývá jak ochota pracovat vždy v zájmu klienta, tak i omezení negativních důsledků rizika tzv. syndromu pomáhajícího. Důležitá je též schopnost psychologa přiblížit se klientům a získat si jejich důvěru. Vztahy učitelů ke školnímu psychologovi procházejí vývojem. Na počátku je určitá **míra nejistoty a očekávání**, jak se činnost psychologa bude promítat do práce jednotlivých učitelů a školy. Postupně se většinou daří vybudovat s učiteli partnerský vztah založený na vzájemné důvěře a profesním respektu.

10. Činnosti školního psychologa s učiteli

K základním činnostem patří komunikace s pedagogy na různých úrovních. **Formální komunikaci** představuje především účast na **pedagogických radách**. Jeho meditační role se uplatňuje především na **třídních schůzkách**. Mnohdy je přítomen na jednáních **výchovné komise**, kde se projednávají případy žáků s rizikovým chováním.

Formy spolupráce s učiteli

Nejčastěji jsou poskytovány **konzultace**, pokud psycholog učiteli poskytuje konzultační podporu kvalitně, pak obvykle přerůstá v jeho **metodickou podporu** v práci s jednotlivými žáky, se skupinou žáků nebo s celou školní třídou.

Formy preventivní práce školního psychologa

Psycholog je součástí školního poradenského pracoviště, jež obvykle koordinuje. Spolupracuje s třídními učiteli, se školním metodikem prevence, s výchovným poradcem a s ostatními pedagogy školy. Psycholog je garantem toho, že se žákovi poskytují služby, které by měly napomáhat k pozitivní změně v jeho chování. Součástí preventivní práce v širším slova smyslu jsou **podpůrná a terapeutická opatření**, dále spolupráce učitelů a zejména třídních učitelů s psychologem při **řešení potíží se školní třídou**.

11. Školní psycholog a třídní učitel

Školní psycholog by se měl stát pro třídního učitele **průvodcem problému**, které v žákovském kolektivu, ve vztazích mezi učiteli a žáky, případně v komunikaci s rodiči mohou nastat. Cílem je vždy **pomoc a náprava**, nikoli kritika učitele.

12. Školní psycholog a práce se třídou

Práce školního psychologa se školní třídou se obvykle odehrává v několika rovinách. Jedná se především o „**vstupy**“ **do tříd**, které probíhají nejčastěji v tzv. suplovaných hodinách nebo v době po skončení vyučování a jejich obsahem je **informační činnost**. Práce se třídami má dvě podoby: **depistážní**, která slouží k vytvoření základního přehledu o všech třídách, a **hloubkovou diagnostickou nebo intervenční práci** pouze s vybranými třídami (nebo jejich podskupinami). Pokud se ve třídách nedaří vytvořit spolupracující a přátelskou atmosféru, nastupuje další odborná a zpravidla systematická práce školního psychologa, která se nejprve orientuje na **diagnostiku vztahů a sociálního klimatu ve školní třídě**. Úkolem školního psychologa je přispívat k vytváření pozitivní atmosféry ve

škole, k čemuž musí v případě potřeby provádět diagnostiku školní třídy a navrhovat následné intervence. Nejčastěji užívá tři základní metody: **pozorování, rozhovor a dotazníky sociometrické a diagnostikující klima** školní třídy.

13. Školní psycholog a práce s jednotlivými žáky

Práce s jednotlivými žáky je považována za typickou pro psychologa. Školní psycholog může být sám psychoterapeutickým nástrojem, pokud žákovi zajistí prožitek pocitu bezpečí a podpory. To se mu podaří, bude-li svou každodenní činností žákovi potvrzovat, že nic z toho, co sdělí psychologovi o sobě, o své rodině, ale také o spolužácích a učitelích, neopustí prostor psychologovy pracovny bez jeho souhlasu. Mezi psychologem a žákem se tak postupně vytváří **vztah**, jehož kvalita je ovlivněna kvalitou vzájemné komunikace a setkávání. Formy práce mají nejčastěji podobu: **konzultací, krátkodobého vedení klienta, střednědobého nebo spíše dlouhodobého vedení klienta a krizových intervencí**.

14. Nejčastější typy intervencí ve školním prostředí

V prostředí školy vzniká dennodenně pro každého žáka mnoho nových situací, jež se musí naučit zvládat a na které není připraven. Současně vstupuje do školy se svými problémy, těžkostmi a nezodpovězenými otázkami z domácího prostředí. Školní psycholog je pak ve škole tím, na koho se žáci obracejí v souvislosti s hledáním odpovědí na své otázky a od něhož očekávají podporu při zvládnutí složitých situací. Krizová intervence je metodou psychologické práce, jež pracuje s konkrétní situací žáka, která je jím **pocit'ována jako zátěžová, nepříznivá a ohrožující. Aktuální krize překrývá všechny ostatní zážitky, je pro ni typická úzkost a panika**. Klíčovým nástrojem je pro školního psychologa **rozhovor**. Cílem krizové intervence je umožnit žákovi kontakt s vlastní krizí a vytvořit si určitý odstup, jenž umožní nahlédnutí vlastního problému. Tím se zpravidla zmírní panika a je možné přistoupit k hledání cest, které pomohou najít řešení problému. Uvolnění napětí přinese už samo sdělení problému, ochota svěřit se druhému a spolehnout se na jeho pomoc. Krizová intervence by měla uvolnit napětí a postupně vést k rozpoznání psychodynamických souvislostí, jež se za krizí skrývají. Krizová intervence je velmi často vyvrcholením stavu, který má hlubší souvislosti a jeho kořeny leží v nedořešených konfliktních situacích v minulosti. Krizová intervence tak překračuje svůj rámec a obvykle pokračuje psychoterapií, jejíž délka se pak odvíjí od charakteru problému. Často se tedy stává, že je žák předán do

péče dalších odborníků, protože kompetence školního psychologa mohou být již nedostatečné.

15. Práce školního psychologa s rodinou

Práce s rodinou je považována za nesmírně **náročnou** a patří mezi ty „citlivé“. Psychologové zajišťují pro rodiče konzultační a informační činnosti. Spolupráce s rodiči je pro úspěšnost školního psychologa nezbytná. Škola a psycholog poskytují rodičům informace o struktuře služeb poskytovaných školním psychologem i o pravidlech jejich využívání. Rodiče dnes sami vyhledávají pomoc psychologa, přicházejí se poradit nejčastěji o vzdělávání nebo chování svých dětí, hledají odbornou pomoc a podporu, mnohdy při potížích se vztahy v rodině, mezi sourozenci, s novými partnery. Prostředníkem v komunikaci mezi školním psychologem a rodiči jsou obvykle třídní učitelé, kteří se snaží žákům a jejich rodičům zprostředkovat pomoc. Iniciativa školy a její spolupráce se školním psychologem tak přispívá k vytváření pozitivního vztahu rodičů ke školnímu prostředí, kdy rodič bezprostředně vnímá zájem školy poskytnout pomoc. Při práci s rodiči využívá školní psycholog základní metody **pozorování a rozhovor**. **K nejčastějším zakázkám** se strany rodičů patří především zakázky spojené se školní úspěšností jejich dětí. V této souvislosti chtějí řešit způsoby přípravy žáka na výuku, posoudit nároky pedagogů a jejich hodnocení školní práce žáka nebo užívání odměn a trestů k jeho motivování pro školní práci. **K nejproblematičtějším zakázkám** patří pomoc dětem, jež mají problémy s prekriminální činností, se závislostmi nebo s trestnou činností. Rodiče navštěvují psychologa rovněž kvůli dysfunkčním rodinným vztahům, problémům ve vztazích mezi sourozenci a partnerským konfliktům v otázkách výchovy dětí. Zakázku na práci s rodinou dává školnímu psychologovi obvykle učitel, sám žák nebo některý člen rodiny.

Závěrem

Teoretickým úvodem jsme se pokusili krátce představit profesi školního psychologa.

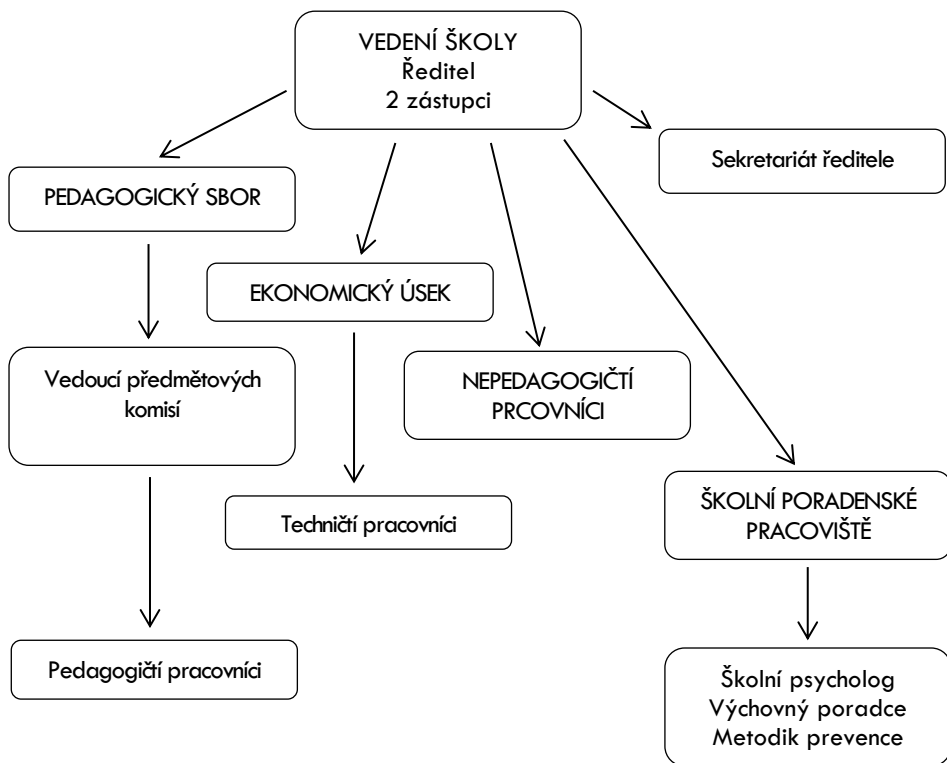
Praktická činnost školních psychologů na středních školách

Případy ze střední školy ALFA

Úvodní základní charakteristika školy ALFA

- střední škola spojená s internátem ve městě střední velikosti,
- žáci školy místní, dojíždějící i ubytovaní na internátě školy,
- studují dívky i chlapci, poměr odlišný podle konkrétních oborů studia,
- počet pedagogů ve sboru: cca 50, počet žáků ve třídě: cca 25,
- organizační struktura školy odpovídá danému typu škol (viz níže).

Zjednodušená organizační struktura pracovníků školy (bez zahrnutí internátu):



Kazuistika 1 – Rost'a

Klient s fiktivním jménem Rost'a – věk 19 let, žák 3. ročníku maturitního oboru SOŠ.

Základní údaje vycházející z anamnézy

Z rodinné anamnézy:

Rodiče rozvedení od Rost'ových cca 15 let. Partnerský vztah rodičů od počátku problematický a konfliktní.

Matka vyučena, pracovala a stále pracuje jako prodavačka, vystřídala více obchodů. Dle Rosti se dlouhodobě dominantně podílela na zabezpečení i chodu rodiny (Rost'a: „Máma se vždycky dost snažila, ona se snažila to doma udržet jakž takž pohromadě...“). V rámci možností se snažila i o náplň volného času (Rost'a: „Máma mě třeba posílala na tábory, to bylo dobrý. Někdy jsme jeli za babi s dědou nebo někam na výlet... třeba do ZOO nebo do lesa... jako mályho mě vzala do Německa, myslím, že do Drážďan. Vzpomínám si na dlouhou cestu a asi jsme tam byli v nějakým muzeu...“).

Otec bez trvalého a stálého zaměstnání, jen příležitostně zaměstnán, střídavě klient úřadu práce, výrazný vztah k alkoholu. Otec se Rost'ovi nevěnoval, nedával mu oporu ani mužský vzor, neměli spolu společné činnosti, nevedl ho k žádným zájmům (Rost'a: „On na mě kašlal od začátku, byl jsem mu úplně fuk nebo jsem ho spíš otravoval... asi mi to nejprve bylo i líto, ale co nadělám, už je mi to fuk... spíš jsem pro něho byl asi takovej nechtěnej omyl...“). Otec od rodiny odešel na konci 9. třídy ZŠ, soudně řešeno placení alimentů.

Rost'a má ještě mladší sestru (nyní v 9. třídě ZŠ), nemají spolu příliš blízký vztah.

Prarodiče ze strany matky bydlí vcelku daleko na vesnici, nevidali se často, ale kupříkladu na prázdninová letní setkání Rost'a rád vzpomíná. Děda parciálně sehrával roli náhradního mužského vzoru (Rost'a: „Děda byl fajn...moc jsme tam nejezdili, ale v létě to bylo suprový...vzpomínám, že mě třeba brávil na traktovek a nechal mě i řídit... jako malej jsem z toho měl zážitek...“).

Ze sociální a školně/pracovní anamnézy:

ZŠ absolvoval Rost'a s lehce průměrným prospěchem, zapojoval se do fotbalového kroužku. Na SOŠ opakoval první ročník, nyní ve 3. ročníku, směřuje k maturitní zkoušce (viz dále). Od konce ZŠ příležitostně brigády (Rost'a: „Prachy jsem potřeboval a práce jsem se nebál...“), postupně tvorba www stránek (i v rámci

profilace během studia SOŠ) – nyní i pravidelný www-servis, má už i dlouhodobější a stálé zakázky.

Bydlí u primární rodiny, po návratu z psychiatrické léčebny (viz dále) se začal zajímat o samostatné bydlení, nyní asi 1/2 roku v podnájmu.

Ze sexuální anamnézy:

V 1. ročníku SŠ první heterosexuální sexuální zkušenost, holky se mu „líbily, líbí a vždycky budou“, nyní má několikaměsíční sexuální partnerský vztah s dívkou o rok mladší (navštěvuje stejnou SŠ). Dívka nikdy neměla zkušenost s jinými psychoaktivními látkami než alkoholem a cigaretami – to je pro Rost'u podstatné a podpůrné.

Návykové látky:

Již na ZŠ opakovaně alkohol a cigarety, v 9. třídě marihuana, od léta před nástupem na SOŠ pervitin, vždy v partě (viz dále).

Z psychiatrické anamnézy:

1x pobyt v psychiatrické léčebně, v péči psychiatrické ambulance (viz dále).

Z farmakologické anamnézy:

Léky trvale neužívá, přechodná medikace v psychiatrické léčebně a ke zvládnutí odvykacího stavu při abstinenci.

Zakázka, průběh sezení, vývoj stavu do současnosti

První sezení se školním psychologem:

Na popud třídního učitele v únoru 1. ročníku z důvodu absence, neplnění úkolů a povinností, konflikty s učiteli – vše se stoupající tendencí. Matka v generálním a individuálním souhlasu vyjádřila souhlas s konzultacemi v rámci školního poradenského pracoviště.

Po základním vymezení pozice a role psychologa a školního psychologa a vymezení pravidel (včetně anonymity, zajištění soukromí) snaha o navázání vztahu, dohodnuto další setkání. Setkání se účastnila matka s Rost'ou.

Druhé sezení se školním psychologem:

Rost'a přichází v dohodnutém čase, sám si uvědomuje, že se problémy zhoršují, obává se vývoje stavu, pojmenována aktuální a naléhavou problematikou užívání pervitinu, příležitostně marihuany a alkoholu. Pro velmi pravděpodobný rozvoj závislosti během konzultace doporučena psychiatrická ambulance, Rost'a byl následně objednan, dohodnuto s matkou.

Třetí sezení se školním psychologem:

Řešeny zejména praktické aspekty a možnosti opakování ročníků, příprava na pobyt v psychiatrické léčebně, kam nastupuje, podpora v zapojení do programu, dohodnuto, že kontakt zůstane na úrovni e-mailu (Rost'a dodržel, během pobytu poslal několik e-mailů informativního rázu).

Čtvrté sezení se školním psychologem:

Září při novém nástupu do 1. ročníku, dohodnuta potřeba a strukturace sezení v rámci školského poradenského zařízení, pokračují kontroly psychiatrické ambulance, Rost'a uvažuje o samostatném bydlení, dodržuje abstinenci. Dohodnuto, že na některé z příštích sezení přijde i matka.

Páté sezení se školním psychologem:

Rost'a má zájem dokončit školu a udržet abstinenci, dojednána pravidelnost konzultací 1x za 14 dnů + v případě akutní potřeby v rámci krizové intervence i mimo dojednané termíny a čas, hlavní zakázka směřuje k organizaci a strukturaci času při zvládnutí školy, udržení abstinence a osamostatnění se. Problematický vztah s otcem a chybění mužského vzoru v osobě otce nyní nechce řešit (v průběhu sezení bylo v rámci rekontrakce řešeno i toto téma – viz dále).

Během dalších sezení

kladen prioritní důraz na režimová opatření ve vztahu ke škole udržení abstinence. Rost'a silně motivován – velmi významný motivační moment a činitel byl člen party, který po aplikaci drog začal krváčet z nosu a byl v bezvědomí – Rost'a mu poskytoval první pomoc a volal RZS (Rost'a: „Tehdy mi asi došlo, že bych mohl fakt skončit špatně... já jsem fakt cejtíl strach, že už se 'Dejv'/přezdívka/ neprobere...“).

Systém a režim aktivně udržel, kladně hodnotím, že po konzultacích, byla hledána možnost náplně volného času. Vyšel ze zkušenosti ze ZŠ, kdy se věnoval sportu a navštěvoval fotbalový kroužek – Rost'a začal aktivně a pravidelně chodit do posilovny, což mělo nejen efekt z hlediska pozitivního vlivu pravidelného cvičení na tělo a psychiku, ale přineslo mu to nový okruh „fandů do posilky“. Vlivem opatření ve vztahu s pandemií COVID-19 začali cvičit ve sklepních prostorách, kde zbudovali domácí posilovnu a scházeli se rovněž na venkovních cvičištích.

Kontakt s dědou, staršími muži v rámci psychiatrické léčebny, v rámci tělocvičny sytí alespoň parciálně chybějící mužský vzor a otcovskou roli. Vztah s třídním učitelem v tomto kontextu vnímám rovněž pozitivně, jakož i znovu zapojení do

školy – po opakování 1. ročníku nyní ve 3. ročníku zvládá školu s průměrným prospěchem.

Rovněž on-line výuku v době nouzového stavu při pandemii covid-19 zvládl velmi dobře – dílem i díky nastavenému režimu a pravidelnosti. Současně režimu přispěla i realizace on-line konzultací – podpůrná role školního psychologa tak nebyla přerušena.

Byla realizována dvě sezení s matkou, která cítí vinu a vyčítá si svůj podíl. Rost'a vůči matce nyní zaujímá ochranný vztah. Matce doporučeny konzultace s poradenským nebo klinickým psychologem – i když je zřejmé, že rodina jako systém hraje velkou roli, školské poradenské zařízení se prioritně věnuje žákům.

Za stěžejní body sezení považují především:

- úvodní navázání důvěry a vztahu,
- zprostředkování psychiatrické péče a následná realizace pobytu v psychiatrické léčebně a kontinuální navázání ambulantní péče pro podporu a udržení abstinence,
- akcentaci režimu, systému a pravidel – včetně školního režimu a plnění školních povinností v době přímé i on-line výuky, zapojení posilovny, nového okruhu vrstevníků a parciální „doplnění“ chybějící mužské role v životě Rosti,
- podporu a oporu, stabilitu a dodržování dohodnutého ze strany školního psychologa,
- spolupráci s třídním učitelem.

Vybrané použité psychologické nástroje, metody, způsoby práce a techniky:

- empatický a podpůrný rozhovor,
- analýza situace, kladů a záporů jednotlivých variant řešení, formulace cílů, strukturace plánu a krokové plnění dílčích cílů (s prvky kognitivně-behaviorální terapie),
- dereflexe (odklonění od tématu k jiným obsahům, vycházející z logoterapie a transakční analýzy),
- paradoxní intence (zesílení obav do nadměrných intenzit, vycházející z logoterapie a transakční analýzy),
- práce s projektivním materiálem a rodinným schématem (využito schéma vycházející z integrované psychoterapie manželů Knoblochových, práce se zástupným materiálem – konkrétně kameny).

Otevřená témata k dalšímu řešení (hraničně v kompetenci školní a klinické psychologie):

- Udržení abstinence,
- úspěšné dokončení SOŠ včetně maturitní zkoušky,
- úspěšné osamostatnění od primární rodiny, následná pracovní realizace (nyní parciálně saturováno brigádnickou činností, která však začíná mít systém),
- dořešení dopadů afunkčního vztahu s otcem.

Komentář na závěr

Danou originální a jedinečnou kazuistiku jsem vybrala pro prezentaci z důvodu jednoznačného posunu až atypicky motivovaného klienta, ukázkou možného parciálního vlivu a významu školního psychologa v oblasti účelné strukturace času, nastavení a dodržování pravidel (jsem přesvědčena, že právě nastavení pravidel a struktury přineslo efekt a „přeneslo se“ i do doby on-line výuky, kdy se díky tomu Rost'a „neztratil“). Kontextu selhání mužského vzoru pro nefunkční roli otce v rodině (mimochodem problém s drogami akcetoval po odchodu otce).

V rámci sebereflexe musím uvést, že i když se občas objevily obavy, zda to Rost'a udrží a zvládne abstinovat, od prvopočátku jsem však viděla jeho potenciál a vitalitu a věřila mu – domnívám se, že kromě navázání kvalitního vztahu a aplikace „psychologických technik a způsobů práce“ je důvěra v klienta a možnost funkčního reálného řešení naprosto zásadní, neboť se promítá i do poskytování opory, podpory a vedení klienta.

Poznámka: V kontextu nejlepšího zájmu Rosti vnímám jako pozitivní i aktivity party mladých cvičenců ve smyslu zbudování domácí posilovny a nepřerušeni pravidelnosti fyzických aktivit.

Vzhledem k času a energii i financím, které Rost'a v současné době věnuje posilování, je pravděpodobné, že zde může vznikat typ závislosti – pokud však závislost na posilování substitučně nahradí závislost na psychoaktivních látkách (v daném případě pervitinu a jiných drogách), nepovažuji ji za a priori nezdravou, ale v daném kontextu a pro Rost'u naopak přínosnou.

Kazuistika 1 – Irena

Klientka s fiktivním jménem Irena – věk 20 let, studuje na VŠ.

Základní údaje vycházející z anamnézy

Z rodinné anamnézy:

Z úplné rodiny, má dvě sestry (mladší o 5 a o 7 let), rodina s velmi blízkými vztahy, vzájemně se podporující, ale poměrně uzavřená vůči ostatním, v rámci rodiny společně trávěn volný čas – v rámci rozsáhlé zahrady i podnikání výletů (vzhledem k práci na zahradě a kolem domu nikdy nebyli mimo na více dnů).

Irena: „Vždycky jsme si doma byli hodně nablízko. Co si pamatuju, tak jsme byli většinu času spolu. I k babi a dědovi jsme jezdili společně, vlastně jsme tam nikdy ani nepřespali...“

Matka absolvovala SŠ, pracuje jako účetní, otec zaměstnán jako soustružník v soukromé firmě, rodiče pochází z vesnice, bydlí v domě se zemědělskými pozemky na vesnici.

Z osobní anamnézy:

Prodělala běžné dětské nemoci, bez úrazů, během prvního pololetí 1. ročníku SŠ byla opakovaně kompletně vyšetřena lékařem bez nálezu tělesného onemocnění, hospitalizována nebyla.

Ze sociální a pracovní anamnézy:

ZŠ absolvovala v místě bydliště (bez dojíždění), do kroužků nechodila, zajímala se od dětství o zvířata (chovala rybičky, morčata, měla psa, kočku), v rodině velká zahrada – práce tam ji bavila, měla svůj záhon květin, o který se od ZŠ starala. Na SŠ začala dojíždět, adaptace velmi obtížná (viz dále), postupně zvládla, složila úspěšně maturitní zkoušku, byla přijata na VŠ poblíž bydliště – dojíždí tam nyní z domu, ale vysokou školu zvládá. Na brigády nechodila, volný čas trávil s rodinou a se zvířaty.

Návykové látky:

Zcela výjimečně – během SŠ ochutnala alkohol a zkoušela cigaretu, nic jí ale neoslovilo, v rodině nekuřáci bez konzumace alkoholu

Ze sexuální anamnézy:

Během SŠ bez sexuálních partnerských zkušeností.

Z psychiatrické anamnézy:

Návštěvy u psychiatra probíhaly v rámci 1. ročníku (viz dále), bez psychiatrické hospitalizace. Z psychiatrického hlediska zvažována dg. Porucha přizpůsobení, Generalizovaná úzkostná porucha, Vyhýbavá porucha osobnosti s rysy anxiózními, Somatoformní porucha.

Z farmakologické anamnézy:

Bez pravidelné medikace, krátkodobě Lexaurin – vysadila sama po několika dnech (Irena: „Byla jsem z toho taková ospalá a marná a na zvracení. Mi to nepomohlo, tak jsem to přestala brát.“)

Zakázka, průběh sezení, vývoj stavu do současnosti

První sezení se školním psychologem:

Iniciováno ze strany třídního učitele v říjnu 1. ročníku pro opakovanou absenci ze zdravotních důvodů, izolaci od ostatních spolužáků, potíže se začleněním do kolektivu, častou nevolností až zvracením po kterém odcházela ze školy před ukončením dopoledního vyučování domů. Na dohodnutou vstupní konzultaci přichází v tenzi a napětí, během prvního sezení odchází na toaletu z důvodu nevolnosti a obav ze zvracení. Referuje o úzkosti a obavách, které neumí zvládnout, nemá konkrétní strach, ale bojí se, že to nezvládne, cítí úzkost, třese se a pak se jí udělá špatně a někdy zvrací. Doma se uklidní (hlavně se psem a na zahradě), ale už ráno před cestou do školy cítí opět napětí, třese se, chce se jí zvracet. Nikdo jí neublíží, šikanu vylučuje, vnímá podporu rodičů i třídního učitele, spolužáci se jí snaží brát, ale ona to „nezvládá“. Dohodnut systém pravidelných konzultací se školním psychologem.

Průřez dalšími sezeními se školním psychologem:

V úvodu nastavena denně 1 krátká konzultace hned při příchodu do školy, 2x týdně sezení 50 minut. Postupně krátké konzultace obden, sezení 1x týdně. Dále snižována frekvence sezení na 1x za 14 dnů na konci 1. ročníku, 1x za měsíc ve druhém ročníku. Ve čtvrtém ročníku pouze konzultace ohledně profesní orientace a výběru VŠ.

Zásadní problém v obtížné adaptaci na SŠ s četnými projevy somatizace v oblasti trávicího traktu (nevolnosti, zvracení, tělesná nepohoda) a motoriky (třes). Rodinné zázemí s podpůrnými, ale velmi těsnými vztahovými vazbami, vcelku omezen kontakt s jinými osobami mimo rodinu po celou dobu ZŠ. Mimo spolužačky na ZŠ z místa bydliště minimum vztahů mimo rodinu.

Irena i rodiče motivováni ke zvládnutí problémů. Návrh psychiatra na hospitalizaci či delší pobyt doma (s přerušáním studia) rodiče i Irena odmítají a volí formu postupné adaptace a intenzivní spolupráce se školním psychologem.

V postupu školního psychologa se uplatňovaly principy KBT – analýza stavu, strukturace, stanovování postupných cílů, hodnocení postupu a korekce plánu. Konzultace dle dohody nejprve v intenzivním modu, postupně pomalé rozvolňování.

Spolupráce s třídním učitelem i pedagogy nastavena na začátku v jednotě a s ohledem na nejlepší zájem Ireny.

Na začátku dohodnuto, že každé ráno Irena přichází za školním psychologem a hned po 2. vyučovací hodině odchází domů. Postupně zvyšováno na 3 hodiny – 4 hodiny – celou dopolední výuku. Ve druhém pololetí zvládá celou výuku včetně odpoledního vyučování. V rámci 1. ročníku se neúčastnila školního výletu. Ve druhém ročníku zvládla všechny exkurze i školní výlet a absence zcela minimální.

V průběhu prvního ročníku realizována 4x konzultace i s oběma rodiči, reflektována situace, postup, snaha o získání náhledu – rodiče jsou si vědomi, že se musí „otrkat a přestat bát“, dodržují nastavená pravidla.

Irena si dobře rozuměla spíše s mladšími a staršími, problematické byly vztahy s vrstevníky. Jako podpůrné se ukázalo obnovení vztahu se spolužačkou ze ZŠ – začaly spolu jezdit v autobuse do školy a někdy ze školy. Navázaly na dřívější vztah i společné zájmy (zvířata – spolužačka ze ZŠ navštěvovala střední zemědělskou školu). Postupně sledují vztahové přiblížení ke spolužákům i v rámci třídy – introvertní ladění v kombinaci s osobnostními rysy a úzkými vztahy v primární rodině se však uplatňuje po celou dobu SŠ.

Za stěžejní body sezení považují především:

- úvodní navázání důvěry a vztahu,
- empatickou podporu a stabilní oporu, dodržování dohodnutého ze strany školního psychologa,
- akcentaci režimu, systému a pravidel v duchu postupného a řízeného zvyšování zátěže, což umožnilo adaptaci bez nutnosti psychiatrické medikace a hospitalizace,
- spolupráci s třídním učitelem a rodiči.

Vybrané použité psychologické nástroje, metody, způsoby práce a techniky:

- empatický a podpůrný rozhovor,
- analýza situace, formulace cílů, strukturace plánu a řízené nastavení pravidel a krokové plnění dílčích cílů (vychází z kognitivně-behaviorální terapie),
- psychologická diagnostika osobnostních vlastností, struktury IQ, profesní orientace,
- sezení společně s rodiči, edukace a podpora náhledu.

Otevřená témata k dalšímu řešení (reflektováno, ale mimo kompetenci školní psychologie):

- dokončení separace z úzkých vztahů primární rodiny,
- partnerský a sexuální život, popř. založení sekundární rodiny,
- zvládnání nových situací v životě.

Komentář na závěr

Kazuistiku Ireny jsem představila jako příklad možné role psychologa v problematické adaptaci žáka na SŠ. Vliv úzkých rodinných vazeb i nedostatku zkušeností „mimo primární rodinu“ je zde zřejmý. Somatizace vedla k častým návštěvám lékaře, konzultován i psychiatr. Jako účelné (a efektivní) se ukázalo strukturované nastavení pravidel a postupné zvyšování zátěže vycházející z principů KBT – i zpětně považuji daný postup za účelný a domnívám se, že psychiatrem navrhovaný (a rodiči neakceptovaný) dlouhodobý pobyt doma nebo v rámci hospitalizace a přerušení studia by mohlo spíše umocnit symptomy a ještě více ztížit adaptaci Ireny na prostředí školy (tedy prostor „mimo domov“) a do budoucna zvládnání jakýchkoli dalších nových situací a rolí.

Nutno konstatovat, že daný případ byl časově velmi náročný, domnívám se však, že se podařilo zcela dokončit adaptaci na SŠ a zvládnout SŠ i nástup na VŠ. Časové (a tím i energetické) náročnosti daného případu jsem si vědoma, a ačkoli by jiný školní psycholog možná volil jiný (a méně náročný) postup, jsem přesvědčena, že právě intenzivní práce se školním psychologem vedla ke zlepšení stavu a odsunula nutnost hospitalizace či medikace, kterou – ač nejsem lékař – bych v daném kontextu rozhodně neupřednostnila před psychologickými metodami.

Závěr

Školní psychologii se profesně věnuji řadu let a stále ji považuji za „královskou disciplínu psychologie“ – zahrnuje jak oblast diagnostiky, tak široké pole psychologického poradenství a také psychoterapie. Zabývá se žáky ve věku dětství – puberta – adolescence a pracuje i s dospělými (v pozici rodičů, pedagogů,

výchovných poradců, metodiků primární prevence apod.). Šíře záběru a pestrost problematiky řešené školním psychologem je nejen náročná na znalosti, dovednosti i kompetence školního psychologa, ale – jak se domnívám – je zmíněná pestrost také určitou prevencí proti profesnímu vyhoření.

V předložených kauzistikách je dle mého názoru zachycena možná úloha školního psychologa – v prvním případě Rosti v přímé návaznosti na psychiatrickou péči (a v součinnosti s ní), v druhém případě Ireny bez péče psychiatra. Jsou stručně nastíněny okolnosti i rámcové postupy a také výstupy.

Mým osobním přáním je, aby uvedené případy doložily možnosti a krásu školní psychologie, která má své místo v prostředí školy.

Případy ze střední školy BETA

Úvodní základní charakteristika školy BETA

- na škole lze studovat maturitní i výuční obory,
- jedná se o větší školu, kterou navštěvuje kolem 600 žáků,
- školní poradenské pracoviště tvoří výchovná poradkyně, psychologka a metodik prevence,
- školní poradenské pracoviště funguje týmově, ale některé jednotlivé činnosti jsou přiděleny konkrétním členům,
- jsou organizovány pravidelné schůzky s předáváním informací o žácích i aktuálně vznikajících problémech
- o žáky se snaží pečovat komplexně, aby mohli jako škola dobře nastavit podmínky pro jejich vzdělávání (např. žáci se SVP),
- na škole je zřízena výchovná komise, která pomáhá řešit přestupky proti školnímu řádu, na takové jednání zvou žáka i jeho rodiče, třídního učitele i učitele odborného výcviku, aby byly všechny strany dobře informovány,
- spolupráce se žákem, rodinou, třídním učitelem, učitelem odborného výcviku se osvědčila jako velmi dobrá prevence např. u předčasných odchodů žáků ze vzdělávání nebo rozvoje rizikového chování ve třídách,
- školní psycholog na škole pracuje dle předem stanoveného ročního harmonogramu, ale je schopen i pružně reagovat na aktuálně vznikající situace ve třídách.

Celoroční program pro 1. ročníky

Září – adaptační kurz

Popis aktivity:

Žáci se v prvních týdnech účastní třídeního adaptačního kurzu organizovaného ve spolupráci s partnerskou organizací, kde jsou přítomni také třídní učitelé jednotlivých tříd, učitelé odborného výcviku, výchovný poradce a školní psycholog. Cílem je seznámení kolektivů zábavnou a nenásilnou formou, podpora vytvoření pozitivních vztahů, urychlení koheze kolektivu v neformálním prostředí. Dalším z cílů je navázání kontaktu mezi žáky a třídním učitelem, učitelem odborného výcviku a také se školním psychologem.

Komentáře z praxe:

Adaptační kurz považuji za stěžejní bod při vytváření nových třídních kolektivů. Psycholog funguje jako pozorovatel při práci lektorů se třídami. Pozorování a poznávání jednotlivých žáků i nových kolektivů umožňuje vytipovat potenciálně problematické nebo ohrožené třídy či žáky a věnovat jim od začátku zvýšenou pozornost. V rámci adaptačního kurzu probíhají rozhovory s třídními učiteli, učiteli odborného výcviku i žáky samotnými. Adaptační kurz není pobytový, žáci jsou každý den dováženi i odvázeni autobusy. Jedná se o pobyt v přírodě s aktivitami, které jsou vhodně zvoleny pro stmelení třídního kolektivu.

První den je ve znamení seznamování a žáci hrají seznamovací hry. Druhý den je o posilování týmového ducha třídy a navození atmosféry spolupráce a pomoci. Třetí den se podporuje důvěra v kolektivu a pro třídy je tento den nejnáročnější. Při aktivitách se v rámci pozorování vyprofilují výrazné a aktivní osobnosti třídy. Atmosféru i nově vznikající situace v kolektivu pak rozebíráme s třídním učitelem, např. kdo by mohl být předsedou třídy, kdo se straní kolektivu, kdo se chová nevhodně atd. Někteřím žákům jsou již na adaptačním kurzu poskytovány individuální konzultace, většinou se jedná o žáky, kteří se vyčleňují z kolektivu a jsou plni obav z nového prostředí i aktivit. Často již tady navážeme první kontakty důležité pro další spolupráci, dozvídám se o šikaně na základní škole, o špatných zkušenostech s učiteli, o problematickém zvládnutí nových situací, o obtížných situacích v rodinách atd. Někteří žáci jsou již v péči psychologů nebo psychiatrů. Tyto informace se často v průběhu adaptačního kurzu dozvídám od žáků samotných, někdy jsem požádána i rodiči samotnými, abych na jejich dítě v průběhu adaptačního kurzu dohlédla, jelikož je dítě medikováno a řeší aktuální psychické problémy.

Popis aktivity:

Cílem první úvodní hodiny je představit ŠPP a podporovat pozitivní vazby v kolektivu. Žáci se seznámí s technikou komunitního kruhu, nabídkou služeb školního psychologa, pravidly společné práce na ŠPP a zahrají si psychosociální hry zaměřené na vzájemné poznávání a komunikaci. Žákům je také zadán dotazník Hodnocení adaptačního kurzu.

Komentáře z praxe:

Žákům nejprve představím práci ŠPP a jeho pravidla. Každé pravidlo si podrobně vysvětlíme:

1. Co bylo řečeno, zůstává zde.
2. Zde nejím a nepiji.
3. Mobil zůstává vypnutý.
4. Respektuji názor druhého.
5. Dodržuji pravidla slušného chování.
6. Co zde vložím, to se mi vrátí zpět.

Dále je žákům vysvětlen způsob, jak se mohou objednávat na individuální konzultace, a následuje skupinová práce. Na začátek skupinové práce dávám jednoduchou techniku – místa si vymění (ten kdo se těšil do školy, kdo dojíždí do školy, kdo má rád řízek, kdo má rád černou barvu atd.). Dojde k výměně pozic a žáci pak nepracují při následující technice pouze se svými kamarády, vedle kterých se sami posadili, ale pracují i s těmi, které by si dobrovolně k plnění úkolu nevybrali, čímž se podporuje vznik nových přátelských vazeb v kolektivu. Další hrou na rozprosdění komunikace je hra podpisovka – autogramiáda, ve které jde o to, získat podpis spolužáka, pokud se ho daná věc týká nebo ji dělá (kdo má více jak jednoho sourozence, kdo má doma jiné zvíře než psa, kdo sportuje alespoň 2 x týdně – viz příloha č. 1). Touto technikou se podpoří komunikace mezi žáky navzájem a také dochází k upevnění jmen nových spolužáků. Na závěr žáci vyplňují krátký dotazník Hodnocení adaptačního kurzu.

Pokud vychází čas, přichází na řadu technika plachta, kdy na zem rozprostřou velkou plachtu a úkolem třídy je dostat pod plachtu celou třídu. Hra má ale jednu podmínku, žáci nesmějí používat při zachraňování třídy ruce. Hra bývá velmi oblíbená a na základě pozorování lze velmi dobře vysledovat, jak kolektiv funguje. Někdy akci organizuje jeden či dva lidé ze třídy, jindy se ke splnění úkolu

nikdo moc nemá, někdy jsou žáci velmi rychlí a spolupracující navzájem, jindy se jim zase splnění společného úkolu moc nedaří.

Říjen – jsme různí

Popis aktivity:

Hodina je zaměřena na uvědomění si vlivu předsudků a nedostatku informací o druhých na naše postoje a jednání vůči nim. Cílem je zvýšení vzájemné tolerance v kolektivu, objevení různorodosti jednotlivých osobností. Zároveň se žáci učí spolu komunikovat, dohodnout se, prezentovat svá stanoviska, argumentovat a také vyslechnout si názory druhých.

Komentáře z praxe:

Skupinovou práci začínám tzv. rozehrivací otázkou, kdy každý může vyjádřit svůj názor. Žáci již mají měsíční nebo téměř dvou měsíční zkušenost s naší školou. Chci, aby vyjádřili své názory na téma - Jaká byla moje očekávání před nástupem na střední školu? X Jaká je realita? Žáci vyjadřují své názory postupně, když jeden domluví, předá slovo dalšímu spolužákovi. Většinou jsou ochotní sdělovat své názory a dokáží dobře pojmenovat rozdíly mezi základní a střední školou. Někdy se vyjadřují i ke kolektivu třídy, např. že je lepší než na základní škole, nebo k přístupu učitelů apod. Jako postřeh z praxe uvádím, že pokud první žák začne velmi stroze, skupina se pak vyjadřuje více úsporně. Pokud je někdo na začátku schopen velmi dobře vyjádřit svůj názor, skupina se častěji více rozmluví. V průběhu kolečka si žáci trénují pravidlo, když jeden mluví, ostatní naslouchají, což může být v početných chlapeckých třídách problematické. Mou snahou je udržet pravidla, která jsou nastavena pro skupinovou práci a žáky vést k dodržování těchto pravidel. Někdy i doplňuji informace, které žáci přinášejí např. téma šikany na základní škole, špatný přístup učitelů ze základní školy apod. Diskuze se pak ubírá různými směry, např. jak poznat šikanu, na koho se obrátit, když mám problém, atd.

Pak následuje technika protiatomový kryt (příloha č. 2), která je zaměřena na předsudky ve společnosti a vliv nedostatku informací na naše jednání. Žáci jsou rozděleni do skupin podle čísel, aby se zajistilo, že skupiny budou různorodé. Hra je zaměřena komunikačně, jde o techniku, kdy se musí 4 lidé z 10 nabízených osob vyřadit. U každé osoby jsou uvedeny krátké informace, které pak ovlivňují rozhodování ve skupinách. Dochází často k velmi plamenné diskuzi, někdy i k nevybíravým slovům, která žáci pojí s jednotlivými postavami (těhotná šestnáctiletá dívka, student medicíny - homosexuál, černoch s militantními názory atd.). Tyto situace se opět snažím ovlivňovat navracením žáků k pravidlům fungování ŠPP.

Na závěr diskutujeme o předsudcích ve společnosti, o vytváření prvního názoru, o toleranci a netoleranci ve společnosti. Na závěr je připomenuta možnost individuálních konzultací.

Listopad – komunikace – jak si lépe porozumět

Popis aktivity:

Hodina je zaměřena na komunikaci, možné zdroje nedorozumění, vliv očekávání, různé interpretace sdělení, verbální a neverbální komunikaci, obsahovou a vztažovou úroveň. Žáci se seznámí s různými typy komunikace a dozvědí se, co vše má na komunikaci vliv.

Komentáře z praxe:

Úvodem hodiny se zmíním o důležitosti komunikace obecně a hned si vyzkoušíme techniku předávání informací ze čteného textu. Potřebuji 5 dobrovolníků, z nichž 4 půjdou za dveře. Já přečtu text prvnímu dobrovolníkovi a ten má za úkol text převyprávět dalšímu dobrovolníkovi, a pak pokračujeme stejným způsobem dále. Až nám poslední dobrovolník převypráví, co se dozvěděl a poté diskutujeme ve skupině posun informací, zkrácení informací, doplnění informací o nové skutečnosti atd. Dále se věnujeme neverbální komunikaci a to v podobě kreslení společného obrázku ve dvojicích. Nejprve žáky přesadím, pomocí techniky místa si vymění. Žáci dostanou za úkol nakreslit 5 jednoduchých věcí – dům, slunce, psa, strom, mrak. Nesmějí však používat slova k domlouvání při kresbě obrázku a k dispozici mají pouze 1 tužku. Poté následuje kolečko, kde se mají žáci vyjádřit, jak se jim ve dvojicích spolupracovalo. Na závěr diskutujeme o významu lidské komunikace a jejím dopadu na mezilidské lidské vztahy. Hodina končí opět nabídkou možných individuálních konzultací.

Prosinec – vztahy ve třídě – posilování pozitivních vazeb v kolektivu

Popis aktivity:

Náplní hodiny jsou komunikační techniky zaměřené na podporu vzájemné komunikace, posilování pozitivního klimatu a přátelských vazeb ve třídě. Hlavním tématem jsou vánoční svátky a jejich dopad na lidskou psychiku. Techniky jsou zaměřeny na rozvoj sebepoznání, nalézání vlastní identity, tolerance k sobě samému i ke druhým a posilování schopnosti empatie.

Komentář z praxe:

V úvodu se věnujeme atmosféře Vánoc a žáci mají prostor vyjádřit své názory, co pro ně znamenají Vánoce, co je napadne v souvislosti s Vánocemi atd. Na pomoc k rozprouzení diskuze používám terapeutické karty Mythos a Cope. V úvodním kolečku žáci vyjadřují své názory, zkušenosti, tradice, které se vážou

k vánočním svátkům. Poté rozdám záznamové archy s technikou dárky (příloha č. 3), kdy žáci přiřazují jednotlivé dárky svým spolužákům, se kterými jsou ve skupině. Cílem hry je naladění se na druhého a posilování schopnosti empatie. Žáci tato technika baví, protože si mohou tipovat, co by si jejich kamarád přál. Na závěr proudí diskuze, zda mají žáci rádi vánoce a proč, jaké jsou jejich oblíbené tradice, či cukroví, co si přejí na vánoce, nebo co dělat, když dostanou nevhodný dárek atd.

Leden - jaká jsme třída I. – sběr dat

Popis aktivity:

Cílem hodiny je diagnostikovat sociální klima třídy a to jednak prostřednictvím Dotazníku B3, ale i dalšími herními pohybovými technikami. Cílem hodiny je získat obraz o skupinové dynamice třídy, potenciálně rizikových žácích z pohledu šikany nebo vyloučených z kolektivu.

Komentáře z praxe:

Hodinu otevírám tématem atmosféry ve třídách a začíná diskuze na téma, jaká jsme třída, jak se máme společně? Žáci jsou vyzváni, aby si každý stoupl na pomyslnou osu. Mé místo je uprostřed třídy a u mě je neutrální území, napravo ode mě je pozitivní strana tzn. ve třídě se mám dobře, vlevo ode mě je negativní strana tzn. ve třídě se nemám moc dobře. Žáci zaujmou své pozice, ale ne každý dokáže projevit svůj názor před celou třídou, což je pro mě také signál. Někdy se velká část třídy nahrne do neutrálního území, někdy více do pozitivní části. V negativní části většinou stojí pár odvážných jednotlivců. Poté se bavíme o tom, jak to udělat, aby každému bylo ve třídě dobře, co by se mohlo zlepšit, jaké chování by mělo vymizet. I pro třídu je to velmi užitečné, když se někdo do negativního území postaví, protože třída ihned obdrží informaci o prožívání spolužáka.

Poté následuje vyplňování dotazníku B3. Každý žák si zajistí místo tak, aby mu do dotazníku nikdo neviděl a mohl pracovat v soukromí. Dotazník B3 podrobně vysvětluji po jednotlivých položkách. Na začátku testování je sděleno, že informace, které do dotazníku uvedou, budou zpracovávány školní psychologkou a dány k dispozici třídnímu učiteli i učitelům odborného výcviku. Na zadní stranu dotazníku požádám žáky o odpověď na 2 otázky: 1. Jak se mám ve třídě? 2. Jak vidím svůj život za 5 let? Pomocí těchto otázek se také dozvídám mnoho dalších informací.

Např. jeden žák napsal, že za 5 let bude mrtev, a proto s ním byl posléze proveden individuální rozhovor, kde následně uvedl, že jej trápí negativní myšlenky i myšlenky na sebevraždu. Byla navázána intenzivnější spolupráce a spolupráce s dětským psychiatrem.

Příklad dalšího konkrétního tvrzení: „celkově špatně, mám pocit, že mezi ostatní moc nezapadám, mám deprese a stres, mám z toho žaludeční potíže (zvracení), nevím, jestli to 3 roky vydržím.“ S tímto žákem byl proveden rovněž individuální pohovor, kdy bylo sděleno, že žák každé ráno před vyučováním zvrací kvůli fobii ze školy. Se žákem se začalo intenzivně pracovat a byl odeslán do péče dětského psychiatra. Byla mu nasazena medikace a žákovi velmi pomohla doba distanční výuky, protože eliminovala jeho stres. V současné době je žák studentem 3. ročníku, má před sebou závěrečné zkoušky a se školní psychologkou spolupracuje pravidelně.

Únor - jaká jsme třída II. – vyhodnocení dotazníků

Popis aktivity:

Hodina je zaměřena na sdělení výsledků psychodiagnostiky ve třídě, porovnání výsledků s očekáváním třídy a diskuze o jednotlivých výsledcích. Výsledky psychodiagnostiky jsou formou podrobné písemné zprávy předány třídnímu učiteli a učiteli odborného výcviku.

Komentáře z praxe:

Dotazník B3 zpracovávám v PC on-line programu, na který máme zakoupenou celoroční licenci (www.diagnostikaskol.cz). Porovnávám třídy prvních ročníků mezi sebou navzájem a většinou máme v prvním ročníku kolem 8 tříd. V každé třídě se zabýváme postupně jednotlivými kategoriemi a žáci tipují, jak se jejich třída umístila. Postup práce uvedu na jednotlivých příkladech. Je zde např. kategorie kvalita kolektivu, kde je stanoveno rozpětí 0-5, přičemž nejlepší je 5. Ptám se třídy, jaká si myslí, že byla jejich hodnota v této kategorii? Žáci tipují, a když se někdo hodně přiblíží, napíšu jejich výsledné číslo na tabuli. Z hodnocení třídy vyšlo např. číslo 4,31, které uvedu na tabuli, a poté následuje diskuze, zda je to pravda, že je kolektiv této třídy tak kvalitní. Pokládám doplňující otázky, jak se pozná kvalitní kolektiv apod.? Pak žáci tipují umístění své třídy v kategorii kvalita kolektivu v porovnání s ostatními třídami. Např. třída s výše uvedeným výsledkem se umístila v porovnání s ostatními třídami na 1. místě v této kategorii.

V dotazníku jsou zajímavé kategorie např. pocit bezpečí, pocit přátelství, atmosféra spolupráce, potit důvěry a pocit tolerance. V těchto kategoriích jde vždy

o rozpětí od 1 do 7, přičemž nejlepší je 1. Tyto kategorie se věnují atmosféře a pocitům žáků ve třídě. Další velmi zajímavá kategorie je kategorie nešťastný žák. V dotazníku je konkrétně uvedeno tvrzení: ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný – ano – ne. Žáci jsou opět vyzváni, aby se pokusili odhadnout, jaké číslo v dotazníku vyšlo. Žáci tipují a vznikají zajímavé situace, kdy někdo tipne, že např. 50 % z nich uvedlo, že je ve třídě někdo nešťastný. Výsledek třídy je, že např. pouze 10 % ze všech žáků uvedlo, že je ve třídě nešťastný žák. Pak opět následuje rozbor, co se za termínem nešťastný žák skrývá? Žáci uvádějí různé důvody, proč může být člověk nešťastný: „rozešel se partnerem, má problémy doma, má depku“. Bavíme se o různých příčinách nešťastnosti a o jednotlivých možnostech pomoci.

Další velmi důležitou kategorií, které věnuji hodně prostoru je kategorie ubližovaný žák. Žáci mají opět tipovat, kolik z nich do dotazníku uvedlo, že je ve třídě někdo, komu ostatní ubližují. Pak rozebíráme počet procent, které daná třída do dotazníku uvedla. Žáci odpovídají na otázku, jak se dá někomu ubližovat? Většinou se dozvídám, že ubližovat lze fyzicky i psychicky. U psychických forem ubližování se zastavujeme podrobněji, někdo zmíní například, že ubližovat se dá slovně - posměšky, nadávkami, pomluvami a celkově zesměšňováním. Diskutujeme o tom, zda se dá pomluvě bránit a jak nejlépe odrazit slovní útoky. Na konci hodiny je žákům připomenuta možnost individuálních rozhovorů, pokud se někdo ve třídě necítí dobře.

Závěrečnou zprávu obdrží třídní učitel, který je pozván na individuální konzultaci, kde jsou mu výsledky podrobně vysvětleny. Bavíme se o třídě jako celku, o hierarchii žáků podle oblíbenosti, dále o jednotlivých žácích, o tom, kdo se nachází na okraji třídy, kdo nemá žádnou přátelskou vazbu, jaké jsou negativní vazby ve třídě atd. Třídní učitel vždy výsledky dotazníku obohatí o svůj pohled a dosavadní zkušenosti při práci se třídou.

Učitelům odborného výcviku jsou výsledky představeny také, ale ve zkrácenější formě, zaměřené přímo na praktické využití při práci se skupinami žáků na odborném výcviku. Učitel odborného výcviku má častokrát podrobnější informace o žácích, jelikož spolu tráví na výcviku mnoho času a při práci se žáci častěji více otevrou než ve škole.

Březen - prevence šikany – jak ji rozpoznat?

Popis aktivity:

Tématem hodiny je problematika šikany, co je to šikana, jak ji poznat, jaký je rozdíl mezi šikanou, nevhodným chováním a přátelským škádlením. Co dělat, když se šikana objeví, jak pomoci sobě nebo spolužákovi.

Komentáře z praxe:

Hodinu začínám otázkami, co je to šikana, zda s ní mají žáci nějaké konkrétní zkušenosti. Žáci většinou dobře komunikují a sdělují své zkušenosti ze základní školy. Poté si pustíme krátká videa zaměřená na šikanu a kybešikanu z Youtube. Oblíbený je např. krátký film Na hory zaměřený na kybešikanu, dále doporučuji např. Němý svědek, Nenech si to pro sebe apod. Poté následuje diskuze nad videi a rozbor, zda se účastníci zachovali nebo nezachovali správně. Hodinu zakončují opět nabídkami konzultací a podporou žáků hovořit i o nepopulárních tématech.

Duben - efektivní učení – metoda 5P

Popis aktivity:

Tématem hodiny je efektivní učení a seznámení se s Metodou 5P i s metodou myšlenkových map. Na základě krátkého testu žáci poznají svůj učební styl a tím odhalí, jak se efektivněji učit. Dozví se více o stresu, o propojení tělesných a duševních procesů i o možnostech relaxace a odreagování.

Komentáře z praxe:

Nejprve otevírám téma učení otázkou, zda se žáci vůbec umí učit. Pokud ano, zda někdo dokáže uvést příklady, jak se efektivně učí. Poté žáků rozdám krátký test na učební styly, který si sami ihned vyhodnotí. Na základě výsledků testu se žáci přiřadí do kategorie zrakový, sluchový anebo kinetický typ. Následuje výklad jednotlivých typů a doporučení, jaký je pro ně nejvhodnější učební styl. Poté žáky přesadím, technikou místa se vymění a pak z žáků vytvořím 5 skupin. Na základě skupinové práce si představíme Metodu 5P, která pěkně shrnuje zásady efektivního učení. Jedná se o pět oblastí, kterým je potřeba při učení věnovat velkou pozornost. Každá skupina dostane jednu z těchto oblastí – podmínky k učení, plánování času, přestávky, poznámky a paměť. Žáci pracují ve skupině a dávají dohromady své názory a postřehy k danému zadání. Každá skupina si určí mluvčího, který představí názory skupiny. Já vždy dané postřehy rozvádím a doplňuji. Vše probíhá diskuzně.

1. Podmínky k učení (pokoj, teplota, osvětlení, nepořádek, ticho atp.)
2. Plánování času (diář, plán učení, seznam činností atp.)
3. Přestávky (aktivita o přestávkách, učení v blocích, délka přestávek atp.)

4. Poznámky (systém psaní poznámek, ukládání do paměti, práce s textem, výpis klíčových informací atp.)
5. Paměť (rozdělení učebních celků, pomůcky, náčrtky, průběžné opakování, křivka zapomínání)

Pak je žákům představen koncept myšlenkových map a jsou jim ukázány příklady již vytvořených myšlenkových map. Metoda 5P je čerpána z níže uvedeného odkazu.

<https://docplayer.cz/1637867-Jak-se-efektivne-ucit.html>

Květen - řekni drogám ne – prevence

Popis aktivity:

Hodina je věnována protidrogové prevenci – proč jsou drogy tak lákavé a jak vzniká závislost. Žáci jsou seznámeni s jednotlivými druhy drog i s jejich účinky, s možnostmi pomoci a léčbou závislostí.

Komentáře z praxe:

Hodinu otevírám krátkými video-příběhy, které trvají 13 minut a jsou zaměřeny na protidrogovou prevenci. Příběhy jsou z DVD Pravda o drogách www.rekninedrogam.cz/produkt/dvd-pravda-o-drogach/. Příběhy jsou velmi dobře natočeny, jsou velmi krátké a podnětné pro další diskuzi. Pak následuje diskuze a záleží, jaká témata třída otevře. Pokud se např. chtějí bavit o marihuane a jejich účincích, tak se tím začneme zabývat. K dispozici mám přichystané statistiky, nežádoucí účinky jednotlivých drog, počet vyléčených závislých osob atd. Hodiny o drogách bývají velmi zajímavé, zabýváme se také otázkou, proč vlastně lidé berou drogy. Hodina končí opět nabídkou individuální pomoci.

Červen - jaký byl tento školní rok – dotazníková šetření

Popis aktivity:

Cílem je pomocí anonymních dotazníkových metod zjistit postoj žáků ke škole. Žáci odhalují pozitiva a negativa naší školy a dále hodnotí celoroční spolupráci se školní psycholožkou.

Komentáře z praxe:

Nejprve žákům vysvětlím, proč se dělají tyto dotazníky a komu se výsledky následně předávají. Žáci mají pak prostor vyjádřit své názory na školu v kratičkém dotazníku (viz příloha č. 4).

Jedná se o dotazník Naše škola, který obsahuje čtyři tvrzení, které žáci mají rozvést:

1. Ve škole se nejvíc těším...
2. Ve škole si nejvíc cením...
3. Ve škole je mi nejvíc nepříjemné...
4. Ve škole bych chtěl změnit...

Po odevzdání dotazníku následuje diskuze, kdy si žáci vyměňují své názory a postřehy. Zpracované výsledky pak poskytují vedení školy a třídnímu učiteli.

Dalším dotazníkem je zhodnocení práce školní psycholožky se třídními kolektivy za celý rok. V tomto dotazníku chci po žácích 4 odpovědi:

1. Zkus ohodnotit celoroční program pro 1. ročníky. Velmi dobrý – dobrý – spíše špatný – špatný.
2. Z jakého důvodu program hodnotíš jako dobrý nebo špatný? Co se ti líbilo nebo naopak nelíbilo?
3. Myslíš, že by ses s žádostí o pomoc, o vyřešení nějakého tvého problému, dokázal/a obrátit na školního psychologa?
4. Máš v současné době nějaký problém, se kterým bys šel za školním psychologem?

Na závěr dotazníku následuje prostor pro další komentáře od žáků. Tento dotazník slouží hlavně pro mé účely, sleduji především spokojenost žáků s určitými tématy programu a také to, zda by se s případným problémem na mě obrátili. Výsledky šetření jsou poskytnuty také vedení školy.

Případy ze střední školy GAMA

Úvodní základní charakteristika školy GAMA

- škola nabízí vzdělávání jak v čtyřletých maturitních, tak i v tříletých učebních oborech s možností denní, nástavbové i dálkové formy studia,
- školu navštěvuje asi 600 žáků,
- za zmínku stojí, že aktuálně je 58 z nich inkludovaných a v rámci jednoho z mnoha podpůrných opatření má 9 žáků asistenta pedagoga,
- na škole funguje ŠPP ve složení školního psychologa, dvou výchovných poradkyň a dvou metodiček prevence.

Ve svém příspěvku o příkladu z praxe školního psychologa bych chtěla prezentovat práci s inkludovaným žákem.

V následujícím případě se dotkneme několika oblastí činnosti školního psychologa v praxi: konzultační, poradenské a intervenční. Ty zahrnují péči o integrovaného žáka (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení), individuální případovou práci se žákem v osobních problémech (konzultace, vedení) a v neposlední řadě krizovou intervenci a zpracování krize pro žáka, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce. Případová práce zahrnuje prevenci školního neúspěchu žáka (náprava, vedení apod.) a zaměřuje se i na podporu spolupráce třídy a třídního učitele v rámci řešení případu.

Díky poskytnutým podporám jsme znevýhodněným žákům umožnili řádně ukončit střední školu maturitní zkouškou či výučním listem. Někteří z těchto žáků přitom na naši školu nastupovali plní obav, zda jsou schopni se se svým „hendikepem“ dále vzdělávat.

Příběh žáka, který byl „jiný“

Do prvního ročníku nastoupil žák ve věku 18 let.

Hned druhý školní den vykazoval na adaptačním kurzu třídy známky „jinakosti“. Vyčníval svou inteligencí, projevem, snažil se vyhýbat bližším kontaktům.

Všem spolužákům sdělil, že jde o jeho třetí střední školu. Předcházející nedokončil z důvodu špatné docházky. Bylo jasné, že bude potřebovat podpůrná opatření, která mu pomůžou úspěšně absolvovat studium.

Během individuálních schůzek s žákem v září jsem doplnila dokumentaci, žák požádal PPP o vyšetření a zároveň o asistenta pedagoga, protože již v té době jsem se domnívala, že žákovi nebyl diagnostikován Aspergerův syndrom.

Za pomoci odborníků mimo školu (psychiatra, neurologa, PPP) se nám podařilo 1. 11. žákovi poskytnout asistenta pedagoga a odpovídající podpůrná opatření (IVP), která byla zárukou lepšího studijního režimu. Doposud žák absolvoval svá krátká studia na SŠ bez této podpory, což se jevílo jako zcela nevyhovující.

Během studia na naší škole se v prvním ročníku vzdělával v 50 % za pomoci asistenta pedagoga mimo učebnu, protože jeho momentální zdravotní stav to neumožňoval jinak. Ve druhém ročníku se jej podařilo více začlenit do třídy a třídního kolektivu, běžnou výuku absolvoval v 80 %. Opět dle jeho zdravotního stavu, který se výrazně zlepšil, ač byl dvakrát hospitalizován.

Nedílnou součástí při hospitalizaci byla komunikace s žákem přes školní psychologku a asistenta pedagoga, kteří ho podporovali v léčbě a následném návratu do školy. Na popud žáka byli jeho spolužáci ve druhém ročníku seznámeni s jeho diagnózou (Aspergerovým syndromem). Mimo jiné poznali, že lidé s tímto handicapem přinesli společnosti výjimečnou hudbu, literaturu, obrazy či vědecké objevy. Jednalo se o oboustranný přínos, který napomohl klimatu třídy.

Ve třetím ročníku byl žák opět na pět týdnů hospitalizován, zde už došlo i k podpoře ze strany spolužáků.

I přes veškeré náročné situace žák zdárně ukončil studium výučním listem ve zvoleném oboru. Následně mu bylo nabídnuto pokračování v nástavbovém studiu pro jeho neobyčejně vysoký intelekt. Nabídku odmítnul.

Anamnéza

Albert (18 let) je žák prvního ročníku učebního oboru. Vyrůstá v úplné rodině s matkou, otcem a mladší sestrou. Základní vzdělání ukončil v místě bydliště, kde nastoupil vzhledem k jeho vysokému intelektu na gymnázium, zde pak po čtyřech měsících z důvodů vysoké absence, která vznikla na základě hospitalizace, studium ukončil. V dalším školním roce nastoupil Albert na střední ekonomickou školu, kde se opakoval podobný scénář jako na gymnáziu.

Nyní nastoupil k nám do tříletého učebního oboru.

Vývoj případu I

Na adaptačním kurzu si třídní učitel a školní psychologka u žáka všimli nezvyklých reakcí v sociálním kontextu. Albert se držel stranou, když měl něco říct o sobě říct, tak sdělil, že je toto jeho již čtvrtý kolektiv, čtvrtý adaptační kurz a že je to poslední jeho šance někde dostudovat. Všude na škole vydržel jen půl roku. To spolužáky zaujalo a začali Albertovi daleko více naslouchat. Albert mluvil velmi spisovně, situace popisoval bez sebemenšího ostychu.

Školní psychologka ještě během adaptačního kurzu oslovila Alberta, zda by nechtěl přijít, že by spolu mohli najít možnosti, jak „konečně dostudovat“. Albert souhlasil.

Komentář

Školní psycholog spolu s třídním učitelem na adaptačním kurzu seznamují žáky se školním poradenským pracovištěm, poskytují žákům kontakty a nabízí podporu všech členů tohoto týmu. Během adaptačního kurzu si již školní psycholog domlouvá schůzky s žáky, které nabídka služeb oslovila, nebo, jak to bylo v případě Alberta, osloví pedagog nebo školní psycholog konkrétního žáka s možností spolupráce.

Schůzka s Albertem se uskutečnila bezprostředně po adaptačním kurzu. Albert se stal klientem po celou dobu studia.

Možnost schůzek v tomto konkrétním případě byla usnadněna tím, že žák byl plnoletý, takže spolupráce s klientem mohla začít opravdu hned.

Častou překážkou či úskalím, kvůli nimž se žákovi nedostává včas podpory, jsou rodiče či žáci samotní. Rodiče velmi často uvádějí: Nechceme, aby se mu dostávalo podpory jako na základní škole; Nechceme, aby se vědělo, že chodí do poradny; Chceme, aby už fungoval „normálně“ jako „ostatní“. Neuvědomují si

však, že jejich dítě má určité limity, a ty se přestupem na střední školu nezmění. Většinou se na nás pak obracejí, až když žák selhává.

Abychom tomu předešli, je velmi důležitá spolupráce s rodiči, při níž je nezbytné vybudovat si vzájemnou důvěru. Snažíme se s rodiči komunikovat na prvních třídních schůzkách, které probíhají již v září, kde jsou v každé třídě rodičům prezentovány služby, které jim a žákům poskytuje školní poradenské pracoviště. Dále jsou uváděny příklady z praxe, jak pracujeme s doporučeními z PPP nebo SPC, a že „jinakost“ na naší škole opravdu není překážkou. Velmi cennou informací pro rodiče je i srovnání naší školy s jinými školami nejen v regionu, co se týká odchodu žáků ze vzdělávání. V tomto ohledu patří naše škola mezi nejlepší.

Vývoj případu 2

Albert přišel na první schůzku včas, měl zhoršenou hygienu, byl neupravený, bylo vidět, že i když byl teprve druhý týden ve škole, něco se děje. Sám popisoval, že má problém ráno vůbec vstát a do školy dojít. Kdyby bydlel doma, asi by do školy ani nedošel, ale protože byl během týdne ubytovaný na internátě, který je vedle školy, tak dorazil.

Albert vykazoval známky deprese, a proto mu byla nabídnuta pomoc odborníkem mimo školu (návštěva psychiatra či klinického psychologa). Slušně odmítl a začal popisovat své návštěvy u výše zmíněných odborníků. Měl dobré vyjadřovací schopnosti, často používal formální jazyk. Sám sebe popisoval jako pasivního, osamělého člověka, kterému nerozumí ani doma. Tím často docházelo v rodině i ke konfliktům s jeho rodiči a mladší sestrou. V průběhu dne bývalo Albertovi tak špatně, že odcházel z vyučování na internát. Spolu jsme se domluvili, že ho objednáme do pedagogicko-psychologické poradny na vyšetření, protože Albert toho v té době nebyl sám schopen. Další sezení pokračovala jednou týdně, v případě potřeby jsme byli v kontaktu častěji.

Naším společným cílem, na kterém jsme se domluvili, bylo pokusit se ukončit školu řádně výučním listem.

Komentář

Albert si uvědomoval svou sociální izolovanost a odlišnost a tím se dostával do depresí. Během prvních schůzek se nám podařilo navázat důvěru. Albert donesl k nahlédnutí zprávy z jednotlivých vyšetření, která proběhla v minulosti u odborníků mimo školu. Zprávy opakovaně uváděly, že je Albert nadprůměrně inteligentní, zmiňovaly popisy poruchy aktivity, problémové chování a zhoršení sociálního kontaktu. Někteří odborníci se přikláněli k psychotickému onemocnění, jiní

k poruše osobnosti. Viděla jsem, že Albert si díky neustálým změnám odborníků vybuďoval nedůvěru v to, že by šlo v jeho životě ještě cokoliv změnit.

Vzhledem k celé situaci jsem pochopila, že bez asistenta pedagoga a dalších podpůrných opatření nebude mít možnost žák dokončit vzdělání a podobně, jak tomu bylo v minulosti, dojde opět k ukončení studia z důvodu absence.

Žádost pro poradnu bylo nutné podpořit doporučením psychiatra (tedy odborníka mimo školu). Poté, co jsme jako škola psychiatrovi sdělili, co pro Alberta chystáme a jakým způsobem ho chceme začlenit do školy a tím i umožnit plné vzdělání, nám požadované doporučení poskytl. Poradna tudíž obdržela doporučení na asistenta pedagoga po celou dobu studia a respektování docházky s ohledem na zdravotní stav žáka. Výchovná poradkyně napsala pro poradnu zprávu o tom, jak Albert funguje po dobu studia na naší škole (v té době už u nás byl skoro dva měsíce).

Úskalí podobného procesu spočívá v jeho zdlouhavosti. V tomto konkrétním případě se sice sešli odborníci mimo školu, kteří reagovali okamžitě, ale u některých žáků se nám podaří asistenta pedagoga či jinou podporu, kterou musí nastavovat poradna, dostat až za tři čtvrtě roku, kdy už žák vše potřebné nedožene a opakuje ročník, nebo v horším případě opouští studium a končí na úřadu práce.

Vývoj případu 3

V listopadu třídní učitel upozornil, že Albert stále není schopen pravidelně chodit do školy. Když už přišel, zůstával v hodinách maximálně 20 minut a následně odcházel do relaxační místnosti, kde trávil většinu času.

Učitelé upozorňovali, že se daleko více straní spolužáků, že je apatický. Když ho vyvolali v předmětech jako český jazyk, matematika či angličtina, exceloval; ve zbývajících předmětech však byl pouze „přítomen“.

Komentář

Albertovi bylo po vyšetření v PPP přiznáno podpůrné opatření stupeň 3 a personální podpora asistenta pedagoga. Součástí bylo i doporučení možnosti krácení rozsahu vyučovacích hodin dle momentálního zdravotního či psychického stavu žáka.

Albert nikdy asistenta pedagoga ve škole neměl, základní školu absolvoval díky svému vysokému intelektu, ale jak sám vždy uváděl, byl spíš doma než ve škole.

V Albertově případě sedával asistent pedagoga v zadní části třídy. Pokud se Albert necítil dobře, odcházel společně s asistentem do relaxační místnosti. Albert byl schopen ve třídě fungovat sám, takže postupem času začal asistent pedagoga pobývat pouze v relaxační místnosti, kde na Alberta čekal a v této místnosti shromažďoval studijní materiály, pracovní listy, které bylo třeba vyplnit, či testy, které bylo třeba napsat. Jeho primární podpora spočívala v sociální oblasti (komunikace s vrstevníky a učiteli), v oblasti komunikace napříč pracovníky školy (učitelé, školní psychologka, výchovná poradkyně) i s rodiči žáka. Dalším jeho úkolem bylo i nadále volit dočasnou individuální výuku mimo třídu v klidnějším prostředí. Dále dopomáhal Albertovi s organizací dne, orientací v prostředí. Asistent pedagoga vždy ke klientovi přistupoval i s ohledem na jeho dospělost, tedy s nabídkou spolupráce a podpory, musel se vyvarovat rodičovského postoje a neustále Alberta vhodným způsobem podporovat v samostatnosti.

Úskalí této profese vidíme v tom, že ne vždy se žákovi podaří vybrat „správného“ či „vyhovujícího“ asistenta pedagoga. Jednou z nejdůležitějších priorit při výběru je, aby fungovala vzájemná komunikace žák – asistent pedagoga – rodiče – škola. Náš výběr začíná seznámením žáka a zákonného zástupce o tom, co mohou od asistenta pedagoga očekávat. Školní psycholog se po tomto rozhovoru s žákem a zákonnými zástupci účastní výběrového řízení a na základě těchto informací doporučí, čím se u výběru řídit. Další úskalí konkrétně u tohoto žáka spočívalo v jeho plnoletosti, individuální výuce mimo třídu atd.

V této situaci byly nároky na asistenta pedagoga kladeny i v oblasti dosaženého vzdělání.

Vývoj případu 4

Albert začal chodit do školy pravidelně, zůstával po celou dobu vyučování, ale vzdělávání z velké části probíhalo mimo třídu. S nastavenými podpůrnými opatřeními IVP a podporou asistenta v tomto režimu úspěšně ukončil první ročník.

Vývoj případu 5

Začátek školního roku byl pro Alberta opět velmi náročný. Učitelé upozorňovali, že se obávají, že je u Alberta znovu vše „při starém“. Popisovali, že je velmi unavený, ve třídě opět apatický, často tráví čas mimo třídu. Albert u školní psychologky hledal odpovědi na otázky, chtěl vědět, proč je takový a proč je mu zase zle, když ke konci minulého roku se mu už tak dařilo. Svěřil se, že se ho také spolužáci ptají, co se s ním děje, proč je zase takový.

Komentář

Oslovila jsem psychiatra, se kterým úzce spolupracuji jako s konzultantem pro naše studenty. Psychiatr mi potvrdil, že se u žáka zřejmě jedná o Aspergerův syndrom a že mu daná režimová opatření skutečně dělají dobře. Proto nastaly při přechodu z režimu prázdnin do školy změny a výkyvy.

Albert se objednal na vyšetření k psychiatrovi, který si ho vzal do péče a diagnostikoval Aspergerův syndrom. Albert přijal diagnózu s úlevou, že už konečně ví, co mu je, proč je jiný, odlišný. Lépe tak chápal své obtíže, velmi ho uklidnilo, že konečně rozumí, proč se tak chová. Albert toužil po přátelství, vztahu a uznání okolí. Uvědomoval si svou sociální izolovanost a odlišnost a tím se dostával do depresí.

Nabídla jsem mu možnost třídu seznámit s jeho diagnózou Aspergera pro něj přijatelnou a pro zbylé žáky srozumitelnou formou.

Vývoj případu 6

Prezentace Aspergerova syndromu před třídou

Albert začal citací Hanse Aspergera, dětského lékaře a objevitele tzv. Aspergerova syndromu: „Abyste se stali vynikajícím vědcem, nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa.“

Přečetl pár typických projevů u lidí s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem a doplnil je přirovnáními, že tito lidé se ve společnosti chovají někdy jako „sloni v porcelánu“, a jindy pro změnu nerozumí vtipům. Prezentaci zakončil jmény našich velikánů, kteří měli jedno společné: i oni měli Aspergerův syndrom.

V souvislosti Aspergerem (či autismem) se skloňuje spousta známých jmen – fyzik Albert Einstein, americký prezident Thomas Jefferson, dánský spisovatel Hans Christian Andersen nebo hudební skladatel a klavírní virtuos Wolfgang Amadeus Mozart. Ze současných známých osobností je to klimatická aktivistka Greta Thunberg.

Komentář

Spolužáci přijali Albertovu prezentaci a jeho vyprávění jako projev velké důvěry. V rámci třídy začali více komunikovat o tom, co ostatní trápí. Nikdo nebyl tak odvážný a nepřednesl nic o sobě jako Albert, což ale samozřejmě souvisí s Albertovou diagnózou.

Problém v tomto případě nastal v okamžiku, kdy všech možných změn bylo hodně, a Albert musel být během daného období dvakrát hospitalizován s poruchou příjmu potravy.

Školní psychologka, asistent pedagoga a vyučující byli s Albertem v telefonickém či písemném kontaktu, a protože se spolužáci ptali, co se s Albertem děje, požádala jsem ho o svolení jim to říct. Spolužáci si začali sami s Albertem psát a informovat ho, co se ve škole děje.

Jeho výuka následně už z větší části probíhala přímo ve třídě.

Vývoj případu 7

První den v září mi třídní učitel oznámil, že Albert nenastoupil do třetího ročníku a že není ani na internátě. Všichni jsme se domnívali, že je třeba u lékaře a že se neomluvil. Další den volali rodiče, že to „nemá cenu“, že nechtějí, aby syn tak trpěl, že má hrozné úzkosti, už týden nejí a že tedy zůstane doma. Spolužáci napsali Albertovi, aby přišel alespoň v září a že pak se uvidí, co dál.

Komentář

Albert nakonec přišel a do chodu školy se dostal daleko rychleji než v prvním či druhém ročníku. Opět se potvrdilo, že nastavený režim mu vyhovuje.

Vývoj případu 8

Vyučující přišli s nápadem, že by Albert v rámci projektového dne finanční gramotnosti, kterého se účastnila Albertova třída a přednášející z řad ekonomů a manažerů, mohl mít krátkou prezentaci, v níž by zúročil své ekonomické znalosti. Albert to přijal a byl rád.

Během třetího ročníku se často zapojoval do dění ve třídě a komunikace se spolužáky. Stávalo se například, že svým spolužačkám pomáhal u kopírky. Sice jim pak zcela bez ostychu řekl, že „nechápe, že jsou tak technicky zaostalé“, ale mohl si to dovolit – dívky věděly, že je to „slon v porcelánu“, takže se na něj nezlobily.

Komentář

Albertovi se podařilo dokončit tento učební obor s výučním listem a s výbornými výsledky. Mnoho učitelů bylo velmi zklamáno, že odmítl pokračovat v nadstavbovém studiu a udělat si maturitu.

Vybrala jsem si Albertův případ, ale mohla bych stejně dobře vybrat dalších padesát. Znevýhodněných žáků bohužel na školách přibývá, v současnosti jich nejvíce trpí psychickými problémy.

Případy ze střední školy DELTA

Úvodní základní charakteristika školy DELTA

- jedná se o gymnázium, které má i obory 4-letého i víceletého vzdělávání,
- škola má vlastní internát,
- v rámci školy a internátu je pro žáky vytvořena nabídka mnoha aktivit, kroužků a doprovodných akcí.

Meditace zaměřená na řešení v praxi školního psychologa

Na konzultaci přichází sedmiletý chlapec se svojí babičkou - pěstounkou. V poslední době opakovaně nosí poznámky kvůli svému nevhodnému chování na zastávkách autobusu. Dozvídám se, že reaguje výbušně na ostatní děti, bije se s nimi. Chlapec tvrdí, že je to proto, že mu ostatní nadávají a komolí jeho jméno. On se naštvě a nenechá si to líbit. Pěstounka mluví také o diagnóze ADHD. Hravou formou se snažím zeptat, co rád dělá. Nejvíc mluví o tom, jak jezdí se strýcem o víkendů v traktoru. Necháávám si popisovat detaily a dozvídám se, že vydrží hodiny v traktoru jenom tak sedět, dívat se ven, například jak jedou pro dřevo do lesa nebo jak jedou na poli mezi balíky slámy. Za pomoci krátké meditace založené na imaginaci si dítě vybavuje, jak jede v traktoru a jak klidně sedí. Nabízím mu představu, že až bude na zastávce a budou jej ostatní provokovat, že to bude podobné jako v traktoru - bude v klidu jako v traktoru a ostatní budou jen balíky, které může jen tak klidně objet. Na závěr mu nabízím experiment, že si může na zastávce, až to bude potřebovat, představit, jak jede v traktoru. Na druhé setkání přichází s tím, že se má dobře a že na zastávce je to už fajn. Ptám se, jak se to stalo. Odpovídá: "No přece, jak jste mi to minule říkal, když provokovali, představil jsem si, že jedu v traktoru a ostatní jsou balíci, a nechal jsem je být." Babička také tvrdí, že se situace výrazně zlepšila a poznámky už nejsou. Také zjišťujeme, že ostatní přestávají s provokacemi, protože "není sranda", chlapec na ně nereaguje.

Tento příběh ilustruje jednu z mých mnoha zkušeností s tím, co v poslední době nazýváme „meditace zaměřená na řešení“ (Žákovský a Zatloukal, 2021). Využití meditačních technik při práci s dětmi a dospívajícími není na poli psychoterapie a poradenství nic nezvyklého. Bylo by omylem myslet si, že meditace je jen záležitostí dospělosti. Četné pozitivní zkušenosti jsou např. s mindfulness (Snelová, 2016, Nhat Hanh, 2012, Burdick, 2014). Simon (2010) uvádí, že děti jsou po krátké době tréninku obvykle schopné bez problémů setrvat v tiché meditaci tolik minut, kolik je jim let. Pozoruhodné přínosy také uvádí projekt *coming home*, který popisuje zapojení křesťanské meditace do práce se školními třídami v Austrálii a shrnuje pozitivní přínosy tohoto projektu (Christie, 2014).

Ve své práci s dětmi propojuji meditační techniky s podněty a principy terapie zaměřené na řešení (Zatloukal a Žákovský, 2019b). Tento přístup nechává stranou hledání příčin problému a analyzování toho, co nefunguje. Namísto toho se zaměřuje na nalezení žádoucího směru nebo na užitečné zvládnutí situace a na přirozené zdroje (tj. silné stránky, schopnosti, zkušenosti, možnosti dané osobou nebo jeho okolí), které k tomu mohou pomoci. V tomto přístupu věříme, že každá

cesta člověka dopředu je jedinečná, originální a klienti si s sebou nesou „klíče k řešení“, i když o tom zatím nemusí vědět.

Proces meditace zaměřené na řešení je možné shrnout do těchto 7 kroků:

1. navázání spolupráce a důvěry (pracovní aliance),
2. nalezení směřování pro práci (ve formě konkrétního záměru, cíle nebo dovednosti, kterou chce dítě posílit),
3. objevení užitečných zdrojů (vycházející ze zkušenosti dítěte, jeho zájmů, dřívějších úspěchů, výjimek, ...),
4. meditace na setkání (s využitím zdrojů a jejich propojením se směřováním či záměrem, posílením určité dovednosti, s transformováním překážek),
5. reflexe zkušenosti a společný návrh na cvičení mezi sezením,
6. trénink cvičení,
7. mapování změn a opět kroky 2-5 (je-li to potřeba).

Termín meditace se často překrývá s tím, co pojmenovává jako vizualizace nebo relaxační cvičení. Proto o samotné meditaci mluvím jako o „cvičení“ nebo „cvičení, při kterém využijeme pozornost a představivost“.

Samotná meditace může mít různé formy. Většinou má však tyto fáze: 1) ztišení 2) aktivace zdroje 3) využití zdroje 4) ukončení meditace.

Pro ztišení používám nejraději zjednodušenou formu techniky „body scan“ (soustředíme se při ní na 5 míst – chodidla – dlaně – záda – hlava a dech), kterou kombinuji se zklidňujícím dýcháním. Pro mladší děti používám techniku „ruku na srdce“ (pozornost je upřena na to, co vnímá dítě pod rukou, kterou má položenou na srdci doplněnou o několik klidných a pomalých nádechů a výdechů). Pro ztišení však můžeme využít i techniky, které děti znají nebo už jen představu příjemné aktivity (McNeilly, 2016).

K aktivaci zdroje dochází skrze pozornost. Jedná se buď o vybavení nějaké situace, zážitku nebo toho, co má dítě. Zveme jej k tomu, aby si představilo všechny detaily (případně všemi smysly co může vidět, slyšet, cítit) a aby se do představy ponořilo. Jiným druhem je opakování si určitého slova nebo věty, která je pro dítě povzbuzující nebo která koresponduje se záměrem, který dítě má.

K využití zdroje dochází skrze propojení v představě nebo v poli pozornosti (propojujeme buď zdroj se záměrem nebo dovedností nebo s problémovou situací, kterou díky tomu neutralizujeme nebo transformujeme).

Ukončení meditace spočívá v chvíli, kdy necháme meditaci doznít, pozveme dítě k tomu, že může jen tak chvíli vnímat přítomný okamžik, a re-orientujeme jej na vnější podněty. Často říkám i to, že si mysl uloží to užitečné, co se v meditaci naučila nebo co získala. Řeknu dítěti, že se po cvičení bude cítit příjemně odpočaté a dobře naladěné, že může otevřít oči (pokud je mělo zavřené), může se protáhnout a cvičení končí.

Je dobré upozornit, že obsahem meditace zaměřené na řešení je pozitivní obsah (není to meditace, kdy bychom odžívali nějaké nepříjemné prožitky), a když se pracuje s náročnými situacemi nebo představami, tak vždy z bezpečné základny předchozího stabilizujícího prožitku, ke kterému se vracíme vždy, když se dítě začne nořit víc do negativních prožitků.

Po meditaci se bavíme krátce o tom, co bylo užitečné a z toho vycházíme při návrhu cvičení (co, kdy a jak). Je skvěle, když se podaří do tohoto procesu tvorby cvičení přizvat dítě a vycházet z jeho přání.

Kontaktoval mne 16letý Filip, který vlivem distanční výuky ztratil tempo v učení, začal o sobě pochybovat a dostával se do stavů velkého stresu. To jej samozřejmě vedlo k tomu, že jeho výkon se ještě víc zhoršoval. Jeho záměr (přání) bylo znovu nastartovat školu, být při distanční výuce aktivní a zároveň uvolněný. Když jsem se ptal, co Filipa baví, řekl mi, že je to fotbal. Při popisu toho, co jej na fotbalu baví, se ukázalo, že má rád ten pocit, kdy je ve střehu, je aktivní, a i když jsou tam protihráči, že se cítí při hře velmi lehce. Když přijde o míč, nic si z toho nedělá, a chopí se nejbližší příležitosti, jak jej dostat zpět. Po fotbale, i když byl náročný, se cítí dobře, jako po dobře odvedené práci. Nabízím mu cvičení, při kterém budeme moci fotbal využít. Začínám body scanem, poté se ponoříme do představy hry fotbalu. Po nějaké chvilce nabízím propojení hry s představou zvládnutí školy a vyrovnání se stresem (Tak, jak hraješ fotbal a vyrovnáváš se s útoky protihráčů, se můžeš naučit hrát s úkoly ve škole a vyrovnávat se se stresem. Budeš při tom aktivní a ve střehu jako při fotbale. Když budeš dělat školu, budeš vědět, že můžeš zůstat aktivní a zároveň uvolněný jako při fotbalu. Když přijdeš ve škole o míč, chopíš se nejbližší příležitosti a vezmeš si jej zpět. Budeš se přitom cítit lehce, budeš hrát s lehkostí, ...). Poté techniku ukončujeme. Filip se cítí povzbuzený. Na příštím setkání hovoří o tom, že je už problém vyřešený a škola mu jde dobře, stres se výrazně snížil.

V rámci meditace zaměřené na řešení můžeme využít řadu technik (Žákovský a Zatloukal, 2021). Je však důležité si uvědomit, že nejde o samotnou techniku, ale o to, abychom pomohli klientovi aktualizovat (oživit) jeho zdroje a pomoci mu je

zapojit do posunu vpřed. Zdrojem se pak paradoxně mohou stát i překážky a to, co klient vnímá jako překážku nebo negativní zkušenost (Ditls a Gilligan, 2021).

Na závěr uvádím jeden postup, který kombinuje kresbu a meditaci.

Situace

Nakresli mi obrázek situace, o které jsme mluvili (chvíli si pak o tom povídáme, ale neinterpretujeme kresbu, jen se doptáváme, co tam je a co to znamená).

Zdroje

Teď mi nakresli (na druhou stranu papíru), co tě baví nebo co ti dělá v životě radost (opět si o tom pak povídáme).

Propojení kreseb

Teď tu máme dva obrázky. Nyní bude tvým úkolem nakreslit z druhého obrázku co nejvíc věcí na první obrázek, a vytvořit (díky tomu) z prvního obrázku něco nového (povídáme si o tom). Je obrázek příjemnější než předtím a v něčem nový? (Pokud ano, pokračujeme dál s tímto obrázkem. Pokud ne, pokračujeme v dalších krocích s druhým obrázkem.)

Nazírání

Teď se budeme v tichu na obrázek soustředěně dívat a necháme ho působit.

Vnitřní nazírání

Teď můžeš zavřít oči a fantazií si dál obrázek představovat. Vidíš jej? Obrázek na tebe může dál působit.

Tělo

Můžeš si uvědomit, co dělá obrázek s tvým tělem? Kde to cítíš? Jaké to je?

Poděkování

Teď poděkujeme tvé mysli a tvému tělu za to, co se naučily. Co si z malování odnášíš?

Nhat Hanh, T. (2012). *Handful of Quiet: Happiness in Four Pebbles*. Plum Blossom Books.

Zatloukal, L., & Žákovský, D. (2019b). *Zázrak tří květin: Terapie zaměřená na řešení s dětmi a dospívajícími*. Portál.

Žákovský, D. & Zatloukal, L., (2021). *Meditace zaměřená na řešení. Trénink myslí a srdce pro náročné situace*. Portál.

Dilts, R. & Gilligan, R. (2021). *Generativa Coaching. Volume 1. The Journey of Creative and Sustainable Change*. IAGC.

Simon, M. (2010). *Born contemplative. Introducing Children to Christian Meditation*. Medio Media.

Snelová, E. (2016). *Klidně a pozorně jako žabka. Cvičení mindfulness pro děti a jejich rodiče*. BizBooks.

Burdick, D (2019). *Mindfulness u dětí a dospívajících. 154 technik a aktivit*. Grada.

McNeilly, R. (2016). *Learning Hypnosis. A Common Everyday Approach after Erickson*. Tandava Press.

Christie, E. (2014). *Coming Home. A Guide to Teaching Christian Meditation to Children*. Medio Media.

Zatloukal, L., & Žákovský, D. (2019a). *Meditační postupy zaměřené na řešení*. In L. Zatloukal, P. Vítek, M. Věžník, & D. Žákovský (Eds.), *Spoluvytváření změn: Různé podoby přístupu zaměřeného na řešení v teorii, v praxi a ve výzkumu* (s. 183–208). Univerzita Palackého.

Trénink odolnosti

Na naší škole nabízíme v tandemu s hlavním vychovatelem krátké rozvojové programy, které jsou zaměřeny na určité téma. Minulý rok jsme se zaměřili na trénink odolnosti. **Psychická odolnost** (resilience) je schopnost člověka vyrovnat se s nepříznivými nebo náročnými situacemi. Odolnost můžeme mít na stresující situace různou, ale dobrá zpráva je, že ji můžeme rozvíjet tréninkem.

Bohužel celý program byl ovlivněn zavřením škol, a tak jsme se po nějaké době rozhodli jej uskutečnit pro studenty on-line. Program se skládal z 5 setkání. Na začátku byl nechán prostor studentům pro reflexi očekávání (v dalších setkáních pro reflexi daného cvičení). Poté jsme představili téma a prakticky vyzkoušeli techniku (většinou se jednalo o techniku související s výzkumem o resilienci nebo o techniku z meditace zaměřené na řešení, která posiluje psychickou stabilitu, zdroje: zejména Žákovský a Zatloukal, 2021, Hanson a Hanson, 2018). Tuto techniku mohli studenti trénovat do dalšího setkání.

Krátce teď představím celý modul.

První technikou je **Restart**, což by se dalo přeložit jako nový/opětovný začátek. Je to cvičení, které nás učí vnitřní stabilizaci a schopnosti reagovat na to, co právě je. Když jsme zahlcení, často se stává, že přestaneme reagovat a naše tělo spustí stresovou reakci. Technika obsahuje tři užitečné prvky: Zklidňující dýchání, uvědomění si spojení skrze opakování určitého slova, a zaměření na přítomný okamžik a na cíl (často jsme totiž ve stresu více ve své hlavě než „tady a teď“). Tréninkem se tento způsob prohlubuje a stává se přirozeným. Trénovat můžete každý den 5 nebo 10 minut, všechny kroky nebo kroky 1-2. Pokud nás myšlenky odvádějí jinam, jemně a vytrvale se vracíme zpět ke cvičení.

Druhou technikou jsme se zaměřili na prožívání **vděčnosti**. Vědomé prožívání vděčnosti může mít obrovský dopad na kvalitu našeho života, na naši spokojenost a tím pádem i na naši duševní vyrovnanost. V jednom výzkumu na americké univerzitě bylo studentům nabídnuto, aby jednou týdně zaznamenávali, za co jsou vděční (Lyubomirsky a kol, 2005). Po skončení šestitýdenního programu bylo u těchto studentů oproti kontrolní skupině zaznamenáno zlepšení nálady a snížení depresivních symptomů. Kdyby se toho samého zlepšení, co dokáže vděčnost, dosáhlo u nějakého léku, asi by se mluvilo o novém zázračném léku na lidskou depresi.

Třetí technika byla zaměřena na práci s **myšlenkami**. Staří mniši měli dvě přirovnání. V jednom z nich přirovnávali naši mysl k mlýnu, který neustále něco mele

(tj. mysl stále na něco myslí). Nemůžeme mlýn zastavit, ale můžeme do jisté míry ovlivnit to, co do tohoto mlýna vložíme, jestli plevy nebo dobré zrna. Naše myšlenky nás neustále ovlivňují. Ovlivňují naše emoce a chování, a tedy i schopnost, jak zvládneme určitou situaci. Druhé přirovnání je o rybáři. Pokud chceme pracovat se svými myšlenkami, je dobré se zklidnit a pozorovat je, jako rybář pozoruje hladinu. Když nějaké myšlenky chytíme, můžeme je třídit, některé pouštět a jiné si ponechat. Myšlenky, které nás ovlivňují, nemusí být vždy pravdivé, reálné. V rámci této techniky jsme učili studenty zklidnit se, zachytit myšlenky, zhodnotit a případně vytvořit myšlenky alternativní.

V rámci čtvrtého setkání jsme studenty seznámili s **podporou**. Izraelští psychologové (Furman, osobní sdělení) učinili zvláštní objev. V místních školkách se kvůli raketovým střelám často děti přemísťovaly do krytů. Samozřejmě to u dětí vyvolávalo stres a úzkost. Pozoruhodné však bylo to, že děti, které se při evakuaci staraly o mladšího sourozence, na tom byly psychicky lépe. Zkusili tedy každému dítěti dát na starost plyšového medvídka, kterého měli uklidnit a postarat se o něj při evakuaci. Děti pak celkově lépe přečkávaly útoky. Je zajímavé, jak podpora někoho druhého může pomoci. Je pak jedno, jestli podporu přijmeme nebo ji dáváme. A je velké umění dělat oboje. Studenti si odpověděli na otázky, koho mohou v následujících dnech podpořit, jak, a jak to prakticky udělají. Poté byli vyzváni k tomu tuto podporu realizovat.

Páté setkání bylo věnováno tématu **laskavosti, soucitu**. Naše srdce má úžasnou schopnost. Může proměnit i to nepříjemné a těžké v něco laskavého a hodnotného. Ten, kdo vysílá dobro k sobě a k druhým je mnohem spokojenější a odolnější než ten, kdo to tak nedělá. Tuto schopnost našeho nitra (srdce) však potřebujeme trénovat. Abychom dokázali poslat něco hezkého svému okolí, je potřeba umět být laskaví sami k sobě. Studenti se seznámili se cvičením zaměřeným na laskavost a soucit. Na konci setkání jsme shrnovali, jak se dají techniky z tohoto programu využít při práci se stresem nebo negativním zážitkem.

Program, který jsme realizovali, byl studenty pozitivně hodnocen. Někteří se dokonce vraceli k technikám i za delší dobu nebo s nimi seznamovali své kamarády. Tento typ programů nám dává alternativu k tomu, jak poskytnout podporu studentům, kteří nutně nemají zájem o individuální konzultaci, přesto se však chtějí rozvíjet nebo na něčem u sebe pracovat.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>

Hanson, R., & Hanson, F. (2018). *Resilient: How to Grow an Unshakable Core of Calm, Strength, and Happiness*. Harmony.

Žákovský, D. & Zatloukal, L., (2021). *Meditace zaměřená na řešení. Trénink mysli a srdce pro náročné situace*. Portál.

Doprovázení studentů

Naše škola již druhým rokem realizuje projekt doprovázení studentů. Doprovázení je nově vznikající forma podpory studentů. Naše škola mohla čerpat z metodických a praktických zkušeností gymnázia C. S. Lewisa v Bratislavě, kde doprovázení již nějakou dobu běží. Minulý rok se doprovázení účastnila jedna třída prvního ročníku (skupinové doprovázení) a jedna třída druhého ročníku (individuální doprovázení). V současné době prochází doprovázením tři třídy z prvního a tři třídy z druhého ročníků. Doprovázení se účastní každý student ze třídy, který si volí svého doprovázejícího z řad proškolených učitelů nebo vychovatelů. Jako psycholog školy jsem doprovázejícím poskytl metodické nástroje, jak vést podporující rozhovor a také možnost supervizí konkrétních případů.

Co je to vlastně doprovázení a o co v něm jde? Doprovázení je forma individuální nebo skupinové podpory studentům. Blízký pojem by byl tutoring nebo mentoring. Doprovázení je však mnohem širší pojem než tutoring/mentoring a neváže se jen na podporu v rámci osvojení nějaké látky, zvládnutí nějakého předmětu nebo zlepšení v rámci studia. Tak, jak pojmáme doprovázení na naší škole, se jedná o podporující setkávání v průběhu studia, kdy student může se svým doprovázejícím probírat, jak se mu daří se studiem ale i celkově v životě, sdílet své životní a profesní směřování, stanovit si a průběžně sledovat své osobní cíle, sdílet své otázky a také to, co se v jeho životě daří, co jde dobře. Zároveň však není potřeba kompetence kouče, zkušeného poradce nebo psychoterapeuta. Doprovázející je zde pro to, aby dané dítě nebo dospívající mohlo sdílet svůj život a objevovat zdroje pro další růst.

V rámci funkce doprovázení používáme tři metafory, které nám mohou proces přiblížit: Je to lampa, zrcadlo a lupa. Lampa znamená, že doprovázení může pomoci některé věci z života studenta nasvětlit (hovořit o nich, udělat si v nich jasno). Stejně tak se můžou nasvětlit i určité, doteď skryté možnosti pro růst. Zrcadlo je připomenutím toho, že v rámci procesu naslouchání student může mít prostor porozumět sám sobě, svým přáním, svým reakcím a své situaci se studiem. Nemělo by však jít o nepříjemnou nebo konfrontační zpětnou vazbu. Lupa znamená podrobněji se na něco spolu podívat, zachytit detaily, zejména detaily úspěchů a nových možností. Doprovázející nasloucháním a otázkami dává možnost tyto detaily popsat a lépe je zformulovat („zvědomit“).

V rámci doprovázení používáme také užitečné nástroje, jako např. stanovení cílů podle přístupu zaměřeného na řešení, model reteaming, práce se škálou, práce s vděčností, škály měření spokojenosti v osobním, rodinném a společenském životě

– ORS (Zatloukal a Žákovský, 2019) nebo model založený na aktivním naslouchání a hledání pozitivních zdrojů, kterému říkáme posilující rozhovory (Žákovský a Zatloukal, 2021).

Zatím jsou naše zkušenosti s doprovázením v počátcích, ale již teď se např. ukazuje, že 80% studentů, kteří zažili „povinnou formu“ doprovázení, projevilo zájem pokračovat i v dalším roce, i když je doprovázení zcela dobrovolné. Což je opravdu velké procento. Domnívám se, že doprovázející poskytuje důležitý růstový prostor pro studenty a nabízí další alternativu, jak podporovat studenty/žáky v jejich rozvoji.

Zatloukal, L., & Žákovský, D. (2019b). *Zázrak tří květin: Terapie zaměřená na řešení s dětmi a dospívajícími*. Portál.

Žákovský, D. & Zatloukal, L., (2021). *Meditace zaměřená na řešení. Trénink myslí a srdce pro náročné situace*. Portál.

Přílohy

Příloha 1

Kdo má doma zvíře?	Kdo je narozen ve stejném měsíci jako já?	Kdo dojíždí do školy?	Kdo je denně na FB nebo Instagramu?
Kdo má sourozence?	Kdo se těšil do školy?	Kdo se netěšil?	Kdo byl v létě na dovolené?
Kdo má koníček?	Kdo má modré oči?	Kdo sportuje?	Kdo se rád dívá na televizi?

Kdo má doma zvíře?	Kdo je narozen ve stejném měsíci jako já?	Kdo dojíždí do školy?	Kdo je denně na FB nebo Instagramu?
Kdo má sourozence?	Kdo se těšil do školy?	Kdo se netěšil?	Kdo byl v létě na dovolené?
Kdo má koníček?	Kdo má modré oči?	Kdo sportuje?	Kdo se rád dívá na televizi?

Protiatomový kryt

Svět postihla jaderná katastrofa. Vy jste členem výkonného výboru, který rozhoduje o tom, kteří lidé přežijí. Kandidátů je 10, ale míst v krytu je pouze 6. Těchto 6 lidí by mělo být schopno vytvořit základ nové lidské populace.

1. **Fyzička** – 36 letá fyzička, s výrazně rasistickými názory
2. **Biochemik**
3. **Farář** – 30 letý, katolický kněz
4. **Těhotná dívka** – 16 letá, sporného IQ
5. **Student medicíny** – studuje 3. ročník, homosexuál
6. **Tesař** – 38 letý, 8 měsíců na svobodě, odsouzen na 8 let za prodej drog velice manuálně zručný
7. **Sportovec** – desetibojař, olympionik
8. **Černoch** – prosazující militantní názory
9. **Výcvikový instruktor** – speciálně vyškolený pro vedení skupin
10. **Herečka** – začínající filmová hvězda

CO UDĚLÁ DRUHÉMU NEJVĚTŠÍ RADOST?

Technika určená pro odpočinek a pro vzájemné poznávání humornou formou. Žáci dostanou předtištěnou předlohu s jednotlivými imaginárními dárky a sami si zvolí do sloupečku JÁ pěti křížky 5 pro ně nejvhodnějších dárků. Pak si napíší jména svých spolusedících a pro ty také určí 5 dárků, které si asi zvolili. Vyhodnocuje se snadno, kolikrát se trefili do přání druhých a pak kolikrát se trefili do jejich přání. Vhodné je také zaznamenat si, které dárky mi přáli druzí.

Vyhodnocení – každá skupinka zodpoví na otázky:

1. Do koho jste se trefili nejvíce, do koho nejméně?
2. Kdo byl nejúspěšnější?
3. Jaký dárek byl u vás ve skupince populární?
4. Byl někdo překvapen dárkem, který mu byl určen?

Otázky při rozboru:

- Bylo to pro tebe snadné?
- U koho jsi věděl dárky hned? Proč?
- Kde to byl problém? Proč?
- Jak to bývá u tebe v životě?
- Co mě překvapilo ...
- Co mě zarazilo ...
- Co jsem nečekal ... A proč?

Dárky

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

	Já	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Květiny										
2.	Bungee jumping										
3.	Divadelní představení										
4.	Procházka Prahou										
5.	Návštěva kamarádů										
6.	Keramický hrneček										
7.	Návštěva kina										
8.	Návštěva muzea										
9.	Pozvání na večeři										
10.	Diskotéka										
11.	Peníze										
12.	Výlet do přírody										
13.	Hodina v posilovně										
14.	Den na počítači										
15.	Čokoláda										
16.	Kosmetika										
17.	Kniha										
18.	Vyjíždka autem										
19.	Návštěva kavárny										
20.	Den strávený v posteli										
21.	Aktivní sport										
22.	Bazén										
23.	Nákup v shopping centru										
Body											

Naše škola

Ve škole se nejvíc těším

Ve škole si nejvíc cením

**Ve škole je mi nejvíc
nepříjemné**

Ve škole bych chtěl změnit

Prohlášení autorů

Předložené kazuistiky vycházejí z praxe školní psycholožky. Autoři textu prohlašují, že předložený materiál je koncipován jako originální text, byl vypracován s nejlepším svědomím a maximální snahou o sdělnost jako příklad dobré praxe.

Z důvodu etiky a požadavku na zachování plné anonymity jsou všechny prezentované údaje, místa, časy a jména vedoucí k možné identifikaci subjektů a osob v následujícím textu důsledně změněny – základní rámec je však zachován a odpovídá skutečnosti.

Materiál byl zpracován pro účely projektu Krajský akční plán rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje a autoři souhlasí se zveřejněním textu v rámci plnění daného plánu.

Handwriting practice lines consisting of 28 horizontal dashed blue lines.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY