

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2014**

**ŠÁRKA GABRIELOVÁ**

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



**Daseinsanalytický poradenský program v  
prostředí základní školy**

Šárka Gabrielová

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lucie Vacková

**Praha 2014**

**Prague college of psychosocial studies**

**The daseinsanalytic counseling program in the  
elementary school**

Šárka Gabrielová

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Lucie Vacková

**Praha 2014**

## **Čestné prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Daseinsanalytický poradenský program v prostředí základní školy zpracovala samostatně za použití uvedené literatury a pramenů.*

*Dále prohlašuji, že nemám závažný důvod proti užití tohoto školního díla ve smyslu § 60 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).*

V Praze dne 4. 8. 2014

.....  
*podpis autorky*

## **Poděkování**

*Dovoluji si poděkovat mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Lucii Vackové za její vedení a cenné rady při psaní této práce, ale především za odborné a zároveň laskavé vedení v daseinsanalytickém poradenském programu.*

*Dále děkuji panu doc. PhDr. Karlovi Balcarovi, CSc. za odborné rady zaměřené na praktickou část mé bakalářské práce.*

*Mé poděkování patří také celému lektorskému týmu a třídní učitelce, protože její spolupráce s námi i s žáky třídního společenství byla skvělá a oboustranně obohacující.*

V Praze dne 4. 8. 2014

.....

*podpis autorky*

## **Anotace**

Bakalářské práce se zabývá daseinsanalytickým poradenským programem, jenž byl realizován v prostředí základní školy. Teoretická část mapuje prostředí základní školy, psychický a tělesný vývoj u dětí školního věku a jeho odchylky od normy, od kterých navazuje na možnosti intervence a pomoci a dále vykládá základní principy daseinsanalýzy, z níž daseinsanalytický program vychází. Teoretická část pokračuje kapitolou o daseinsanalytickém poradenském programu. Praktická část je případovou studií dvouletého daseinsanalytického poradenského programu uskutečněného v prostředí jedné základní školy v Praze v třídě 8. A.

## **Klíčová slova**

Základní škola, školní klima, třídní klima, učitel, školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, sociálně patologické jevy, prevence, poradenství, daseinsanalýza, daseinsanalytické poradenství.

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with daseinsanalytic counseling program realized in the elementary school. The theoretical part discusses the elementary school environment, the psychical and the physical development of school children and its deviations which is followed by the possibilities of intervention and after that narrates the basic principles of daseinsanalysis from which the daseinsanalytic counselling program is based. The theoretical part goes on the daseinsanalytic counseling program. The practical part is a case study of the two-year daseinsanalytic counseling program realized in the class 8. A at the elementary school in Prague.

## **Key words**

Primary school, school climate, class climate, teacher, school prevention methodist, educational consultant, school psychologist, socially pathological phenomena, prevention, counseling, daseinsanalysis, daseinsanalytic counseling.

# Obsah

<b>ÚVOD</b>	<b>4</b>
<b>1 ŠKOLA JAKO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE</b>	<b>6</b>
<b>1.1 OSOBNOST UČITELE</b>	<b>6</b>
<b>1.2 ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA</b>	<b>7</b>
1.2.1 ŠKOLNÍ KLIMA	7
1.2.2 TŘÍDNÍ KLIMA	7
<b>1.3 PORADENSKÝ SYSTÉM ŠKOLY</b>	<b>8</b>
1.3.1 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE	8
1.3.2 VÝCHOVNÝ PORADCE	9
1.3.3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG	9
<b>1.4 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY</b>	<b>10</b>
<b>1.5 VÝZNAM ŠKOLY VE VÝVOJI DÍTĚTE</b>	<b>11</b>
<b>2 PSYCHICKÝ A TĚLESNÝ VÝVOJ DĚTÍ A JEHO ODCHYLKY</b>	<b>11</b>
<b>2.1 OBDOBÍ PUBESCENCE</b>	<b>12</b>
<b>2.2 ODCHYLKY OD NORMY</b>	<b>14</b>
2.2.1 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY DLE MKN 10	14
2.2.2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	15
2.2.3 ADHD	16
2.2.4 MENTÁLNÍ ANOREXIE A BULIMIE	16
2.2.5 ASPERGERŮV SYNDROM	17
2.2.6 TÝRANÉ, ZNEUŽÍVANÉ A ZANEDBANÉ DÍTĚ	17
<b>3 ZPŮSOBY POMOCI</b>	<b>18</b>
<b>3.1 PSYCHOLOGICKÉ PORADENSTVÍ</b>	<b>18</b>
3.1.1 PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	18
3.1.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna	19
3.1.1.2 Speciálně pedagogická centra	19
3.1.1.3 Diagnostický ústav	19
<b>3.2 PSYCHOTERAPIE</b>	<b>20</b>
3.2.1 DĚTSKÁ PSYCHOTERAPIE	20
3.2.2 PSYCHOTERAPEUTICKÉ SMĚRY	21

<b>4</b>	<b>ZÁKLADNÍ PRINCIPY DASEINSANALÝZY</b>	<b>22</b>
<b>4.1</b>	<b>KRÁTKÝ PŘEHLED FILOZOFICKÉHO ZÁKLADU</b>	<b>22</b>
<b>4.2</b>	<b>DASEINSANALYTICKÁ TEORIE</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>DASEINSANALYTICKÝ PORADENSKÝ PROGRAM</b>	<b>26</b>
<b>5.1</b>	<b>CHARAKTERISTIKA PROGRAMU</b>	<b>27</b>
<b>5.2</b>	<b>TÝM</b>	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>PŘÍPADOVÁ STUDIE PORADENSKÉHO PROGRAMU</b>	<b>29</b>
<b>6.1</b>	<b>VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b>	<b>30</b>
<b>6.2</b>	<b>CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b>	<b>30</b>
<b>6.3</b>	<b>ORIENTACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A METODA SBĚRU DAT</b>	<b>31</b>
<b>6.4</b>	<b>VÝZKUMNÝ VZOREK</b>	<b>31</b>
<b>6.5</b>	<b>POSTUP PŘI SBĚRU DAT A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT</b>	<b>32</b>
<b>6.6</b>	<b>ETIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b>	<b>33</b>
<b>6.7</b>	<b>INTERPRETACE DAT</b>	<b>34</b>
6.7.1	PROJEVY VZTAHU TŘÍDY K PROGRAMU	34
6.7.1.1	Otevřenost a vstřícný přístup	34
6.7.1.2	Neochota a odmítání	35
6.7.1.4	Překračování hranic	35
6.7.1.4	Udržení pozornosti a zájem žáků	37
6.7.1.5	Zpětná vazba lektorům	38
6.7.2	PROJEVY VZTAHŮ VE TŘÍDĚ	39
6.7.2.1	Dynamika skupinových vztahů	39
6.7.2.2	Zpětná vazba spolužákům	40
6.7.3	PROJEVY VZTAHŮ K UČITELŮM	41
6.7.4	PROJEVY PRÁCE TÝMU	42
6.7.4.1	Otevřenost a naladění na třídu	42
6.7.4.2	Zpětná vazba žákům	44
6.7.4.3	Vývoj a dynamika práce	45
6.7.5	ZAPOJENÍ TŘÍDNÍ UČITELKY	47
6.7.5.1	Zpětná vazba dětem	47
6.7.5.2	Zpětná vazba týmu	47
6.7.5.3	Vzájemná spolupráce s týmem	48
<b>6.8</b>	<b>DISKUZE</b>	<b>50</b>
<b>6.9</b>	<b>SHRNUTÍ</b>	<b>54</b>



<b>ZÁVĚR</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM LITERATURY</b>	<b>58</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	<b>62</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 1- UKÁZKA PŘÍPRAVY PROGRAMU</b>	<b>62</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 2 – UKÁZKA ZÁPISU Z PROGRAMU</b>	<b>63</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 3 – ZÁPIS Z TŘÍDNÍCH SCHŮZEK</b>	<b>65</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 4 – SCHÉMA INTERVIEW S TŘÍDNÍ UČITELKOU</b>	<b>69</b>
<b>BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE</b>	<b>70</b>
<b>EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY</b>	<b>71</b>

## Úvod

*„Být sám sebou a neztratit druhé - být spolu s druhými a neztratit sám sebe.“*

*Oldřich Čálek*

Ve své bakalářské práci, která má název: „Daseinsanalytický poradenský program v prostředí základní školy“, se zabývám specifickým preventivním programem vedeným v daseinsanalytickém duchu, jenž byl uskutečněný na jedné základní škole v Praze. Toto téma jsem si vybrala, protože jsem chtěla psát o něčem aktuálním, ale současně o něčem, co mě samotnou zajímá.

Preventivní programy jsou v České republice běžnou a zavedenou možností prevence proti sociálně patologickým jevům. Prevenci jako předcházení nežádoucím jevům, úrazům, nemocem. S termínem prevence se setkáváme v mnoha oborech, které nějakým způsobem pracují s lidmi. Nejde pouze o pedagogiku, či sociální práci, ale také o lékařství. V rámci této bakalářské práce je prevence zaměřena

na pedagogiku a psychologii. Nežádoucími jevy jsou v tomto případě sociálně patologické jevy, jakými jsou např. šikana, záškoláctví a delikvence

Prevence rozděluje se na primární, sekundární a terciární. Primární prevence je zaměřena na předcházení situacím, které by mohly způsobit vznik nežádoucího chování; sekundární se používá, jakmile jsou ve skupině signály a rizika vzniku sociálně patologických jevů, a terciární se zaměřuje už na vzniklé nežádoucí chování a snaží se ho eliminovat. Školní prevenci se věnuje školní metodik prevence a může spolupracovat se školním psychologem.

Tato práce nemá za cíl propagovat daseinsanalytický poradenský program, ale osvětlit jeho pozitivní stránky a zároveň nastínit jeho úskalí. Hlavní výzkumná otázka zní: „Jaká jsou specifika specifického preventivního programu vedeného s daseinanalytickým přístupem v prostředí základní školy v Praze?“ Podstatou této práce bylo zjistit specifika program pomocí zápisů z poradenského programu. Dalším cílem pak bylo zjištění, jak třídní učitelka a jedné roli i zároveň školní metodička prevence vnímá tento program a jeho úspěšnost či neúspěšnost.

Bakalářská práce je rozdělena do šesti kapitol. V prvních pěti kapitolách se věnuji především vymezení základních pojmů, které jsou úzce spojeny s danou

problematikou. V první kapitole se zabývám školním prostředím, poradenským systémem ve škole, spoluprací školy a rodiny a významem školy pro vývoj dítěte.

Druhá kapitola se věnuje psychickému a tělesnému vývoji dítěte. Zde se zaměřuji na období pubescence a jeho časté psychosociální vývojové odchylky typu: sociálně patologické jevy, ADHD, specifické poruchy učení, mentální anorexie a bulimie, Aspergerův syndrom a na konec syndrom CAN. Považuji za důležité se těmto odchýlkám věnovat, neboť se ve školní praxi s nimi běžně setkáváme. Třetí kapitola je zaměřena na způsoby pomoci řešení poruch a problémů uváděných v přechozí kapitole. Poradenství a psychoterapii považuji za nejdůležitější způsoby pomoci a proto se jim věnuji.

Na třetí kapitolu navazuje čtvrtá zabývající se základními principy daseinsanalýzy. Vykládám její filozofický základ a teorii. Daseinsanalýza je klíčová pro tento program, proto je nutné se tímto psychoterapeutickým směrem zabývat. Pátá kapitola je věnována daseinsanalytickému poradenskému programu, který byl realizován na nejmenované základní škole v Praze. Věnuji se především jeho charakteristice.

Poslední kapitola je empirickou částí mé bakalářské práce. Empirická část je psána jako případová studie. V této kapitole se zabývám metodologií výzkumu, interpretací dat, diskuzí s následným shrnutím získaných poznatků. Bakalářskou práci ukončuje závěr. V přílohách je k dispozici šablona pro zápisu z programu, šablona pro přípravu programu a také schéma interview.

# 1 Škola jako výchovně vzdělávací instituce

Škola je živé pulzující místo, které podléhá sociálním a psychologickým vlivům. PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ (in ČAPEK, 2010, s. 133) definují školu jako „společenskou instituci, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je pro život osobní, pracovní a občanský.“ V České republice máme několik druhů základních škol: státní, jazykovou, soukromou. Povinná školní docházka v ČR trvá devět let.

Dle zákona č. 561/2004 Sb. (školní zákon) se ředitel, jenž je jmenován Radou obce či města, které je zřizovatelem ZŠ, stará o organizaci ve škole, vydává vzdělávací program a školní řád upravující práva a povinnosti žáků. Školní řád také upravuje vnitřní režim školy a podmínky zacházení s majetkem školy, dále obsahuje pravidla hodnocení výsledků žáků, podmínky bezpečnosti a ochrany před sociálně patologickými jevy.

Na základní škole působí nejen učitelé, ale i výchovný poradce, školní metodik prevence a školní psycholog. Dále zde také pracují i nepedagogičtí pracovníci jako uklízečky, kuchařky, školník, kteří jsou taktéž v každodenním kontaktu s dětmi.

## 1. 1 Osobnost učitele

V současnosti je na učitele vyvíjen tlak ze strany rodičů a žáků. Vyžaduje se od něj správné a laskavé chování, empatie, trpělivost a profesionalita. Tyto nároky na učitele jsou velmi časově a psychicky náročné a kladou na pedagogy velkou zodpovědnost. Žáci chtějí spravedlivého, chytrého, vtipného a hodného učitele, který je zároveň přirozenou autoritou, již mohou uznávat. Když učitelé nesplňují tyto nároky, jsou negativně přijímáni především žáky a jejich rodiči (NELEŠOVSKÁ, 2005). Prestiž učitele ve společnosti dle HAVLÍKA a KOTI (2007) neztratila své místo, jde pouze o mýtus, což dokládá výzkum Sociologického ústavu Akademie věd z června roku 2013 ukazující, že prestiž učitele je na 5. místě z vybraných 26 profesí.

Učitel svým vlastním příkladem ovlivňuje a formuje chování žáků, proto je osobnost učitele důležitá. NELEŠOVSKÁ (2005) popisuje, jaké vlastnosti učitele jsou požadovány: erudovanost v oboru, psychická vyrovnanost, dostatečné sebevědomí, vyšší úroveň morálky, všeobecný rozhled (kultura, politika, věda), komunikativní dovednosti, vřelý vztah k dětem. Úloha učitele se rozšiřuje o roli organizátora, usměrňovače a tvůrce aktivit a činností (HORKÁ in NELEŠOVSKÁ, 2005, s. 12), čímž je učitel vystaven ještě většímu tlaku na výkon.

## 1. 2 Školní a třídní klima

### 1. 2. 1 Školní klima

Školní klima je „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání*“ (ČAPEK, 2010, s. 134), tedy komunikace, sociální vazby, prožitky a emoce. Dále ČAPEK (2010) zmiňuje, že účastníci školního klima jsou především žáci a pedagogický sbor. Jsou hlavními spolutvůrci a konzumenty klimatu. Ostatních nepedagogických pracovníků se také školní klima týká a jsou spolutvůrci společně s pedagogickým sborem a žáky. Taktéž rodina, především rodiče, se nesmí opomenout. Podle toho, jaká nálada panuje v rodině a jaký názor mají rodiče na školu a učitele, dítě přichází s nějakou náladou, která ovlivňuje nejen školní, ale i třídní klima.

Optimální pozitivní školní klima je podporující, uvolněné, zaměřené na jedince i kolektiv, a spravedlivé. Výsledkem optimálního školního klimatu je chuť tvořit a realizovat se (ČAPEK, 2010). Školní a třídní klimata se navzájem ovlivňují. Např. kvůli nejzlobivější třídě ve škole jsou vytvořena nová nepříjemná pravidla, která ovlivňují ostatní třídy.

### 1. 2. 2 Třídní klima

Klima působí na všechny žáky a učitele ve třídě, všichni ho vnímají, ale je neuchopitelné a hůře se popisuje. ČAPEK (2010, str. 13) říká, že třídní klima je „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí*

*a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“. KNOTOVÁ a kol. (2014) dále uvádí, že učitel, jako spolutvůrce klimatu, by se měl nejvíce snažit spravit třídní klima a tuto změnu sám vyvolávat, a že na třídním klimatu se podílí žáci nejen jako skupina, podskupiny a jednotlivci. Takže je důležité každé jednotlivé prožívání a jednotlivé interpersonální vztahy.

Optimální třídní klima vypadá podobně jako školní, tedy je uvolněné, orientované na žáky a cílevědomě zaměřené. Takové klima pobízí žáky k větší činnosti, spolupráci, pravidelné docházce a podporuje jejich sebevědomí (ČAPEK, 2010).

### 1. 3 Poradenský systém školy

Spolupráce všech zaměstnanců školy je základem pro úspěšný chod školy a pro školní poradenství. Dále je samozřejmá spolupráce s dalšími odborníky (KNOTOVÁ a kol., 2014). To jsou základní podmínky. Poradenský systém školy se skládá ze školního metodika prevence, výchovného poradce a školního psychologa.

#### 1. 3. 1 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence má na starosti hlavně primární prevenci sociálně patologických jevů, dále koordinuje přípravu a realizaci Minimálního preventivního programu. Školní metodik prevence spolupracuje s třídním učitelem, pedagogicko-psychologickou poradnou a rodiči (KNOTOVÁ a kol., 2014). Podle Metodického doporučení č. j. 21291/2010-28 z MŠMT je primární prevence zaměřená především na předcházení rozvoje sociálně patologických jevů. Vyhláška č. 72/2005 Sb. stanovuje činnost školního metodika prevence. Např. zjišťuje a předává odborné informace o problematice sociálně patologických jevů, poskytuje poradenské služby žákům trpícím těmito jevy, spolupracuje s třídními učiteli při signálech těchto jevů, připravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování, atd.

### 1. 3. 2 Výchovní poradce

Výchovní poradce poskytuje poradenské služby na základních školách. Výchovní poradce komunikuje s kolegy učiteli, se žáky a s rodiči, a musí vzdělávat podle Vyhlášky č. 317/2005 Sb. Výchovní poradce se každý den setkává s důvěrnými a velice osobními údaji, proto by k této aktivitě měl mít vhodné a dostatečné podmínky, např. samostatnou pracovnu. Důležitá je pro jeho také otevřená spolupráce s vedením školy, které by se mělo na tvorbě poradenských služeb ve škole podílet, což je často vyřešeno tím, že je výchovní poradce zároveň zástupce ředitele (KNOTOVÁ a kol., 2014).

Ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb. je přesně stanovena jeho činnost práce. Výchovní poradce poskytuje žákům kariérové poradenství a poradenskou pomoc, zaměřuje se na vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, zajišťuje a zprostředkovává diagnostiku a intervenční činnosti pro žáky se speciálnímu vzdělávacími potřebami. Dále připravuje vhodné podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením a těmto žákům poskytuje poradenské služby, aj.

### 1. 3. 3 Školní psycholog

Posláním školního psychologa je pomoci škole v rozvoji, aby se stala se lepší institucí zajišťující žákům motivující a bezpečné prostředí (ŠTECH a ZAPLETALOVÁ, 2001). Legislativně je obsah práce školního psychologa stanovený Vyhláškou č. 72/2005 Sb. Školní psycholog zjišťuje sociální klima ve třídě, je přítomen u zápisu do prvních tříd, diagnostikuje poruchy učení, pečuje o integrované žáky, provádí krizovou intervenci a kariérové poradenství, pomáhá třídním učitelům v metodické činnosti, zajišťuje pracovní semináře pro učitele, zúčastní se porad, aj.

Podstatné je, aby učitelé věděli, „s jakými problémy se mohou na školní psychology obracet a jakou pomoc od nich mohou očekávat“ (KNOTOVÁ a kol., 2014, s. 60). Dochází ale k bohužel k tomu, že učitelé často nevědí, co od školního psychologa žádat a nastávají nedorozumění. Navíc mnoho školních

psychologů pracuje v prostředí základních škol pouze na částečný úvazek, což je pro problematiku každodenní školní praxe nedostačující.

## 1. 4 Spolupráce školy a rodiny

Spolupráce školy a rodiny se nedá přehlédnout. Vztah školy s rodinou se projevuje ve školním a třídním klimatu, dále ve vztahu dítěte ke škole, jenž ovlivňuje jeho chuť se vzdělávat a také jeho školní výsledky. Rodina představuje základní emoční a sociální zázemí. Rodiče jsou velkým vzorem pro dítě ohledně výkonu ve škole. Úspěšnost, s jakou se dítěti podaří zvládnout vstup školy a další roky studia, závisí na jeho představě o významu školy a vzdělávání, které přejímá od rodičů (VÁGNEROVÁ, 2012), což je podstatná věc v problematice vztahu dítěte ke škole. Pokud rodiče školu dehonestují, je pravděpodobné, že dítě ji bude brát jako povinnou věc bez hlubšího smyálu.

Rodiče čím dál víc přesouvají své výchovné povinnosti na školu. Nestačí vzdělávací a socializační funkce, rodiče chtějí, aby škola jejich děti také vychovávala. Škola je tím vystavena větším nárokům a související kritice. Idea výchovy spočívá v prolnutí výchovy a vzdělání. Viz Komenský, Patočka, Palouš, Pešková, Hogenová. PATOČKA (1997, s. 11) říká, že výchova „*je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem společnosti starších.*“

Spolupráce školy a rodičů začíná na třídnických schůzkách, organizování nejrozmanitějších školních akcí (jarmarky, besídky, Den Země, aj.). Spolupráce se může prohloubit, pokud při školách funguje Sdružení rodičů a přátel školy, které pomáhají zlepšit podmínky dětí ve škole. Snaží se školu podpořit také materiálně. Členy sdružení jsou většinou rodiče a učitelé konkrétní školy. Velký potenciál ve spolupráci rodiny se školou mají vedle přímých osobních setkání i sociální sítě (Facebook, Twitter) nebo mobilní telefony. Důležitější ale vždy bude osobní setkání tváří v tvář.



## 1. 5 Význam školy ve vývoji dítěte

Nástup do školy je pro dítě velkým a důležitým sociálním mezníkem, lze ho chápat jako vstup do společnosti. Dítě se učí nové sociální roli, být školákem, a „*ztrácí výlučné postavení, které do té doby mělo v rodině*“ (MATOUŠEK a MATOUŠKOVÁ, 2011, str. 74). Poprvé v životě bývá dítě hodnoceno a je vystaveno tlaku na výkon v jednotlivých předmětech a na své chování. Pozitivně hodnocené výkony a akceptace ostatními potřebuje dítě pro svůj další vývoj. Prospěch dítěte ovlivňuje také jeho pozice v třídním kolektivu (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Škola má velkou roli ve vývoji dítěte, ovlivňuje jeho rozvoj osobnosti, projeví se v oblasti sebehodnocení, sebepojetí i v dalším životním směřování (VÁGNEROVÁ, 2012), což ovlivňuje jeho další osobnostní, ale také sociální vývoj. Třída a škola má určitá pravidla a hierarchii. Dítě se musí naučit na jiný denní rytmus, např. pravidelně vstávat v určitou dobu. Škola vyžaduje od dítěte, aby se chovalo ukázněně.

V počátku období pubescence jsou však důležitější vztahy s vrstevníky a učitel je brán jako autorita. Třída si vytváří svoji vlastní subkulturu a školní praxe ukazuje, že učitelé jsou na tuto subkulturu čím dál méně napojeni (MATOUŠEK a MATOUŠKOVÁ, 2011). Vrstevníci, především spolužáci, představují významnou část socializace dítěte. Dítě se s vrstevníky postupně identifikuje, vytváří symetrické vztahy, srovnává se s nimi a snaží se dostat na stejnou skupinovou úroveň (VÁGNEROVÁ, 2012).

Během školní docházky se mohou objevit různé potíže, např. dítě nestíhá výuku, vyrušuje, zhoršuje se v prospěchu, atd. V následující kapitole nastíním nejdůležitější vývojové změny a jejich odchylky od normy.

## 2 Psychický a tělesný vývoj dětí a jeho odchylky

V této kapitole se zabývám psychickým a tělesným vývojem dětí a jeho odchylkami. Zaměřím se na období pubescence. Znalost obecných zákonitostí vývoje lidské psychiky je důležitá k prohloubení pochopení dětské duše a jejich problémů.

Psychický vývoj je podle VÁGNEROVÉ (2012, s. 11) „proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciací a integrace, která se projevuje v rámci celé osobnosti.“ Je to tedy velice složitý proces, který zahrnuje spoustu změn.

## 2. 1 Období pubescence

Období pubescence se datuje od 10 do 15 let života. Nejvýraznější je tělesné dospívání, které je spojené s pohlavním dospíváním. Mění se zevnějšek dítěte, začíná změna sebepojetí a pohledu na okolí. Také dochází ke změně způsobu myšlení. Dospívající dítě je schopno uvažovat abstraktně. Biologické zrání, především hormonální, je impulzem pro změnu emočního prožívání. Pro toto období je charakteristické ztotožnění s vrstevnickou skupinou a začínající se osamostatňování od rodičů. Sociální život, přátelství a první lásky, to jsou další atributy pubescence. Podstatným mezníkem je ukončení povinné školní docházky (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006; VÁGNEROVÁ, 2012).

Biologické zrání je velice zjevným mezníkem v pubescenci. Postupně dozrává mozková kůra v čelní oblasti, která je centrem pro rozhodování, a limbický systém, jenž je centrem emočního prožívání. Dítě se také mění na reprodukce schopného člověka (VÁGNEROVÁ, 2012). „*Tělesné dospívání se projevuje viditelnými i pociťovanými důsledky (růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky, funkce pohlavních orgánů, sexuální prožitky, atd.), jejichž subjektivní zpracování může být pro pubescenta náročné*“ (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 373). Zevnějšek je součástí identity člověka, takže tělesná proměna je velice intenzivně prožívána. Sebepojetí a celistvost osobnosti může být ohrožena, jakmile je změna zásadní. Může být buď na to pyšný, nebo se stydět. Ve srovnání s chlapci dívky dospívají dříve. Dřívější dospívání je u chlapců žádoucí, především růst do výšky, neboť jsou ve vrstevnické skupině na sociálně vyšší pozici (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006; VÁGNEROVÁ, 2012). Chlapec v pubertě obvykle vyroste ze 145 cm na 171 cm, dívka ze 146 na 164 cm (ŘÍČAN, 2004).

Pubescent je schopen uvažovat hypoteticky, abstraktně, což se dotýká všech poznávacích procesů. Dospívající dokáže akceptovat hypotetický problém.

Na abstraktní úrovni se rozvíjí deduktivní a induktivní myšlení. Vlivem změny uvažování pubescent jinak chápe čas, není pro něj důležitá přítomnost, ale zajímá ho především budoucnost. Svoji pozornost dokáže lépe ovládat. Postupně se u něj zlepšuje schopnost rozdělovat pozornost a sebekontrolu. Dospívající lépe ovládá paměťové funkce, podle zkušenosti a efektivity používá určitou strategii a vytváří si různé mnemotechnické pomůcky (ŘÍČAN, 2004; LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Emoční vývoj se vlivem hormonální změny projevuje „... *kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty a nárůstem emočního zmatku*“ (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 390). Emoční reakce jsou méně přiměřené a proměnlivé. Pubescenti nejsou schopni vysvětlit příčinu svých silných prožitků či nálad, často z nich bývají překvapení. Typickým znakem je také uzavřenost, introverze a emoční egocentrismus, kdy je dospívající přesvědčený, že nikdo jiný neprožívá, to co právě on. S uzavřeností a introverzí souvisí nechuť projevovat své emoce navenek (VÁGNEROVÁ, 2012).

Velkým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky, získání občanského průkazu a volba budoucího povolání. V tomto období dospívající experimentují s různými rolemi a vztahy, odmítají nadřazenost autorit, jsou kritičtí a netolerantní k dospělým, a lpí na spravedlnosti. Vrstevnická skupina je pro dospívajícího stále více významná a je pro něj základem sociálním a emočním. Dospívající se s ní ztotožňuje, může cítit pocit sounáležitosti ke skupině, neboli skupinové identitě. Vágnerová (2012, s. 423) říká, že „*vrstevnická skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity.*“ Dále pubescent experimentuje s partnerskými vztahy, které jsou nejprve projevy zvědavosti, o hlubší vztah jde až později. Erotické pocity související s tělesným zráním se projevují chováním, především autoerotikou a fantazijními prožitky. U chlapců se objevují první poluce, u dívek menstruace. Pubescence je obdobím také prvních platonických lásek a na konci tohoto období je možný první pohlavní styk. Rodina je pro dospívajícího stále základem, ale dospívající se už osamostatňuje a odpoutává. Škola je důležitá pro volbu budoucího povolání a sociální interakce (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006; ŘÍČAN, 2004).

## 2. 2 Odchylky od normy

### 2. 2. 1 Sociálně patologické jevy dle MKN 10

Deviantní a patologické chování vzniká ve vztahu ke společnosti, je tedy důsledkem působení řady různých biopsychosociálních faktorů. Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující vznik sociálně patologického chování je socializace a všechny její prvky - rodina, vrstevníci, škola, média. Výraznými faktory jsou také osobnost, temperament a inteligence jedince (FISCHER a ŠKODA, 2009).

Záškoláctví je nejklaštější forma asociální poruchy chování u dětí, vyskytuje se už od 1. třídy a lze definovat jako „*úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku*“ (MARTÍNEK, 2009, s. 97). Rodiče se často dozvídají o záškoláctví, až je upozorní třídní učitel. Příčin záškoláctví je mnoho, dají se rozlišit do čtyř druhů: negativní vztah ke škole, vliv rodinného prostředí, trávení volného času a vliv party (MARTÍNEK, 2009). Žák, jenž je za školou, má často strach z některého učitele nebo se bojí šikany nebo pocituje velkou nechuť ke školním činnostem.

Problematika agrese a šikany je známá od pradávna, dalo by se říct, že je stará jako školství samo. MARTÍNEK (2009, s. 9) definuje agresi jako „*jednání, jímž se projevuje násilí k některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“ V každé sociální skupině dochází k prosazování názorů a vlastní vůle, nachází se v ní různě povahoví jedinci, a také fyzicky zdatní či méně zdatní jedinci. Šikana je typem agrese, která probíhá mezi členy určité skupiny. MARTÍNKOVA (2009, s. 109) definice šikany zní: „*jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*“ Toto týrání mívá jak formu pasivní, tak i aktivní.

Suicidální chování je chování, při kterém se jedinec sebepoškozuje, je to nejzávažnější forma autoagrese. Jsou to také myšlenky, fantazie a nápady o sebepoškození či sebevražedném chování. Příčina spočívá v nahromaděných problémech, kdy se poslední zátěžový podnět stává spouštěčem. U dospívajících je suicidální chování často způsobem volání o pomoc. Dále to mohou být pocity viny, beznaděje, bezmoci a zoufalství (FISCHER a ŠKODA, 2009).

Alkohol a cigarety jsou nejrozšířenější a nejběžnější drogou ve společnosti. Navíc jsou bohužel hodně podporovány reklamní masáží z masmédií. Alkohol uvolňuje psychické napětí, jedinec je uvolněnější a neřeší své problémy. Nikotin z cigaret zase snižuje stres a působí na náladu (FISCHER a ŠKODA, 2009). Na druhém stupni základní školy se běžně řeší kouření během přestávek či po škole. Dospívající se předhání v zážitcích s požíváním alkoholu a kouřením cigaret či dokonce marihuany, aby si většinou vydobyli lepší pozici ve skupině.

Delikvence mladistvých znamená chování týkající se kriminality. Jde o porušování legislativních norem určitého státu. Jsou to přestupky a trestné činy, jichž se dopouští mládež mladší 15 let. FISCHER a ŠKODA (2008) uvádí, že příčiny delikvence jsou multifaktoriální, podstatný význam mají biologické a sociální faktory, a že chlapci se častěji dopouštějí delikvence než dívky, dále se dopouští delikvence jedinci dráždiví, impulzivní s nižší mírou frustrační tolerance a jedinci, kteří mají nižší rozumové schopnosti. Častými důvody bývají problémy v rodině, která ale nemusí být ekonomicky slabá. V současnosti se objevuje čím dál častěji rozpad rodiny a s tím související neplnohodnotná výchova dítěte. Dítě mnohdy zapadne do problémové party, ve které se snaží vydobýt si své místo a respekt.

## 2. 2. 2 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU) se začnou projevovat až na základní škole a mají vývojově podmíněný projev. Děti mají nedostatečným „*způsobem rozvinutý určité funkce podmiňující úspěšnost ve čtení, psaní, počítání*“ (FISCHER a ŠKODA, 2008, s. 109). U chlapců se SPU vyskytuje častěji. SPU jsou způsobeny lehkou mozkovou dysfunkcí či přecvičenou, zkříženou a nevyhraněnou lateralitou (ZELINKOVÁ, 2009).

Dyslexie se projevuje narušením vnímání písmen a prostoru. Dítě zaměňuje při psaní a čtení různé druhy písmen. Dále má dítě obtíže se čtením slov a celkově textu (ZELINKOVÁ, 2009). V důsledku těchto obtíží čte dítě pomaleji a má zhoršené porozumění textu. Dysgrafie postihuje psaní, jeho grafickou stránku, čitelnost a úpravu. Pro dítě je těžké napodobit tvar písmene a nesprávně písmena řadí ve slově. Dysortografie je porucha pravopisu. Dítě vynechává a zaměňuje písmena a tvoří jejich zkomoleniny. Dítě nesprávně umísťuje či vynechává vyznačení délek samohlásek.

Často se vyskytuje s dyslexií. Dyskalkulie je porucha matematických dovedností a schopností. Dítě velice obtížně chápe číselné pojmy a matematické operace (ZELINKOVÁ, 2009).

### 2. 2. 3 ADHD

Děti s hyperkinetickým syndromem s poruchou pozornosti „*chronicky trpí nepozorností, nadměrnou aktivitou a impulzivitou*“ (PALCT a kol., 2007, s. 13). Syndromem trpí častěji chlapci. V důsledku nadměrné aktivity je dítě rychleji unavitelné a tedy snižuje se u něj i míra pozornosti. Dítě je labilnější, dráždivější a úzkostnější, hůře zvládá afekty. Mohou se objevovat deprese a suicidální myšlenky způsobené nezapadnutím do vrstevnické skupiny (ZELINKOVÁ, 2003).

### 2. 2. 4 Mentální anorexie a bulimie

Mentální anorexie je „*charakterizována úmyslným snižováním váhy nebo udržováním podváhy. Tělesná váha je udržována nejméně 15% pod předpokládanou váhou*“ (PAPEŽOVÁ in HOSCHL, LIBIGER a ŠVESTKA (ed.), 2004, s. 613). Typické je popírání a skrývání problému, strach z tloušťky, zkreslené vnímání vlastního těla a vtíravé myšlenky ohledně nízké váhy. U dívek je časté přerušení menstruačního cyklu, u chlapců ztráta sexuálního zájmu. Onemocnění před pubertou způsobuje zastavení pohlavního zrání, až po uzdravení pokračuje zrání dál (PAPEŽOVÁ in HOSCHL, LIBIGER a ŠVESTKA (ed.), 2004).

Pro mentální bulimii je charakteristické záchvatovité přejídání velkým množstvím jídla v krátkém časovém úseku, nepřetržité zabývání se jídlem a kontrola váhy. Kalorický účinek jídla se snižuje dietami, hladovkami, zvracením a různými prášky či projímadlem. Stejně jako u mentální anorexie je přítomen chorobný strach z tloušťky (PAPEŽOVÁ in HOSCHL, LIBIGER a ŠVESTKA (ed.), 2004).

### 2. 2. 5 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom patří do nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje a objevuje v prvních letech života. V populaci se vyskytuje poměrně vzácně a musí splňovat triádu poškození: potíže v sociálním chování, komunikaci a představivosti (THOROVÁ, 2006; VÁGNEROVÁ, 2004). Aspergerův syndrom je typický potížemi v oblasti sociální interakce a komunikaci, které jsou v rozporu s neporušeným intelektem a vývojem řeči. Příčinou je disharmonický vývoj osobnosti. Děti mají problémy s navazováním vztahů s lidmi, mají omezenou mimiku a gesta a lpí na rituálech. Upozorňují na sebe nestandardními zájmy a způsobem uvažování. Bohužel trpí často depresemi, neboť si uvědomují svou odlišnost a potíže. Vyskytují se častěji u chlapců (VÁGNEROVÁ, 2004; THOROVÁ, 2006).

### 2. 2. 6 Týrané, zneužívané a zanedbané dítě

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbaného dítěte (syndrom CAN) vyjadřuje „*poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které vznikne v důsledku jakékoli nenáhodného jednání rodičů či jiné dospělé osoby*“ (VÁGNEROVÁ, 2004, s. 593). Toto jednání je považováno za nepřijatelné a je trestně stíhatelné. Rodiče a jiní rodinní příslušníci nejčastěji poškozují dítě. Předpokládá se, že syndromem CAN trpí v současnosti 1 - 2% dětí. Poměr sexuálně zneužitých dívek a chlapců je 10 - 2 : 1. Rodiče, kteří své dítě zanedbávají, nemají dostatečné kompetence a motivaci k výchově. Děti, které jsou zanedbávané, jsou nějakým způsobem znevýhodněné, pasivní nebo apatické. Týrající rodiče mají zvýšený sklon k agresi, jsou egocentričtí, podléhají pocitům méněcennosti. Týrané děti se chovají nesrozumitelně, nesplňují očekávání rodičů a provokativním způsobem vyžadují své potřeby. Dospělí, kteří sexuálně zneužívají děti, jsou především muži: s jiným sexuálním zaměřením, poruchou osobnosti, sexuálně nevyzrálí a morálně narušení, bez kontroly pudového jednání (VÁGNEROVÁ, 2004). Největším problémem syndromu CAN je to, že se velký počet týrání, zneužívání a zanedbání nezjistí. Dítě většinou mlčí a nikomu o tom neřekne.

### 3 Způsoby pomoci

Na základní škole je mnoho způsobů řešení problémů s chováním žáků – od poradenství, přes kázeňské tresty, postihy, důtky, poznámky, až po snížené známky z chování. Účinnost kázeňských trestů, poznámek a snížených známek z chování je občas velice spekulativní, otázkou je, zda mají vůbec nějaký smysl. Ve školství se hojně využívají, ale často bohužel neřeší daný problém. Proto se zaměřují na druhy pomoci, které naopak řeší problémy, protože je to jejich hlavním posláním. Jsou jimi poradenství a psychoterapie.

#### 3. 1 Psychologické poradenství

Poradenství řeší většinou právě vzniklé problémy nebo problémy v akutním stádiu (MATĚJČEK, 2011). HARTL (1993, str. 149-150) říká, že psychologické poradenství je činnost „*zaměřená na překonání psychologických problémů jedince a rozvoj jeho osobnosti.*“ Poradenství zaměřené na prostředí základní školy poskytují poradenská zařízení, jako je pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogická centra. V poradenství spolupracují psychologové, pedagogové, sociální pracovníci, sociologové, aj. Poradenství mění život klienta, jeho situaci a postavení, a chce mu zajistit další lepší vývoj. V poradenství probíhá setkání většinou jen jednou návštěvou (MATEJČEK, 2011). Příklady práce poradenského pracovníka jsou: zjišťování školní zralosti a vyšetřování s podezřením specifických atd.

Poradenství dětí v období pubescence nejčastěji řeší školní prospěch, neklid, nesoustředěnost, úzkostnost dítěte, volbu povolání (MATĚJČEK, 2011). Všechny problémy jsou způsobené narušením psychického, sociálního a tělesného vývoje dětí.

##### 3. 1. 1 Poradenská zařízení

Poradenská zařízení mají funkci výchovnou, terapeutickou, poradenskou a diagnostickou. Obsahem poradenských služeb dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. je např. činnost přispívající k vytváření vhodných podmínek pro zdravý vývoj žáků,



naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů, prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů, vytváření vhodných podmínek.

#### 3. 1. 1. 1 Pedagogicko-psychologická poradna

Dle vyhlášky č.72/2005 Sb. pedagogicko-psychologická poradna (PPP) spadá pod školská poradenská zařízení. PPP poskytuje služby pedagogicko-psychologické poradenství a speciálně pedagogického poradenství a pomoc při výchově a vzdělání žáků. Činnost PPP se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny nebo návštěvami dětí ve školách a školských zařízeních. PPP zajišťuje připravenost žáků na povinnou školní docházku, o které vydává odborný posudek, doporučuje rodičům a řediteli školy vhodnou formu studia pro dítě a spolupracuje se spádovými školami u zápisů žáků do prvních tříd ZŠ. Dále zjišťuje ve školách speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením. PPP poskytuje poradenské služby žákům s rizikem neúspěšnosti nebo při vzniku problému ve vývoji, služby poskytuje také rodičům těchto žáků, dále poskytuje metodickou podporu škole.

#### 3. 1. 1. 2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (SPC) slouží k pedagogické, psychologické a podpůrné péči zdravotně postiženým dětem a dětem s hlubokým mentálním postižením. Podle Vyhlášky č. 72/2005 Sb. služby centra spočívají ve vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením. Centra spolupracují s rodinou a školou. Profesionální tým je složený z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka a dalších odborníků. Centra se zřizují především při speciálních školách, jejich činnost probíhá ambulantně, ve škole či v rodině.

#### 3. 1. 1. 3 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je zařízení, ve kterém je pobyt dítěte s poruchami chování nařízený buď soudem, nebo dobrovolný. Ve většině případů je pobyt nařízený soudem. V diagnostickém ústavu dochází ke speciálně pedagogickému a psychologickému

vyšetření dětí. Soud nařizuje buď ústavní výchovu, nebo ochrannou výchovu. Do ústavní výchovy se dostávají děti, jejichž rodiče o ně nepečují a jiná možnost výchovy je nedostupná nebo je nežádoucí, dále děti, které nemají způsobilé rodiče či pečovatele. Ochranná výchova znamená opatření s účelem prevence, izolace a resocializace dětí ve věku 12 – 15 let, které se dopustily činu stíhaného podle trestního zákona. Pobyt v diagnostickém ústavu trvá nejméně dva měsíce (MATOUŠEK a MATOUŠKOVÁ, 2011).

## 3. 2 Psychoterapie

Psychoterapie je jedním ze základních druhů léčby psychických a psychosomatických nemocí, jejichž cílem je uzdravovat nemocného či mu pomoci se zvládnutím nemoci prostřednictvím podpory, dále je to také druh setkávání a spolubytí člověka s člověkem, kterým nemocný hlouběji porozumí sám sobě. Cílem psychoterapie je *„odstranění poruchových způsobů prožívání, chování nebo fyziologického fungování jedince“* (LANGMEIER, BALCAR a ŠPITZ, 1989, s. 25). V terapii se používá slovo, mlčení, gesta a mimiku. Hlavní psychoterapeutickou metodou je rozhovor. Formy psychoterapie se liší počtem pacientů a psychoterapeutů, místem a časovým rozložením. Rozlišuje se psychoterapie individuální, skupinová, rodinná, manželská a terapeutická komunita (LANGMEIER, BALCAR a ŠPITZ, 1989; HARTL, 1993).

### 3. 2. 1 Dětská psychoterapie

Dětská psychoterapie se bere jako základní, nebo doplňková metoda léčby psychických a psychosomatických nemocí. Zjišťuje se tělesný a duševní stav dítěte a srovnává se s normou. Průběh psychoterapie je podobný jako u dospělých. Nejprve je důležité navázat dobrý terapeutický vztah s dítětem pomocí psychoterapeuta porozumění. Psychoterapeut ulehčuje dítěti v jeho prožívání utrpení, pomáhá dítěti odreagovat se od problémů a snaží se, aby dítě mělo co největší vhled do problému a zvládalo emoce, dále se snaží dítě navést na nové způsoby chování. Postupně by mělo dítě nejprve přijmout a zvládnout pro něj dříve neúnosné situace a potom

následuje jeho osamostatňování a odpoutání se od psychoterapeuta. Významnými prostředky psychoterapie je cílená činnost, při které je zadán nějaký úkol, takže dítě je schopné se realizovat a tvořit (LANGMEIER, BALCAR a ŠPITZ, 1989). Avšak hlavní psychoterapeutickou metodou je i nadále rozhovor.

Dětská skupinová terapie se uskutečňuje v setkání několika dětí s jedním nebo více psychoterapeuty, často ve složení psychoterapeut a koterapeut. „*Skupina se pravidelně setkává se záměrem pomáhat si navzájem k dosažení změny směřující k optimálnímu vývoji*“ (LANGMEIER, BALCAR a ŠPITZ, s. 166). Využívá se skupinová dynamika, která znamená veškeré interakce a sociální procesy. Změna jednotlivých členů nastává ve skupině i mimo ni. Cílem skupinové psychoterapie je vyjádření emocí a jejich zpracování. V praxi se používají dva druhy skupin: otevřené skupiny, ve které v průběhu terapie přichází a odchází členové, a uzavřené skupiny, které mají stálý a neměnný počet členů. Taktéž ve skupinové psychoterapii se využívají činnosti, např. hry podporující důvěru, hry pohybové, hry tvořivé (LANGMEIER, BALCAR a ŠPITZ, 1989).

### 3. 2. 2 Psychoterapeutické směry

V současnosti existuje spousta psychoterapeutických směrů. Pro ujasnění uvádím čtyři nejnámější a nejpoužívanější směry, které stručně a obecně popisují.

1. Psychoanalytická terapie vychází z díla Sigmunda Freuda. Freudova teorie. Psychoanalýza se zaměřuje na nevědomí, obranné mechanismy a základní pud, libido. V psychoanalytické terapii se používá metoda volné asociace a analýza přenosu, terapeut si ovšem musí dávat pozor na protipřenos (PROCHASKA a NORCROSS, 1999).

2. Carl Rogers vytvořil psychoterapii, která je dialogická a vztahová. Lidskou motivací je tendence k aktualizaci. Základem Rogerovské terapie je hnací síla člověka, tedy potřeba být přijímán druhými. Člověk má potřebu pozitivního ocenění já. Terapeut má být laskavým průvodcem. Pacient je ve stavu inkongruence (nesouladu), terapeut je kongruentnosti a oba dva jsou ve vztahu. Terapeut pociťuje k pacientovi bezpodmínečné pozitivní uznání a empatické pochopení. Terapeut má být také autentický, opravdový a nedirektivní (PROCHASKA a NORCROSS, 1999).

3. Kognitivně behaviorální terapie se zaměřuje na léčbu nevhodných a neefektivních kognitivních reakcí či na maladaptivní chování odrážející se v kognitivních aktivitách. Používá se technika biofeedback, zastavení myšlenek, vnitřní prosazování, verbalizace slova stop, sebeinstruktážní trénink. (PROCHASKA a NORCROSS, 1999).

#### 4. Existenciální terapie

Hlavní proudy existenciální terapie je daseinsanalýza, logoterapie (Frankl), která se soustředí na ztrátu smyslu, a terapie realitou (Glasser), která se soustředí na nedostatek smyslu života. Hlavními představiteli daseinsanalytické existenciální terapie jsou Ludwig Binswanger a Medard Boss, kteří změnili přístup k pacientům po přečtení Heideggerova díla *Bytí a čas* a v rámci pravidelných setkávání s Martinem Heideggerem na Zollikonských seminářích, kde jim Heidegger představil analýzu dasein - daseinsanalytiku. Klasickou existenciální terapií je daseinsanalýza (DA), která řeší nejzásadnější otázky života a zabývá se třemi úrovněmi světa: bytím ve světě, bytím s druhými a bytím pro sebe. Nemocný v terapii řeší svou existenciální úzkost, kterou způsobuje konečnost, nesmyslnost nebo osamocenost. DA využívá fenomenologickou metodu, která je zaměřená na bezprostřednost zážitku (PROCHASKA a NORCROSS, 1999; HLAVINKA, 2011).

## 4 Základní principy daseinsanalýzy

Daseinsanalýza je současný psychoterapeutický směr a řadíme ji mezi existenciální psychoterapii. Její základy se nacházejí ve fenomenologii Edmunda Husserla a filosofii Martina Heideggera a Jana Patočky. Daseinsanalýza používá fenomenologicko hermeneutickou metodu. Zakladateli jsou Ludwig Binswanger a Medard Boss. Hlavními představiteli daseinsanalýzy v České republice jsou Oldřich Čálek, Jiří Růžička a Leoš Horák.

### 4. 1 Krátký přehled filozofického základu

Edmund Husserl, zakladatel fenomenologie, byl ovlivněn svým učitelem Franzem Brentanem, který se vrací s filosofií Aristotela a vidí v psychologii budoucí

filozofickou disciplínu, která bude zkoumat fenomény odlišující se od fyzických svou existencí. Dále byl Husserl ovlivněn Bernadem Bolzanem, jenž vyslovil základní myšlenku fenomenologie: nezávislost logiky na psychologii a samodanosti věcí (PECHAR, 2007; HLAVINKA, 2011).

Fenomenologie je filosofický směr 20. století, jehož podstatou je přesné zkoumání jevů. Je to věda o podstatách, ne o faktech. Podává „čistý popis vědomí, toho, co se jeví, a tak, jak se to jeví; a zároveň i způsob, jak se pro vědomí konstituují všechny objekty, se kterými se setkává“ (PECHAR, 2007, s. 21). Podstata se poznává „uzávorkováním“ přirozeného světa a zbavením se předsudků a zkušeností. Tato fenomenologická redukce se nazývá epoché, jejím příkladem je zkoumání času a věc v originále. Náš zájem a pozornost k předmětu ovlivňuje naši zkušenost s věcí samotnou (BERNET, KERN a MARBACH, 2004).

Husserl vytvořil pojem přirozený svět, ve kterém se lidé pohybují, ale který zároveň uniká lidské pozornosti, neboť využíváme zkušenosti, předsudky a naše poznatky (HLAVINKA, 2011). Pojem epoché vykládám, jako nahlížení na věci, jako bychom byli malé dítě, jako bychom viděli danou věc či událost poprvé.

Husserl byl učitelem Martina Heideggera, který se však od Husserlových východisek vzdálil. V díle *Bytí a čas* se Heidegger zabýval bytím a jeho pravou podobou, a zavádí pojem *Dasein*, který znamená německy *bytí-tu/tady*, který Jan Patočka nazývá „pobyt“. PATOČKA (1993) vysvětluje, že se pobyt pokaždé dynamicky pojí ke své možnosti. Bytí člověka má tedy specifický způsob bytí od živočichů (ČÁLEK, 2008).

Heidegger dále rozlišoval výskytové „jsoucno“ (neživé věci) a „pobyt“ (bytí člověka), jehož hlavní strukturou je bytí na světě (HLAVINKA, 2011). Člověk je vržen do světa. Patočka vysvětluje vrženost následovně: „*v prvotně naladěném sebepochopení zachycují to, co je obsahem této prvotní zapuštěnosti do světa, ve vztahu k sobě*“ (PATOČKA, 1993, s. 116-117). Jsme vrženi do světa, na určité místo, které ale nemůžeme ovlivnit. Člověk s jinými lidmi vytváří jakýsi společenský postoj a mínění, je to neosobní a neurčité „ono se“ (PECHAR, 2007; HLAVINKA, 2011). Tato neovlivnitelnost vrženosti může způsobovat úzkost a strach a člověk utíká do neurčitého „ono se“.

Existence je bytostný vztah k vlastnímu bytí. Pobyt či existování charakterizuje, že člověku na jeho bytí záleží, že člověku vždy jde o toto bytí. Pobyt by měl být

především péče o svou vlastní duši. Starost o vlastní bytí je smyslem bytí. Běžným způsobem lidského bytí je „obstarávání“, neustálé starání a starosti, a existence (HLAVINKA, 2011). Toto obstarávání jsou běžné věci, které děláme v každodenním životě. V péči o pobyt, o duši vystupuje fenomén časovost. Pobyt v čase má svoji konečnost. Když člověk nahlédne na svůj život, vidí ho jako bytí ke smrti. Tato úzkost z možnosti vlastního nebytí způsobí vyhýbání a hledání jiné pohodlné, jednoduché a neautentické způsoby života (PATOČKA, 1993; BERNET, KERN a MARBACH, 2004). Únik bývá do obstarávání, zvědavosti a do povrchních plytkých řečí a skutků bez obsahu. Člověku v úzkosti tyto způsoby úniku mizí a je tváří v tvář svému bytí jako takovému.

## 4. 2 Daseinsanalytická teorie

Daseinsanalýza (DA) je fenomenologicko - hermeneutická metoda. Kromě fenomenologie, která se snaží pochopit a vyložit významové struktury živých fenoménů, psychoterapie jako věda zaměřená na člověka vyžaduje hermeneutiku. Hermeneutika se zabývá jazykem a významem, a zaměřuje se na porozumění a interpretaci mluvených a psaných textů (MOOK in CLOONAN a THIBOUTOT (ed.), 2010). Daseinsanalýza „rozumí člověku, jako člověku, nic mu neubírá ani nepřidává“ (ČÁLEK, 2008, s. 49). Základy položil Ludwig Binswanger a Medard Boss dále rozvedl daseinsanalytickou metodu v psychoterapii.

Binswanger vychází z Heideggerova zabývání se bytostným jádrem, čímž je „svoboda realizovatelná porozuměním bytí ve strukturním celku existenciálů bytí ve světě a starosti“ (HLAVINKA, 2011, s. 74). Zaměřuje se tedy na vědecké bádání podstaty lidského bytí. Boss rozvinul DA o hlubší filosofické porozumění pro pacienta. Poté, co se seznámil s Heideggerem, začali společně rozvíjet DA. Boss vytvořil psychoterapeutický postup, jenž bere pacientovy nesnáze vážně a snaží se otevřít jeho svět a pomoci mu, aby svému světu porozuměl (HLAVINKA, 2011).

V daseinsanalytické terapii je vztah mezi terapeutem a pacientem důležitý a hlavní metodou je rozhovor. „Terapeut naslouchá tomu, co pacient v rozhovoru sděluje a nechává se vést tímto fenomenálním proudem, aniž by pacientův projev redukoval a převáděl na něco v pozadí, nic nevymáhá, nechává vystávat to, co bylo

*a je, i to co teprve nově vzniká“* (ČÁLEK, 2008, s. 50-51). Tedy vztah mezi pacientem a terapeutem je vždy unikátní a jedinečný. Díky specifickému individuálnímu přístupu DA nemá omezení v léčbě jakékoliv nemoci či problému. Soustřeďuje se jak na individuální, tak i na skupinovou terapii (ČÁLEK, 2005).

Terapeut otevírá pacientův svět, snaží se pochopit jeho pobyt. Terapeut mu poskytuje porozumění a pobízí jej k autentickému seberozvoji a k tomu být sám sebou. Pomocí otázek se terapeut dostává do pacientova světa a odkrývá jeho vlastní možnosti bytí ve světě. Terapeut se dívá na pacienta bez předsudků a bez zkušeností. Terapeut dává pacientovi dostatečný prostor, aby si sám pacient uvědomil souvislosti a význam problému, terapeut mu nevnucuje své hodnoty či názory ohledně pacientova problému. (ČÁLEK in RŮŽIČKA a SKÁLA (ed.), 1997; HLAVINKA, 2011).

DA pracuje s existenciály, které se dají definovat jako základní určení lidského způsobu bytí. Jsou to základní lidské rysy existence člověka, které jsou vrozené. Existenciálů je přibližně třicet a objevil je Heidegger. Mezi nejdůležitější existenciály patří podle Bosse (cit. dle ČÁLEK, 2005, s. 40) otevřenost, svoboda, prostorovost, časovost, tělesnost, spolubytí, naladěnost, příběhovost a smrtelnost. Další existenciály jsou vrženost, řeč, starost, provinilost a porozumění. Časovost, která není fyzikálním pojetím času. „*Existenciální časovost je trojrozměrná, neboť pojednává o neustálém souběhu bývalosti, budoucnosti a současnosti*“ (ČÁLEK, 2005, s. 40). Jsou v ní opět významy a souvislosti, které nás ovlivňují v přítomnosti. Problémem bývá, když pro člověka nemá význam minulost ani budoucnost (ČÁLEK, 2005). Např. narkomani, kteří žijí okamžikem uspokojeným drogou. Otevřenost je existenciál otevírání pobytu člověka. Jelikož má každý svůj svět a způsob, jak se v něm nachází a vstupuje, tak terapeut do něj v terapii vstupuje a otevírá se mu. Naladěnost se dá definovat jako určité nastavení. Každý je jinak naladěný během svého uskutečňování možností být sám sebou. Existenciál spolubytí znamená, že každý člověk je v určitém vztahu ke druhým. V tomto vztahu je polarita, kde jsou vlastní potřeby a potřeby druhých, kvůli kterým se člověk podřizuje (KLUGEROVÁ, 2009).

Daseinsanalýza se zaměřuje také na výklad snů, který se označuje za fenomenologický, což znamená, že fenomény mají pravou a jedinou skutečnost. Všechno ze snu zůstává tím, čím je. Daseinsanalýza nepracuje se symboly (ČÁLEK, 2010). Nic se nepředělává, nemění. Např. půda je nadále půdou, hůl je holí, aj. Sny jsou důležitou součástí lidského existování. Oproti bdění nemáme při snění možnost

svobodného rozhodování. Jsme do snu vtaženi. Po probuzení si člověk může uvědomit jeho opravdové možnosti, které byly ve snu v podobě lidí, událostí, míst (HLAVINKA, 2011).

Ve skupinové terapii jsou předmětem rozhovoru osobní zkušenosti, vztahy, pocity, myšlenky, atd., které v normálním rozhovoru znějí nevhodně a lidé nevědí, zda se mají s těmito informacemi zaobírat či jak vůbec mají zareagovat. Ve skupinové daseinsanalytické terapii se *„ukazuje to, jak je dotyčný člověk s druhými lidmi i sám se sebou; avšak zároveň se projevují i ostatní základní a nedílné rysy ucelené existence každého člověka“* (ČÁLEK, 2005, s 325). Tedy ukazují se jeho existenciály a vztah ke světu.

## **5 Daseinsanalytický poradenský program**

Program sekundární specifické prevence šikany byl před třemi lety dohodnutý mezi Pražskou vysokou školou psychosociálních studií a jednou základní školou v Praze. Program začal probíhat ke konci školního roku v sedmé a ve třetí třídě. Vedení programů se ujala Mgr. Lucie Vacková, která má několikaleté zkušenosti a primárně preventivních aktivit v o.s. PROSPE v prostředí základní školy. Později, v akademickém roce 2012/13 na PVŠPS, společně s PhDr. Michalem Kolářem připravila pro studenty PVŠPS volitelný osmidenní seminář s názvem: „Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou.“ Do semináře, z něhož vyšla skripta shodného názvu: „Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou“, se přihlásilo 30 studentů sociální práce a psychologie (KOLÁŘ, 2013). Na základě tohoto realizovaného semináře se Mgr. Vacková rozhodla z řad zainteresovaných studentů vytvořit kombinované týmy a nabídnout ZŠ preventivní aktivity v daseinsanalytickém poradenském duchu. Pod její vedení se přihlásilo několik studentů z oborů sociální práce a psychologie, tedy byla vytvořena interdisciplinární spolupráce. Část týmu daseinsanalytického poradenského programu, který v této práci představuji v praktické části, se zúčastnila tohoto semináře.

Zakázka ZŠ, respektive třídní učitelky 7. třídy současně na škole působící i v roli metodičky prevence, zněla: *„proměnit klima ve třídách, kde se objevila ostrakizace*



*a zároveň záškoláctví, či prvky vyhroceného vzdoru vůči učitelům, které zásadním způsobem ovlivňovaly třídní atmosféru a ztěžovaly průběh vyučování“ (VACKOVÁ in KOLÁŘ, 2013, s. 102).*

Třídní učitelka dané třídy se zúčastnila skoro každého daseinsanalytického poradenského programu. Velice důležitý byl vzájemný respekt mezi týmem lektorů a třídní učitelkou a také související spolupráce. Program probíhal každou druhou středu v měsíci místo 5. a 6. vyučovací hodiny. Podrobnosti o jeho vzniku a vývoji lze dohledat v textu *Česká vzdělanost v Evropě III.* (Vacková in Pelcová a Hogenová (ed.), 2013).

## 5. 1 Charakteristika programu

Před každým programem se tým lektorů složený ze tří studentů psychologie a jedné studentky sociální práce sešel na „přípravné schůzce“ a domlouval se na cílech a obsahu programu. Předtím než příprava začala, se ještě krátce prošel minulý program, aby se celý tým naladil na dětskou skupinu a vyvstávající možná témata.

Každý člen týmu si nejprve samostudiem připravil různé aktivity a k tomu odpovídající téma či problém, který zaznamenal ve třídě, postupem času se také zaměřil n pojmenování vystupujících existenciálů a fenoménů vyjevujících se jak ve třídním kolektivu, tak i u jednotlivců. Nejprve každý student prezentoval své nápady a potom o nich tým debatoval a postupně připravoval program z nabídek, které každý předložil. Program měl vždy jedno téma, ke kterému byla připravena nějaká aktivita. Aktivity se lišily od tématu, např. pohybové, seznamovací, sportovní, tvořivé, na zamyšlení atd. Každý bod programu měl někdo z týmu na starosti a vedl si ho. Samozřejmě, že přitom ostatní týmu nebyli upozaděni, mohli se kdykoli připojit a do rozhovoru vstoupit, ať už z důvodu pomoci či otevřenosti k autentickému sdílení osobní zkušenosti. Přípravná schůzka trvala přibližně hodinu. Poté měl vždy jeden z členů týmu na starosti zapsání přípravy a následné rozeslání všem členům včetně třídní učitelky. Student, který psal přípravu, měl také na starosti napsat zápis z konkrétního setkání.

Tým se scházel třicet minut před začátkem daseinsanalytického poradenského programu, aby se ještě rekapituloval obsah a cíle programu a tím se vyjasnily případné

nejasnosti. Dále také proto, aby si studenti uvědomili vlastní aktuální naladění a aby se jej postupně učili reflektovat a postupně s ním i lépe pracovat v rámci skupinové kooperace. Poté měl tým sraz s třídní učitelkou, která jim sdělila novinky, které se uskutečnily v předchozích čtrnácti dnech. Např. zdravotní problémy žáků, změny v jejich rodinném životě, projevy agresivního chování žáků, vulgární vyjadřování vůči učitelům, atd. Lektory také zajímala aktuální nálada ve třídě. V případě, když nálada nebyla vyhovující, tým společně s třídní učitelkou ještě projednal aktivity a téma programu, a dle situace aktuálně jeho strukturu upravil nebo změnil.

Potom následoval vlastní daseinsanalytický poradenský program. Žáci, lektori a třídní učitelka si sedli na židle uspořádané do komunitního kruhu, které předtím připravili buď žáci, nebo je lektori s žáky uspořádali společně. Program začínal vždy přivítáním a pozdravem. Od prvního setkání byla dána rovnost mezi žáky a lektory, takže žáci směli tykat lektorům a oslovovat je křestními jmény. Po přivítání a pozdravu následovala většinou aktivita. Aktivitu uváděl jeden nebo více členů týmu podle dohody na přípravné schůzce, ostatní lektori se mohli citlivě zapojovat. Každá hra byla pečlivě promyšlená a měla ukazovat nějaký problém ve třídě, nebo se díky hře měly děti naučit nových dovedností v sociálních vztazích. Po aktivitě následovala reflexe. Žáci i lektori, kteří byli součástí aktivity sdělovali, své pocity a dojmy ze hry, jak se jim spolupracovalo, či nespolečně, zda se jim hra líbila či nelíbila. Reflexe se soustředila především na prožívání. Program se přizpůsoboval aktuální náladě ve třídě a tak se mnohdy na všechny připravené aktivity ani nedostalo, protože se celou dobu diskutovalo o problémech ve třídě a ve škole, které byly v té chvíli přednější.

Po skončení programu probíhalo shrnutí setkání s třídní učitelkou, ve kterém se zhodnotilo, jak program probíhal a jak si v něm děti vedly. Vedoucí praxe se zajímala o postřehy a názory třídní učitelky vztahující se k celkové práci týmu i k situaci v třídním společenství. Po konzultaci s třídní učitelkou probíhala týmová intervize, během které studenti reflektovali vlastní prožívání, týmovou spolupráci, třídní atmosféru, atd. Pro hlubší sebereflexi jim pomáhaly čtyři opěrné body: měli zaznamenat své pocity, intuici, myšlení a vnímání z průběhu celého setkání s dětmi, díky nimž si mohli uvědomit důležité momenty svého prožívání (VACKOVÁ in KOLÁŘ, 2013, s. 103). Po zapsání poznámek ke čtyřem bodům každý člen týmu včetně vedoucí praxe postupně rozebíral své prožívání a zároveň si lektori dávali

navzájem zpětné vazby na vyjevující se chování během programu. Dále člen týmu, který měl na starosti zapsání přípravy, napsal zápis z programu, ve kterém detailně popsal, jak program probíhal, co se dělo, jak děti reagovaly na hry a podněty. Zápis pak rozeslal ostatním členům týmu a ti ho doplnili o chybějící informace. Kompletní zápis se poté poslal třídní učitelce, která měla všechny zápisy přístupné v případě projeveného zájmu k nahlédnutí rodičům na třídních schůzkách.

V posledním školním roce, tedy v 9. třídě, se zúčastnil čtyř programů také doc. PhDr. Karel Balcar, CSc., jako supervizor týmu. Tým byl složen z vedoucí praxe a tří lektorů. V posledním školním roce byli lektoři čtyři.

V příloze č. 1 uvádím příklad přípravy programu, v příloze č. 2 zápis z programu a v příloze č. 3 zápis z třídních schůzek, kterých se lektoři a vedoucí praxe zúčastnili.

## 5. 2 Tým

V průběhu programu se složení týmu měnilo, ale genderově zůstal většinou vyrovnaný - 2 muži, 1 žena v prvním roce realizace prevence; 1 muž, 2 ženy ve druhém roce a v posledním roce 2 muži a 2 ženy. Tým byl velice rozmanitý, od mladých studentů po studující rodiče, čímž byl tým bohatý na zkušenosti. Jak jsem již výše zmiňovala, studenti byli z oboru psychologie a sociální práce, aby se docílilo interdisciplinární spolupráce.

Studenti se během daseinsanalytických poradenských programů setkali s reálnými problémy učitelů a žáků, zažili, jak je těžké oslovit a zaujmout skupinu žáků či jedince, kteří neprojevují žádný zájem o školu. Setkali se interpersonálními konflikty souvisejícími s nezájmem o školu, s konflikty především mezi učiteli a žáky. Dále nahlédli do problematiky spolupráce školy a rodičů, a zakusili, jak je těžká a náročná kooperace s dalšími členy pedagogického sboru, kteří vyvíjejí obrovský nátlak na třídní učitelku kvůli problematické třídě, aniž by byli sami ochotni poctivě zreflektovat osobní nevhodné přístupy k žákům, které mnohdy podobné problémy eskalují (VACKOVÁ in KOLÁŘ, 2013, s. 103).

## 6 Případová studie poradenského programu

V této části prezentuji výsledky výzkumného šetření. Nejprve uvádím výzkumný problém a cíle výzkumu, které korespondují s hlavní výzkumnou otázkou a specifickými otázkami. Následně popisuji metodu sběru dat, výzkumný vzorek, postup při sběru dat a vstup do terénu. V poslední části se pak věnuji přímo zpracování výsledků zápisů a interpretaci dat.

## 6. 1 Výzkumný problém

Téma daseinsanalytický poradenský program jako problému jsem si zvolila proto, že je tento program v České republice novým pojmem a jeho využití se rozšiřuje a dostává do podvědomí společnosti. Daseinsanalytická metoda se používá především v terapii a v poradenském systému je v začátcích.

Toto téma jsem si zvolila také proto, že jsem v rámci povinné praxe svého studia byla součástí týmu tohoto poradenského programu po dobu dvou let. Praxe byla velice intenzivní a obohacující. Díky těmto zkušenostem jsem získala vhled do problematiky a chodu daseinsanalytického poradenského programu a školního a třídního prostředí.

## 6. 2 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem mojí práce je prozkoumat a popsat, jaká jsou specifika daseinsanalytického poradenského programu, jaký vliv měl tento program na třídu, ve které byl tento program uskutečněn. Dále jak nahlíží třídní učitelka, která je zároveň školní metodičkou prevence, na tento program a jak vnímá jeho úspěšnost a jeho úskalí. Získané výsledky výzkumu pak mohou být přínosem pro zkvalitnění poradenského programu. Rovněž mohou poukázat na případné nedostatky, a také napomoci nahlédnout, jak tento program a jeho tým přistupuje k žákům, učitelům a ke škole.

Cílem mého výzkumného šetření je odpovědět na základní výzkumnou otázku, kterou jsem formulovala takto: „Jaká jsou specifika daseinsanalytického poradenského programu realizovaného v prostředí jedné základní školy v Praze?“ Vzhledem k obsáhlosti hlavní výzkumné otázky jsem ji dále upřesnila třemi specifickými výzkumnými otázkami:

1. V čem leží těžiště caseinsanalytického poradenského programu?
2. Jaká byla míra dosažení stanovených cílů programu?
3. Jak třídní učitelka, současně školní metodička prevence, vnímá úspěšnost caseinsanalytického poradenského programu?
4. Jaké změny proběhly v chování žáků třídy, ve které poradenský program probíhal?

### 6. 3 Orientace výzkumného šetření a metoda sběru dat

Celý výzkum byl orientován kvalitativně. Tento typ výzkumu jsem si zvolila proto, abych mohla získat podrobnou interpretaci událostí a získat tak detailnější obraz o zkoumaném případě. Kvalitativní metodu jsem dále zúžila na typ výzkumu a to na případovou studii. Zásadním znakem případové studie je to, že „*objektem našeho zájmu zůstává případ*“ (MIOVSKÝ, 2006, s. 94).

Zvolila jsem dvě metody sběru dat. První zvolenou metodou je metoda textového dokumentu jako zdroje kvalitativních dat. „*Její specifická je dána tím, že tyto materiály existují nezávisle na naší výzkumné činnosti v tom smyslu, že je obvykle nevytváříme*“ (MIOVSKÝ, 2006, s. 189). Což v mém případě bylo jen částečně dodrženo, neboť jsem, jako jeden z členů týmu poradenského programu, psala některé závěrečné zápisy, tedy kvalitativní textové dokumenty. Za druhou metodu jsem zvolila polostrukturované interview. Podle MIOVSKÉHO (2006, s. 161) „*výhodou polostrukturovaného interview je především to, že dokáže eliminovat nevýhody obou zbývajících metod interview (nestrukturovaného a plně strukturovaného) a vytěžit současně maximum jejich výhod.*“ Předem jsem stanovila schéma rozhovoru s otevřenými otázkami, o které jsem se v průběhu rozhovoru s třídní učitelkou opírala a které jsem podpořila dalším doplňujícími otázkami.

### 6. 4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro mé výzkumné šetření byl caseinsanalytický poradenský program, do kterého patří třída, ve které byl tento program uskutečněný, dále tým lektorů a třídní učitelka, je to tedy velice obsáhlý výzkumný vzorek.

Ve třídě se na začátku programu v 7. třídě základní školy projevila ostrakizace, záškoláctví a prvky vyhrocenému vzdoru vůči pedagogickým autoritám, které zásadním způsobem ovlivňovali třídní klima a zatěžovaly průběh výuky. Děti měly velice špatné vztahy skoro se všemi vyučujícími. Během trvání programu se měnilo složení třídního kolektivu. Na konci sedmé třídy odešli dva žáci, takže počet žáků byl v 8. třídě devatenáct, z toho byly ve třídě pouze dvě děvčata. Do 9. třídy nenastoupil jeden žák, ale přibyla nová žákyně, která přešla z jiné základní školy. Tedy finální počet žáků ve třídě byl opět devatenáct, ale děvčata byla už tři.

Také složení týmu se měnilo v průběhu trvání programu. Od května roku 2012 do konce října roku 2012 byl tým složen ze dvou lektorů, Jakuba Wojtoviče a Roberta Hornycha, lektorky Markéty Smolařové a vedoucí Mgr. Lucii Vackové. Na konci října odešel lektor Robert a tehdy jsem místo něj nastoupila já a zůstala jsem členem týmu do konce trvání programu. V lednu roku 2013 odešla z týmu lektorka Markéta a místo ní nastoupil lektor Martin Kraus, jenž také zůstal po zbytek trvání programu. Na začátku nového školního roku, tedy v říjnu roku 2013, přibyla nová posila týmu lektorka Lenka Kratěnová, jež také byla členem týmu po zbytek programu.

Třídní učitelka byla trvalou součástí programu, protože se zúčastnila skoro všech setkání. V 7. a 8. třídě se pravidelně aktivně účastnila první poloviny programu a v 9. třídě se aktivně účastnila celého programu. S týmem lektorů a vedoucí praxe výrazným způsobem spolupracovala.

Zápisy, které jsem zpracovala, bylo třicet. Navíc jsem ještě zařadila do analýzy dva speciální zápisy. První ze školy v přírodě, druhý z třídní schůzky v lednu roku 2014, na které byli lektori k dispozici rodičům na případné dotazy, jak si děti vedou v programech, a později se připojila i vedoucí praxe Mgr. Lucie Vacková. Zápisy měly v průměru rozsah dvou až tří stran.

## 6. 5 Postup při sběru dat a analýza získaných dat

Jelikož jsem byla členem týmu poradenského programu, měla jsem k dispozici všechny závěrečné zápisy z jednotlivých poradenských programů, čímž jsem měla postup při sběru a vstup do terénu velkým způsobem ulehčený.

Rozhovor s třídní učitelkou jsem realizovala po domluvě na osobním setkání v tiché kavárně, nahrávala jsem jej na diktafon a následně v co nejkratším termínu přepsala do elektronické podoby. Délka rozhovoru byla 42 minut. Paní třídní učitelka poskytla souhlas se zveřejňováním rozhovoru.

Získaná data jsem analyzovala pomocí metody vytváření trsů, tedy tím způsobem, že jsem podle průběhu setkání a práce v poradenském programu určila jednotlivá témata, která jsem roztřídila do kategorií a ty jsem následně rozvedla do subkategorií. Témata jsem následně podkládala výňatky ze závěrečných zápisů z poradenského programu a z polostrukturovaného interview s třídní učitelkou.

Kategorie a subkategorie, které jsem zvolila, jsou následující:

1. Projevy vztahu třídy k programu
  1. 1 Otevřenost a vstřícný přístup
  1. 2 Neochota a odmítání
  1. 3 Překračování hranic
  1. 4 Zpětná vazba lektorů
2. Projevy vztahů ve třídě
  2. 1 Dynamika skupinových vztahů
  2. 2 Zpětná vazba spolužáků
3. Projevy vztahů k učitelům
4. Projevy práce týmu
  4. 1 Otevřenost a naladění na třídu
  4. 2 Zpětná vazba žáků
  4. 3 Vývoj a dynamika práce
5. Zapojení třídní učitelky
  5. 1 Zpětná vazba dětí
  5. 2. Zpětná vazba lektorů
  5. 3 Vzájemná spolupráce s týmem

## 6. 6 Etika výzkumného šetření

Etiku výzkumného šetření jsem dodržela tím, že jsem změnila veškeré osobní údaje všech zúčastněných tedy dětí a pedagogů, aby nemohlo dojít k jejich identifikaci.

Ze stejného důvodu neuvádím ani přesný název ZŠ, v níž se caseinsanalytický poradenský program konal. Metodička prevence a třídní učitelka jmenované třídy poskytla informovaný souhlas s prezentací případu v mé bakalářské práci pokud budou výše uvedené podmínky dodrženy.

## 6. 7 Interpretace dat

### 6. 7. 1 Projevy vztahu třídy k programu

#### 6. 7. 1. 1 Otevřenost a vstřícný přístup

Míra otevřenosti a upřímnosti se projevovala hned v začátcích programu. Žáci byli k upřímnosti pobízeni a chváleni za ni, díky čemuž mohl tým lépe pracovat a dostávat se hlouběji do problémů třídy či jednotlivců. Například při reflexi při houpání v prostěradle „*Michael otevřeně sdělil, že měl „chuť“ pustit a zároveň nepustit třídní učitelku. Lucie se zeptala, proč u něj převládalo „to dobré“. Michael ze začátku řekl, že neví. Lucie mu řekla, ať si představí, co by se dělo, kdyby ji upustil. Michael řekl, že by se uhodila do hlavy, proto ji nepustil*“ (Gabrielová, 28. 11. 2012).

Vztah žáků k lektorům a programu se projevoval nejen upřímností (či neochotou), ale i drobnými pozornostmi, např.: „*Před začátkem hodiny dostali lektoři od dětí čokoládu. Dle třídní učitelky šlo o samostatnou aktivitu kolektivu, která lektory mile překvapila*“ (Wojtovič, 12. 12. 2012).

Otevřenost dětí lektory občas překvapovala, ale byla velice plodná, protože díky ní se mohli lektoři zaměřit na daný problém. Jedním z nich byla zkušenost se šikanou: „*Igor se ještě svěřil, že byl v první třídě šikanován na jiné základní škole. Potom se přihlásil Jindřich, který se také otevřeně svěřil, že byl šikanovaný staršími kluky. Povídal o tom, jak byl stažený a uzavřený*“ (Gabrielová, 6. 3. 2013).

Otevřenost dětí se zásadním způsobem projevila při sledování filmu Kult hákového kříže, kdy „*Pavel v bouřlivé diskuzi s Jindřichem, který řekl, že „černí“ mají nižší IQ díky sociálním podmínkám, v nichž žijí, uvedl, že „černoši“ rozhodně hloupější nejsou a že jsou chytří a tvořiví*“ (Wojtovič. 7. 11. 2013).



#### 6. 7. 1. 2 Neochota a odmítání

Neochotný a odmítavý přístup žáků byl také součástí poradenského programu. Příkladem může být: „*Radim nejdříve odmítal si vzít jmenovku. Lucie ho napomenula, Radim ji poté napsal ale nečitelně a nakonec se podepsal jako Jindřich*“ (Kraus, 3. 4. 2013). Odmítání se občas pojilo i s upřímností: „*Mirek se vyjádřil otevřeně a upřímně, byť mluvil o tom, že prožívá během programů pasivní aroganci*“ (Kraus, 3. 4. 2013). Mirek se i později vyjádřil podobně ohledně vztahu k programům, v zápisu je následující poznámka: „*Školní způsob vzdělávání ani programy jej nebaví*“ (Vacková, 2. 10. 2012). Mirkovo odmítavé chování pokračovalo: „*hodně vyrušoval, houpal se na židli a povídal si se sousedy*“ (Gabrielová, 4. 12. 2013). Odmítavý přístup pokračoval nadále i u Kryštofa, který „*se opět distancoval ze hry a řekl, že ji nechce hrát, i po naléhání lektorky Šárky a spolužačky Ivety*“ (Gabrielová, 15. 5. 2013).

Od začátku školního roku se Klára velice málo zapojovala do činností v programu – „*Klára se opět příliš nezapojovala podobně jako František., Magda a Jirka*“ (Kratěnová, 20. 11. 2013). A v dalším setkání se „*Klára do příběhu vůbec nezapojovala a neverbálně rušila – vysílala otrávené pohledy a grimasy*“ (Gabrielová, 4. 12. 2013). Klářin nezájem nadále pokračoval: „*Klára se tvářila velmi znuděně a odmítala hrát hru i na velmi vstřícné vyzvání lektorů s širokou nabídkou možností, jež si mohla zvolit*“ (Vacková, 18. 12. 2013).

Pokud byly děti při aktivitách rozděleny do skupin, lektoři se mohli individuálně věnovat jednotlivcům v jejich zapojování do aktivit. Např. při hře Sochy „*Klára ze začátku pracovala dobře, i když při upření pozornosti na ni projevovala stud*“ (Wojtovič, 15. 1. 2014).

#### 6. 7. 1. 4 Překračování hranic

Překračování a nedodržování hranic provádělo celý poradenský program. Čím větší byly skupiny, tím větší byl neklid a hluk. „*Atmosféra se měnila s vyšším počtem a narůstající anonymitou*“ (Gabrielová, 28. 11. 2012). Nedodržování hranic dále probíhalo následovně: „*Od začátku na sebe strhával pozornost Pavel. Pavel o přestávce vytrhl lano Jakobovi z ruky se slovy, že si jej půjčí. Lektoři jej upozornili na nevhodné chování a vyzvali jej, aby to zkusil znovu a slušně. Poté, co o lano poprosil, mu bylo zapůjčeno*“ (Vacková, 16. 1. 2013). Následující setkání opět děti

zkoušely překračování hranic: „*Několik dětí bylo schováno spolužáky v zavřených skříních, ale po chvíli vylezly z úkrytu a sedly si do kruhu*“ a ke konci setkání „*při výzvě k práci Pavel otevřeně Jakobovi vzdoroval, hypnotizoval ho pohledem a mlčel*“ (Kraus, 30. 1. 2013). Další situace, ve které žáci zkoušeli hranice, vypadala následovně: „*Pavel společně s Radimem. si již před příchodem lektorů zalezli pod odstavené lavice, kde se schovali. Po vyzvání vylezli. Radim. se usadil na místo. Pavel si sedl na židli u stěny směrem ke zdi*“ (Kraus, 3. 4. 2013).

Při škole v přírodě se ukázalo překračování hranic od žáků, od kterých to lektori nečekali. „*Dominik a Iveta překračovali hranice s lektory; Iveta chytá za ruku, Dominik chodí do pokoje lektorů*“ (Kraus, Wojtovič, Gabrielová, červen 2013). Při závěrečném bilančním programu na konci školního roku osmé třídy Kryštof nespolupracoval při aktivitě. „*Jakub vznesl na Kryštofa dotaz, proč psal sprostárny. Kryštof odpověděl, že se mu zkrátka chtělo a odmítal o věci dále hovořit. Opět se u něj projevil nezáměrně ponořit se do hry hlouběji*“ (Vacková, 19. 6. 2013).

Překračování hranic a vyrušování pokračovalo i v následujícím školním roce, které dokládám výňatky ze zápisu: „*V průběhu aktivity, která se protáhla do druhé části setkání, v nichž již nebyla přítomna třídní učitelka, postupně mezi dětmi narůstal neklid. Lektori museli častěji připomínat komunitní pravidla vzájemného respektu a naslouchání*“ (Vacková, 2. 10. 2012) a dále: „*Kryštof, Mirek a Milan. byli nesoustředění a dále vyrušovali i přes blízkou přítomnost lektorů Jakuba a Šárky*“ (Wojtovič, 7. 11. 2013).

Kryštof se stal v 9. třídě jedním ze středu bodu zájmu v překračování hranic. „*Dle většiny učitelů je „kazič“, vyučujícím vulgárně odsekává. Iniciuje ve třídě odpor proti učitelům a vyučování*“ (Kratěnová, 20. 11. 2013). Občas ještě také Michael překračoval hranice a např. „*provokoval TU rádoby vtipem, dělal si srandu z jejího příjmení. ... TU věcně reagovala a situaci pojmenovala*“ (Gabrielová, 4. 12. 2013). K Michaelovi se připojil František, který „*měl za zády nafouknutý pytlík, který neustále utahoval*“ (Gabrielová, 4. 12. 2013).

U žáka Pavla bylo zkoušení hranic v průběhu programu později proměnlivé. „*Po dlouhé době byl Pavel velice neklidný a neustále vyrušoval, snažil se uhasit čajovou svíčku, tak že na ni pokládal dlaň, ... Pavel a Mirek během setkání několikrát používali mobilní telefon. Lektorka Šárka je pokaždé požádala, aby mobil vypli, nebo ho schovali do kapsy. Pavel chtěl dokonce vyfotit třídu a po upozornění lektorky Šárky,*

ji chtěl také vyfotit. Šárka řekla důrazně Pavlovi, že nechce, aby ji fotil, že je jí to nepříjemné“ (Kratěnová, 5. 3. 2014). Další setkání Pavel také provokoval: „Pavel po delší době opět začal na programu blbnout, ale když mu nebyla věnována pozornost, poměrně rychle toho nechal“ (Kraus, 19. 3. 2014).

#### 6. 7. 1. 4 Udržení pozornosti a zájem žáků

Problém udržet pozornost se ukázal hned na prvním setkání. „... děti měly problém delší dobu věnovat pozornost jen jednomu žáku, který měl mluvit a opakovaně si začaly navzájem skákat do řeči“ (Hornych, 30. 5. 2012). Pozornost a nezájem se týkaly také žáků, kteří do té doby byli považováni za klidné a spolupracující, což dokládám tímto: „Roman, který byl dvakrát přesazen, neustále mluvil. Jindřich, Jáchym a Boris. si také často spolu povídali a vyrušovali“ (Vacková, 2. 10. 2013).

Naopak Kryštof, který dosavadně projevoval velký nezájem o programy, někdy dával pozor a zapojoval se do debaty. Např.: „Kryštof na zvýšený zájem reagoval pozitivně a citelně ožil. Působil klidně, udržoval oční kontakt, zejména s Lucií. ... Citelné zvýšení aktivity a absence obvyklého negativismu vydržela Kryštofovi až do konce setkání“ (Kraus, 16. 10. 2013), což se ovšem změnilo hned na dalším programu, kde „Kryštof projevil naprostý nezájem, sledování filmu označil za způsob zabíjení času“ (Wojtovič, 7. 11. 2013). Následně další setkání „byl v rámci reflexe tázán Kryštof na svou představu smysluplného/nesmysluplného trávení volného času. Při odpovědi byl vytržen ze své obvyklé letargie a projevil velmi lidský přístup k tématu“ (Kratěnová, 20. 11. 2013).

Pozornost a zájem dětí v průběhu programu byla proměnlivá. „Děti připravily komunitní prostor, vstup do třídy připravily z poskládaných židlí, .... Na setkání se těšily. Byla znát pozornost“ (Wojtovič, 3. 10. 2012). Zájem dětí projevovaly i během náročnějších aktivit na pozornost, např. při čtení příběhu z knihy: „Děti dokázaly zůstat v klidu, příběhem byly zaujaty“ (Kraus, 30. 1. 2013). Děti se i někdy samy přihlásily s návrhy aktivit, např.: „V závěrečné diskuzi spontánně ze strany dětí zazněl zájem o tato témata: blbnutí a sportovní aktivity na hřišti“ (Vacková, 19. 6. 2013).

#### 6. 7. 1. 5 Zpětná vazba lektorům

Zpětná vazba mířená lektorům ze strany dětí byla pro lektory plnohodnotným a obohacujícím zrcadlem, nejen na líbivost či nelíbivost aktivit, ale také na vnímání přístupu a chování lektorů. *„Děti hodnotily setkání kladně a poukázaly na to, že by příště chtěly mít v programu více pohybových aktivit“* (Horných, 30. 5. 2012). Důležitým zrcadlem pro lektorku Šárku byla zpětná vazba od žáka Františka a zněla následovně: *„... na setkáních mluví spíše méně“* (Kraus, 3. 4. 2013).

Lektoři se průběžně vyptávali děti, zda preferují hry nebo diskuzi. *„Příliš se jich k věci nevyjádřilo, proto Jakub zadal dětem techniku, v níž se měly všechny jasně vyslovit (zvednutá paže nahoru – představovala preferenci her, paže dolů – povídání, střed – obojí). Z hlasování vyplynulo: pět dětí bylo pro hry; většina pro obojí; dvě děti pro povídání“* (Vacková, 2. 10. 2012), čemuž lektoři přihlíželi při dalším výběru aktivit a témat.

Na závěrečném poradenském programu se lektoři doptávali děti, co jim programy daly a co jim případně vzaly. *„Jáchym ocenil to, jak se programy s postupujícím časem zkvalitňovaly a řekl, že mu určitě něco daly, ale zatím není schopen říct co. Toto označení použilo několik dalších dětí. Pavel řekl, že mu program vzal černobílé vidění. Roman a Boris také souhlasili, že jim programy rozhodně něco daly. Podle Romana se to ale ukáže až po delší době. František. Se vyjádřil k tomu, že se mu v programech mnohem lépe pracovalo v menších skupinkách. Jirka řekl, že se mu na programech mnohem více líbily hry než povídání. Při otázce na to, která hra se mu konkrétně nejvíce líbila, odpověděl „ta s hledáním papírků“ (politické reportáže, hra na schovávanou). Mirek řekl, že mu programy nic nepřinesly. Michael se vyjádřil v tom smyslu, že ho bavily převážně hry a nudily ho diskuze o věcech, které žáci již znaly. Jako příklad uvedl povídání po Vánocích o tom, co kdo dostal a dělal. Dominik odpověděl, že si nepamatuje, co mu programy přinesly, ani co se mu líbilo. ... Kryštof pronesl značně ironickým podtónem že byly programy strašně fajn a že si z nich nic neodnesl“* (Kraus, 19. 6. 2014).

## 6. 7. 2 Projevy vztahů ve třídě

### 6. 7. 2. 1 Dynamika skupinových vztahů

Jelikož se do 7. třídy neustále měnilo složení třídy, žáci nefungovali jako kolektiv, ale spíše byli rozdělení na skupinky a jednotlivce. Díky různým aktivitám tým nahlédl do fungování třídního kolektivu. Dokládám to výňatky z prvního setkání týmu a třídy: *„Při aktivitě Výroba jmenovek se projevuje důraz na individualitu v rámci třídního kolektivu – ti výraznější se této činnosti zhostili jako první, zatímco další žáci vyčkávají, až jim to ti aktivnější spolužáci umožní“* (Hornych, 30. 5. 2012). Nebo hned při následující aktivitě *„opět každý hádá sám za sebe. Je zde vidět, že kolektiv je zvyklý fungovat právě tímto způsobem“* (Hornych, 30. 5. 2012). Kamarádství a vztahy se projevíly také díky seznamovací hře, ve které žáci představovali svého spolužáka po pravici a ukázalo se, že: *„Tam, kde vedle sebe seděli žáci, kteří se lépe znají, představení probíhalo hladce, ale tam, kde tomu tak nebylo, se začali neuspořádaně ozývat ostatní členové kolektivu“* (Hornych, 30. 5. 2012).

Jelikož do konce osmé třídy byly ve třídě jen dvě děvčata, byly v nelehké situaci a měly minoritní postavení. *„Děvčata během programu projevila silnou vzájemnou podporu v řešení problémů“* (Wojtovič, 13. 6. 2012).

Vztahy ve třídě a důvěra se navzájem ovlivňují. Lektori se zaměřili několikrát na téma důvěry v kolektiv. Jednou z prvních aktivit byla hra, ve které děti padaly zády k partnerovi, který je měl chytat. Důvěra ve spolužáky se projevovала: *„Dominik nevěřil partnerovi, který ho měl chytit. Za asistence Lucie nakonec našel důvěru ve svého partnera. Iveta se bála, že ji partner nechytí a spadne. Iveta požádala Jakuba, aby ji poprvé chytil on“* (Gabrielová, 28. 11. 2012). Díky podpoře lektorů se podařilo důvěru dětí posílit.

Děti byly schopné také porozumění při nějakých nedostatcích či handicapech svých spolužáků: *„respektovaly, pokud někdo měl z předčítajících se čtením problémy“* (Kraus, 30. 1. 2013), nebo: dle slov třídní učitelky (dále jen TU): *„Jirka má stále jazykový handicap, ale děti se mu nevyhýbají, je zapojen do kolektivu“* (Kratěnová, 20. 11. 2013). Tomu se však nedělo po celou dobu. *„Při povídání lektora Martina o jeho skupině položil Jirkovi doplňující otázku, které Jirka neporozuměl a zeptal se „co?“, na což třída reagovala krátkým smíchem, který Jirka ale očividně*

*snášel špatně“* (Kraus, 29. 1. 2014). Kolektivní soudržnost a ohleduplnost se také projevila, když *„František Se občas musel ptát lektorů na význam některých pojmů (např. eutanazie), na což ale skupina nereagovala nikterak negativně“* (Kraus, 19. 3. 2014).

Vůdčí osobnosti se projevovali při náročnějších aktivitách. Např. při aktivitě, kdy děti měly dle svých představ vytvořit stát a napsat ústavu. *„Vedení se chopil Jáchym., i když na něm bylo vidět, že se pokoušel ze začátku tuto roli přenechat někomu jinému. ... Skupina se zhostila úkolu pod vedením Radka, kterého hned, téměř automaticky děti oslovily, aby byl prezidentem státu“* (Kraus, 19. 3. 2014).

Opakovaně se ukazovalo, že *Dominik a Jirka se zdají být upozaděni. U Jirky hraje v tomto směru hlavní roli stále jazyková bariéra. Během programu byl však pozorný, občas se usmíval a neverbálně celkově signalizoval zájem o dění. Oproti němu Dominik působil velmi uzavřeně, seděl nahrbený na židli a minimálně komunikoval“* (Gabrielová, 4. 12. 2013).

#### 6. 7. 2. 2 Zpětná vazba spolužákům

Během diskuzí a reflexí lektoři zavedli zpětné vazby. Žáci si na ně postupně zvykali a začali je používat. Příklad: *„Oproti předcházejícím setkáním děti projevíly výrazněji vzájemný respekt a zodpovědnost – samy se okřikovaly, když někdo neposlouchal anebo vyrušoval“* (Wojtovič, 3. 10. 2012). Další situace, kdy žáci dali spolužákovi nepříjemnou zpětnou vazbu: *„V závěrečné diskuzi od dětí zaznělo na Pavlovu adresu, že se takto chová vždy, zkouší obejít stanovená pravidla a vejít se do prostoru, kde pravidla nejsou explicitně sdělena, pro ostatní jsou však zřejmá“* (Vacková, 17. 4. 2013).

Zpětné vazby si dávaly nejen za chování, ale i při diskuzích ohledně problémů s učiteli: *„Překvapením byl příspěvek od Pavla o autoregulaci chování v kolektivu vůči jednomu z vyučujících“* (Wojtovič, 12. 12. 2012). Dále: *„Opět se rozběhla debata o tom, na jaké straně je původ konfliktů. Většina dětí viděla původ konfliktů v jednání paní učitelky A, proti tomu se výrazně poprvé za dobu programu vymezila Magda, která uvedla možné příčiny žáků – vykřikování, zpívání, melodické bouchání nohou. Dominik se také vymezil proti třídě ohledně chování a nazval děti stádem“* (Gabrielová, 6. 3. 2013).

Při závěrečném bilancování na konci školního roku osmé třídy děti refletovaly změny a zlepšení následovně: *„Líp se k sobě chováme; držíme víc spolu; každý mluví s každým“* (Vacková, 19. 6. 2013).

V reflexi vánočního setkání lektoři pochválili Romana a Borise za organizaci a vedení Besídky. Na pochvalu se Roman vyjádřil a sdělil spolužákům, že *„pro něj organizace byla náročná, když ostatní nedávali pozor“* (Wojtovič, 15. 1. 2014). Děti byly otevřené i negativním zpětným vazbám svým spolužákům, např. *„František řekl, že tam pan učitel C nechce učit kvůli chování Kryštofa“* (Kratěnová, 5. 3. 2014).

### 6. 7. 3 Projevy vztahů k učitelům

Hlavní zakázkou školy bylo zlepšení vyhocených vztahů s učiteli. Lektoři na to narazili hned v prvních setkáních díky diskuzím a reflexím. *„... děti narazily na téma ředitelka školy a konfrontace s ní“* (Wojtovič, 3. 10. 2012). Na toto téma se často narazilo a diskutovalo se o něm: *„Znovu bylo otevřeno téma chování k vyučujícím, reflexe chování dětí z pohledu učitele a lektorů, ale také z pohledu dětí na jednotlivé vyučující“* (Wojtovič, 12. 12. 2012).

Při diskuzích děti samy poukázaly na problémové vztahy s některými učiteli. *„Děti samy zmínily paní ředitelku a paní učitelku A, jako školní výzvy, dále rozebíraly jak se samy chovají a jak se chovají učitelé během výuky, především paní učitelka A. Skoro každý se vyjádřil k tématu, debata byla velice živá a neustále se někdo hlásil o slovo“* (Gabrielová, 20. 2. 2013).

Při závěrečném bilancování na konci školního roku osmé třídy, vedoucí praxe poukázala na dlouhodobý problém – nedaří se zlepšit vztah s paní učitelkou A. Děti na to v mžiku zareagovaly a *„se silným emočním nábojem v hlase sdělily, že nevidí žádnou naději na možnost změny“* (Vacková, 19. 6. 2013).

Lektoři byli na prvním programu v 9. třídě informováni o problémech s učiteli: *„... v předmětu matematika – u nové paní učitelky B (údajně jde o její příliš vysoké nároky a nedostatečné vysvětlení látky), u předmětů dějepis a hudební výchova – oba předměty učí paní A, letos zatím bez stížností. TU uzavřela s dětmi smlouvu O slušném chování a neprovokování, které je třeba vydržet měsíc, aby mohly být viditelné případné změny v přístupu vyučující A k dětem“* (Vacková, 2. 10. 2013).

Na následující schůzce před programem sdělila TU: „*Problémy v chování třídy při výuce s paní učitelkou A se výrazně zlepšily od dohody žáků s TU. Problémy s chováním třídy jsou v hodinách matematiky paní učitelky B. Podle žáků paní učitelka neuznává jiná než přesně předepsaná řešení. Žáci to přijímají silně negativně.*“ (Kraus, 16. 10. 2013). Na dotaz ze strany lektorů, jak by mohli pomoci, při řešení problému s paní učitelkou B, děti odpověděly, že „*už rezignovaly na problémy v hodině matematiky a nechtějí to nijak řešit. Lenka nabídla, že by lektori spolu s nimi mohli napsat dopis paní učitelce a Jakub dodal, že lektori by se pod dopis mohli podepsat. Děti se shodly, že to už nemá cenu. ... Radim zmínil, že paní učitelka B neumí uznat chybu, že si pokaždé najde nějaký důvod. ... Jáchym sdělil, že mu vadí náládovost některých učitelů*“ (Gabrielová, 16. 4. 2014).

Vztahy k pedagogům se v průběhu posledního školního roku opět měnily. Dle slov TU „*se paní učitelka A změnila v „nepřítele č. 1“, protože řekla dětem, že jsou idioti a ještě měla připomínky k jejich rodičům*“ (Gabrielová, 12. 2. 2014).

#### 6. 7. 4 Projevy práce týmu

##### 6. 7. 4. 1 Otevřenost a naladění na třídu

Otevřenost a naladění na třídu byly základem v poradenském programu. Tým vycházel vstříc přáním a potřebám žáků. Dokládám to výňatkem: „*... děti poukázaly na to, že příště by chtěly mít v programu více pohybových aktivit*“ (Horných, 30. 5. 2012) a poznámkou v zápisu: „*Do budoucna zavést více pohybových aktivit*“ (Horných, 30. 5. 2012). Dále: „*Lektorka Lenka se na konci zeptala, zda mají děti nějaká témata nebo aktivity, které by rády dělaly, které by rády dělaly na dalších programech. ... Michael odpověděl: třeba schovku*“ (Kraus, 29. 1. 2014). Tým v dalším setkání použil v programu upravenou hru na schovávanou, která nepřímo tematizovala stálou jazykovou bariéru Jirky a napomohla mu nejen se více zapojit do kolektivu, ale i přiblížit kolektivu jazykovou bariéru češtiny a ukrajinštiny (Gabrielová, 12. 2. 2014).

V programech se ukázala také problematika dívčí minority v chlapeckém kolektivu. Samotná jedna žákyně upozornila na danou problematiku: „*Iveta narazila na problém omezení dívek v chlapeckém kolektivu*“ (Wojtovič, 13. 6. 2012).



Během programů se objevily ve třídě velice citlivá a bytostná témata. Např. smrt jednoho z rodičů, vztahy se sourozenci, rozvod rodičů, zkušenost se šikanou a sexuální zneužívání. Několik dětí z kolektivu bylo konfrontováno smrtí rodičů, příkladem může být výňatek z prázdninové reflexe *„Téma bylo pro Františka (zmínka o smrti jeho otce) velmi osobní, stekly mu slzy po tvářích“* (Wojtovič, 3. 10. 2012), nebo poznámka ze zápisu: *„Otec Dominika je v terminálním stádiu rakoviny“* (Wojtovič, 3. 10. 2012). Proto lektoři usoudili, že *„je třeba přistupovat k problematice smrti velmi obezřetně“* (Wojtovič, 3. 10. 2012). Dalším citlivým tématem byly vztahy v rodině: *„Objevilo se nové téma do skupiny – sourozenci a vztahy. Své problémy se sestrou zmínil Radek a Kryštof“* (Smolařová, 14. 11. 2012). V dalších setkáních se lektoři na toto téma zaměřili. Na prvním setkání v 9. třídě *„Radek hovořil o uklidnění v rodině, zejména ze strany sestry, která jej dříve dost provokovala“* (Vacková, 2. 10. 2013).

Dále se lektoři zaměřili na potřeby jednotlivců, které zpozorovali během setkání, a k tomu použili individuální přístup. Např. *„... u Mikuláše používat laskavý přístup, Pavel upřednostňuje individuální zájem, pozornost a ocenění“* (Wojtovič, 3. 10. 2012). Individuální přístup a pozornost si také občas vyžádal František, který např. *„do sebe zasekl dvě židle a posadil se na ně. ... Lektor Martin vysvětlil Františkovi, že sezení tímto způsobem není standartní a působí poněkud neslušně vůči ostatním“* (Gabrielová, 12. 2. 2014).

Pro prohloubení vztahů se třídou se lektoři dohodli, že chtějí *„změnit zasedací pořádek v kruhu, kde lektoři budou sedět mezi dětmi“* (Gabrielová, 28. 11. 2012). Lektoři měli v úmyslu více zapadnout do kolektivu a nevystupovat jako dané autority, protože do té doby seděli vždy vedle sebe.

Ne vždy byli lektoři správně naladěni na třídu, např.: *„Děti z lavic připravily překážkovou dráhu, což nebylo vedoucí praxe, která vstoupila do třídy, hned pochopeno, ... bez přemýšlení začala lavice narovnávat za pomoci ostatních lektorů. Až při zpětné vazbě lektora Jakuba si uvědomila nevytěženou možnost tohoto okamžiku“* (Vacková, 16. 1. 2013).

Lektoři se během setkání soustředili také na probíhající atmosféru ve třídě. Např. po programu, kterého se zúčastnila paní učitelka A, lektoři správně vycítili, že: *„Atmosféra byla prolnta nedůvěrou, kterou však nikdo netematizoval“* (Vacková, 17. 4. 2013). O pár programů později, po přechozích nezdarech, nedůvěru vůči lektorům opět lektoři tematizovali, kdy se otevření tématu účasti paní učitelky A

na programu ukázalo „jako jeden z nejzásadnějších okamžiků negativně ovlivňující důvěru mezi žáky a lektory v průběhu celého trvání programu“ (Kraus, 29. 5. 2013).

V tomto školním roce se lektori více zaměřili na přání dětí ohledně programů a lektorka Lenka se zeptala dětí, „jaká témata děti zajímají. Jáchym by chtěl vědět více o správním řízení, jak ho změnit, ... a obecně uvedl téma politika“ (Gabrielová, 12. 2. 2014).

#### 6. 7. 4. 2 Zpětná vazba žákům

Zpětná a upřímná vazba, jak kladná i záporná, se ukázala jako jeden ze zásadních momentů poradenského programu v navázání vztahu lektorů a třídy.

Hned v prvním setkání v závěrečné reflexi žákům poskytli lektori zpětnou vazbu: „Lektori ohodnotili setkání celkem kladně a poukázali na jeho důležité kladné – schopnost a ochota diskutovat, sdělit otevřeně své názory, aktivní účast při hře, i záporné momenty – skákání do řeči, neklid, nerespektování druhých“ (Horných, 30. 5. 2012). O několik setkání později dostali žáci opět zpětnou vazbu, „jak se mohou cítit dospělí při odmítavém chování“ (Smolařová, 14. 11. 2012), protože před vstupem do třídy byla postavena zeď z lavic, načež proběhla krátká diskuze na toto téma.

Kvůli nespolečnosti a neklidu ve třídě lektori dali dětem nespočet zpětných vazeb. Jedním z nich byla: „Při reflexi byla Romanem zdůrazněna nekázeň v průběhu setkání. Na otázku, zda si děti myslí, že se chovaly slušně, odpovědělo záporně pouze pět žáků“ (Wojtovič, 20. 3. 2012). Naopak pochvaly za spolupráci využili lektori, když „při reflexi prošli s dětmi minulé setkání. Zaměřili se zejména na pochvaly konkrétních žáků za konkrétní činy. Michael reagoval na pochvalu stydlivě, ale bylo vidět, že ho potěšila. Pavla konkrétní pochvala zaskočila, snažil se okamžik zlehčit humorem. Lektori zdůraznili, že jim na dětech záleží, což je jedním z hlavních motivů jejich práce“ (Kraus, 29. 5. 2013).

Závěrečného bilancování na konci školního roku osmé třídy využila vedoucí praxe a „ocenila děti za všechny pozitivní změny, které se jim podařilo uskutečnit. Připomněla přetrvávající dlouhodobý problém – stále se nedaří zlepšit komunikaci mezi dětmi a paní učitelkou A“ (Vacková, 19. 6. 2013). Děti na to okamžitě zareagovaly. Reakci uvádím v kategorii 3: Vztahy k učitelům.

Lektoři se v následujícím roce více zaměřili na zpětné vazby a pochvaly dětem: „*Lenka ocenila Magdu za autentický, živý příběh, psaný očima studentů. Lucie pochválila Pavla a Jáchyma za nasazení a zájem o věc. Zároveň sdělila, že Klára tentokrát příliš nespocovala. Jakub vyzdvihl zapojení všech členů své skupiny – Štěpán, Michael, František. Šárka pochválila Dominika, Filipa a Radima za vyváženou spolupráci*“ (Gabrielová, 12. 2. 2014). „*Program lektoři zakončili oceněním všech dětí za snahu, s jakou se úkolu zhostily a odměnou v podobě čokolády pro každého z týmu*“ (Kraus, 19. 3. 2014). Nebo: „*V závěru Šárka poděkovala za skvělou práci na programu i při předchozích sezeních*“ (Wojtovič, 2. 4. 2014).

#### 6. 7. 4. 3 Vývoj a dynamika práce

Společné naladění týmu a ujasnění si hlavních cílů daných programů a aktivit je zásadní pro práci se skupinou. Tým procházel postupným vývojem. V prvních setkáních docházelo k různým nedorozuměním. Příkladem může být: „*Druhá část programu pokračovala prázdninovou reflexí ... . Zde se projevil nesoulad v komunikaci lektorů, zda pokračovat v zajímavém živém tématu anebo dodržet stanovený časový harmonogram*“ (Wojtovič, 3. 10. 2012). Což mělo za následek soustředění se na cíle setkání a aktivit, dokladem je poznámka v zápisu: „*Zlepšit koordinaci lektorů, vyzkoušet si jednotlivé hry a ujasnit si jejich cíle*“ (Wojtovič, 3. 10. 2012). Dalším doporučením a zaměřením lektorům byla otevřená komunikace před dětmi při nedorozumění: „*Lektoři budou v průběhu programu navzájem otevřeně reagovat na případná nedorozumění. Jde o uplatnění principů otevřené komunikace v praxi a o cílenou kultivaci pracovních vztahů, které nejsou bezchybné*“ (Smolařová, 14. 11. 2012). A také: „*V budoucnu je žádoucí rozdílné názory lektorů na kolektiv častěji reflektovat v rámci setkání*“ (Wojtovič, 20. 3. 2013).

Další neshoda byla způsobena možnými nacistickými sklony Jáchyma „*TU ukázala lektorům zapalovač, který Jáchymovi zadržela. Lektor na intervizi tuto situaci připomenul, protože na zapalovači nebyl hákový kříž (jak si jej pamatovala Lucie), ale německý válečný kříž, který se k nacistické tematice nevztahuje. TU sdělila, že v žádném případě nad Jáchymem neláme hůl, jen je potřeba o situaci hovořit. Lucie sdělila doporučení jejího supervizora doc. Čálka, aby se do věci v současné době příliš nezasahovalo. Spíše je potřeba prohlubovat v dětech citlivost*

*a porozumění vůči problematickým společenským tématům*“ (Kratěnová, 20. 11. 2013).  
Lektoři to prodiskutovali v intervizi.

Dále si dal tým lektorů za úkol: *„vyptávat se v úvodu Kláry a Ivety, osobní pozorností je lépe naladit a stimulovat na dění, víc je zapojit do aktivit. Taktéž se během programu více ptát Jirky a být v tomto směru cílevědoměji soustředěni“* (Gabrielová, 12. 2. 2014). Při postupném odkrývání fenoménů, které jsou ve třídě problematické, se tým soustředil na jejich řešení: *„Pokračovat v aktivitách, umožňující dětem uvědomit si skrze hru a prožitek s ní spojený, nastavené hodnoty: odpovědnost za své chování, spolupráci, citlivost, otevřenou komunikaci“* (Wojtovič, 12. 12. 2012).

Lektoři se museli několikrát vypořádat se změnou programu kvůli vyvstávajícímu problému, malému počtu žáků, nemocnému lektorovi, změně třídy. Např.: *„Lektoři se na schůzce s TU před programem dozvěděli, že je pouze ve třídě 9 žáků, takže se domluvili a vyměnili hru“* (Gabrielová, 20. 2. 2013), nebo: *„Celá třída s lektory musela později vyměnit třídu. V nové třídě nebylo žádné vybavení, děti začaly pobíhat. .... Alespoň 20 minut trvalo lektorům (Martin a Šárka) děti uklidnit a připravit je na další hru“* (Gabrielová, 15. 5. 2013).

Lektoři se také setkávali s tím, že nechali unést programem a nekontrolovali čas, načež rozloučení a zpětná vazba se dostatečně nestihly. Lektoři si dali za úkol na tom více zapracovat (Vacková, 2. 10. 2013). Cíl, který si lektori dali, se jim ve většině případů dařilo plnit: *„Poslední čtvrt hodinka byla věnována reflexi v rámci komunity“* (Kraus, 29. 1. 2014). Na což se zaměřili v následujících setkáních a většinou se jim to dařilo. Např. *„poslední čtvrt hodina programu byla věnována reflexi v rámci komunity“* (Kraus, 29. 1. 2014), či *„lektori podali dětem po prezentaci zpětnou vazbu ohledně spolupráce v týmech“* (Gabrielová, 12. 2. 2014).

Lektorům se potvrdila účinnost dřívějších schůzek v knihovně školy, *„což jim umožnilo vzájemné naladění a prohloubení porozumění vůči chystanému programu“* (Gabrielová, 12. 2. 2014).

## 6. 7. 5 Zapojení třídní učitelky

### 6. 7. 5. 1 Zpětná vazba dětem

Třídní učitelka využila potenciál poradenských programů a různými způsoby. Jedním z nich bylo setkání na téma důvěry, ve kterém si nikdo z dětí nevzal slovo, tak si *„třídní učitelka vzala slovo. Její důvěra ve třídu se zlepšila a řekla, že už má hodně dětí, na které se může spolehnout a opřít, než měla před rokem“* (Gabrielová, 15. 5. 2013). Dále zpětnou vazbu TU využila při závěrečném bilancování na konci školního roku osmé třídy a to následovně: *„Děti již nejsou rozděleny na dílčí skupinky, které mezi sebou nekomunikují; významně se snížily stížnosti učitelů na chování celého kolektivu; zmenšil se počet snížených známek z chování; nikdo z kolektivu není vylučován; TU má ve třídě více žáků, na něž se může spolehnout“* (Vacková, 19. 6. 2013).

Po prázdninách v 9. třídě přibyla do týmu lektorů nová členka Lenka, takže následovalo představování kolektivu. TU *„velmi hezky ocenila děti za jejich pozitivní chování, např. Ivetu pochválila za přátelství a podporu, kterou ve třídě ostatním poskytuje; Kryštofa za fyzickou zdatnost, kterou předvedl na poslední hodině TV; Filipa za ochotu pomáhat při úklidu“* (Vacková, 2. 10. 2013).

Při debatě o oblíbených učitelích, které Jáchym respektuje, *„TU zmínila, že všechny učitele, které Jáchym zmínil, si na děti stěžují, že se při hodinách špatně učí, někteří učitelé si také vyžádali speciální třídní schůzky“* (Gabrielová, 16. 4. 2014).

### 6. 7. 5. 2 Zpětná vazba týmu

Třídní učitelka většinou reflektovala obsah programu pozitivně a vyjádřila se, že díky Hře na schovávanou *„je Jirka více zapojený v kolektivu a lektorům poděkovala, za minulý úspěšný program, který Jirkovi věnoval pozornost“* (Kratěnová, 5. 3. 2014).

Pozitivní zpětná vazba v interview: *„Kvůli neustálým změnám se v kolektivu tvořily zvláštní skupinky, ustálilo se to až během 8. třídy. Pomohly programy, outsideri byli viděni v jiném světle, začali se bavit a chodit spolu ven. Já jsem je viděla v jiném světle.“*

*„Zásahem lektorů byla hlavně práce pro třídu, některé kladné vztahy vznikly. Dětem byly nastavovány hranice – byl čas mluvit, poslouchat, nebo být v tichu. Podle mě jim tyto zkušenosti prospějí v novém kolektivu nebo v dospělosti.“*

*„Hry pomohly. Některé děti by se k sobě nedostaly. Díky různému rozdělování do skupin. Třeba Jáchym by se nikdy pořádně nebavil s Jirkou. Pozdravili by se, ale nebavili by se spolu. Podobných případů je víc.“*

*„Váš program je jiný než ostatní, ale je teď trend otevřeného rozhovoru, kde je hra a děti si mají dojít na věci samy. Ale jsou tady i stále zastaralé, kdy je jenom přednáška. Jsem pro propojení her a řešení tématu, váš vnímám jako propojení, kdy je téma dané, ale zároveň je tam i hra.“*

*„Kladným byl bohatý program. Byl prostor, kde se všichni mohou uplatnit. Uvědomí si, jaká je jejich role a jaké mají hranice. Důležité bylo říct, co je příjemné a co ne, co chci a co ne.“*

Upozornění (či negativní vazbu) dostal tým, až při polostrukturovaném rozhovoru: *„Jakub jednou vykládal, že měl dvě přítelkyně, které byly sestry a obelhával je. U takového setkání je otevřenost důležitá, ale ne všechny věci by se měly říkat dětem tohoto věku, navíc jako něco humorného.“*

*„Lenka několikrát zmínila, že nemá ráda tento systém školství a školy. V programu šlo o to, aby děti začaly přijímat tento systém. Ve chvíli, když někdo řekne takový názor, mám obavy, aby to děti nehodilo zpět. Lepší by bylo to říct jiným způsobem a dát si pozor na negativní náboj.“*

### 6. 7. 5. 3 Vzájemná spolupráce s týmem

Spolupráce TU s týmem byla zásadní pro jasné stanovení problémů ve třídě. Vždy před začátkem programu, když měli lektori s TU schůzku, jim řekla podstatné události a informace, které se udály během doby, kdy program nebyl, a které by se ze setkání nikdy nedozvěděli. Např.: *„Pavel se zhoršil ve svém chování; na lyžařském kurzu byl jeden z vedoucích psychiatr, který sdělil, že se Pavel hodně zhoršil (pozn. dříve ho vyšetřoval); TU potvrdila Dominikovo dlouhodobé vymezení proti třídě“* (Gabrielová, 6. 3. 2013), nebo další novinky, jenž byly probrány před začátkem programu: *„Třída vykazuje zlepšení mimo hodin hudební výchovy“* (Wojtovič, 20. 3. 2013). Pro širší záběr uvádím další novinky: *„Během matematiky hodil Pavel po*

*Kamilovi pomůcku do matematiky a rozsekl mu nos; Dominik chodí nadále za TU si dvakrát týdně popovídat; u Ivety se objevila silná chudokrevnost“* (Gabrielová, 15. 5. 2013).

Stejná spolupráce, která byla v 7. a 8. třídě, pokračovala i v následujícím školním roce. Lektori byli na prvním setkání v 9. třídě informováni: *„O dvou nových dětech – dívce Kláře, která přišla z důvodu šikany na bývalé základní škole; a chlapci Jirkovi, který se přistěhoval z Ukrajiny. Obě děti se dle jejich slov do třídního společenství dobře zapojily. Jirka má jazykové problémy, především u něj vážne porozumění a aktivní užívání českého jazyka. Dochází proto na doučování. Jirka je bratrancem Milana. Poněkud se zhoršilo chování Mirka (rodiče jsou již rozvedeni; Mirek přestal s tréninky ragby, které vedl jeho otec. Zdravotní stav Dominikova otce, který je v terminálním stadiu rakoviny se významně zhoršil. ... Dominik stále dobrovolně dochází popovídat si s TU dvakrát týdně. ... Problémy přetrvávají u Kryštofa (negace), u Pavla překračování hranic“* (Vacková, 2. 10. 2013). Na následující schůzce před programem sdělila TU: *„Problémy v chování třídy při výuce s paní učitelkou A se výrazně zlepšily od dohody žáků s TU. ... Kryštofova negativita se projevuje zejména ve značné drzosti a odsekávání učitelům. ... TU chválila Michaela za naprostou bezproblémovost. U Jáchyma se v poslední době objevují „extrémistické názory – problematické názory na „cikány“, „barevné“ aj.“* (Kraus, 16. 10. 2013).

Významnou informací bylo, že *„rodiče nespolupracují dostatečně. Dohodli se na třídní schůzce, že budou dětem kontrolovat úkoly, protože si mnoho učitelů stěžuje, že je děti do školy vůbec nenosí, ale neděje se tak. Někteří rodiče dokonce např. podepíší prázdný list s úkolem“* (Kratěnová, 20. 11. 2013) Aby tým lektorů více podpořil TU a byl jí oporou, tak se Lucie dotázala TU, *„zdali by uvítala účast lektorů na třídních schůzkách, jako nabídku pomoci a podpory. TU souhlasila“* (Gabrielová, 4. 12. 2012).

Důležitým bodem v řešení Kryštofova chování byla informace, že *„Kryštof začal docházet k psychologovi. Jedná se o muže, což považuje tým lektorů jednoznačně lepší volbu z důvodu Kryštofovy potřeby mužského vzoru. ... Psycholog navštívil TU a doporučil setrvání Kryštofa ve škole i za cenu snížené známky z chování, ... dále pak vyjádřil zájem o setkání s učitelkami A a B, aby s nimi Kryštofovu situaci probral“* (Wojtovič, 15. 1. 2014). Možné výsledky Kryštofova docházení k psychologovi,

dokládám dle slov TU: „*Kryštofovo chování se celkem daří držet na přijatelné úrovni*“ (Gabrielová, 12. 2. 2014).

Vzájemná spolupráce se pěkně vytěžila, když „*TU sdělila, že Magdě byl doporučen psycholog, ale ta ho odmítla, jelikož je to muž a ona by raději chtěla ženu, nejlépe Lucii. Lucie navrhla Magdu zařadit do dětské psychoterapeutické skupiny zaměřené na poruchy chování, kterou vede s PhDr. Balcarem*“ (Kratěnová, 5. 3. 2014). Následující setkání „*Lucie sdělila novinky ohledně Magdina nástupu do podpůrné skupiny*“ (Kraus, 19. 3. 2014).

## 6. 8 Diskuze

Hlavní zakázkou školy bylo zmírnit konfliktní způsob vztahování se žáků 7. třídy ke většině učitelů, což se poradenskému programu částečně podařilo. Kázeňské problémy a neuznávání autorit v třídě nadále pokračovalo, avšak již jen u dvou učitelů. Domnívám se, že tomu napomohl nejen daseinsanalytický poradenský program a nevšední obětavá práce třídní učitelky, ale přirozený vývoj dětí, díky kterému měly vyspělejší a rozumnější přístup k učitelům. Program pomohl různými hrami, ale především otevřenými debatami, ve kterých mohly děti vyjádřit svůj názor a zároveň se nebát postihu.

Domnívám se, že přetrvávající problémy mezi dětmi a zmíněnými dvěma učitelkami, tím neměl šanci vyřešit, protože to přesahovalo jejich možné zásahy a pravomoci. Avšak dle mého názoru se lektoři mohli setkat ještě jednou s paní učitelkou A zkusit zlepšit stávající nefungující spolupráci. Lektorský tým nevyužil ani možnosti navázat spolupráci s paní učitelkou B. To považuji za nedostatek naší práce. Dostatečné pravomoce na zásah mělo vedení školy, které však řešilo problémové chování sníženými známkami z chování. A dle mého názoru nejdůležitější by měla být spolupráce a zapojení rodičů, což ovšem se skoro vůbec nedělo. Rodiče vykazovali velký nezájem v řešení problémů svých dětí. TU se opakovaně obracela na rodiče s prosbami a žádostmi, aby děti začaly do školy nosit pomůcky. V 9. třídě se opět zvýšil počet poznámek a návrhů na snížení známek chování. Rodiče i přesto nehlídali, zda děti mají připravené úkoly a pomůcky do školy, čímž se vytvořil bludný



kruh. Samotné děti navíc rezignovaly na problematiku vztahu se dvěma učitelkami, což ještě podle mě více prohloubilo daný problém.

Během poradenských programů se své chování hodně změnil Mirek, který byl v 8. třídě brán jako pozitivní bavič. V průběhu 9. třídy měl silně odmítavý přístup k programům a překračoval hranice. Stejně jako TU a tým lektorů, se domnívám, že jeho změna chování byla způsobena rozvodem rodičů na konci 8. třídy, neporozumění s otcem a vzdálením se od matky, kvůli jejímu novému partnerovi a těhotenství.

Kryštofovo chování bylo po celou dobu programu silně odmítavé a Kryštof projevoval výrazným způsobem nezájem, avšak skoro většiny her se zúčastnil, i když se mu nechtělo. Několikrát se lektorům podařilo ho zapojit do debaty a u Kryštof byla znát změna v otevřeného a milého chlapce. Domnívám se, že to bylo způsobeno jeho náladami. Laskavý přístup, který se párkrát osvědčil, na něj nefungoval. Lektoři ho díky aktivitám několikrát podpořili, aby mu zvýšili sebevědomí. Kryštofův negativismus a nízké sebevědomí mohlo být způsobeno špatným prospěchem a problémy v rodině. Milan také změnil negativním způsobem své chování v 9. třídě. Většinou však na programech nebyl, tak lektori se nemohli na něj dostatečně soustředit. Ovšem, když už byl ve škole, měl se tým dle mého názoru na něj zaměřit a zkusit ho zapojit do aktivity. Což jsem opakovaně dělala. Nedokážu odhadnout, jaké byly příčiny jeho změny chování.

Pozitivní změnou chování prošel Pavel, který během 8. třídy neustále překračoval hranice a provokoval. V 9. třídě se jeho chování zklidnilo, až na občasné výjimky. Svoji změnu reflektoval na závěrečném setkání. Domnívám se, že jeho změnu způsobilo také vyvržení a to, že na jeho provokující a nemístné chování zbytek kolektivu a lektori nereagují. Pravděpodobně měl takhle naučený vzorec chování, aby na sebe upozornil a byl něčím zajímavý. Proměnou chování prošel také Radim, který v prvním roce poradenského programu se vyhraňoval vůči programu odmítavým chováním a neochotou. I přes to, že v 9. třídě jeho absence na programech byla vysoká, byl znát jeho lepší přístup. Kladnou změnou chování prošel také Michael, který se v prvním roce daseinsanalytického poradenského programu vyhraňoval vůči programu odmítavým chováním a neochotou, ale později se aktivně zapojoval do debat a her. I přes to, že v 9. třídě jeho absence na programech byla vysoká, byl znát jeho lepší a otevřenější přístup.

Klára po celou dobu trvání poradenského programu projevovala nezájem a neochotu. Lektoři to refletovali, několikrát se snažili Kláru zapojit, ale na občasné výjimky, se to nepodařilo. Pro její zapojení se osvědčily aktivity v malých skupinách, neboť v kolektivu celé třídy se ztrácela, což také lektoři refletovali. V dalších programech se jí doptávali a usilovně se jí snažili zapojit do debat. Myslím si, že lektoři měli na ni zaměřit jeden nebo aspoň půlku programu. Lektoři nevytěžili možnost změnit či nějak verbalizovat její nezájem a neochotu. Na druhou stranu vnímám, že během programů se objevovala různá témata a některá byla zásadnější pro vztahy v kolektivu. I přes to, že se Klára neprojevovala na programech měla v kolektivu své místo a byla především chlapci oblíbená.

Jedním z cílů bylo zajistit Jirkovi lepší místo v kolektivu, protože byl kvůli jazykové bariéře upozaděný. Hra, kterou lektoři na něj zaměřili, se vydařila. Avšak dle mého názoru hra podpořila jeho zapojení do kolektivu ruku v ruce s lepším osvojováním si českého jazyka.

Lektorům se nepodařilo zapojit Dominika do kolektivu. Celou dobu projevoval nedůvěru a odstup od kolektivu. Přisuzuji to jeho problémům doma a jiným zálibám než měl zbytek kolektivu.

Lektoři vycházeli vstříc přáním dětí a hry a témata, které si přály, zařazovaly do programů. Tým se přizpůsoboval také aktuálním potřebám přímo v průběhu programu a proto mnohdy zrušil připravený program a věnoval se potřebnému tématu či problému, což vnímám, jako velice prospěšné a důležité. Tým se také věnoval v rámci svých možností individuálním potřebám jednotlivých žáků. Nazvala bych to jedním ze specifíků daseinsanalytického poradenského programu.

Lektorský tým procházel v průběhu programů postupným vývojem. Nejprve docházelo k různým nedorozuměním ohledně přesných cílů aktivit a setkání. Proto lektoři zlepšili svoji přípravu a domluvili se, že ještě před programem budou mít schůzku, na které si zopakují cíl setkání, průběh a smysl aktivit. Tato změna byla zásadní pro práci týmu a tím i pro zkvalitnění programu. Metoda psaní zápisů se také změnila. Původně psal zápis jen jeden člověk, v průběhu se zavedlo, že ostatní budou dopisovat své postřehy ze setkání, aby byl zápis co nejobsáhlejší a měl tím pádem vyšší spolehlivost a hodnotu. Od začátku jej měli ostatní připomínkovat, ale dělali to nepravidelně. A někdo vůbec.

V průběhu celého poradenského programu si lektoři stanovovali cíle, na koho a na co se mají zaměřit. Když se zaměřili na aktivity a hry, dařilo se jim. Zaměření na reflexe se jim ne vždy dařilo, neboť měli problém s hlídáním si času a hry občas museli ukončit se zvoněním. Ovšem, když se to opakovalo několikrát po sobě, byl tým schopný dodržet stanovený cíl.

Vztahy mezi žáky se výrazně zlepšily, což by jeden z cílů programu. Děti pracovaly v počátcích programu spíše individuálně, nebo v malých skupinách. Změna probíhala postupně. Lektoři se zaměřili aktivity podporující důvěru. Díky aktivitám, které vyžadovaly spolupráci v malých skupinách, děti lépe poznaly jiné členy kolektivu a našly spolu společná témata či zájmy. Kolektiv byl však po celou dobu ohleduplný a nikoho nevytlačoval na okraj.

Vztah třídy k poradenskému programu byl kladný. Děti, až na jednotlivé výjimky, spolupracovaly a zapojovaly se do debat s velkou upřímností a otevřeností. Domnívám se, že to bylo způsobeno velkým počtem reflexí a kladných, ale i záporných zpětných vazeb dětem, které ovšem byly oprávněné a byly podány slušně.

Vztah TU ke třídě se také změnil. Ze začátku nevěděla, jak má s dětmi pracovat, aby ji poslouchaly a spolupracovaly s ní. Změna nastala už během prvního roku, kdy měla v kolektivu žáky, na které se mohla začít spoléhat. Díky programům mohla vidět děti v jiném prostředí a jinak se projevovat než na hodinách, což ji pomohlo vytvořit si vztah i k některým zlobivým žákům.

Domnívám se, že bez vzájemné spolupráce TU a týmu by práce lektorů nedosahovala takové kvality a hloubky. TU jim sdělovala informace, které by se lektoři neměli jak dozvědět, a se kterými následně nepřímo pracovali v programech.

Mezi omezení této případové studie považuji v první řadě analýzu kvalitativních dat jedním ze členů lektorského týmu, tedy mě. Přibližně jednu pětinu závěrečných zápisů jsem psala, takže jsem se podílela na vytvoření kvalitativních dat, které jsem následně zpracovala. Proto by mohlo dojít k subjektivnímu zkreslení výsledků a samotného výzkumného šetření.

Další omezení vidím v tom, že se lektorský tým poradenského programu v průběhu několikrát měnil, takže zápisy z jednotlivých programů mají různé autory a není dodržen jednotný styl zápisů. Mezi další omezení zařazuji příliš velkou

otevřenost lektorů. Otevřenost může přesahovat hranice, které by se neměly přesahovat kvůli danému problému, který se má řešit a je hlavní náplní programu, a kvůli věku dětí, které nevhodná informace může ovlivnit.

Dalším omezením je dle mého názoru, že daseinsanalytický program je spíše určený pro učitele, kterým nedělá problém dávat prostor dětem. Učitelům s autoritářským přístupem by se tento styl pravděpodobně nelíbil.

## 6. 9 Shrnutí

### 1. V čem leží těžiště daseinsanalytického poradenského programu?

Těžiště daseinsanalytického poradenského programu leží v otevřenosti a upřímnosti lektorů; v přizpůsobivosti lektorů na aktuální potřeby kolektivu či jednotlivce, aniž by program ztratil na hodnotě; v individuálním přístupu; ve významné spolupráci s třídní učitelkou a v intervizích.

### 2. Jaká byla míra dosažení stanovených cílů programu?

Rozsah dosažení stanovených cílů byl velký. Základní zakázky byly splněny. Problémy s učiteli se zmírnily, až na dvě výjimky. Kolektiv prohloubil vztahy, nebyl rozdělen na skupiny. Vzájemný respekt nebylo potřeba zlepšit, v programech ho děti projevovaly.

Ve většině případů se cíle, které si stanovili lektoréři, podařilo dosáhnout. Př.: podařilo se vyřešit nedorozumění při programech ohledně cílů a smyslu aktivit. Uvědomění si vlastních pocitů a odpovědnosti se dařilo během her. Podařilo se více zapojit Jirku do kolektivu. Podařilo se vyhovět přáním dětí. Částečně se podařilo lektorům dodržet pravidelných reflexí a ukončení ve stanoveném čase.

Naopak se nepodařilo zapojení Kláry a Dominika do aktivit, nepodařilo se eliminovat Mirkovo překračování hranic, Kryštofův negativní postoj ke všemu. Nepodařilo se vyřešit vztahy s paní učitelkou A a B.

### 3. Jak třídní učitelka, současně školní metodička prevence, vnímá úspěšnost daseinsanalytického programu?

Kladně. Děti se mohly více poznat v jiných situacích, což mělo za následek několik nových kamarádství. Sama třídní učitelka změnila na některé děti názor, neboť je viděla „v jiném světle“, když děti promlouvaly. Zlepšení chování a prospěchu proběhlo u některých žáků: Michael, Radim, Iveta, Pavel. Díky bohatému programu, každý našel prostor, kde se mohl uplatnit.

4. Jaké změny proběhly v chování žáků třídy, ve které poradenský program probíhal?

Hlavní změnou bylo zlepšení vztahů s učiteli. Kromě dvou předmětů, byly vztahy s učiteli v normě, což umožnilo kvalitnější výuku. V posledním roce se Kryštof, Mírek a Milan zhoršili v chování, výrazně projevovali nezájem vůči programu, překračovali hranice při aktivitách a debatách. Radim, Pavel, Michael se zlepšili v chování i přístupu ke škole a v dodržování hranic. Roman byl více náladový. Občas se skvěle zapojoval, občas vyrušoval, někdy byl neklidný a nezapojoval se vůbec. Po setkání s paní učitelkou A proběhlo stažení třídy a její celkové menší zapojování. Žáci v 9. třídě byli celkově živější, třída sama párkrát dávala tipy na hry a aktivity.

#### **Jaká jsou specifika daseinsanalytického poradenského programu realizovaného v prostředí jedné základní školy v Praze?**

Daseinsanalytický poradenský program je specifický ve svém individuálním a laskavém přístupu, kdy jsou lektoři v setkáních sami sebou, nejsou v žádné roli. Lektoři svou upřímností a otevřeností mohou otevřít citlivá témata, nebo navázat opravdový vztah, který se projeví důvěrou, a následně kvalitnější práci se třídou a třídní spoluprací. Dalším specifikem je velká flexibilita lektorů při změně programu přímo v průběhu setkání, ve kterých vyvstane důležité téma, které je třeba hned řešit. Důraz na naladěnost týmu na sebe a na třídu je dalším specifikem, které výrazně ovlivňuje kvalitu a hloubku práce. Spolupráce třídní učitelky a týmu je významným specifikem. Intervize týmu se ukázaly jako další pilíř v daseinsanalytickém poradenském programu, protože pročišťovala napětí při nedorozumění mezi lektory a samotní lektoři se díky ní posunovali sebezkušeností blíže k samostatnosti a profesionalitě.

## Závěr

Poradenské programy se stávají důležitou součástí života na škole. Čím dál více škol se otevírá této metodě řešení problémových vztahů ve třídách. Preventivní programy nejsou jen prevencí možných problémů či nežádoucích jevů a slouží také jako metoda prohloubení a zkvalitnění vztahů ve třídě, které nebyly nijak poškozené.

Bakalářská práce se zabývá daseinsanalytickým poradenským programem, jenž byl realizován na jedné základní škole v Praze. Daseinsanalýza je současný psychoterapeutický směr, který nahlíží na člověka jen jako na člověka. Nic mu nepřidává a nic mu neubírá, díky čemuž jde o velice osobní a opravdový přístup k člověku.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká jsou specifika daseinsanalytického poradenského programu. Bakalářská práce je rozdělena do šesti hlavních kapitol. Teoretická část obsahuje pět kapitol. První kapitola je zaměřena na školní prostředí. Zaměřuje se na školní a třídní klima, poradenský systém školy, spolupráci školy a rodiny a na význam školy ve vývoji dítěte. Volně na první kapitolu navazuje druhá věnována vývoji dítěte v období pubescence a jeho odchylkám od normy. Třetí kapitola se věnuje způsobům pomoci, především poradenství a psychoterapii. Čtvrtá kapitola se věnuje základním principům daseinsanalýzy, od které tento poradenský program čerpá teorii v přístupu k člověku a nahlížení na problémy a skutečnosti. Pátá kapitola je zaměřená na charakteristiku daseinsanalytického poradenského programu a moji zkušenost s ním..

Praktická část, tedy šestá kapitola, se zabývá realizací případové studie, která byla prováděna na základě metody vytváření trsů a polostrukturovaného interview. Cílem bylo zjistit, jak třídní učitelka nahlíží na úspěšnost programu, v čem leží těžiště daseinsanalytického poradenského programu, jaké změny v chování proběhly v rámci třídy a do jaké míry bylo dosaženo stanovených cílů. Tato kapitola obsahuje výzkumný problém a cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky, dále analýzu získaných dat, obsáhlou interpretaci dat, diskuzi a v neposlední řadě také shrnutí případové studie. Shrnutí ukazuje, že třídní učitelka hodnotí kladně úspěšnost programu a upozorňuje na možné překročení hranic v otevřenosti lektorů. Těžiště daseinsanalytického poradenského programu leží hned v několika fenoménech: v otevřenosti a upřímnosti nejen lektorů k dětem, ale i naopak, ve flexibilitě, v

intervizích, v individuálním přístupu a ve spolupráci třídní učitelky a týmu. Změny chování žáků, které proběhly, se odehrály ve vztazích ve třídním společenství, ve zlepšení vztahu dětí k učitelům, ve zlepšení chování jednotlivců, v neposlední řadě, ale i ve zhoršení tří žáků. Projevy zhoršených žáků byly odmítavé a negativní reakce a poznámky, svým chováním překračovali hranice. Vztahy v kolektivu se však celkově výrazně zlepšily. Kolektiv už nebyl rozdělen na několika malých skupinách či na jednotlivce, ale děti se mezi sebou bavily, fungovaly jako kolektiv a vznikla nová kamarádství. Zlepšení vztahu třídy k učitelům byl jeden z hlavních cílů programu. Tento cíl se až na dva pedagogy podařil. Učitelé si začali méně stěžovat třídní učitelce a hodiny probíhaly v relativní normě, což také zlepšilo výuku. Zlepšení chování většiny žáků se projevilo ochotou spolupracovat, nepřekračováním hranic a neprovokováním a otevřeností.

Tato práce je výsledkem teoretických znalostí na podkladě uvedené literatury, zkušeností z praxe a v řadě výsledků případové studie zaměřené na daseinsanalytický poradenský program realizovaný v prostředí jedné základní školy v Praze. Výsledkem je zhodnocení základních specifik daseinsanalytického poradenského programu, kterými jsou dle mého názoru otevřenost, upřímnost, individuální přístup, osobitost, laskavost, zájem, přizpůsobivost, intervize a spolupráce.

## Seznam literatury

BERNET, R., KERN, I. a MARBACH, E. *Úvod do myšlení Edmunda Husserla*. Přel. Petr Urban. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-122-6.

ČÁLEK, O. *Daseinsanalytický výklad snů*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2010. ISBN 978-80-904541-6-3.

ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton, 2005. ISBN-10: 80-7254-539-6.

ČÁLEK, O. Úvod do daseinsanalýzy. In: RŮŽIČKA, J., SKÁLA, J. a CIERPKA, M. (ed.) *Psychoterapie: sborník přednášek*. Praha: Triton, 1997, s. 9 - 30. ISBN 80-85875-41-1.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 80-247-2742-4.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-90 15 49-0-5.

HLAVINKA, P. *Daseinsanalýza: setkání filosofie s psychoterapií*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2132-3.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 3.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

KNOTOVÁ, D. a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany. Sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.



LANGMAIER, J., BALCAR, K. a ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.

LANGMAIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada. 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 3.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOOK, B. Hermeneutic phenomenology and psychotherapy. In: CLOONAN, T. F. A THIBOUTOT, C. (eds.). *The redirection of psychology*. Montréal: Les Collectifs du Cirp, 2010. s. 209 – 222. ISBN 978-0-9866654-1-7.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PAPEŽOVÁ, H. Poruchy příjmu potravy. In: HOSCHL, C., LIBIGER, J., ŠVESTKA, J. (ed.) *Psychiatrie*. 2.vyd. Praha: Tigis, 2004. s. 609 – 620. ISBN 8090013076.

PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoyomenh, 1993. ISBN 80-85241-.

PECHAR, J. *Problémy fenomenologie. Od Husserla k Derridovi*. Praha: Filosofia, 2007. ISBN 978-80-7007-265-3.

POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. *Prevence sociálně patologických jevů: Manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r.s., 2003.

PROCHASKA, J. O. a NORCROSS, J. C. *Psychoterapeutické systémy. Průřez teoriemi*. Přel. Jiří Štepo. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-766-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

ŠTECH, S a ZAPLETALOVÁ J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203681.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů*. 2. 9. 2008. ISSN 1211-1244.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. 17. 2. 2005. ISSN 1211-1244.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů*. 8. 9. 2005. ISSN 1211-1244.

### **Články**

ČÁLEK, O. Pravda o daseinsanalýze. *Psychoterapie*. 2008, roč. 2, č. 1, s. 48 – 56. ISSN 1802-3983.

PATOČKA, J. a PALOUŠ, R. Filosofie výchovy. *Studia Paedagogica*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997, č. 18. ISSN 0862-4461.

### **Internetové zdroje**

MŠMT. Metodické doporučení č. j. 21291/2010-28, k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. /online/. c2010, poslední revize: 11. 10. 2013 /cit.2014-15-07/. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20273?highlightWords=metodické+doporučení+primární+prevenci>

### **Jiné zdroje**

KLUGEROVÁ, M. *Daseinsanalýza – „cesta ke svobodě“*. Závěrečná práce. Praha: Pražská psychoterapeutická fakulta, 2009. 41 s.

## Přílohy

### Příloha č. 1- ukázka přípravy programu

<b>Příprava programu specifické prevence sociálně patologických jevů na ZŠ</b>	
Škola: ZŠ	Třída/časová dotace setkání: 8.třída/1,5 hod.
Třídní učitelka:	Vedoucí praxe PVŠPS: Mgr. Lucie Vacková
Zakázka ZŠ: zlepšení vztahů v třídním kolektivu, budování respektu a tolerance s ohledem na jedinečnost a odlišnost jednotlivců v tomto kolektivu se zaměřením na spolupráci mezi chlapci a děvčaty.	
Termín schůzky: 26. 10. 2012	Termín prevence: 31. 10. 2012, 11,30 - 14,30
Plán prevence: <i>zvonění: 11,40 – 12,25</i> 1) Robert - jmenovky (cca 10´) - bez dlouhého úvodu přejít rovnou k pohybové aktivitě 2) Robert - pyramidy (cca 20´) – lidské pyramidy ve skupinkách, poté jedna velká - úvod – info o bezpečnosti celé aktivity, ohleduplnost - cíl: komunikace, důvěra, rozdělení práce 3) Kuba – reflexe  <i>přestávka</i> 1) Markéta - houpání 2) Lucie - závěrečná reflexe - otevřít dětské prožívání v reflexi – k čemu dnešní aktivity vedly, co dětem přinesly, témata, hodnoty.  <i>zvonění: 12,45 - 13,30</i>	
Pomůcky: poprosit TU o CD přehrávač Lucie: 2x povlečení + CD k houpání Markéta: fixy Jakub: - Robert: -	
Pozn.: zápis z pravence 31. 10. – Robert lektoři – více strukturovat průběh setkání 14. 11. 2012 - příští prevenci začít houpáním TÚ – důvěra poté – sabotáže (sdělit třídě pantomimicky) – jak se mohou předvádějící/učitelé cítit špatně, když mají nějaký cíl a třídu bojkotují vybraná individua.	

## Příloha č. 2 – ukázka zápisu z programu

<b>Zápis z programu specifické prevence sociálně patologických jevů na ZŠ</b>	
<b>Škola:</b> ZŠ	<b>Třída/časová dotace setkání:</b> 2 h
<b>Třídní učitel:</b>	<b>Vedoucí praxe PVŠPS:</b> Mgr. Lucie Vacková
<b>Lektoři:</b> Jakub Wojtovič, Šárka Gabrielová, Markéta Smolařová, Lucie Vacková	
<b>Zakázka školy:</b> Zlepšit vztahy mezi žáky, naučit je vzájemnému respektu a naslouchání, zmírnit eskalující konfliktní způsob vztahování se k většině učitelů školy.	
<b>Datum:</b> 28. 11. 2012	<b>Počet žáků na programu:</b> 17 (1. hodinu), 16 (2. hodinu)
<b>Cíle setkání:</b> Rozvoj spolupráce mezi žáky, zklidnění, zvýšení vnímavosti žáků vůči důsledkům vlastního chování. V rámci reflexe vytěžit autentické obsahy sdělení a poukázat na související témata.	
<b>Struktura programu:</b> 1. Přivítání, jmenovky, houpání v prostěradle s TU a lektory, reflexe. 2. Hra důvěry - padání, společné zhodnocení průběhu programu.	
<b>Průběh setkání a jeho atmosféra:</b> Děti připravily komunitní prostor, vstup - brána do třídy postavený z lavic tentokrát nebyl. Děti si jmenovky o přestávce nepřipravily, jak je Jakub minule požádal. Lucie děti přivítala a zeptala se, jaká je nálada ve třídě, jak se děti a třídní učitelka (dále jen TU) mají. TU měla špatnou náladu, protože děti stále zlobí, nenosí si potřebné věci do školy. Potom Lucie vykládala o svém ranním zážitku, kdy našla v parku mladého mrtvého bezdomovce. Některé děti bedlivě poslouchaly, jiné se bavily. Dále následovalo houpání lektorů a TU za poslechu hudby (Enya). První se nechala houpat Markéta. Vybrala si děti, kterým důvěřuje. Markétě se houpání líbilo, ale ze začátku se bála. Děti hudbu vnímaly a přizpůsobily houpání hudbě. Dále se nechala houpat Lucie, která si lehla na prostěradlo a nechala se houpat od toho, kdo ji chce pohoupat. Děti se opět soustředily na houpání a hudbu. Potom se nechala houpat Šárka, vybrala si tři kluky, kteří se moc nezapojovali a vykládali si, a potom nechala na dětech, ať ji houpá, kdo chce. Šárce se houpání také líbilo. Děti houpaly pomalu a soustředily se na hudbu a houpání. Po Šárce se houpal Jakub, který si také jako Lucie lehl do prostěradla a nechal děti se samy rozhodnout, kdo ho bude houpat. Nakonec se šla houpat TU, kterou houpaly všechny děti. Děti se velmi soustředily, aby houpaly paní třídní učitelku pomalu. Houpání se TU líbilo a nebála se. Program pokračoval reflexí houpání. Všem lektorům a TU se houpání líbilo. Lucie se zeptala, jak se děti cítily, když houpaly lektory a TU. Jestli například neměly	

pokoušení lektory nebo TU pustit. Michael otevřeně sdělil, že měl “chut” pustit a zároveň nepustit TU. Lucie se zeptala, proč u něj převládlo “to dobré”. Michael ze začátku řekl, že neví. Lucie mu řekla, ať si představí, co by se dělo, kdyby ji pustil. Michael řekl, že by se uhodila do hlavy, a proto ji nepustil.

Po přestávce program pokračoval hrou důvěry, ve které se děti měly rozdělit do dvojic - jeden měl padat zády obrácený k druhému, který prvního chytá. Všichni se v klidu rozdělili. Kamil se nechtěl spojit s Pavlem, ale nakonec to spolu v pohodě zvládli. Většinu dětí, kromě Dominika a Ivety, hra důvěry bavila. Dominik nevěřil partnerovi, který ho měl chytat. Za asistence Markéty a pak i Lucie nakonec našel důvěru ve svého spoluhráče. Iveta se bála, že ji partner nechytí a spadne, proto požádala Jakuba, aby ji napoprvé chytl on. Dále se děti spojily ve čtveřice. Spolupráce hezky fungovala, ale Dominik a Iveta, se opět báli, ale nakonec nedůvěru překonali, opět za pomoci Lucie a Jakuba. Skupina s Mirkem, Radkem, Pavlem a dalšími šesti chlapci byla více divoká. Šárka a Markéta musely u dětí stát a hlídat je, aby se v zápalu hry nezranily. Po spojení dětí v 8-členné skupiny: 1. skupina fungovala skvěle (Magda, Iveta a dal.) a 2. skupina (Dominik, Radek, Pavel, Mirek, atd.) byla divoká a lektoři Šárka, Jakub a Markéta je museli hlídat a trochu je usměrňovat. Atmosféra ve skupinách se proměňovala negativně s narůstajícím počtem žáků a zvyšující se anonymitou.

V závěrečné reflexi byly děti trochu roztěkané a “rozbouřené”. Nevěnovaly moc pozornost otázkám, které jim Šárka kladla. Lucie poznamenala, že se jí líbí, že se kluci nepokoušeli osahávat holky. Michael se zasmál a řekl, že je to spíš naopak, že holky osahávají kluky. Iveta poznamenala, že jenom hezké kluky. Radek potom řekl, že mu Magda už od první třídy dává pusku na obličej. Na konci setkání Markéta opět požádala děti, aby si příště samy připravovaly jmenovky už o přestávce.

**Doporučení a plán na další období:** V příštím setkání se lektoři zaměří na pospolitost a vánoce.

Lektoři budou v průběhu programu navzájem otevřeně reagovat na případná nedorozumění. Jde o uplatnění principů otevřené komunikace v praxi a o cílenou kultivaci pracovních vztahů, které nejsou bezchybné.

**Poznámky:** Po programu lektoři provedli s TU závěrečné zhodnocení setkání.

Lektoři konzultovali možnost zúčastnit se školy v přírodě (7. - 13. 6. 2013) buď jako dozor, nebo jako hosté.

Lektoři se během příštího setkání zaměří na změnu zasedacího pořádku v komunitním kruhu.

**Zapsal/a:** Šárka Gabrielová

## Příloha č. 3 – zápis z třídních schůzek

### **Zápis z třídních schůzek a individuálních konzultací s rodiči v 9. třídě ZŠ**

**13. 1. 2014 (18h-20,45h)**

1. Na třídní schůzce paní třídní učitelka představila rodičům přítomné lektory preventivních daseinsanalytických programů – Šárku Gabrielovou, Jakuba Wojtoviče včetně později příchozí vedoucí praxe Mgr. Lucie Vackové, která se s rodiči přivítala a nabídla jim možnost individuálních rozhovorů týkajících se vývoje chování dětí na preventivních programech.
2. TU řešila s rodiči témata: hodnocení chování dětí; klasifikace žáků v jednotlivých předmětech; stížnosti rodičů na způsob výuky matematiky paní učitelky B (petice – schůzky se zúčastnil i ředitel školy, který vyzval rodiče, aby raději upřednostnili osobní setkání a rozhovor s ním, než zasílání stížností zřizovateli školy); účast na školním plese, kde proběhne slavnostní stužkování žáků, absence finančních příspěvků rodičů.
3. Následovaly individuální konzultace s rodiči ve 2 místnostech, které zajistila TU (19.30-20.45h) v knihovně školy.

#### 1. místnost – Jakub Wojtovič a Šárka Gabrielová

##### **Radkův tatínek**

Tatínek byl příjemně potěšen Radkovým zájmem o všeobecné znalosti, studium a vztahy k sourozencům. Rodina zvažuje umístění do Montessori gymnázia, kde studuje Radkova mladší sestra. Lektori podpořili rozhodnutí Radka a rodičů s poznámkou, že pro něj atmosféra gymnazijního kolektivu bude přínosem. Otázkou jsou finanční nároky spojené se studiem obou dětí na soukromé škole.

##### **Mirkova maminka**

Milá příjemná, velmi otevřeně reflektuje situaci v rodině. Ačkoli vztah svého bývalého manžela a jeho nové partnerky vnímá negativně, snaží se o co nejotevřenější komunikaci s otcem ohledně výchovy. Zmínila také nesoudržnost v dodržování pravidel ze strany otce. Návrat k ragby je z pohledu Mirka v současné chvíli s ohledem na postoj vůči otci nepravděpodobný. Lektory byla nabídnuta varianta Mirkem vybraného kroužku, který bude mít pevné vedení a organizaci.

### **Jirkův tatínek**

Působí velmi inteligentně a spořádaně. O Jirkovo studium má zájem, snaží se o jeho co nejrychlejší zapojení do kolektivu a zmínil, že Jirka byl v Ukrajině mezi premianty třídy, tak je pro něj těžké mít tady za známky převážně trojky. Jirka se stydí s ním mluvit česky a odpovídá doma v ukrajinštině. Lektori zmínili vztah Milana a Jirky jako velmi otažitý a uvedli pro a proti většího zapojení Milana do Jirkovy interakce v kolektivu.

### **Klářina maminka**

Energická, výstřední, milá. S Klárou má vřelý a otevřený vztah, i když sama přiznává, že některé problémy neřeší ani s ní, že se ani jí v některých věcech neotevře. Velmi dobře vyjádřila postavení Kláry v kolektivu i její snahu nebýt vidět před dospělými.

### **Františkova maminka**

Milá a otevřená paní. Z jejího vyjadřování byla cítit obava z Františkovy budoucnosti a jeho směřování. Cítí tlak a bezvýchodnou situaci ve výběru školy. Lektori nedoporučili učňák s odkazem na Františkovu snahu začlenit se i za cenu problematického chování.

### **Romanova maminka**

Z počátku velmi důrazná a striktní. V průběhu setkání se uvolnila a reflektovala své obavy z Romanova budoucího směřování. Bylo znát překvapení nad vyjádřením lektorů, že je Roman momentálně jednou z nejvýraznějších osobností ve třídě a jeho schopnosti důrazně se postavit proti problematickému chování spolužáků.

### **Pavlovi rodiče a sestra**

Rodiče působí starší než rodiče ostatních spolužáků. Setkání se zúčastnila i Pavlova starší sestra. Lektori informovali rodiče o chování Pavla v kolektivu a testování hranic vůči lektorům. U otce bylo patrné překvapení, matka i sestra vyjádřily, že se s podobným chováním u Pavla již setkaly. Lektori podpořili Pavlovo fungování v rámci skautského oddílu. Jakub dále doporučil zařazení Pavla do dětské skupiny.



## 2. místnost - Mgr. Lucie Vacková

### **Ivetina maminka**

Matka se dotazovala na dceřino chování. Byla spokojena s konstatováním, že se Iveta do programů aktivně zapojuje a k dětem ve třídě se chová slušně. Jen by více potřebovala podpořit sebevědomí a aktivněji pracovat i v ostatních vyučovacích předmětech. Maminka sdělila, že si je vědoma Ivetiny pohodlnosti. Vyjádřila však obavu, že na hotelové škole, na níž se dcera hlásí, se Iveta bude muset více učit a ona má starost, aby z těchto důvodů dívka školu nevzdala. O její tendenci, vzdávat obtížné věci, dobře ví. Vedoucí praxe ji v takovém případě doporučila konzultaci u psychologa v PPP. V diskusi matka dále vyjasnila Ivetin problematický vztah k otci, který žije delší dobu v nové rodině. Dle matčiných slov se Ivetě věnuje málo, preferuje nevlastní děti, domluva s ním na toto téma možná není. Iveta si ale velmi dobře rozumí s nevlastním mladším bratrem, kvůli kterému, dle matčiných slov ještě stále za otcem jezdí. Rozloučení proběhlo v přátelském duchu.

### **Michaelův tatínek**

Tatínek vznesl dotaz na vývoj synova chování v průběhu trvání daseinsanalytického poradenského programu (2 roky). S uspokojením poznamenal, že osobně změny v chování syna, která mu vedoucí praxe popsala, vnímá a je rád, že se syn stabilizoval, našel si vhodný sport a doma s ním je daleko lepší komunikace než dříve. Poděkoval za realizaci programu i za pozitivní změny, které nejen jeho synovi, ale i ostatním dětem ve třídě přinesl. Rozloučení proběhlo v mírně dojaté atmosféře.

### **Kryštofova maminka a sestra**

Maminka působila vyčerpaně a odevzdaně, sestra mírně bojovně. Vedoucí praxe rozhovor uvedla slovy: „Co s tím vaším synkem uděláme?“ Načež matka odpověděla: „Asi jej rozkrájíme“ Následovaly oboustranné úsměvy a atmosféra se mírně uvolnila. Během konzultace vedoucí praxe shrnula vývoj Kryštofova chování v průběhu dvou let. Upozornila na eskalaci chlapcových problémů v podobě častého vzdorovitěho odmítání aktivit i stanovených pravidel a konvencí. Vyjádřila i obavu z možného zneužívání marihuany, což opakovaně signalizovaly děti ve třídě. Zároveň poukázala na skutečnost, že se Kryštof někdy dokáže v laskavě vedeném rozhovoru otevřít a o podstatných věcech přemýšlet i diskutovat. Umí být k sobě kritický, někdy až

příliš ve smyslu sdělení: „Vím o sobě, že jsem nula“. Dále vedoucí praxe ocenila jeho velkou vnitřní sílu, která je bohužel v současnosti v poněkud jednostranně užívaném modu. S tím matka i sestra souhlasily. Matka sdělila, že Kryštof doma hodně posiluje, dokonce si dělá pravidelné písemné záznamy. Doma se chová pokaždé jinak, záleží na tom, s kým se setkává a jakou má náladu. S užíváním marihuany kategoricky nesouhlasí (působila velmi rozhořčeně), musela by o tom vědět. Ano, Kryštof hraje do noci hry na počítači a pak se mu ráno nechce vstávat a je unavený, ale to je vše. Do rozhovoru vstoupila sestra a řekla, že si umí představit, že Kryštof kouří marihuanu. Když jde spát ke kamarádům, nikdo neví, co tam dělají. Vedoucí praxe se dotázala, zdali začal Kryštof docházet na psychoterapii a jaký má vztah s otcem, který s rodinou nežije. Matka uvedla, že si sehnala v blízkosti bydliště psychologa (muže) a že mu ještě tento večer bude telefonovat, aby se dohodli na schůzce. Návrh rodinné terapie však odmítla. Vztah otce k synovi popsala se smutkem. Otec se o Kryštofa nezajímá, je alkoholik, ozve se jen, když něco potřebuje. Před Vánoce se Kryštof snažil otce kontaktovat, ale ten jej odmítl.

Sestra uvedla, že i ona sama docházela na psychoterapii a velmi jí to pomohlo. Vidí v ní pro bratra reálnou šanci. Obě ženy měly o Kryštofa evidentní zájem i starost, za což je vedoucí praxe na závěr setkání ocenila. Podpořila matku i sestru v náročné životní situaci, což obě přijaly s úsměvem. Rozloučení proběhlo klidně.

## Příloha č. 4 – schéma interview s třídní učitelkou

1. Jak byste popsala svoji třídu?
2. Jaké byly její největší problémy a úskalí?
3. Jaké byly vztahy na začátku programu?
4. Jak se žáci jeví teď?
5. Změnily se vztahy v kolektivu?
6. U jakých žáků se změnilo chování během programu?
7. Jaké byly účinky zásahů školy a lektorů?
8. Jak hodnotíte práci týmu a programu?
9. Jak vnímáte úspěšnost daseinsanalytického poradenského programu?

## **Bibliografické údaje**

Jméno a příjmení autorky: Šárka Gabrielová

Studijní program: Psychologie (Bc.) (PB)

Studijní obor: 7701R005 - Psychologie (Bc.). (PBp)

Název práce: Daseinsanalytický poradenský program v prostředí základní školy

Počet stran (bez příloh): 63 normostran

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů české literatury a pramenů: 34

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1

Počet internetových odkazů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková

Rok dokončení práce: 2014



**Posudek vedoucího bakalářské práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Šárka Gabrielová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Daseinsanalytický poradenský program v prostředí základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 63

Počet stránek příloh: 8

Počet titulů v seznamu literatury: 35

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

			x	
--	--	--	---	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

			x	
--	--	--	---	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

		x		
--	--	---	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

			x	
--	--	--	---	--

Naplnění cílů práce

		x		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		x		
--	--	---	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

		x		
--	--	---	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost  
výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce  
(publikace, referáty, apod.)

			x	
--	--	--	---	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- 1) Jakým způsobem ovlivňuje ladění lektorského týmu dětskou skupinu?
- 2) Proč je důležitá týmová reflexe po každém preventivním setkání?
- 3) Vysvětlíte význam supervize.

Celkové zhodnocení (klady a nedostatky):

Autorka bakalářské práce nastínila problematiku školního prostředí včetně odpovídajících alternativ poradenské a psychologické pomoci. Dále se pak zaměřila na základní teoretická východiska caseinsanalýzy a na průběh caseinsanalytického poradenského programu v prostředí základní školy, kterého se v rámci praxe PVŠPS zúčastnila v roli lektorky kombinovaného týmu složeného ze studentů psychologie a sociální práce. V praktické části BP pak předložila podrobnou případovou studii z dvouletého působení ve vztahově komplikovaném třídním společenství ZŠ.

Nedostatky BP: Shledávám především v gramatice a slohu. V práci se vyskytuje velké množství překlepů, nesprávného skloňování podmětu a přísudku, dále pak nadměrné používání ukazovacích zájmen, nevhodných předložek či opakujících se holých vět, které tříští plynulost obsahové linie textu a působí neuspořádaně a chaoticky (např. úvod). Autorka BP konzultovala s vedoucí příležitostně, nicméně text k připomínkování odeslala týden před závěrečným termínem odevzdání práce, což se na kvalitě BP výrazně projevilo.

Klady BP: Autorka poskytla podrobnou a otevřenou kvalitativní případovou studii caseinsanalytických poradenských programů v prostředí ZŠ. Prokázala schopnost propojit teoretické znalosti s praktickou činností.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: dobře

Datum, podpis: 8. 9. 2014

Mgr. Lucie Vacková

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Šárka Gabrielová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Daseinsanalytický poradenský program v prostředí základní školy

Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 63

Počet stránek příloh: 8

Počet titulů v seznamu literatury: 35

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		x		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

		x		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitolx

	x			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a



Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Z čeho soudíte, že Vámi popsaná charakteristika programu je specifická právě pro daseinsanalyticky vedený preventivní program?
2. Zabýváte se tématem dospívání. V čem vidíte specifika tohoto vývojového období z hlediska daseinsanalýzy?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Za největší klad bakalářské práce považuji autorčin blízký vztah k tématu, který zpracovává. Obeznamenost s věcí a vlastní angažovanost je z textu patrná a přispívá nejen k jeho živosti, ale rovněž citlivosti vůči podstatným dílčím jevům.

Autorka rozděluje text do dvou částí - v teoretických kapitolách zpracovává témata (problematika školního kolektivu, klimatu ve třídě, osobnost a role učitele, psychický vývoj v období dospívání a způsoby pomoci dětem) potřebná pro orientaci v empirické části, případové studii poradenského procesu. Mezi nimi pak stojí kapitola charakterizující popisovaný poradenský program.

Jádro práce ovšem tvoří část výzkumná. Autorka zcela adekvátně volila přístup kvalitativní, jehož se dle mého názoru poměrně slušně zhostila. Čtenáře důkladně obeznámila s cílem, metodou sběru dat i způsobem jejich analýzy, nezapomněla ani na otázku etiky.

Celkově hodnotím výzkumné šetření a jeho zpracování kladně s dvěmi připomínkami.

Ta první, závažnější, se týká odpovědi na hlavní autorčinu otázku, totiž "*jaká jsou specifika daseinsanalytického poradenského procesu*". Tato odpověď, kterou nám nakonec autorka skutečně předkládá ve svém shrnutí, totiž nevychází ze samotného šetření. Autorce se sice podařilo citlivě zachytit podobu programu, jeho silné i slabší stránky, těžko však může hovořit o jeho specifčnosti (tedy o tom, co je pro něj typické, výlučné), když ho nesrovnává s programy vedenými jiným způsobem.

Méně závažná připomínka, či spíše doporučením pro autorku, bude-li v tématu pokračovat i v práci diplomové, míří ke způsobu analýzy dat. Vzhledem k zaměření programu by bylo vhodné i k analýze dat přistupovat v daseinsanalytickém duchu. Zde bych autorce vytkla především kategorii "překračování hranic", do které poněkud stereotypně zařadila rozličné projevy dětí bez toho, že by pátrala po jejich významu a smyslu.

Teoretické kapitoly považuji za dobře zvládnuté, autorka prokázala, že umí pracovat s odbornou literaturou a že se v souvisejících tématech slušně orientuje.

Drobná výtkka se týká občasných pravopisných chyb daných nejspíš nepozorností.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně/velmi dobře

Datum, podpis:

John [Signature]