

PŘÍČINY POTÍŽÍ | TŘÍDNÍ KLIMA | INDIKOVANÁ PREVENCE | PSYCHOTERAPIE | SPECIFICKÉ PROBLÉMY | KAZUISTIKY

arkáda

# děti, škola a problémy

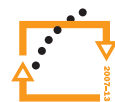
aneb **BEZ ŠKOLY TO NEPŮJDE**

Šárka Uhlíková

Zuzana Rysová | Mirka Pravdová | Andrea Veselá Vondrášková



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tato publikace je spolufinancována Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



# děti, škola a problémy

aneb **BEZ ŠKOLY TO NEPŮJDE**

Šárka Uhlíková

Zuzana Rysová | Mirka Pravdová | Andrea Veselá Vondrášková

PŘÍČINY POTÍŽÍ | TŘÍDNÍ KLIMA | INDIKOVANÁ PREVENCE | PSYCHOTERAPIE | SPECIFICKÉ PROBLÉMY | KAZUISTIKY

ISBN 978-80-260-1074-6

## Obsah

Úvod – o čem a pro koho tato publikace je.....	7
Recenze .....	9

## PŘÍČINY PROBLÉMŮ

Komplex vzájemně se ovlivňujících faktorů .....	10
Náročné období dospívání .....	10
Škola a rodina .....	12
Příklad rodinné patologie.....	13
Rozvod a zhoršení školního prospěchu .....	14
Obtížné životní situace .....	14
Absence pozitivních modelů chování .....	14
Krize v hodnotové orientaci .....	14
Učitel .....	16
Žák.....	16

## TŘÍDNÍ KLIMA – OVLIVŇUJÍCÍ FAKTORY

Rodiče.....	17
Vyučovací metody .....	17
Komunikace ve třídě .....	18
Hodnocení.....	18
Kázeň – odměna a tresty .....	18
Vztahy mezi žáky a sociometrie .....	20
Participace žáků na pravidlech ve třídě .....	20
Prostředí třídy .....	20

## PORADENSKÝ PROCES – VYBRANÁ TÉMATA

Poradenský vztah a první rozhovory .....	22
Na jaké informace se zaměřit .....	23

Motivace ke změně .....	23
Ukončení poradenství a krizový plán .....	24
Práce s rodiči a blízkými osobami.....	24
Poradenství a špatná praxe .....	25
Skupiny ohrožených dětí .....	26
Nadávky a urážení jako norma ve třídě (7. ročník ZŠ).....	26

## SPECIFICKÉ PROBLÉMY – KAZUISTIKY

Zlá holka a strach ve třídě (2. ročník SŠ).....	28
Záškoláctví .....	29
<i>Špatná praxe v řešení záškoláctví.....</i>	31
<i>Rocker Milan (kazuistika) .....</i>	32
<i>Lucia ze Slovenska (kazuistika).....</i>	32
Karolína, OCD a systém učení se na maturitu .....	33
Jana a sociální fobie .....	34
Filip, strukturované plánování času a odměny.....	36
Karel a zvládání zlosti.....	38
Monika a sebepoškození.....	39
Nízké sebevědomí.....	41
<i>Sebeznehodnocuj a sebepovzbuzující dopis .....</i>	42
Miloš, braní drog a studium.....	44

## PŘÍLOHY

Sociometrie ve školní třídě.....	46
Záznamový arch pro nácvik strukturovaného plánování času .....	48
<b>Vybrané použité a doporučené informační zdroje.....</b>	<b>49</b>
<b>Autoři.....</b>	<b>49</b>



## Úvod – o čem a pro koho tato publikace je

Tato kazuisticky zaměřená publikace navazuje na předchozí tři<sup>1</sup> informačně poradenské příručky a shrnuje především praktické zkušenosti, které jsme nabyli během realizace projektu „Bez školy to nepůjde“. Projekt se zaměřoval na prevenci záškoláctví a nedokončení školy u žáků a studentů základních a středních škol na Písecku. Tito mladí lidé měli v době trvání projektu potíže různého rázu, a v této souvislosti byli ohroženi delšími výpadky ze školní výuky, předčasným odchodem či vyloučením ze školy. Naším hlavním cílem bylo společně s těmito dětmi (a jejich rodiči) problémy překonat a dosáhnout toho, aby se ve škole cítily lépe a výuku zvládaly úspěšněji.

Do naší péče se děti dostávaly různými způsoby. Někteří žáci byli doporučeni našimi lektory preventivních programů, mladí klienti přicházeli se svými rodiči, na doporučení třídních učitelů, školních metodiků prevence, sociálních pracovníků a kurátorek aj. S dětmi jsme pracovali jak individuálně, tak skupinovou formou. Vedle psychologického poradenství a psychoterapie jsme jim prostřednictvím našich externích spolupracovníků zprostředkovávali rovněž psychologické vyšetření nebo psychofarmakoterapii.

Podle našich zkušeností patřily mezi časté problémy dětí hlavně potíže s adaptací ve školním kolektivu, záškoláctví,

problémy související se zvýšenou mírou agresivity a s ponižováním druhých dětí, problémy s nezvládanými zlostnými impulzy, s nadměrným studem, se špatnou organizací času, s nefunkčním systémem domácí přípravy na vyučování aj. Nezřídka jsme si u dětí všimali velmi nízkého sebevědomí, které obvykle vyplývalo z deficitů v různých psychosociálních dovednostech.

Objevovali jsme i specifitější problémy, které zpravidla vyžadovaly zároveň i dočasnou odbornou pomoc psychologa a psychiatra, jako to bylo např. u dětí trpících sociální fobií, obsedantně kompulzivní poruchou či záměrným sebepoškozováním.

První, teoretičtější část publikace se zabývá některými příčinami potíží, které se následně mohou promítat do chování dětí a do jejich úspěšnosti ve škole. Druhá část je věnována třídnímu klimatu a faktorům, jež ho ovlivňují. Poté se stručně dotýkáme těch aspektů poradenského procesu, které považujeme za důležité z našeho pohledu. A poslední, nejobšáhlejší část je pak zaměřena na specifické problémy a naše zkušenosti s jejich poradenským řešením.

Publikace je určena zejména pedagogům, užitečné informace v ní mohou najít rodiče a byli bychom rádi, kdyby se z ní inspirovali i naši kolegové – poradenští pracovníci, kteří se také specializují na práci s rizikovými a ohroženými dětmi.

Mgr. Šárka Uhlíková

<sup>1</sup> - Drogová závislost aneb Rychlý běh po krátké trati. Arkáda. Písek 2008.

- Kouření aneb Závislost na tabáku. Arkáda. Písek 2008.

- Prevence užívání tabáku, alkoholu a jiných drog u dospívajících. Arkáda. Písek 2009.





Po stránce výběru tématu se jedná o publikaci preventivně poradenskou se zaměřením na cílovou skupinu dětí a dospívajících, kteří mají různorodé problémy, jež jim mohou komplikovat jejich fungování ve škole, tedy v instituci, kde tráví významnou část svého času.

Autoři se dotýkají univerzální primární prevence (oddíl věnovaný třídnímu klimatu), selektivní primární prevence (dvě kazuistiky cílené na intervence v problémové školní třídě) a zejména indikované primární prevence čili včasné intervence (poslední, kazuisticky laděná část) s významným přesahem do poradenské a psychologické práce s dětmi.

Po stránce formální je publikace čtivá, psaná srozumitelným jazykem, přehledná a relativně stručná.

Z hlediska obsahového chválím zejména schopnost využít různé solidní zdroje informací a vytáhnout z nich podstatné informace ve vztahu ke zpracovávanému tématu.

Mám-li být konkrétnější, musím se zastavit nad druhou částí publikace, která uvádí faktory zakládající pozitivní třídní klima. Autoři čerpali z povedené knihy R. Čapka „Třídní klima a školní klima“ a vybrali skutečně to zásadní.

Z hlediska mé poradenské a terapeutické praxe mě nejvíce zaujala poslední, kazuistická část, tj. Specifické problémy a kazuistiky. Rád bych ocenil odvahu a transparentnost autorů, kteří nechávají nahlédnout do své poradenské „kuchyně“ a popisují, jak konkrétně s těmi kterými potížemi u dětí pracují – toto je u příruček podobného typu bohužel spíše výjimečné.

Rovněž si vážím realizmu a kritické sebereflexe autorů, kteří dobře vědí, že ve své práci s dětmi, žáky základních a středních škol, nemusejí být vždy úplně úspěšní. Ve spojitosti s tímto textem jsem si znovu uvědomil, že existuje mnoho obtížně objasnitelných činitelů (některé výzkumy říkají, že je to téměř polovina všech faktorů účinnosti psychoterapie), které mohou průběh léčebného procesu ovlivňovat jak pozitivně, tak negativně. V případech pozitivním se někdy hovoří o vlivu sebeúzdavného procesu, který může být odstarto-

## Recenze

ván standardně známými faktory, jako jsou např. osobnost poradce, kvalita poradenského vztahu, využívané metody, motivace klienta ke změně aj. Terapeut se pak stává jakýmsi průvodcem klienta v jeho uzdravení. Pokud se do tohoto procesu podaří vtáhnout ještě další klíčové osoby (rodiče, učitele aj.), které hrají v životě mladého klienta významnou roli, tak se pravděpodobnost zdaru dále zvyšuje. A úspěch je definován především reálnými a nejlépe také měřitelnými cíli, které si určuje zejména sám klient. Pokud je poradce vedle své osobnostní zralosti a empatie ještě navíc zdatný v konkrétních terapeutických metodách, jak to dokazují autoři tohoto textu, pak je naděje na úspěch ještě vyšší.

Přeji autorům, jejich klientům a publikaci vše dobré.

*Mgr. Roman Pešek*

*Psychosomatická klinika, Patočkova 3, Praha*

# Příčiny problémů

## Komplex vzájemně se ovlivňujících faktorů

Problémový vztah dětí a dospívajících nejen ke škole či vzdělávání je zapříčiněn **komplexem mnoha biologických (somatických), psychických (kognitivních a emočních) a sociálních faktorů**, které se vzájemně ovlivňují, tzn. že deficit nebo porucha v jedné modalitě se negativně odráží ve zbývajících oblastech, a naopak, v případě, že se podaří zlepšit nebo lépe saturovat jednu modalitu, pozitivně to ovlivní další – hovoří se o modelu vzájemného ovlivňování.

Nejsme lékaři, čili biologických determinant se dotkneme jen okrajově. Duševní či kognitivní funkce (myšlení, představitivost, soustředění, paměť apod.), emoční prožívání a s tím spojené pozorovatelné chování dítěte může být ovlivňováno různými genetickými vlivy, úrazy a nemocemi během těhotenství, dětství a dospívání. Tyto faktory mohou **zvyšovat zranitelnost dítěte či snižovat jeho odolnost a schopnost vyrovnávat se s psychosociálními stresory**, jako jsou např. systematické trestání ze strany rodičů, různé druhy zneužívání, rozporuplné požadavky a očekávání od druhých lidí, různé dlouhá odloučení od rodičů. Traumatizující vliv může mít zážitek vážné nemoci či umírání blízké osoby, přestěhování se do nového, neznámého prostředí, změna školy apod.

Uveďme si to na příkladu hyperaktivity, se kterou jsme se často setkávali v anamnézách našich klientů. **Hyperaktivitu (ADHD)** způsobují jak dědičné vlohy, tak další předporodní a porodní faktory. ADHD se u dítěte projevuje vyšším sklonem k impulzivitě, agresivitě a nezdrženlivému chování, časté jsou záchvaty vzteku, snížené sebehodnocení a sebeovládání. Dlouhodobá sledování hyperaktivních dětí ukazují, že jejich potíže často nemizí ani v dospívání, jak dříve tvrdila medicína, psychologie a pedagogika. Tyto děti v adolescenci vykazují více problémů v souvislosti se svým působením ve škole a v dospělosti mají větší potíže s adaptací na společenské normy.

## Náročné období dospívání

Mnoho klientů, se kterými jsme se během naplňování projektu setkali, se z hlediska vývojové psychologie nacházela v **období adolescence**. Zmíníme tedy několik základních charakteristik této bouřlivé životní etapy, která se také někdy nazývá **obdobím druhého vzdoru**.

Tuto etapu běžně doprovází emoční labilita, časté a nápadné změny nálad (zejména směrem k těm negativním), impulzivní jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí. Objevují se **obtíže se soustředěním, jež mohou ztěžovat soustavné učení, a nezřídka tak dochází u dítěte k výkyvům ve školním prospěchu**. Vyskytuje se zvýšená unavitelnost, střídá se ochablost a apatie s krátkými fázemi vystupňované aktivity. To se pak může odrážet např. ve zhoršeném spánku či v poruchách chuti k jídlu.

### Kazuistika: Příklad špatné praxe



*Jirka, student prvního ročníku střední školy, delší dobu vykazoval podivné projevy ve svém chování – podřimoval během vyučování, zíval, byl nesoustředěný, nepamatoval si právě probíranou látku a hovořil setřelou mluvou – což vyučující opakovaně zjišťovali, když ho ve třídě vyvolávali nebo ho zkoušeli. Bez dalšího cíleného a systematického pozorování studenta*

a bez rozhovoru s ním usoudili, že může užívat drogy. Tuto domněnku ještě posílila ve stejné době medializovaná kauza, kdy na jisté škole skutečně došlo k odhalení užívání a distribuce drog u větší skupiny studentů. Jirka souhlasil s testem ze slin na přítomnost alkoholu a jiných drog. Výsledky byly negativní a po následném rozhovoru s ním vyšlo najevo, že jeho podivné chování je způsobeno tím, že se jeho rodiče právě rozvádějí a každý večer se hádají v malém bytě, kde pak on nemůže dobře spát. Jirka navíc chodí každý den po škole až do večera na brigádu do supermarketu, což také nepřipívá k tomu, aby se cítil odpočatý. Uskutečněné drogové testy se ale ve škole neутajily. A tak student, který ani do té doby nebyl ve školním kolektivu právě oblíbený, získal ještě nálepku „feťáka“. Dokonce i část těch spolužáků, kteří s ním předtím kamarádili, se ho poté začala stranit.

Dospívající dítě se **osamostatňuje od rodiny** a cítí se opuštěné, bývá úzkostné z postupné ztráty dosavadních jistot, neví, jaké bude jeho další postavení mezi lidmi, neví, jaký si má vybrat způsob života. Na jedné straně se křečovitě uvolňuje z přílišné závislosti na rodičích, na druhé straně navazuje **různorodé vztahy k vrstevníkům obou pohlaví – nechce už být dítě, ale ještě neumí být dospělý**. Mnozí rodiče nechťejí dítě ztratit, a zejména matky se snaží udržet závislost dítěte, což dítě často pociťuje jako velmi nepříjemné. Jiní rodiče naopak dítě nutí do předčasné samostatnosti, pro kterou ještě nedozrálo. Když se dospívajícímu nepodaří uvolnit z větší závislosti na rodičích a přemístit zčásti své vazby na vrstevníky, může docházet k různým obtížím, které si okolí nedovede vysvětlit. Dítě může lásku k rodičům obrátit v nepochopitelnou nenávist, úctu v pohrdání. Teenager dobře **nerozumí svým prudkým afektům** a všelijak je dodatečně vysvětluje a racionalizuje – vykládá je často jako zaviněné nerozumným chováním rodičů. Jiní dospívající naopak vnímanému nebezpečí ztráty rodičovské lásky čelí pasivním odmítnutím nových vztahů a ustupují na dřívější stupeň dětské závislosti.

Mladý člověk se odděluje od rodiny, hledá vlastní svébytnost („Dělám to, co skutečně chci, a ne to, co musím.“) a potřebuje pocit svobody, který je provázen protestem a **vzdorem proti**

**autoritám (včetně učitelů), konvenčním pravidlům a hodnotám, které jsou po něm vyžadovány i ve škole**. Dítě je více kritické vůči sobě a vůči druhým, je citlivé na každý náznak nespravedlnosti. Nemá náhled, často vnímá svět černobíle a odmítá možnost kompromisu, který chápe jako projev polovičatosti, slabosti a zbabělosti. Je zmitán v nepříjemném vnitřním chaosu, který provází **hledání vlastní identity**. Pátrá po odpovědích na otázky: „Kým jsem a jaký jsem?“, „Kam patřím, kam směřuji?“, „Jaké hodnoty jsou v mém životě nejdůležitější?“ – tyto odpovědi může hledat i pomocí příslušnosti k různorodým současným subkulturám. Trýznivě prožívá štouchance do svého křehkého sebevědomí, které nalamují různá odmítnutí vrstevníky obou pohlaví, škodolibé poznámky směrem k postavě, k neúspěchům ve škole, ve sportu, v různých zájmových aktivitách aj.

Teenageři **hodnotí vlastní vzhled** a srovnávají se s ostatními vrstevníky. Učí se přijmout svou jedinečnost i s některými omezeními, což je obtížné zejména pro dospívající s nějakým typem fyzického, duševního či sociálního handicapu.

#### Kazuistika: Dopis vlastnímu tělu



Věra měla potíže ve škole, a to jak s učivem, tak s navazováním kontaktů a přátelství s vrstevníky. Během prvních poradenských rozhovorů vyšlo najevo, že její stud je zapříčiněn nízkým sebevědomím, které mj. vyplývalo z negativního **sebehodnocení vlastní postavy**. Připadala si ošklivá a tlustá. Domluvili jsme se, že napíše jak znehodnocující, tak pochvalný dopis svému tělu (viz níže). Poté jsme s jejími zkraslenými myšlenkami a představami o sobě dále pracovali, např. tím, že jsme společně s Věrou hledali další pozitiva na jejím těle a postupně zpochybňovali její negativní vnímání některých tělesných partií.

„Zdravím tě, moje tělo. Nemysli si, že tě budu šetřit ve slovech, co se týče negativního vzhledu. Začala bych asi tím, že nejspíš nikdy nebudu spokojená, pokud jde o mou postavu, která není a asi nikdy nebude podle mých představ. Kdyby ses tak, moje tělo, mohlo narodit do nějakého lepšího a přitažlivější-

ho tvaru. Často si říkám, jaké by to bylo, kdybys bylo o tolik a tolik kilogramů štíhlejší, jaké by asi byly tvoje vlasy, kdyby byly blond, a jak krásně by zářily tvoje modré oči, narozdíl od těch nesympatických hnědých, které máš. Vadí mi, že se stále schováváš za černou barvu a snažíš se být nenápadné a nevýrazné...“

„Zdravím tě, mé tělo, nyní z pohledu pozitivního. Co mám na tobě ráda, je hezký úsměv, říká mi to moje máma i moje kamarádka Pavla mi to nedávno povídala. Je pravda, že jsem baculatější, ale tlustá nejsem, se svojí postavou mohu něco dělat, když budu více sportovat a více si hlídat jídlo. Taky je pravda, že je lepší být baculatější než být anorektička. Mám hezký obličej a černé vlasy taky nejsou špatné, mám je hezky vlnité, co by za ně někdo jiný dal. Můj nos je taková malá štopka a jeden kluk ve škole mi dokonce říkal, že se mu můj „nosík“ moc líbí. Myslím, že mám taky hezkou, jemnou a snědou kůži, jsem za ni ráda.“

## Škola a rodina

Mnoho rodičů je v současné době velmi pracovně vytíženo a dítě s nimi může trávit jen pár hodin denně. Také z tohoto důvodu je vliv školy na spoustu věcí, které se týkají dítěte, významný. Školní třídu reprezentuje hlavně učitel, který je pro žáky i modelem určitého chování. Některé školy, třídy a učitelé se, stejně jako jiné instituce a jejich pracovníci, nevyznačují velkou pružností, kterou by reagovaly na měnící se potřeby a problémy dětí různého věku. V nemálo českých školách se stále preferuje cvičení paměti **na úkor trénování kritického myšlení, vyhledávání potřebných informací a nácviku psychosociálních dovedností**. Tuto neuspokojivou situaci se snaží zachraňovat odvážní, otevření, tvořiví, poctiví a přemýšliví ředitelé a učitelé, kterých také není málo, jak nám ukazuje naše praxe. Ale i pro ně je velmi obtížná práce s problémovými dětmi, které pocházejí z dysfunkčních rodin a jejichž rodiče nejsou příliš motivováni ke spolupráci se školou.

Jak uvádí Ch. Grofová (1998), žádná rodina nefunguje ideálně, **každá rodina je svým způsobem dysfunkční**, záleží na intenzitě a délce trvání významnější dysfunkce. Ve více problémových rodinách se často vytvářejí modely chování, které děti pozorují a napodobují. Jedná se např. o vyhýbání se diskusi o důležitých problémech. Členové rodiny je raději racionalizují nebo tabuizují. Libují si v hraných, přehnaných a destruktivních emocích, nebo tyto emoce maskují. Vyhýbají se řešení vlastních problémů tím, že odvádějí pozornost k problémům druhých členů rodiny, narušují jejich hranice, posuzují je, kritizují, obviňují, citově vydírají, snaží se je kontrolovat a ovládat.

**V této souvislosti ale existují viditelné rozdíly.** Jedna rodina si může vytvořit přísně kontrolovanou, chladnou a zatuhlou strukturu, přičemž se na první pohled zdá být vše v naprostém pořádku. V jiné rodině se zase jednomu z rodičů a dětem pravidelně dostává slovního a fyzického násilí. V další rodině mohou být jeden nebo oba rodiče prakticky nepřítomní, protože mají jiné povinnosti, nebo prostě nemají zájem o rodinu, případně dlouhodobě propadají netečnosti vlivem užívání alkoholu či jiných drog. Liší se od rodiny, kde v sobě dospělí tiše tlumí hněv, nepřímou pro zástupné problémy kritizují děti, a přitom na všechny, včetně sebe, neústupně kladou nereálná očekávání. Jinde se zase rodiče nedovedou vyrovnat se zodpovědností a nejsou schopni stanovit pro sebe ani pro dítě hranice. Jindy se otec nebo matka prohlašují za neomylné, všem nadřazené autority a očekávají, že je budou děti poslouchat „na slovo“, bez většího odporu. Všechny tyto rodiny mají jedno společné, vyznačují se občasným nebo trvalým nerespektováním jedinečnosti a integrity ostatních členů rodiny.

## Příklad rodinné patologie



Lenka (13 let) přišla s matkou a otcem na doporučení psychiatra a třídního učitele. Lenka se vrátila z dětské psychiatrické léčebny, kde byla hospitalizována pro obsedantně kompulzivní poruchu (OCD).

**Obsedantně kompulzivní porucha** je charakterizována nutkavými, často iracionálními myšlenkami (obsesemi), které se proti vůli jedince vtírají do jeho mysli a způsobují mu tak výraznou emoční nepohodu. Tu se pak dotýčný snaží mírnit různými způsoby pozorovatelného nutkavého chování, tedy kompulzemi nebo rituály, jako je např. kontrolování či umývání. Asi u 30 % pacientů s OCD se tato porucha výrazněji projevila poprvé mezi 5 a 15 lety jejich života. Odhaduje se, že asi 3 % populace trpí touto poruchou, tj. cca 300 000 obyvatel ČR. Koncem minulého století jeden výzkum ukázal, že adekvátní léčba OCD, tj. nejčastěji kombinace farmakoterapie a kognitivně behaviorální terapie, se dostává lidem trpícím touto poruchou se zpožděním více jak 10 let od propuknutí OCD – důvody jsou různé, nejčastěji:

- obava navštívit lékaře–psychiatra nebo psychologa, protože se pacient za své obsese a kompulze stydí;
- tendence zvládat léčbu sám, ale neadekvátním způsobem, např. pomocí nadužívání alkoholu či benzodiazepinů;
- nepřesná diagnostika lékařů, kde mnoho z nich v té době nebylo schopno OCD dobře diagnostikovat a/ nebo doporučit adekvátní léčbu.

Hlavní zakázkou Lenčiny matky bylo řešit problémy, které se u dcery objevovaly ve škole, konkrétně se jednalo o dohnání zameškané látky z doby, kdy byla Lenka hospitalizována. Dívka se také špatně cítila ve školním kolektivu, je prý stydlivá. Lenka půjde do 8. třídy, čeká ji zkouška z němčiny, trochu se jí bojí, i když má více pokusů. I tak se ale do školy svým způsobem těší. Ve třídě nemá opravdové kamarádky,

ty s ní do třídy nechodí. S rodiči i s Lenkou jsme se v rámci prvního setkání shodli na tom, že během poradenství bychom se mohli soustředit na tři oblasti: zvládnutí zameškané látky, snazší navazování kontaktů ve školním kolektivu a zvládnutí OCD.

Když jsme mluvili jen s Lenkou, říkala, že po její hospitalizaci v psychiatrické léčebně se tatínek „zlepšil“, dříve si Lenku prý necitlivě dobíral, měl „blbý kec“, moc si spolu nerozuměli. „Zlepšila“ se i její mladší sestra Pěta, už se jí tolik neposmívá kvůli jejím problémům. Lence ale stále vadí chování táty. Ten přijde domů, zavře se na záchod, tam pije víno a kouří, potom vyleze, je trochu opilý a „prudí“ Lenku, Pětu a někdy i mámu, aby lépe uklízely, aby se holky učily víc do školy, nikoho prý moc nechválí, jenom kritizuje. Máma údajně Lence říkala, že se s tátou rozvede, ale až budou ona a její sestra starší, teď ještě tátu potřebují, protože nosí domů peníze a umí opravit rozbité věci v domácnosti. Pak jsme hovořili jen s otcem, který říkal, že „chce mít svůj klid“ a že pořádek a uklízení doma je potřeba. Sám nám potvrzuje, že doma je spíš v ústraní, všemu prý velí jeho manželka. Sám nemá doma vlastní osobní prostor (např. pokoj či kout s pracovním stolem), proto se zavírá aspoň na záchod.

Mluvili jsme o tzv. sekundárních ziscích, které u Lenky mohou udržovat OCD a její další problémy. Ziskem je to, že v důsledku OCD, hospitalizace a problémů ve škole, se zlepšil Lenčin vztah s otcem a sestrou – jsou opatrnější v kritice a posmívání, nechtějí zhoršit psychický stav Lenky ani její problémy ve škole. Také máma věnuje Lence více pozornosti a péče, a to často na úkor její sestry Petry.

Další hypotézou bylo, že nemoc a problémy Lenky vlastně umožňují všem členům rodiny odvádět pozornost od jiných problémů a patologického fungování celé rodiny (otec zavřený na záchodě, kde pije a kouří, poté kritizuje dcery a hádá se s manželkou; koalice matky a dcer proti otci, jehož hodnota a role v rodině je devalvována).

Po stabilizaci Lenky v oblasti školní výuky, zlepšení jejího kontaktu s ostatními spolužáky a po edukaci, jak zvládat obse-  
se a kompulze, jsme se dostali k citlivé oblasti vztahových  
a komunikačních problémů, které se objevují v rámci fungo-  
vání celého rodinného systému. Rodičům jsme nabídli rodin-  
nou terapii. Rodiče ani jejich dcera se potom již nedostavili.

## Rozvod a zhoršení školního prospěchu

Výzkumy ukázaly, že **rodinným rozvratem trpí dítě jakého-  
koliv věku**. Jedná se o to, jakým způsobem a jak moc bude  
dítě rozvodem rodičů poznamenáno. Dítě bývá v této sou-  
vislosti frustrováno tím, že je vystavováno různě dlouhému  
stresu kvůli hádkám, vleklým soudním řízením, opakova-  
ným návštěvám soudních znalců apod. Zvláště trpí tím,  
má-li se vyjadřovat k tomu, koho z rodičů má více rádo,  
s kým by chtělo raději žít. Někdy se stává prostředníkem,  
přes kterého si rodiče vyřizují úcty. Následně může být  
dítě stresováno stěhováním, příchodem nového partnera,  
nevlastních sourozenců apod. Velmi zatěžující bývají si-  
tuace, kdy jeden rodič před dítětem pomlouvá a očerňuje  
toho druhého. V důsledku takového stresu je dítě plné úz-  
kosti a napětí, což často vede ke zhoršení jeho koncentrace<sup>2</sup>  
a k následnému **zhoršení školního prospěchu, a to i přesto,  
že dítě předtím dobře prospívalo**. Za zhoršení prospěchu  
může být doma trestáno a škola se mu pak stává další příči-  
nou utrpení. A dítě může začít chodit za školu...

## Obtížné životní situace

Mezi rizikové faktory, které se mohou spolupodílet na vzni-  
ku problémů ve škole, patří i prožívání **obtížných životních**

<sup>2</sup> V této souvislosti může dítě začít trpět potíže-  
mi psychosomatického charakteru (bolesti hlavy,  
břicha, průjmy, zvracení, nechutenství apod.). Tyto tělesné symptomy mohou vyjadřovat silné,  
potlačované negativní emoce (úzkost, strach, zlost, smutek, bezradě), které dítě není schopno  
verbalizovat, rozpoznat jejich příčiny a adekvátním způsobem je jinak zpracovat.

**událostí**, kterým se musí dítě přizpůsobovat, a to mu jde  
buď lépe, nebo hůře. Záleží na tom, jakou má dítě osobnost,  
zkušenosti, jak mu blízké osoby v adaptaci pomáhají. Vedle  
výše uvedeného rozchodu rodičů se jedná také o stěhování,  
kdy dítě ztrácí původní přátele a musí v novém prostředí  
navazovat nové vztahy. Dále může jít o **změnu školy nebo  
o přechod ze základní školy na střední**, kdy se dítě musí  
přizpůsobovat novému kolektivu, jinému systému výuky,  
jiným studijním požadavkům apod. Jde rovněž o vážnou  
nemoc nebo úmrtí blízké osoby, konflikty s blízkým kama-  
rádem, o neopětovanou lásku apod.

## Absence pozitivních modelů chování

Máme za to, že **naše společnost v současné době postrádá  
dostatek kvalitních pozitivních vzorů, jakožto modelů my-  
šlení a chování pro napodobování dospívajícími**. Skutečné  
osobnosti, které opravdu něco umějí a jsou pro společnost  
užitečné (nikoliv momentální „celebrity“, např. z řad popo-  
vých hvězdiček), se málo mediálně exponují, aby otevřeně  
prezentovaly svůj život, práci a hodnoty, např. že je rozumné  
a pro život výhodné dělat smysluplné věci, dělat je poctivě,  
nacházet v práci zálibu a být trpělivý, zdrženlivý, tolerantní,  
slušný, pomáhat v rámci svých možností a schopností dru-  
hým, nepanikařit při sebemenším odklonu života od vlast-  
ních představ o něm atd.

## Krise v hodnotové orientaci

V současnosti se často mluví o krizi duchovních hodnot,  
tedy z našeho pohledu o **krizi nemateriálních hodnot, kte-  
ré jsou individuální a kterým je člověk ochotný se oddat  
a něco strpět i na úkor svého pohodlí, aby vnímal hlubší  
smysl života, jenž ho bude naplňovat**. Tato krize se u mla-  
dých lidí projevuje jejich preferencí materiálních hodnot,

nízkou mírou trpělivosti, velkou nezdrženlivostí a nedomyšlením důsledků. Jakoby mnozí z nich chtěli „všechno, hned a bez větší námahy“. Nejraději by, metaforicky řečeno, z přízemí vyskočili přímo do pátého patra a nechtějí nic slyšet o nutnosti postupné a náročné cesty po schodišti přes patro první, druhé, třetí a čtvrté.

Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013 uvádí výsledky studie, která se zabývala **trendy v hodnotových orientacích mladých lidí**. Podle výsledků této studie mezi mladými lidmi např. *klesá význam zdokonalování sebe sama; roste význam ekonomické prosperity, materiálních hodnot a smyslového života; klesá význam hodnoty „být užitečný druhým lidem“; význam životního prostředí a veřejně prospěšné činnosti; vnitřní svět (ideje, myšlenky, transcendentní dimenze) mladých lidí je chudý a tato chudoba je mj. jedním z důvodů rostoucího zájmu o drogy.*



# Třídní klima – ovlivňující faktory

Jedna z *definic sociálního klimatu třídy* říká, že se jedná o soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících na vzájemnou součinnost žáků a učitele a ovlivňujících jejich vzájemné chování. Klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci mezi sebou rozumějí, jaký je mezi nimi stupeň soutěživosti, jaká je soudržnost třídy. V rámci různých měření je žák nejčastějším zdrojem výpovědí o kvalitách klimatu třídy.

*Pozitivní (suportivní) klima třídy* se vyznačuje dobrými vzájemnými vztahy, rovnou komunikací, spoluprací, nestresujícím prostředím, vhodným způsobem hodnocení, převahou pozitivního odměňování, vhodnými a pestrými způsoby výuky.

**Spolutvůrci třídního klimatu jsou:**

## Učitel

Učitel by neměl být ve třídě v roli policisty, soudce či dozorce, i když stále někdy platí, že někteří pedagogové vnímají žáky jako své podřízené. Třídní učitel by měl být ob-

hájcem svých žáků, jejich motivátorem a sociálním vzorem, měl by být přátelský, dodávat pozitivní podněty, měl by mít děti opravdu rád a stejně rád by je měl i učit. Je nevýhodou, pokud třídní učitel nemá dostatek výukových hodin ve své třídě, a tak mu chybí prostor pro jeho důležité působení. V přímém vztahu k našemu projektu „*Bez školy to nepůjde*“ je třeba zmínit také to, že učitel vytváří dobré klima i tím, že se zajímá o problémy žáků, jejich těžkosti s učením aj. a na základě toho, co zjistí, jim pomáhá, radí, usměrňuje je. Učitel si musí uvědomit, že právě tak, jako on očekává od žáků zodpovědné chování a zodpovědný přístup k plnění školních povinností, oni zase očekávají jeho přívětivé chování, dobrou výuku, pomoc a podporu.

Domníváme se, že je výhodné, aby *si učitel případné problémy dětí systematicky monitoroval, nejlépe písemnou formou*, aby měl přehled o povaze, intenzitě a délce trvání potíží dětí. Tyto záznamy je možné využít pro získání dalších informací od jiných pedagogů, kteří s dítětem přicházejí také do kontaktu. Záznamy lze využít i pro rozhovor s dítětem, jež na základě těchto zápisků vidí, že se o něj učitel skutečně zajímá, má přehled, bere jeho problémy vážně, má o něj obavy. Své poznámky může pedagog rovněž využít při rozhovoru s rodiči a stejně tak je může předat externím poradenským pracovníkům, kteří s dítětem mohou následně pracovat.

## Žák

V období fungování školní třídy na prvním stupni ZŠ závisí její struktura a vztahy mezi žáky především na učiteli. *Děti v mladším školním věku spontánně přijímají autoritu dospělého. V období puberty či středního školního věku se teenageři odpoutávají od dospělých a vzrůstá u nich požadavek, aby byli ze strany dospělých více respektováni.* V tomto období je žák už schopen upozornit na reálná či domnělá příkoří a hájit svůj názor i proti mínění učitele, jehož názor v prvních letech bezvýhradně akceptoval. Dítě



má ale stále potřebu autority, touží po vzoru, po přimknutí k silné osobnosti. Ovšem klade na autoritu stále vyšší nároky, považuje za autoritu často jen toho, koho plně obdivuje, považuje ho za úctyhodného, krásného apod. Ve třídách středoškolských je autorita učitele nahrazena skutečným přítelem nebo partnerem. Na hodnocení a postoje třídy má vliv studentský slang, módní trendy, umělecké a politické názory. Třída dokáže být soudržnější, ale také vůči učiteli více radikální a kritická. Postavení a status studenta neurčuje už tolik učitel jako spíše třída – např. žalování a donášení se neakceptuje a znamená výrazné snížení žákova kreditu v rámci třídy.

## Rodiče

Obecně lze tvrdit, že rodiče školu i odbornost učitelů respektují a mnoho věcí s klidem ponechají k řešení právě škole. Mají jen velmi mírné připomínky a jejich požadavky se často týkají toho, že **žáci by se měli víc učit vzájemně spolupráci, práci v kolektivu, měli by umět vyjádřit svůj názor, učitelé by měli žáka vést k samostatnému a tvůrčímu myšlení a nezatěžovat průměrné žáky nadbytečným množstvím učiva, které je v běžném životě nepotřebné**. Rodiče však mohou klima třídy ovlivňovat i negativním způsobem, např. tím, že špatně mluví o učiteli a o škole, kam dítě chodí, či prikazují dítěti, s kým ve třídě kamarádit smí a s kým nikoliv.

## Vyučovací metody

Výsledky výzkumů ukazují, že charakteristika žáků a studentů v Česku je v čase téměř neměnná – mají znalosti (to nás řadí mezi evropský průměr), ale jejich slabinou jsou praktické dovednosti, vhodné postoje a jistá míra vědeckého, kritického myšlení. A právě to je problémem užívaných výukových metod a způsobů práce v našich školách.

Je empiricky ověřenou skutečností, že žáky baví taková výuka, při které dostávají možnost se aktivně zapojovat, oceňují výuku pomocí hry, mají rádi komunikaci, rozhovory a debaty s učiteli, používání pracovních listů, výklad doplněný něčím neobvyklým, např. videem.

### **Používané výukové metody by měly mít následující charakteristiky:**

**Aktivita** – *aktivizace žáků tvořivými, stimulačními činnostmi, přiměřená míra soutěživosti, smysluplné zapojování všech žáků do výuky s ohledem na jejich různé stupně znalostí a dovedností.*

**Pozitivní přístup** – *vytváření prostředí bez stresu, bez obav přiznat chybu, pochvala a odměna jsou převažující způsoby hodnocení, komunikace ve třídě je přátelská a optimistická.*

**Svoboda** – *v názorech, v projevu, v rozhodování, v hledání správných řešení a postupů, nicméně s respektem k odlišným názorům, právům a svobodám druhých.*

**Individualizace** – *individuální přístup ve výukových metodách a hodnocení žáka s ohledem na jeho temperament, intelekt a jeho další jedinečné zdravotní, psychologické a sociální charakteristiky.*

**Kooperace** – *vzájemná spolupráce s respektem ke svobodě a jedinečnosti každého žáka, podpora vzájemné empatie, oboustranné vzájemné ocenění a konstruktivní kritika.*

**Decentralizace** – *vševědoucí a všemocný pedagog se mění v motivátora a podněcovatele žáků, rádce a organizátora činností.*

**Zaměřenost** – *na život, realitu, na praktickou uplatnitelnost získaných poznatků a dovedností; učení nastává tam, kde žák vidí bezprostřední význam toho, čemu se učí, a to buď tak, že to prakticky použije, nebo tak, že si učivo uvede do vztahu k problémům, které již vnímá (nebo je připraven je vnímat) jako důležité.*

## Komunikace ve třídě

Učitelovu komunikaci lze rozdělit na odbornou (cílem je vzdělávat) a sociální (působí na vytváření vztahů). Doporučení směrem k odborné komunikaci jsou popsána výše. Sociální komunikace může mít mnoho podob, od vytváření pravidel ve třídě, objasnění kázeňského přestupku, až po povídání o tom, co děti dělaly o víkendu.

Důležité je, aby se žáci nebáli na cokoli zeptat, nebáli se přiznat chybu, mohli s učitelem hovořit otevřeně, nicméně slušně. V této souvislosti se někdy mluví o tzv. **komunikační ostýchavosti**, kdy se děti ve třídě stydí mluvit, odpovídají s nechutí a jejich komunikační dovednosti se tak nerozvíjejí. Tato ostýchavost s věkem roste a může se rozvinout až do **sociální fobie** (viz kazuistika dále). Jako prevence před vznikem takové ostýchavosti u žáků je důležité, aby sdělení žáků bylo přijímáno souhlasně, s pozitivním posilováním a trpělivostí. Jestliže např. žák hovoří chybně ve vztahu k učivu, pedagog by ho měl pochválit např. za to, jak hovoří plynule. Na druhou stranu by učitel neměl žákovi dovolit komunikaci, která někoho ohrožuje či znevažuje.

## Hodnocení

Opakující se špatné známky velmi ovlivňují sebeobraz žáka, jeho motivaci, postoj k učení a k poznání, ke třídě a škole. Špatné hodnocení vytváří bludný kruh: *špatné známky → pokles úsilí, motivace a ambicí → špatné známky*. V této souvislosti platí, že snaha učitele hodnotit spravedlivě může být škodlivá, protože pedagogovi neumožňuje vnímat silné specifické stránky žáka. Proto je třeba žáka hodnotit na základě splněných úkolů poměřovaných podle jeho individuálních předpokladů, schopností a dovedností. **Pro všechny žáky je motivující, když mohou zakusit úspěch** a některé aktivity tomu mohou přímo nahrávat, např. když učitel zadá žákům úkol, aby si metodou „*vzájemného učení a spolupráce*“ prošli nějaký text. Pak učitel prochází třídou a dohlíží na to, aby vše probíhalo tak, jak má. Po nějakém čase se každé skupi-

ny zeptá na otázku, která z textu vyplývá. Pokud odpověď nezná vyvolaný člen, může ho doplnit jiný. Pravděpodobně všechny skupiny odpoví správně a potom nic učiteli nebrání v tom, aby všem napsal do žakovské knížky jedničku – všichni totiž pracovali dobře, všichni zažijí zkušenost, že za dobrou práci následuje odměna.

## Kázeň – odměna a tresty

**Nevhodné chování** – lze ho rozlišit na aktivní (např. nekázeň, vulgarita) a pasivní (např. nespolupráce, nezájem). Může vznikat jako reakce na velké nároky učitele, jako snaha dítěte o vzbuzení pozornosti, může být součástí aktivního odporu k učiteli, neboť i učitelé jsou lidé a žákům někdy nadřoují, křivdí, deptají je a zesměšňují.

**Učitelova autorita a respekt u žáků** má vliv na účinek odměn a trestů – žák musí mít k učiteli pozitivní vztah, aby odměny a sankce fungovaly. Jinak může dojít k tomu, že trest od někoho, kým žák pohrdá, je pro něj vlastně odměnou.

### Z hlediska ověřených poznatků behaviorální terapie:

**Odměna** zvyšuje výkon, frekvenci žádoucího chování a má silnější účinek než trest. Pokud chování odměnou neposilujeme, jeho četnost se snižuje, tzv. vyhasíná. Systematické využívání odměn zesiluje pozitivní motivaci dítěte „o něco se snažit“, posiluje a upevňuje nově naučené vzorce chování směřujícího k řešení jeho stávajících problémů. Téma odměn je výhodné probrat nejen s dětmi samotnými, ale také s jejich rodiči a dalšími přirozenými autoritami – lze je požádat, aby o odměnách pro dítě popřemýšleli, sepsali je a dítě přiměřeně odměňovali v případech, kdy u nich uvidí sebestmětší zlepšení v nějaké jejich problémové oblasti.

**Sebeodměňování dítěte** se uplatňuje v rámci individuálního a skupinového poradenství, lze ho uplatnit i ve školní praxi. Učitel může s dětmi pohovořit o tom, jaké jsou jejich příjemné aktivity a další odměny, které mohou pro sebe využít. Obecně se odměny v rámci sebeodměňování dělí do 3 kategorií.

Uvedme si příklad:

Materiální odměny	Příjemné aktivity	Sebeodměňující myšlenky
Čokoláda	Poslech hudby	„To se mi povedlo.“
Něco pěkného na sebe	Návštěva kina	„Výborně, vydržel jsem!“
Oblíbený časopis, CD	Výlet do přírody	„Jsem hustej.“

V jedné studii vypovídalo asi tisíc lidí, jaké jsou jejich **příjemné aktivity**. Z výzkumu vyplynulo několik stovek příjemných aktivit, které mohou být pro děti inspirací. Jednalo se např. o procházku městem, návštěvu kina, koncertu, muzikálu, divadla, cirkusu nebo ZOO, rodinnou oslavu, setkání s přáteli, návštěvu přednášky či výstavy, posezení v kavárně, návštěvu sportovní akce, jízdu na kole, účast na turistické akci, hraní fotbalu, volejbalu, basketu, tenisu, lyžování, bruslení, koupání se v bazénu, poslech hudby, koupi něčeho pěkného, sprchování se, poslouchání vtipů, dvoření se někomu atd.

S rozpoznáváním a uvědomováním si odměn souvisí i téma **pochvaly jako odměny**. Děti je třeba chválit za uskutečňování i malých kroků směřujících k dosažení stanovených, **pro dítě reálných a dosažitelných cílů**. Pokud je s dítětem vybudován dobrý vztah, je pochvala od přirozené, dítětem vnitřně přijaté autority (rodič, učitel, terapeut) jednou z největších odměn, která zvyšuje sebevědomí a motivaci dítěte postupovat dál na cestě ke zlepšení. Na druhou stranu by všichni zúčastnění měli být pozorní k tomu, aby u dítěte nevytvářeli přílišnou **závislost na vnější pochvalě**. Je běžné, že v úvodních fázích učení se novému žádoucímu chování dělá dítě pokroky více kvůli rodičům, učiteli, poradci než kvůli sobě. Později je ale nutné závislost na vnější pochvalě jemně redukovat např. tím, že se dítě učí dovednostem:

- jak si samo přiměřeným způsobem říci o pochvalu od druhých lidí;*
- jak se samo pochválit formou individuálně laděných materiálních odměn, příjemných aktivit a sebeodměňujících myšlenek (viz výše).*

**Trest** snižuje pravděpodobnost, že se nežádoucí chování bude opakovat, ale má nižší efekt než odměna. Trest by měl být přiměřený, měl by mít preventivní účinky na ostatní žáky třídy a po aplikaci trestu by mělo okamžitě následovat vysvětlení, proč byl trest udělen a jaké chování se v dané situaci očekává jako žádoucí. V aplikaci trestů je důležité, aby učitel nežádoucí chování nebral osobně, přemýšlel o jeho příčinách, vhodně vybíral konkrétní a přiměřené tresty, byl důsledný v jejich aplikaci a byl předvídatelný a čitelný, tj. žák ví, že po určitém nevhodném chování bude následovat nějaký konkrétní trest.



*Typickým příkladem aplikace odměn a trestů je situace, kdy je dítě ignorováno (tj. trestáno), když vchází do třídy hlučně (tj. není odměňováno pozorností – trestem je také absence odměny), ale je přátelsky uvítáno (tj. odměna pozorností a pochvalou), když vchází do třídy přiměřeně.*

**Sekundární zisky** jsou dlouhodobé výhody (zisky), které udržují a posilují problémové/nejžádoucí chování dítěte. Tyto zisky si nemusí jasně uvědomovat dítě ani blízké osoby, dokonce ani učitel. Bývá cílem tzv. funkční analýzy tyto sekundární zisky během poradenského procesu zjistit a odstranit, popř. je alespoň redukovat.



*Příkladem může být syn, který opakovaně chodí domů s poznámkami ze školy. Poté je potrestán otcem tak, že dostane výprask. Zdálo by se, že toto nežádoucí chování bude postupně vyhasínat a synek se bude ve škole lépe kontrolovat, protože jinak by ho čekal doma nepříjemný výprask od táty.*

*Ovšem neděje se tak. Později se zjistí, že otec, poté co svému synovi udělí výprask, má sám nepříjemné pocity viny (krátkodobý negativní zisk pro otce), a tak si od nich ulevuje tím, že pak synovi něco koupí – jako „odpustek“ (dlouhodobý pozitivní zisk pro dítě, udržuje jeho zlobení ve škole).*

## Vztahy mezi žáky a sociometrie

Pro zjištění kvality vztahů ve třídě je třeba, aby učitel žáky systematicky sledoval, a průběžně od nich získával zpětné vazby, např. pomocí různých druhů specifických her. Výhodné je využít také některé sociometrické metody, které zjišťují klima třídy a dovedou v třídním kolektivu identifikovat jak silné přirozené autority z řad žáků, tak i žáky, kteří jsou riziková (např. potencionální realizátoři nebo oběti šikany). V příloze 1 uvádíme pro inspiraci jednu sociometrickou metodu, kterou naši lektori preventivních programů považují za velmi efektivní a doporučují ji k využití školním metodikům prevence.

## Participace žáků na pravidlech ve třídě

Jedním z výhodných postupů v této oblasti je, když učitel probere potřebná pravidla pro chod třídy se svými žáky, tzn. tato pravidla vznikají na základě dohody mezi učitelem a žáky. Učitel tím ukazuje, že žáci jsou pro něj partneři, kteří mohou participovat na rozhodování o chodu třídy. Tím se také zvyšuje pravděpodobnost, že žáci budou tato pravidla dodržovat. Učitel posiluje žádoucí chování žáků tak, že dodržování pravidel odměňuje.

## Prostředí třídy

Vytváření pozitivního třídního klimatu je podporováno příjemným a útulným prostředím třídy, nicméně ze zkušeností vyplývá, že na druhém stupni ZŠ a na středních školách se

na vytváření příjemného prostředí ve třídách relativně často rezignuje.

Podle průzkumu z r. 2007 žáci vypovídali, že se jim na školní třídě nejvíce líbí (v tomto pořadí): obrázky, výzdoba, kamarádi, lavice, paní učitelka, nástěnky. Lze jen doporučit, aby součástí výzdoby třídy byly především produkty dětské práce, jako jsou obrázky, fotografie ze společných akcí, myšlenkové mapy, prezentace, výukové koláže, literární díla žáků, vše nejlépe s obsahem právě probíraného učiva nebo právě sdílených společných akcí. Součástí prostředí třídy by měla být také zveřejněná pravidla chování dětí ve třídě.



# Poradenský proces – vybraná témata

## Poradenský vztah a první rozhovory

Nezbytnou podmínkou pro úspěšné poradenství je **vytvoření takového prostředí bezpečí, důvěry a laskavosti, v němž může vyrůstat dobrý terapeutický vztah**. Problém je často v tom, že když děti „zlobí“, tak zlobí i dospělí. A spousta z nich může mít terapeutický vztah s dospělým „na háku“. Většina dětí se neocitne v péči externího poradce dobrovolně, ale je přivedena rodičem na popud učitele či jiných osob, zpravidla úředníků. To má svoje výhody i nevýhody – výhodou je to, že se dítě do kontaktu s poradcem vůbec dostane, nevýhodou je **trojstrannost vztahu**, která může alespoň zpočátku omezovat budování kvalitního vztahu s dítětem.

Obvykle dítě k poradci přichází s nedůvěrou v dospělé a **během prvních setkání si poradce testuje**, jestli ten proti němu například nechce vytvořit koalici s rodiči, učiteli či jinými úředníky, jestli poradce umí udržet hranice (vůči němu, vůči jeho rodičům), jestli je dostatečně otevřený, jestli s ním je legrace apod.

Dítěti by se měl dávat najevo zájem o jeho situaci a problémy, měl by se mu projevovat respekt, např. tím, že mu poradce vyká (jedná-li se o dospívajícího). Před začátkem individuální práce s dítětem je třeba jeho rodičům říci, že pokud je to jenom trochu možné, tak **poradce nebude dělat rodičům a institucím „prodlouženou ruku“** a v této souvislosti by se měla nastavit **jasná pravidla** ohledně předávání informací mezi zainteresovanými osobami. V tomto smyslu se nám osvědčilo pravidlo směrem k rodičům, popř. k jiným zástupcům různých institucí, které znělo: **„Neříkejte mi (poradci) nic, co nechcete, aby se dozvědělo vaše dítě (naš klient).“**

**Vztah mezi klientem a poradcem je jeden z nejúčinnějších prostředků poradenství**. Terapeut se může stát vlivnou přirozenou autoritou v životě dítěte a taková autorita může do významné míry nahrazovat neexistující nebo dysfunkční vztahy, které jsou pro dítě důležité. Poradce se tak stává jakýmsi **průvodcem dítěte v jeho samoléčbě během obtížného životního období**, které se nemusí promítat jen do potíží ve škole. Obecně se domníváme, že to, co pomáhá klientovi, není tolik terapeut, jako spíše **terapeutický vztah a poradenský proces, který v dítěti aktivuje sebeúdržavné mechanismy**.

Jak již bylo zmíněno, pro úspěšný průběh poradenství je důležitá **osobnost poradce**, a není tolik důležité, jestli se jedná o externího odborníka nebo učitele, který působí v prostředí školy. Významná je především jeho osobnostní zralost, empatie, zkušenosti a odborné znalosti.

**První rozhovor s dítětem** obvykle provádí učitel, který má o dítěti, resp. jeho potížích, nejvíce informací. První schůzku je třeba s dítětem předem naplánovat, zvolit klidné místo a dostatek času. Učitel si může vypomáhat svými písemnými záznamy, může se zeptat, jak zmiňované potíže vnímá samo dítě, co si o tom všem myslí, jak by to vysvětlilo. Poté je třeba dítěti říci, co hodlá učitel udělat – transparentnost v komunikaci udržuje vzájemnou důvěru.

Dalšímu setkání, které může být uskutečněno např. v poradenském centru, by měl být přítomen jak žák, tak co nejvíce dalších zainteresovaných osob. V rámci této **společné schůzky zainteresovaných osob** (někdy se mluví o tzv. případové konferenci) by měla být výměna informací otevřená a transparentní, výhodné je vyhotovit zápis, který by měl mj. obsahovat závěry, jež se týkají dalšího postupu směrem k dítěti. Stejně tak by se všichni zúčastnění měli domluvit na systému předávání informací a na termínu dalšího setkání, kde bude vyhodnocen pokrok a míra zlepšení v konkrétně stanovených problémech dítěte.

## Na jaké informace se zaměřit

V úvodu poradenství je důležité získat co nejvíce důležitých a hodnověrných informací o dítěti, jeho problémech, o prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, o osobách, které na ně mají vliv. Zdrojem těchto informací je nejen samo dítě, ale také rodiče, učitelé, zástupci institucí atd. S informacemi získanými od jiných osob, které nejsou rizikové v tom, že by mohly výrazně poškodit sebevědomí dítěte, by mělo být dítě seznámeno a poradce by se měl zajímat o jeho názor na tyto informace.

Ohledně anamnesticko–diagnostické fáze psychosociálního poradenství jsme se zaměřovali hlavně na následujících 7 oblastí a snažili jsme se v nich „vyhmátnout“ podstatné věci, a to **hlavně podle dítěte**, nikoliv podle jiných zainteresovaných osob. Jednalo se o tyto oblasti:

- Škola
- Rodina
- Bydlení
- Trávení volného času
- Vrstevníci
- Pozitivní a negativní přirozené autority
- Specifické psychické problémy

Důležitou oblastí je identifikace **pozitivních přirozených autorit** v blízkém okolí dítěte. Tito „kladní hrdinové“ v životě dítěte (např. bratranec, některý z kamarádů, trenér z fotbalu apod.) se mohou stát i garanty pro různé oblasti života, ve kterých má dítě problémy – proto je užitečné tyto osoby vtáhnout do poradenského procesu. Stejně tak je potřebné rozpoznat **negativní přirozené autority**, které mají nebo mohou mít na dítě negativní vliv. Poté lze názory a chování těchto „záporných hrdinů“ pomocí vhodné strategie zpochybňovat.

## Motivace ke změně

Důvěrný a bezpečný vztah mezi dítětem a poradcem je i významným motivačním faktorem pro pozitivní změnu v chování dítěte. Rovněž je důležité rozpoznat a využívat **silné stránky dítěte a jeho okolí**. Každé zlepšení dítěte je třeba zvědomovat a odměňovat tím, co ono samo považuje za odměnu.

**Pokud má být poradenství pro dítě úspěšné, je u něj potřebná alespoň minimální míra motivace ke změně.** Očekává se, že dítě uzná, že má vůbec nějaké problémy, je schopné o nich hovořit, unese odlišný názor a dokáže projevit svůj vlastní, je schopné dodržovat základní dohody spojené s poradenským procesem.

**Motivaci lze rozlišit na vnější** („musím“, „chtějí to po mně“) **a vnitřní** („chci něco změnit“). Projevy motivace můžeme pozorovat jak ve slovech (mnoho dětí o změně jen mluví), tak v činech (některé děti pro tuto změnu skutečně něco dělají).

Odborníci, kteří s dětmi pracují, se shodují na tom, že v úvodu poradenství je normální, jestliže hlavní motivací dítěte ke změně je především **motivace zevní**, tj. určitý tlak z okolí, od rodičů, učitelů, sociálních kurátorů apod.

### Motivační rozhovory s dítětem mohou být založeny:

- a) Na rozhovoru o tom, co by dítě během setkávání s poradcem chtělo dělat, co by ho bavilo, co od kontaktu s poradcem očekává, co by mělo být cílem setkávání;
- b) Na společném hledání a uvědomování si výhod a nevýhod jeho současného rizikového chování ve srovnání s výhodami a nevýhodami situace či stavu v budoucnosti, kdy se dítěti podaří jeho potíže vyřešit či je lépe zvládat;
- c) Na společném hledání a uvědomování si odměn, které mohou být následně využity jako motivační a upevňující faktory, když se dítěti daří zlepšovat stav jeho problémů.

Pokud je *motivace ke změně u dítěte nízká, popř. má dítě velmi ambivalentní postoj ke změně*, je třeba se pokusit do poradenství více zapojit rodiče, učitele a zástupce jiných institucí (např. Orgán sociálně právní ochrany dítěte, dále jen OSPOD) a společně vytvořit plán, co dělat dál. Cílem je eliminace dopadů negativních důsledků, které z potíží dítěte vyplývají nebo mohou vyplývat, přičemž se nejedná jenom o dopady na samotné dítě, ale také na jeho nejbližší okolí, tj. především na rodiče (např. dluhy, krádeže doma apod.). **V tomto horším případě musejí přebrat iniciativu jiné, respresivnější instituce**, např. diagnostický nebo výchovný ústav.

### Ukončení poradenství a krizový plán

Pozitivní efekt poradenství nemusí pro děti spočívat jen v odstranění jejich potíží. Často je pro dítě z terapeutického hlediska významné už samotné poznání, že:

- není na své potíže samo;
- je možné se jinak podívat na své problémy, i když ty nadále přetrvávají;
- terapeut či učitel jsou opravdu féroví dospěláci, na které se může v dalším životě obrátit.

Ukončení poradenství je vhodné oznámit dítěti a jeho rodičům předem. Měl by zůstat dostatek času na zopakování podstatných a užitečných informací a dovedností. Výhodné je vytvořit **písemnou podobu krizového plánu**, který by měl obsahovat důležité problémy, na nichž by mělo dítě nadále pracovat, včetně konkrétních strategií pro jejich řešení či zvládnání, jména, telefonní čísla, popř. e-maily osob, na které se může dítě v případě potřeby obrátit. Užitečné je také domluvit si přesný termín pro následující zpětněvazebné setkání s dítětem, popř. i s jeho rodiči.

### Práce s rodiči a blízkými osobami

Významnou součástí poradenství je spolupráce nebo paralelní práce s rodiči, kterým lze pomoci vytvořit např. **rodinnou dohodu**, jež se zaměřuje na momentální problémové oblasti dítěte. V této dohodě jsou obsažena konkrétní pravidla pro fungování dítěte ve škole, v domácnosti, v oblasti trávení volného času, přípravy do školy apod. Měly by zde být zaznamenány odměny a sankce pro případ, kdy jsou pravidla dodržována, resp. porušována. Je důležité, aby se dítě na vytváření takové dohody samo podílelo, je pak více motivováno dohodu dodržovat. Rodiče a další zainteresované osoby by si měli hlídat především **konkrétnost pravidel a důslednost při jejich vymáhání** – neměla by se uvádět taková pravidla, jejichž vymáhání či sankcionování nejsou rodiče schopni provádět.

V případě psychoterapie některých psychických problémů, např. sociální fobie (viz dále), může terapeut rodičům i učitelům **předat specifické instrukce, jak mohou dítěti pomáhat doma, popř. ve škole**.

Pokud se problémy dítěte nelepší, či se dokonce zhoršují, je vhodné udržet rodiče v kontaktu s cílem **chránit je před různorodými dopady** vyplývajícími z chování dítěte (např. exekuce majetku v případě dluhů dítěte, emoční dopady – jako např. strach o dítě, stud za dítě, pocity viny, zlost na dítě, deprese apod.).



## Poradenství a špatná praxe

Málokdy existuje špatná praxe ve spojitosti s celým procesem poradenství. Spíše se jedná o dílčí sporné momenty, kterých se může během poradenského procesu objevovat méně nebo více a jež mohou poradenství komplikovat nebo úplně zablokovat.

I ve vztahu k mladým klientům platí kardinální pravidlo, totiž že ***tolik nevadí, když jim poradce nebo učitel nepomůže, důležité je především to, aby jim neuškodil.***

Mezi nefunkční momenty patří, jestliže ***učitel žáka násilně nutí a přesvědčuje k tomu, aby své problémové chování zlepšil – to způsobuje jen odpor dítěte, které se zablokuje a nechce měnit nic.*** V této souvislosti se objevuje vyhrožování různými sankcemi (např. zhoršená známka z chování, propadnutí z nějakého předmětu, nebo dokonce vyhazov ze školy) – takový tlak může někdy pomoci, ale jen jako doplňující nástroj ve smyslu negativní motivace, a to zpravidla jen v případě, že stanovená sankce je skutečným trestem pro dítě, to jest tím, co dítěti opravdu vadí.

Chybné bývá lehkomyšlné podceňování problému dítěte podle uvažování: „*Ono to nějak dopadne, ...je to jen takové přechodné období, samo se to časemlepší...*“ a ***přehazování problémového dítěte jako „horkého bramboru“*** podle schématu: „*Je to hlavně věc rodičů, nikoliv školy, kde máme jako učitelé svých problémů dost.*“

V procesu poradenství je pro dítě demotivační, pokud se pro něj nastaví ***příliš nerealistické, náročné a také obecné cíle k řešení či zvládnání jeho potíží.*** Na určování konkrétních cílů (např. najít jinou školu, změnit přístup k učitelům, k učivu, ke konkrétním spolužákům, naučit se systematicky připravovat do školy apod.) a na určování tempa dosahování těchto cílů by se mělo aktivně podílet zejména dítě samo, cíle by mu neměl vnucovat někdo jiný – ***dítě by se mělo do poradenství aktivně vtáhnout a mělo by být nejlépe v pozici rovnocenného partnera*** („*Máme sice společného „nepřítele“, ale hlavně ty si určuješ, co a jak s ním budeme dělat, jak „ho“ budeme zvládat...*“).



# Specifické problémy – kazuistiky

## Skupiny ohrožených dětí

Podle zkušeností z naší poradenské praxe bychom děti, se kterými jsme se setkali v rámci zmíněného projektu, rozdělili **do 3 základních skupin**:

1. **Děti „zlobivé“, zlostné, impulzivní, šikanující.** V jejich anamnéze je často zřejmý negativní vliv vrstevnické party, nepodnětné rodinné prostředí či dysfunkční rodina. Mezi jejich problémy patří různé druhy agresivního chování, včetně sebepoškozování, nedodržování školních norem, šikanování druhých, záškoláctví aj. Cílem poradenské práce je naučit je lepšímu sebeovládání, naučit je zvládat zlost a impulzivitu, zvýšit jejich náhled na situace a nacvičit s nimi psychosociální dovednosti, ve kterých mají deficity. Důležité je také aktivovat a do poradenství více vtáhnout rodiče těchto dětí.

2. **Děti „neprůbojně“, úzkostné, někdy šikanované.** U nich se objevují známky specifických psychických poruch, např. sociální fobie, frekventované jsou potíže s chaotickou organizací času, s odkládáním úkolů, s nystematickou přípravou do školy, evidentní bývá jejich celkově nízké sebevědomí. Cílem poradenství je posílit jejich sebevědomí, nacvičit s nimi různé psychosociální a asertivní dovednosti.
3. **Děti experimentující s rizikovým a problémovým chováním,** včetně konzumace až nadužívání alkoholu, kouření a experimentování s nealkoholovými drogami. Tyto děti testují „co se stane“, když poruší nebo budou systematictěji porušovat různorodá pravidla. Cílem poradenství je porozumění smyslu pravidel a uvědomění si toho, že existují určité hranice. Cílem je zvědomění důsledků negativního chování, tj. co se stane, když nebudou stanovené normy dodržovat, zvažování výhod a nevýhod toho, jestliže budou nebo nebudou určitá pravidla dodržovat, popř. se budou či nebudou rizikově chovat. Dalším cílem u těchto dětí je postupné zvyšování jejich zdravého sebevědomí.

## Nadávky a urážení jako norma ve třídě (7. ročník ZŠ)



Intervence byla uskutečněna na podnět třídního učitele, který se celého procesu aktivně účastnil. Před naším vstupem do třídy proběhl s učitelem osobní rozhovor s cílem získat co nejvíce informací o situaci. Za závažné jsme považovali nadávky s rasovým podtextem směrem k dívce romského původu. Vzniklo i podezření, že se dívka stala obětí šikany. Z těchto důvodů umožnilo vedení školy, na žádost rodičů dívky, její přestup do vedlejší třídy. Konečné rozhodnutí zatím však nepadlo. Vedle tohoto problému ve třídě také často docházelo ke konfliktům mezi žáky, kteří nedokázali držet při sobě.

První setkání bylo zaměřeno na bližší vzájemné seznámení a vytvoření bezpečné a důvěrné atmosféry. Po úvodních seznamovacích aktivitách (např. technice „Vizitka“, kdy si žáci na papír napíší své křestní jméno a k němu si vymyslí příjmení, které je podle nich nejvíce charakterizuje, a následně se celé třídy představují – efektem bývá uvolněnější atmosféra ve třídě a zároveň se žáci o sobě dozvědí více informací) jsme dětem vysvětlili důvod naší návštěvy. Zajímalo nás, jak se ve třídě cítí, jaké mezi nimi panují vztahy, jak si rozumějí s učiteli. Třída působila pozitivním dojmem, což přispělo k navázání vstřícného vztahu s žáky. Nicméně během dalších aktivit bylo patrné rozdělení kolektivu na malé skupinky, které spolu nebyly schopny komunikovat a spolupracovat. To se potvrdilo poté, co jsme otevřeli problémová témata, jako byly pomluky, posměšky, nadávky a hádky. Toto chování vesměs všichni žáci vnímali jako překážku na cestě stát se třídou, která „táhne za jeden provaz“.

Během dalších setkání jsme se zaměřovali na konkrétní problematiku oblasti a společně jsme mluvili o tom, co by se ve třídě mělo změnit a jak by se této změny dalo dosáhnout. Využili jsme interaktivních her, činností zaměřených na posílení pozitivních vazeb, na zvládání konfliktních situací a na spolupráci, např. se jednalo o techniku „Pavučina“, kdy žáci sedí v kruhu a posílají si po zemi provázek – jeden jej pošle druhému a ocení ho za něco, co se mu na něm líbí, co mu je na něm sympatické.

V rámci jedné diskuze jsme otevřeli téma rasistických nadávek. Žáci přiznali, že dívka od svých spolužáků opravdu občas slyší rasistické nadávky. Na druhou stranu dívka sama připustila, že spolužákům také někdy hrubě nadává a posmívá se jim. Společně jsme došli k závěru, že nejde o cílené útoky na konkrétní jednotlivce, ale spíše o komplexní problém třídy, spočívající v toleranci hrubého chování a v celkově špatně nastavených normách. Naprostá většina žáků vyjádřila nespokojenost s tím, když jeden ze spolužáků sprostě nadává jinému a posmívá se mu, zároveň ale ti samí žáci přiznali, že totéž i oni dělají jiným. Třída se shodla na tom, že se pokusí takové nastavení změnit.



Žáci měli možnost si pod vedením lektora navzájem vyřikat vše, co jim na chování ostatních vadí, a zároveň měli za úkol zamyslet se sami nad svým chováním. Pro tento účel jsme využili např. techniku, kdy žáci namalují dvě ruce na papír, papír rozpůlí a jednu polovinu podepíší. Druhá je anonymní. Na podepsanou část napíší své cíle, tj. co chtějí zlepšit na sobě. Na druhou, anonymní, napíší vzkaz třem konkrétním spolužákům, co by měli změnit oni, co jim na jejich chování vadí – tyto stížnosti a doporučení potom lektor čte před celou třídou, např.: „Tomáši, přestaň mi nadávat.“ Z této techniky vzešly pro jednotlivce užitečné cíle (např. „Nebudu se už posmívat Jitce a urážet ji.“, „Budu se více bavit s holkami.“, „Přestanu kouřit.“ aj.), které jsme nalepili na velký papír a vyvěsili na nástěnku ve třídě. Žáci se k těmto svým individuálním cílům tak mohli neustále vracet a připomínat si je.

Poslední setkání bylo rozlučkové, hodnotili jsme uskutečněné pozitivní změny ve třídě a mluvili o tom, co je třeba ještě zlepšit. Byla to i příležitost navzájem se pochválit a ocenit za snahu, úspěch, pomoc. Využili jsme např. techniku „Místo po mé pravé ruce je volné“, kdy si každý žák vybere jiného spolužáka a za něco konkrétního jej pochválí. Závěrečného hodnocení se účastnil i třídní učitel, který ocenil příležitost otevřeně mluvit o problémech a společně hledat možná řešení. Většina žáků pozorovala největší posun v eliminaci vzájemného nadávání a urážení se.

V kontaktu s třídním učitelem jsme zůstali až do letních prázdnin. K naší radosti dívka, která chtěla přestoupit do vedlejší třídy, ve třídě zatím zůstala.

## Zlá holka a strach ve třídě

(2. ročník SŠ)



Podnět pro zahájení programu „Nenech se otárat“ dala v této třídě školní metodička prevence, která situaci hodnotila jako dlouhodobě neúnosnou. Podle jejích slov docházelo ve třídě k intrikám, výhrůžkám, naschválům apod.

Za vším údajně stála dívka, která svým chováním trápila nejen spolužáky, ale také některé pedagogy – byla vulgární, arogantní, nerespektovala autority, ba přímo jimi opovrhovala. Našeho programu se měla účastnit i nová třídní učitelka – původní učitelka se vzdávala třídnictví, mj. z toho důvodu, že situaci ve třídě nezvládala.

První setkání se třídou bylo náročné. Evidentní byla napjatá atmosféra a negativní přístup k programu, což se projevovalo např. odmítáním aktivní účasti ve vstupních seznamovacích hrách. S tímto nastavením třídy se pracovalo obtížně. Abychom snížili ostych a strach některých studentů, zvolili jsme anonymní formu vyjádření, v němž studenti napsali své komentáře k dané situaci ve třídě. Zakázka pro naši práci se stala jasnější, mj. některé chování mezi studenty bylo označeno přímo za šikanu.

Při druhém setkání nastal průlom. Třída nebyla kompletní, chyběla klíčová dívka a další dvě, které se také podílely na ponižování a napadání ostatních spolužáků. Byla patrná úplně jiná atmosféra ve třídě, bylo cítit uvolnění a úleva. Studenti spolupracovali při interaktivních činnostech a nebáli se otevřeně hovořit o vztazích ve třídě, mluvili o výhrůžkách, naschválech a slovních výpadech, které od nepřítomné dívky musejí jindy snášet. Studenti se během diskuze shodli, že by mohli zkusit změnit zasedací pořádek třídy tak, aby se skupina „zlých“ dívek rozsadila, a tím se oslabil jejich „nadvláda“ nad třídou. V tomto momentě se aktivně zapojila třídní učitelka, která studentům vyšla vstříc a přislíbila, že rozsazení zařídí.

Naše třetí setkání bylo zaměřeno na možné změny, které by studenti ve své třídě uvítali. Každý z nich měl za úkol zamyslet se nad tím, co může sám za sebe udělat, aby byla ve třídě lepší atmosféra. Také měli možnost vzkázat vybraným spolužákům, co mohou pro zlepšení udělat oni. Těto příležitosti někteří studenti využili k tomu, aby svou spolužačku upozornili na její neadekvátní chování k ostatním. Ona sama tuto techniku sabotovala a vzkazy od svých spolužáků odmítala přijmout. Vše se nakonec vyostřilo natolik, že dívka musela z místnosti odejít – hodnocení a kritiku od svých spolužáků nedokázala snést.

Po předchozí domluvě s třídní učitelkou jsme se rozhodli během čtvrtého setkání dívku oddělit od zbytku třídy. Zatímco jedna z lektorek vedla ve třídě interaktivní stmelovací hru a techniky, druhá lektorka, stranou od ostatních, konzultovala s dívkou její vnímání situace ve třídě – dívka se po několika minutách uvolnila a začala mluvit o současné neuspokojivé rodinné situaci. Také si vybavila, že jí maminka v dětství často říkala, že „...život je těžký a lidé jsou zlí, a proto, aby v tomto světě obstála, nesmí druhým moc věřit, musí se k nim chovat tvrdě, vždy se pořádně prosazovat a dávat jim najevo svou sílu...“. Její otec ji v dětství často kritizoval, trestal, ponižoval, říkal jí, že je „k ničemu“. Dívka během konzultace chvílemi plakala. Získávala větší náhled, více si uvědomovala a přijímala skutečnost, že druhým opravdu ubližuje, že se jí ostatní kvůli tomu bojí, ale nikdo jí to přímo neřekne. Probírali jsme s dívkou alternativní druhy chování proto, aby od druhých získávala respekt a přijetí. Nakonec jsme se domluvili ještě na dalším individuálním setkání v Arkádě.

Během posledního, hodnotícího setkání studenti ocenili „zlou“ spolužačku za to, že se nad sebou zamyslela a že se, podle slov mnohých studentů, chová i mnohem přátelštěji.

## Záškoláctví

Záškoláctví je někdy definováno jako **zameškávání školního vyučování či vyhýbání se škole**. Vždy se jedná o únik od toho, co se žákovi nelíbí, nebaví ho, co mu nejde, co ho nějak ohrožuje. Záškoláctví se rozděluje na **impulzivní** (impulz může přijít až ve škole) a **úcelové** (plánované). Podle toho, jestli rodiče o záškoláctví vědí, či ho dokonce podporují, lze tento jev rozdělit na:

- **Záškoláctví bez vědomí či souhlasu rodičů**
- **Záškoláctví s vědomím a/nebo oklamáváním rodičů**  
Např. dítě simuluje nemoc a přesvědčí rodiče, že mu skutečně není dobře, rodiče pak omlouvají absence dítěte rodinnými důvody. Někdy jsou rodiče příliš slabí a raději absence omluví, aby byl doma s dítětem klid. Jindy zase úzkostlivě sledují symptomy dítěte a nechávají dítě doma.
- **Záškoláctví s podporou rodičů**  
Rodiče absence využívají, např. aby starší sourozenci mohli hlídat mladší, mohli pečovat o někoho starého nebo nemocného v rodině. Jindy může být důvodem pro omluvenou absenci výlet, dovolená. Někteří rodiče nepovažují za nutné posílat děti do školy, jestliže není klasické vyučování, nýbrž např. exkurze nebo návštěva kina.

**Uvádí se 3 základní kategorie důvodů pro záškoláctví:**

### a) Důsledek problémů souvisejících s učením

Jedná se o problémy s prospěchem nebo s určitým vyučovacím předmětem, o vysoké, ale i nízké nároky na výuku, o strach ze zkoušení, kterého se někdy bojí i premianti, aby nepřišli o své výsostné postavení ve třídě.

*Jak již bylo uvedeno v kapitole „Třídní klima a ovlivňující faktory“, pocit neúspěšnosti ve škole, pocity nepochopení, nuda, jednostranné přetěžování, opakované pocity křivdy, nadměrná náročnost, ale i nízké nároky, to jsou vybrané činitele, které mohou v dítěti utlumit zvědavost a chuť*

*zvládat běžné těžkosti spojené s učením. A když dítě nemá dlouhodobě chuť něco zkoumat a ztrácí pocit, že může být ve škole v něčem dobré, tak se přestává snažit, rezignuje a začne se obracet k aktivitám, které jeho potřebu „úspěchu“ uspokojí. Nejedná se jenom o záškoláctví, ale také o šikanu, brání drog apod.*

*V této souvislosti lze rodičům doporučit, aby věnovali **pozornost neúspěchům dítěte ve škole a byli k nim citliví** (pro někoho může být neúspěchem dvojka, pro jiného pětka, pro dalšího poznámka). Špatné známky mohou být sice interpretovány rebelem jako jeho úspěch, na druhou stranu platí, že děti umějí být až bezohledně upřímné a nedělá jim problém o někom nahlas říci, že je hloupý. **Je od rodičů pošetilé nechávat problémy s prospěchem či chováním dítěte na škole**. Jistější je vyhledat učitele, poradit se s ním o dalším postupu a nastavit si systém vzájemné komunikace. Vedle toho je důležité, aby si rodiče všímali, jakou má jejich dítě pozici ve třídě, mezi vrstevníky. **Někdy bývá problémem tvrzení dítěte, že si na něj učitelka zasedla**. V této souvislosti nedoporučujeme, aby se tato stížnost ventilovala v první řadě a otevřeně na třídní schůzce, výhodnější je zprvu o tom pohovořit s jinými rodiči, jejichž děti také učí hypoteticky problémový pedagog. Poté, co se rodiče rozhodnou mluvit přímo s učitelem, je vhodné mluvit o konkrétních situacích, např.: „A co mu řeknete, když se chová tak a tak?“ Pokud se ukáže, že přístup učitele je skutečně nevhodný, je třeba reagovat rozhodně a důsledně, popř. o tomto promluvit s ředitelem. Poslední možností je změna školy.*

### b) Důsledek vztahových a osobnostních záležitostí

Důvodem jsou špatné vztahy s učitelem nebo špatná pozice dítěte v kolektivu vrstevníků (neoblíbenost, odlišnost, posměch, šikana). Ponižovány jsou zejména děti, které se odlišují od průměru, jsou více nebo méně inteligentní, mají jinou rasu, pocházejí z rodin, které jsou socioekonomicky chudší či naopak bohatší. Ponižované dítě je ohrožováno nejen z hlediska svého osobnostního vývoje v prostředí školy, ale také se může bát přijít domů, protože má strach

z trestu, když mu spolužáci ukradli či poničili věci, sebrali peníze na obědy apod. **A tak se dítěti nechce ani do školy ani domů – na záškoláctví se tak může nabalovat i toulání mimo domov.** Klíčovou roli hraje skupina vrstevníků, která může dítě svádět k záškoláctví, na něž se může později nabalovat užívání drog a páchání kriminality (krádeže, podvody apod.). Někdy je příčinou i **zvědavost typu „Co se stane, když nepůjdu do školy...“** – tento druh záškoláctví je situačně podmíněn např. koncem školního roku, vysvědčením, anoncovanými písemkami apod.

### c) Důsledek vlivu rodinného prostředí a výchovy

Objevuje se často u dětí pocházejících z dysfunkčních rodin. Evidentní bývá nezáměr rodičů, jejich nadměrná showvavost, ale i vysoké nároky na dítě, které se pak bojí jít nepřipravené na zkoušení, aby nedostalo špatnou známku. Záškoláctví se často objevuje v **období kolem vysvědčení. Děti mohou mít obavy z reakcí rodičů** na známky (prospěch, chování). Strach může pramenit z chování přísných rodičů, kteří hrozí fyzickými tresty nebo jinými formami ponižování. Někteří rodiče dítěti přímo řeknou, ať se špatnými známkami vůbec domů nechodí – a i když to tak nemyslí, není výjimkou, že to děti berou vážně. V této souvislosti by **rodiče měli sledovat prospěch dítěte průběžně a důkladně vážit všechny výroky zaměřené na prospěch** – tyto výroky by měly být srozumitelné a dítě by neměly zbytečně stresovat. Stejně tak mohou existovat další rodinné faktory, např. hádky mezi rodiči nebo období jejich rozvodu, které dítě demotivuje nejen k pobytu doma, ale i k docházce do školy, protože se bojí špatné známky – nemohlo se totiž v dusné domácí atmosféře učit či napsat domácí úkoly.

### Preventivní doporučení pro školu v této oblasti jsou následující:

- Mít vydefinovaná jasná pravidla a konkrétní postupy řešení pro případ záškoláctví, včetně nejrůznějších postihů a zvýhodnění, se kterými musejí být seznámeni jak žáci, tak rodiče.
- Motivovat žáky, aby do školy chodili, např. prostřednictvím atraktivní výuky, budováním pozitivního třídního a školního klimatu založeného na důvěře a spolupráci (viz výše, kap. „Třídní klima a ovlivňující faktory“).
- Realizovat preventivní aktivity pro rozvoj osobnosti dětí, tj. posilovat jejich psychickou odolnost, nacvičovat s nimi strukturované řešení problémů a mezilidských konfliktů aj.

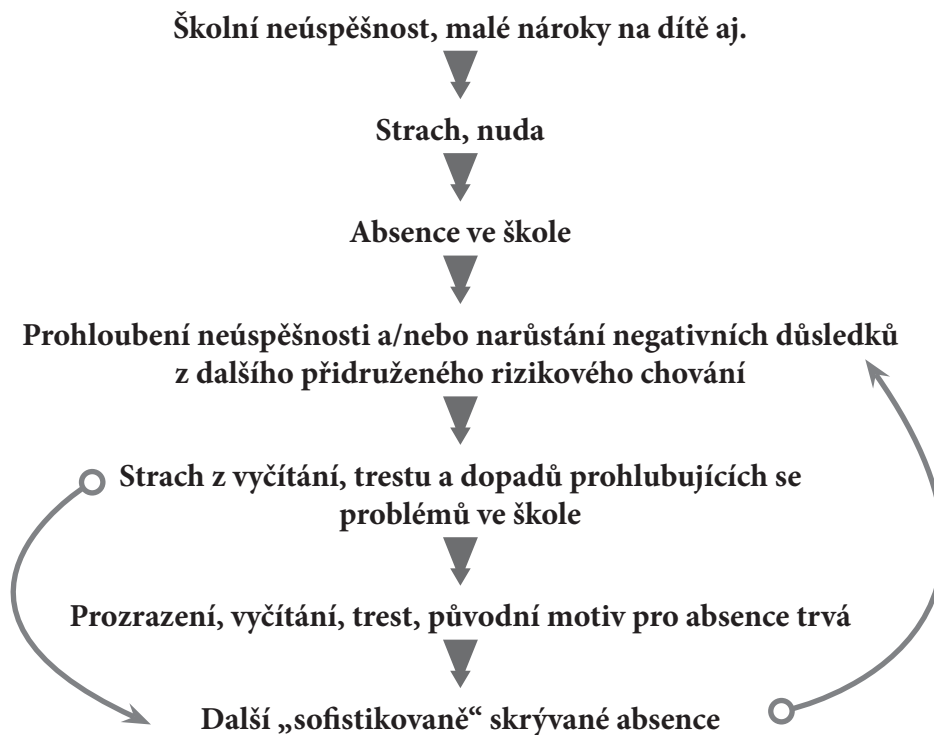
### Pro poradenství zaměřené na individuální případy záškoláctví je důležité:

- Všimát si chování dítěte a systematicky ho sledovat.
- Pomocí rozhovoru s dítětem a analýzy dostupných informací nalézt pravou příčinu záškoláctví. Lze si pokládat otázky typu: „Jedná se o dlouhodobější, či krátkodobé nepřítomnosti?“, „Jsou tyto absence nepravidelné, či pravidelné; ojedinělé, či opakované?“, „Trvají celý den, nebo žák chybí jen na konkrétní předmět?“, „Souvisí absence se zkoušením?“ aj. Zjištění pravé příčiny může trvat delší dobu, a proto je důležitá zainteresovanost, vzájemná důvěra a výměna informací mezi všemi klíčovými osobami, které se kolem dítěte pohybují, tj. rodiče, učitelé, kamarádi.
- Odstranit nebo zmírnit stresor, který vede k záškoláctví. Ten se může nacházet více v mysli dítěte (např. nepřiměřený, neoprávněný strach z trestu od rodičů, když dítě dostane špatnou známku), nebo tyto obavy mohou mít skutečný základ (tvrdé tresty od rodičů, nepřiměřené nároky ze strany učitelů, škola, na kterou dítě nemá schopnosti nebo ho nebaví, šikana aj.).
- Sankce využívat až v poslední řadě, preferovat přiměřené odměny, jakmile se dítě začne chovat žádoucím způsobem.

## Špatná praxe v řešení záškoláctví

Jedná se o **akcent na trestání a vyčítání**. Dochází pak často k posilování záškoláctví, protože dítě začne mít větší strach z trestu, bude své absence lépe skrývat a maskovat (např. předstíranou nemocí), nebo se u něj rozvine opravdové psychosomatické onemocnění. Rizikové je rovněž **označkování dítěte**, které chodí za školu, že je „líné“, nemá zájem o vzdě-

lávání, má nižší inteligenci apod. Pokud se **řešení problému záškoláctví odkládá**, může na sebe nabalovat další rizikové chování, např. užívání drog a páchání kriminality. Dítě začíná padat po šikmé ploše, má stále větší strach z dopadu narůstajících negativních důsledků a neví, jak má situaci řešit. Pokračuje tedy v chození za školu, i když primární motiv pro záškoláctví mohl již pominout. Výsledkem špatné praxe ve vztahu k záškoláctví může být vytvoření **bludného kruhu**:



Častým příkladem špatné praxe je také **zpětné omlouvání absencí**, kdy se rodiče snaží, aby nedošlo ke kázeňským postihům dítěte. Tímto ale posilují jeho záškoláctví, protože ho utvrzují v přesvědčení, že „Když dojde k nějakému problému (absenci), táta nebo máma to vyžehlí...“.

## Rocker Milan (kazuistika)



Milanovi je 14 let, chodí do 8. třídy. Žije sám s matkou, která je nezaměstnaná, má dluhy, cítí se velmi osamělá, často střídá partnery, ale stále nemůže najít toho pravého. Otec je alkoholik, odešel od rodiny, když byly Milanovi 4 roky. Milan byl do 6. třídy šikovný žák, premiant. Na konci 6. třídy se začal více zajímat o rockovou hudbu a hodně se skamarádil s Liborem, kterého škola nikdy nebavila. Libor byl pro Milana vzorem, který znal mnoho rockových skupin a měl doma po otci spoustu CD, které Milanovi půjčoval. Začali spolu občas chodit za školu a poslouchali bigbeat. Od té doby se Milanovi postupně zhoršoval prospěch a pomalu vyklízel pozici premianta. To mu vadilo, a tak se snažil zaujmout jinak, stával se z něj rocker-rebel, začal pít alkohol, kouřit, občas „zahulil trávu“. Zároveň nechtěl svou nešťastnou matku zatěžovat tím, že má horší známky a neomluvené absence, a proto své problémy tajil, podepisoval si žákovskou, různě si vymýšlel. Třídní učitelka byla vlídná, velmi citlivá, trochu i benevolentní, uvědomovala si Milanovu těžkou rodinnou a sociální situaci, jeho těžké dětství. Nakonec ale kontaktovala matku. Ta Milanovi několikrát domluvila, ale situace se zlepšila vždy jen na chvíli. Časem musela zasáhnout pracovnice OSPODu, která Milanovi a jeho matce doporučila docházku do Arkády. S Milanem se nám v úvodu poradenství podařilo vytvořit dobrý vztah a zapojili jsme ho do skupiny. Mluvili jsme o jeho představách budoucnosti, i o rizicích, která by ho čekala, kdyby pokračoval v chození za školu. Milan byl fajn, všemu rozuměl, s terapií souhlasil, na sezeních byl aktivní. Ale v jeho běžném životě se toho moc neměnilo. Potom přestal chodit jak na individuální, tak na skupinová setkání. Sešli jsme se po měsíci s třídní učitelkou, matkou i sociální pracovnicí. Milanovy problémy se rychle prohlubovaly, přestal chodit do školy, někdy se neukázal doma ani přes noc, jednou ho dokonce přivezli domů policisté s tím, že byl přistižen, jak s partou vykrádá auto. Milan také přiznal, že šnupe pervitin. Pracovnice OSPODu navrhla diagnostický pobyt v ústavu, kam Milan nakonec dobrovolně odešel. Po ukončení tohoto pobytu má Milan domluvenu další ambulanci spolupráci v Arkádě. Mezitím k nám začala chodit na poradenství jeho maminka...

## Lucia ze Slovenska (kazuistika)



Lucia, 13 let, chodí do 7. třídy. Rodiče se přistěhovali ze Slovenska, tatínek podniká, maminka je v domácnosti, socioekonomicky se rodina řadí do střední vrstvy. Lucia se vždycky učila dobře, ale už od první třídy se jí občas někdo posmíval, že neumí dobře česky nebo že má silnější brýle („Slepejš ze Slovače...“), také do ní ve škole strkali a brali jí věci. Když se to později vyhrtilo, Lucia se svěřila doma a matka přišla do školy šikanu řešit. Následná intervence ale nebyla dostatečná, učitelka asi jenom dvakrát třídě domluvila. Partička kluků, kteří si na Lucku dovolovali, se po čase začala chovat stejně jako dřív, a navíc začala Lucii nadávat, že je „práskačka Slovačka“. Lucia raději začala chodit za školu, toulala se po městě, prohlížela si výkladní skříně, seděla v parku na lavičce. Ve škole se vymlouvala, že byla nemocná, byla u doktora atd., že omluvenku zapomněla, že ji přinese později. Třídní učitelka si absenci včas všimla a kontaktovala matku, která byla šokována. Když se dozvěděla, že učitelka už „provokátérům“ domlouvala, ale jejich chování se stejně znovu opakovalo, „pojistila se“ tím, že kontaktovala i naše zařízení. Pro svou dceru chtěla získat odbornější pomoc. Během poradenství si Lucia lépe uvědomila, že má ve třídě spoustu kamarádů, kteří ji „berou“, váží si jí, mají ji rádi a rádi jí také pomohou nebo ji podpoří ve zvládnání narážek od kluků. Lucia si rovněž uvědomila, že má odvahu se bránit, ale neměla dostatek dovedností, prostě nevěděla, jak na to. Proto jsme s ní mj. nacvičovali sociální dovednosti pomocí modelového hraní rolí. Nacvičovali jsme např. reakce na kritiku, reakce na odmítnutí apod. Situace ve třídě se během několika měsíců uklidnila.



## Karolína, OCD a systém učení se na maturitu



Sedmnáctiletá Karolína nám napsala svůj životopis, ze kterého citujeme: „*Asi tak do 5. třídy jsem měla dobré známky a většinou vyznamenání. Doma to byl úspěch a za dobré vysvědčení se mi splnil sen, dostala jsem psa. Byla jsem ráda, že mohu s ostatními kamarádkami chodit ven a venčit ho. V té době, okolo svých jedenácti let, se rodiče občas doma hádali. Bylo to z důvodů, že otec párkrát nepřišel domů, říkal, že to bylo kvůli práci, ale já myslím, že to bylo jinak. Moje matka byla vždycky velice starostlivá a pracovitá. Otec měl často cholerické nálad, které jsem zdědila po něm. To, že jsou rodiče už rozvedení, jsem se dozvěděla od otce až po delší době. Vůbec mně a mému bratrovovi neřekli, že se to chystají udělat, chtěli nás ušetřit celého toho procesu. Ten rozvod mi ale moc nevěděl. Otec nás navštěvoval často a jezdili jsme s bratrem i za ním do jiného bytu. Doma nám ale chyběla tátova pořádná ruka a matka u mě ztratila takovou tu autoritu. S matkou jsme se po čase docela dost hádaly, ale to jenom kvůli maličkostem, a vzhledem k mým cholerickým náladám to bylo horší a horší. Bratr byl ten klidnější z nás. Finanční situace se po čase zhoršila. Otec sice matce platil alimenty a občas přijel domů a něco přivezl, ale přeci jenom matka na nás byla sama a těžko to zvládala. Na konci 9. třídy jsem nevěděla, co chci dělat v budoucnu. Nyní chodím na střední školu, na obchodní akademii. Známky ve škole se mi hodně zhoršily, a to u těžších předmětů, ve fyzice a matematice, ale rodiče nikdy nebyli ti, co by mě za ně nějak trýznili.“*

Karolína přišla s matkou na doporučení psychiatra a během prvního setkání působila velmi nervózně. Užívá asi 2 měsíce antidepresiva kvůli **obsedantně kompulzivní poruše** (více o OCD výše v kap. Příklad rodinné patologie), která se negativně promítá i do jejího prospěchu ve škole, kde jí hrozí, že bude muset opakovat 4. ročník.

Projevy OCD se u Karolíny objevují hlavně večer, když je unavená, nebo i přes den, když je ve stresu a čeká ji nějaké

zkoušení nebo písemka. V těchto situacích pak opakovaně vymývá sklenice (tj. kompulzivní chování), protože se bojí, aby nedostala nějakou nemoc, třeba žloutenku, chřipku (tj. obsedantní myšlenky). Toto vymývání dělá třeba 2 hodiny před spaním, jinak neusne. Karolína vtahuje do tohoto svého kompulzivního chování i svou matku, chce od ní ujišťování, že se nenakazí, když se napije z řádně nevymyté sklenice, chce po matce, aby sklenice před ní důkladně a opakovaně vymývala. Matka ví, že součástí léčby OCD je to, aby Karolínu neujišťovala, ale Karolína ji často „ukecá“. Jak Karolínu, tak matku jsme edukovali o OCD a metodách kognitivně behaviorální terapie (KBT), které se k léčbě OCD standardně využívají. Připravili jsme individuální plán, který byl založen na sebesledování a písemném záznamu obsesí i kompulzí, vytvořili jsme plán pro dostupné zvládnutí obsesí (např. racionální přerámování obsedantních myšlenek, metoda STOP, metody pro odvádění pozornosti) a pro zamezování kompulzí. Za každý pokrok se Karolína podle svého seznamu odměn sama odměňovala. Za úspěchy ji odměňovala i její matka, např. zvýšenou pozorností, péčí, dobrým obědem na přání Karolíny apod.

Zároveň jsme se zaměřili i na **prevenci stresu, který u Karolíny spočíval především ve zlepšení systému učení se do školy**. Karolína studuje 4. ročník obchodní akademie, ale mnoho předmětů ji nebaví nebo je nechápe. V poslední době se výrazně zhoršil její prospěch. Po škole chce na půl roku třeba do Anglie, aby se lépe naučila angličtinu, chce tam pracovat jako au pair. V současnosti má Karolína obavy z maturity, je z toho stresovaná, pořád se snaží učit. **Karolínu naléhavě pronásleduje obsedantní úzkostná myšlenka: „Musím využít každou chvíli na učení, jinak to nezvládnou a to by pro mě byla katastrofa...“**. Aby si ulevila, tak si v každé volné chvíli dokola opakuje (ruminuje) to, co se nedávno učila, jedná se o tzv. skryté mentální kompulze. Karolína se ale učí mechanicky a nazpaměť, nemá v učení systém, přetěžuje paměť a panikaří, když se jí okamžitě nevybaví odpovědi na otázky z látky, kterou se učila.

Nedávno Karolína dělala tři zkušební testy k maturitě a všechny pokazila, je z toho stresovaná a nervózní. Překot-

ně mluví o předmětu „právo“, spouště věcí z této látky vůbec nerozumí. Dostává se jí uklidnění, že není třeba panikařit, má stále dostatek času, aby se na maturitu, která se bude konat až za několik měsíců, dobře připravila. **V první řadě je třeba změnit systém učení, resp. vytvořit systém funkčnější. Postup, který jsme společně vytvořili, byl následující:**

1. Sehnat si všechny otázky (okruhy), ze kterých bude maturovat (stačí na to 14 dní).
2. Pro každý maturitní předmět si vytvořit vlastní papírovou složku a tam seznam vytištěných otázek vložit.
3. Postupně shánět všechny informace (vlastní poznámky z výuky, informace z internetu, vypisovat si čísla stránek z učebnic, kde se o dané otázce pojednává) a tyto informace si zakládat ke každé otázce v příslušné složce (1 měsíc).
4. Balíček informací ke každé otázce si nejdříve přečíst (neučit se jej), pokusit se informacím porozumět a podtrhat si nejdůležitější informace (1 měsíc).
5. Podtrhané informace si v logickém pořadí vypsát maximálně na 2 stránky papíru formátu A4 a tento souhrn položit na hromádku informací, které má Karolína v každé složce (1 měsíc).
6. Označit si ty informace či podtémata, kterým nerozumí nebo kde má nejasnosti, a popřemýšlet, s kým (spolužáci, učitel, jiné osoby) by své nejasnosti mohla probrat (1 měsíc).
7. Z každého souhrnu si ke každé otázce vypsát maximálně 10 klíčových slov, které si jako první vybaví, když si bude otázky opakovat a když bude později sedět na „potítku“.
8. Začít se systematicky učit podle souhrnu a podle stanoveného harmonogramu, který si musí vytvořit a zapsat do diáře. Měla by brát v potaz, že na každou otázku potřebuje v první fázi maximálně 1 hodinu. Učí-li se více hodin v kuse, pak by měla uplatňovat následující systém: 1 hodina na učení jedné otázky, 10 min pauza, další hodina učení druhé otázky atp. Po třech hodinách učení

minimálně 30 minut pauza, neučit se více jak 6 hodin denně. Na konec dne, kdy se dlouho učila, připravit nějakou příjemnou aktivitu, minimálně na 2 hodiny.

9. „Svatý týden“ věnovat už jen opakování.

Během přípravy na maturitu Karolína dvakrát zkušebně prezentovala náhodně vybrané otázky terapeutické skupině vrstevníků, kteří ji následně oznámkovali průměrem 2. Nakonec Karolína maturitu zvládla, nicméně s tím, že jeden předmět neudělala. Ale celkově se jí ulevilo, uvědomila si totiž, že **„když to vyjde podle mých představ, tak to bude fajn, když to podle mých představ nevyjde, tak to bude sice nepříjemné, ale nebude to pro mě žádná katastrofa, zvládnou to příště...“**. V současnosti se Karolína připravuje na reparát.

## Jana a sociální fobie



**Sociální fobie** je duševní porucha, která se projevuje silným a trvalým strachem z jedné nebo více sociálních situací (např. mluvit před více lidmi, být zkoušený před třídou, jíst či telefonovat před druhými lidmi apod.) a vyhýbáním se těmito situacím. Vyhýbání se sice vede ke snížení úzkosti, ale za cenu ochuzení života. Lidé trpící sociální fobií obvykle vědí, že jejich strach je nadměrný, neodůvodněný a nedůstojný. **Průměrný věk počátku sociální fobie je 15 let** a tato porucha se objevuje stejně často u mužů i u žen. Nezáleží na inteligenci, vzdělání, ekonomickém zázemí, zaměstnání. A sociální fobie u rodičů znamená pro jejich dospívající děti silné riziko rozvoje obdobné fobie, deprese, úzkostné poruchy nebo závislosti na alkoholu. Mezi další **rizikové faktory patří mj. časté stěhování v dětství, útoky z domova, špatné známky ve škole**. Podle teorie objektivních vztahů je sociální fobie

důsledkem toho, že blízcí lidé, především rodiče, **byli k dítěti nadměrně kritičtí, zraňující, posmívali se mu nebo ho ztrapňovali**. Tyto zraňující zkušenosti jsou pak v dospělosti promítány do dalších osob, což vede k sociální úzkosti. Celoživotní prevalence sociální fobie je odhadována až na 13 %, rovněž se odhaduje, že kolem 80 – 90 % lidí má někdy ve svém životě období, kdy se nadměrně stydí. Sociální fobie je relativně málo diagnostikována, a to mj. proto, že se pacienti domnívají, že jejich úzkost v sociálních situacích je povahový rys, anebo se stydí vyhledat odborníka – obávají se nálepky psychické poruchy.

### Kazuistika



U sedmnáctileté Jany se začaly projevovat příznaky sociální fobie v prvním ročníku střední školy. Při zkoušení před třídou se u ní výrazně zvyšovala hladina úzkosti, která blokovala vybavnost z paměti a negativně ovlivňovala kvalitu jejího mluveného projevu. Zároveň si při zkoušení výběrově všímala „podezřelých“ pohledů a různého chování spolužáků a učitele, které si následně vysvětlovala tak, že se na ni všichni dívají a smějí se jí, protože je „trapná a tlustá“. V důsledku takového myšlenkového zpracování se **začala vyhýbat škole, a za školou dokonce začala experimentovat s pervitinem**. Jana začala tuto drogu užívat jako „sebededikaci“, tedy jako „lék“ pro svépomocnou léčbu svých psychických problémů – pervitin na ni účinkoval tak, že „rozpouštěl“ její úzkostné a strachuplné myšlenky, ona se cítila uvolněnější a sebevědomější, byla komunikativnější. Zároveň méně pocítovala chuť k jídlu a hlad, což také kvitovala s povděkem. Na druhou stranu se u ní po odeznění účinku drogy objevovaly nepříjemné úzkostně depresivní stavy, které ji nakonec od dalšího užívání pervitinu odradily.

Jana za námi přišla s rodiči, na doporučení pracovnice OS-PODu. Po několika vstupních anamnestických pohovorech jsme se domluvili na tom, že je třeba řešit především její pro-

blémy se sociální fobii.

Postupovali jsme podle metodiky kognitivně behaviorální terapie: Prostřednictvím písemných záznamů se Jana v kontextu konkrétních situací snažila **identifikovat hlavní „palčivé“, tzv. automatické negativní myšlenky (ANM) a sílu úzkosti (na škále 1–10), kterou v ní tyto ANM vyvolávají**. Příklad z Janiných záznamů:

Situace: „Je po mém zkoušení z dějepisu, ze kterého jsem dostala trojku. Sedím v lavici a poslouchám další výklad učitele...“

ANM: „Všichni viděli, jak jsem nic neuměla, byla jsem trapná. Petra se uchechtávala kvůli tomu, jak jsem koktala, kluci si mě prohlíželi a určitě si v duchu říkali, jaká jsem tlustoprška, a k tomu ještě blbá. Teď bude velká přestávka, radši si ani nepůjdu popovídat s Jarkou, stejně by se se mnou nebavila, kdo by se s takovou blbkou vůbec bavil...“

Úzkost: 7, na škále 0–10

Další podstatnou částí terapie bylo Janu naučit **racionálně si testovat konkrétní ANM, které si zapisovala, a vypracovávat si k nim alternativní, racionální odpovědi, jakým věří**.

Racionální odpověď k výše uvedené situaci, resp. ANM, zněla: „Je pravda, že jsem nepodala během zkoušení úplně perfektní výkon, ale něco jsem řekla, vlastně mě učitel i pochválil za to, že jsem si pamatovala přesný datum vzniku OSN. Celou dobu zkoušení jsem určitě nekoktala, dvakrát jsem se trochu zadržela, ale to je normální, když člověk přemýšlí, občas se zadrhne každý, vzpomínám si třeba na Vlastíka nebo Věru, jak koktali, když se jich učitel během posledního zkoušení zeptal na něco, co přesně nevěděli... Tlustá také nejsem, jsem trošku při těle, možná by se dalo říci, že jsem kypřejší, ale někteří kluci to mají rádi, třeba Petr mi to nedávno říkal v šatně, jak se mu líbí moje postava. Určitě bych nechtěla být vychrtlá a pořád nemocná jako Radka. O přestávce půjdu normálně za Jarkou, zeptám se jí, jak jí připadal můj výstup během zkoušení, a zeptám se jí, co bude dělat o víkend...“ Po vypracování této racionální odpovědi úzkost u Jany klesla z původní hodnoty 7 na hodnotu 4.

Mezi další postupy během terapie patřilo zmapovat situace, kterým se Jana vyhýbá nebo ve kterých cítí velkou úzkost.

Pro tyto jednotlivé situace se Jana snažila určovat typické ANM (pomůckou bylo, že se těmito situacím přímo vystavila a zjistila přesné znění ANM, jež jí probíhaly v mysli). Poté jsme s těmito negativními myšlenkami pracovali stejným způsobem, jak je uvedeno výše (jedná se o metodu kognitivní restrukturalizace). Cílem bylo vytvořit takové alternativní myšlenky, které by Janě dovolily obávané situace zvládat s nižší mírou úzkosti.

Společně s Janou jsme také zjistili, že má v některých oblastech **nedostatky ohledně sociálních dovedností**, a tak jsme během našich setkání pomocí modelového přehrávání rolí nacvičovali např. dovednost, jak zahájit, udržet a ukončit rozhovor, jak mluvit před druhými lidmi (dávat si pozor na oční kontakt, zřetelnou mluvu, postoj apod.), jak asertivně odmítnout nepřiměřené požadavky druhých lidí apod.

Jana si také vypracovala **seznam vlastních odměn**, které využívala, když se jí povedlo zvládnout nějakou obávanou situaci, jíž se dříve vyhýbala.

V této souvislosti jsme také využívali **skupinovou terapii**, která je pro léčbu sociální fobie velmi důležitá. Jana si v rámci vrstevnické skupiny připravovala přednášky na různá témata a potom od ostatních členů skupiny dostávala zpětné vazby, co se jim líbilo, popř. co by někdo z účastníků udělal jinak apod. Některé expozice, kdy Jana přednášela, byly natáčeny na video a poté jsme je s ní probírali. Cílem analýzy videonahrávky bylo Janu naučit, aby vlastní vystoupení vnímala objektivněji, aby si více všimla momentů, které se jí povedly – lidé se sociální fobií mají totiž tendenci se častěji zaměřovat na to a pamatovat si jen to, co se jim nezdařilo, i když takových věcí bylo objektivně třeba jenom 20 %, a tyto fragmenty si pak klienti často zobecňují ve stylu „Všechno bylo špatně...“.

V rámci poradenského procesu jsme se **setkali také s rodiči a třídním učitelem a seznámili je s povahou Janiných problémů a se strategiemi léčby**. S Janou jsme pak všichni společně vypracovali individuální plán léčby, který obsahoval např. seznam postupně se ztěžujících sociálních situací, které by Jana měla opakovaně absolvovat ve škole, a tak se trénovat a udržovat v sociálních dovednostech a ve větší odolnosti vůči ANM, které jí způsobují úzkost.

## Filip, strukturované plánování času a odměny



S dovedností realisticky a systematicky si plánovat a organizovat svůj čas se člověk nerodí, musí se tomu naučit, nejlépe od svých rodičů během dětství a dospívání. Dovednost plánování času je výhodná z několika důvodů: člověk toho během dne, týdne, měsíce, celého života více stihne, získá pocit větší kontroly nad

vlastním životem, včetně školních povinností, tolik se nestresuje, že „nestíhá“, snáze se rozhoduje a dává méně šanci nepříjemné nudě, která se může stát „úrodnou půdou“ pro různé rizikové nápady, jako jsou záškoláctví, experimentování s drogami, páchání trestné činnosti aj.

V této souvislosti jsme se u dospívajících setkávali hlavně s těmito problémy:

- **chaotická činnost**
  - neschopnost přiměřeně si rozložit čas mezi povinnosti (učení se do školy, domácí úkoly, domácí povinnosti) a příjemné aktivity (sport, hudba, televize, kontakty s vrstevníky);
- **odkládání nezáživných činností**
  - zejm. odkládání povinností (učit se do školy, psát úkoly do školy, dělat domácí práce);
- **nadměrná činnost**
  - např. nepřiměřeně dlouhé a intenzivní opakování naučené látky, často z důvodu strachu, že žák naučené zapomene.

Během prvních setkání jsme mladým klientům, u kterých jsme sledovali tyto deficity, dávali následující **doporučení pro plánování času**:

- *To, co si naplánujete, nemusí vždycky vyjít. Vždy počítejte s tím, že vám do vašeho plánu může vstoupit nějaká neočekávaná událost. Život je někdy velmi nevypočítatelný. Váš denní plán je jen vodítkem, není to bič.*

- *Buďte při plánování svého času rozumní, berte ohledy na svoje schopnosti a možnosti. Nechtějte toho stihnout mnoho, nebo budete ve stresu a brzy se unavíte, budete dělat chyby a spousta vaší snahy přijde vniveč. Také toho nedělejte příliš málo, protože i tak budete unavení a bude se zvyšovat vaše nechuť dělat nezáživné, nicméně nutné činnosti.*
- *Mějte svůj plán vyrovnaný. Rovnoměrně do něj vkládejte jak nezáživné povinnosti, tak odměny ve formě příjemných aktivit. Každý den by měl obsahovat min. 30 % aktivit zaměřených na výkon, přičemž tyto aktivity nemusejí být vždy nepříjemné, a min. 30 % aktivit příjemných. Po uskutečnění méně záživné činnosti se odměňte nějakou drobnou příjemností a po ukončení delšího úseku, kdy musíte udělat nějakou práci nebo splnit nějakou povinnost, se odměňte intenzivnější a delší příjemnou činností – suchopárné věci se vám pak budou dělat snadněji, když se při nich budete těšit na „sladkou“ odměnu.*
- *Na začátek si plánujte méně příjemné aktivity a po každé hodině jejich provádění se odměňte krátkou příjemnou aktivitou (např. poslechem oblíbené písničky, popovídáním si s kamarády, pohledem z okna na příjemnou krajinu). Odpoledne by mělo nezáživných povinností ubývat a na frekvenci by měly získávat aktivity příjemné.*
- *Při plánování příjemných aktivit je důležitá „barva“, tj. nemyslete si a nepište si do diáře neutrální slovo „oběd“, ale např. zabarvené slovní spojení „salámová pizza“.*
- *Minimálně 2x až 3x do týdne alespoň krátce sportujte, a je jedno o jaký sport nebo tělesné cvičení se jedná, může jít o běh, fotbal, florbal, jízdu na kole, cvičení doma apod. Trvá-li soustavný pohyb alespoň 40 minut, pak se do těla začínají vyplavovat endorfiny, což jsou vnitřní uklidňující látky. Po jejich působení budete odpočatější, budete mít více energie, budete odolnější proti únavě, stresu a rozčilení.*

### Kazuistika



*Filip byl odmala chaotik, pořád něco zapomínal, včetně důležitých pomůcek do školy a domácích úkolů. I když se snažil do školy učit a psát úkoly, pořád nestíhal. Buď mu do toho něco důležitějšího vlezlo, a tak své povinnosti odkládal, anebo – když už se konečně*

*rozhodl se učit či vypracovat si úkol, tak se pořádně nesoustředil a cítil se unavený.*

*Po dohodě s rodiči si Filip pořídil větší diář a začal využívat náš záznamový arch pro strukturované plánování času (viz příloha č. 2). Do něj si hodinu po hodině předem plánoval každý následující den a takto postupoval 14 dní, vždy navečer. Plán předem konzultoval s rodiči, kteří mu jej někdy upravovali, doladovali. Jak Filip, tak rodiče věděli, že při plánování času je vedle výše uvedených doporučení důležité také to, aby na konci každého dne Filip zhodnotil, na kolik procent se mu denní plán podařilo splnit. Pokud se dostal alespoň na 50 %, udělil si malou odměnu ze svého seznamu. Když se mu plán podařilo splnit na více jak 70 %, odměnil se odměnou větší.*

*Zároveň si ke každé hodině, kdy něco dělal, psal číslo od 0 do 5 podle toho, jako moc byla tato činnost pro něj náročná. A také jedno číslo mezi minus 5 a plus 5, a to podle toho, jak jste se cítil, přičemž minus 5 znamenalo „Cítil jsem se tak hrozně mizerně, jak si jen umím představit“ a plus 5 znamenalo „Cítil jsem se nejlíp, jak si jen umím představit“. Na konci každého dne si Filip udělal průměr své nálady. Ze záznamů bylo možné vyčíst, které aktivity Filipovi dělají největší problémy a které jsou pro něj příjemné, tj. jsou pro něj odměnou.*

## Karel a zvládání zlosti



Naštvanost (podle intenzity této emoce lze rozlišovat na zlost, hněv, vztek až zuřivost) je pocit, který je člověku obvykle nepříjemný a kterému se většina lidí snaží vyhnout, případně usiluje, aby se ho co nejrychleji zbavila. Mít občas zlost je normální. Problém vzniká tehdy, je-li člověk zlostný často, jeho zlost

je silná a on se neumí dobře ovládat. Potom se sám necítí dobře, nezřídka jedná zkratovitě, a způsobuje si tak v životě spoustu zbytečných konfliktů a problémů.

Zlost vzniká zpravidla v situacích, které člověka rozčilují – to mohou být situace, jež on vnímá vůči sobě jako nespravedlivé (ze strany rodičů, kamarádů). Dítě může cítit zlost také samo na sebe a má různé sebeobviňující, sebeznehodnocující myšlenky, např. „Jsem slaboch...“; „Zase se mi to nepovedlo..., nikdy se mi nic nepovede...“. Před zlostí se často objevuje strach (např. nějaké situace nebo osoby se někdo bojí a kvůli tomu má na sebe vztek), pocit odmítnutí („Co si to dovoluje mě ignorovat!“), ponížení („Tohle ponížení mu nedaruju!“), bezmoci („Tohle jeho chování je nefér, ale já s tím nemůžu nic dělat!“).

Když dítětem prostoupí pocit zlosti, zhoršuje se jeho rozumové uvažování, vnímá věci kolem sebe zkresleně („vidí rudě“), často jedná zkratovitě a může udělat něco, čím si sice uleví (např. popere se, řekne někomu sprosté slovo), ale toto jeho chování může mít následně dlouhodobé negativní důsledky (např. zesílený a pokračující konflikt s druhým člověkem). Mnoho dětí v sobě zlost naopak dusí, což může vyvolávat neočekávané výbuchy vzteku a nenávisti, anebo způsobovat různá psychosomatická onemocnění.

### Kazuistika



Karel (14 let) k nám přišel na doporučení rodičů, třídního učitele i sociální pracovnice OS-PODu právě v doprovodu otce a matky. Během

posledního školního roku se o přestávkách několikrát popral, protože ho, jak sám tvrdil, někteří spolužáci provokovali. Tyto provokace spočívaly v různých narážkách, že má horší mobil, že je tlustý, že „kouká jak vyvoraná myš“ apod. Karel byl, jak říkali jeho rodiče, od útlého dětství velmi vznětlivý, tzv. „spouštěcí“, na sebemenší narážky reagoval velmi impulzivně a zlostně. Pokaždé, co mu „vychladla“ hlava, uvědomil si, že jeho reakce byla neadekvátní, že se popral vlastně kvůli nepodstatným věcem a že následné konsekvence (např. poznámky) mu zbytečně komplikují život. Také si uvědomoval, že pod vlivem zlosti se ve škole hůře soustředí na výuku, což vedlo k horšímu prospěchu.

S Karlem jsme zprvu hovořili obecněji. Bavili jsme o tom, jak vůbec člověk pozná, že má zlost, co je typické pro rozhněvaný výraz tváře, co je typické pro mluvu a viditelné chování rozrušeného člověka. Mluvili jsme o tom, jaké může mít člověk myšlenky, když má zlost. Pak jsme s Karlem konkrétně rozebírali poslední situace, kdy byl rozčilený, anebo kdy se popral. Karel se snažil identifikovat své nejčastější myšlenky, které k pocitu zlosti vedly a které zněly např. „Co si to ke mně dovoluješ, co si o sobě myslíš!“, „Nejradši bych tě zabil, ty šmejde!“, „Ty jsi hroznej debil!“. Stejně tak se Karel snažil uvědomovat si nepříjemné reakce projevující se v těle po dobu zlosti, např. napětí ve svalech, třes, pocení.

Učili jsme Karla, aby si **co nejdříve uvědomil signály svého těla, jež mu oznamují, že jeho zlost narůstá**. Pak může ze situace odejít nebo využít dovednosti, které mu pomohou zlost dostávat pod kontrolu (např. metoda kontrolovaného dýchání do břicha, progresivní Jacobsonova relaxace, kognitivní restrukturalizace aj.). **Cílem není nemít zlost, ale naučit se ji ovládnout dříve, než zlost ovládne člověka.**

S Karlem jsme sepsali situace, které ho nejvíce rozčilují: Jednou ze situací, kterou obtížně zvládal, bylo setkávání se s Jardou z vedlejší třídy o velké přestávce na chodbě školy. Jarda byl statný a vysoký kluk a Karla často provokoval tím, že si ho dobíral a posmíval se mu (např. zmiňovaná „vyvoraná myš“). S Karlem jsme promýšleli preventivní strategie, jak by mohl situaci, jež v něm vyvolávala zlost, lépe zvládat.

Např. by se jí mohl vyhnout: nemusel by chodit o velké přeštváče na chodbu, mohl by zůstat ve třídě a chodbou projít jen na záchod. Další strategií byla příprava na zvládnání situace, jestliže nastane: Karel si po konzultaci s námi připravil na papír, co by mohl říci nebo udělat, jestliže Jardu potká a ten ho bude provokovat. Tyto reakce jsme na sezeních modelově přehrávali, aby si je Karel lépe upevnil. Zde jsou některé z možností:

„Budu dělat, že nic neslyším, a budu si myslet, že Jarda má asi nějaký problém se svým sebevědomím, když mě musí takhle urážet...“

„Řeknu mu, že jestli mu vadí, že čumím jako vyvoraná myš, tak je mi to líto, a zkusím ho za něco pochválit, např. mu pochválím kalhoty, uvidím, jak zareaguje.“

„V obou případech mohu poprosit Aleše, aby šel se mnou. Když jsem s Alešem, tak si Jarda na mě tolik nedovolí.“

Tyto strategie fungovaly relativně dobře, Karel se naučil situaci, kdy byl v kontaktu s Jardou, lépe zvládat a Jarda postupem času přestal Karla provokovat, dokonce se Karla jednou zeptal, jestli by mu nepůjčil na jednu vyučovací hodinu učebnici matematiky. Karel mu ji půjčil.

Během posledních setkání jsme s Karlem opakovali vše, co se naučil. Přidali jsme téma **Jak reagovat na rozčileného člověka**. Neboť rozumně a klidně reagovat na zlostného člověka není jednoduché, je to umění. Většina lidí reaguje automaticky buď ústupem, nebo omlouváním se, a nechá si tak na hlavu „sypat popel“ – tím odměňuje a posiluje agresivní chování protistrany, čímž podmíní, že se útoky budou pravděpodobně opakovat; anebo naopak zlostný útok opětuje stejnou mincí, tj. začne také nadávat, útočí a je agresivní – dochází tak k velkému konfliktu, někdy i k fyzickému napadení. Klidně reagovat znamená reagovat bez velkého strachu, bez ironie, pevným postojem, přiměřeným pohledem do očí, pojmenováním toho, že vnímáme zlost druhého člověka: „Vidím, že máš zlost,“ a v případě, že zlostné výbuchy dotyčného pokračují, je obvykle výhodnější odejít ze situace pryč a odložit řešení problému na dobu, až rozčilený člověk „vychladne“.

## Monika a sebepoškození



Jedna z *definic záměrného sebepoškození* říká, že jde o přímé a záměrné poškození vlastních tělesných tkání bez vědomého sebevražedného záměru. Často se jedná o akty řezání, pálení, propichování a bití sebe sama. Sebepoškození je dáváno do souvislosti s hraničním typem emočně nestabilní osobnosti, která se projevuje intenzivními a nestálými vztahy, černobílým viděním světa (*buď tě miluji, nebo nenávídím; buď je to krásné, nebo příšerné*), rozporuplným uvažováním: „*Nenávídím tě, ale neopouštěj mě...*“, strachem z odmítnutí a pocitu prázdnoty. Někdy se sebepoškození objevuje společně s poruchou příjmu potravy nebo je symptomem obsedantně kompulzivní poruchy. Sebepoškození může souviset i s užíváním drog nebo s posttraumatickou stresovou poruchou, kdy toto sebedestruktivní chování slouží k zastavení silných emočních impulzů (zlosti, strachu, beznaděje) spojených s traumatem v minulosti (např. fyzické a sexuální zneužívání, znásilnění, dlouhodobá šikana). Mnoho odborníků řadí sebepoškození mezi poruchy kontroly myšlenkových a emočních impulzů, kde jedním z projevů těchto poruch jsou příjemné a uvolňující pocity prožívané během a těsně po aktu sebepoškození.

Prevalence alespoň jedné epizody sebepoškození u mladých lidí ve věku 15–16 let se udává 10–15 %. Nejčastěji se lidé začínají sebepoškozovat v období dospívání a častěji se poškozují ženy, které spíše inklinují k tomu, aby obracely svou agresi proti sobě; kdežto muži zaměřují agresi spíše ven a také pro mírnění zlosti a agrese více využívají alkohol a drogy. **Asi třetina z těchto osob se poškozuje méně než 5 let a s tímto chováním končí kolem 20. roku věku, asi třetina se takto chová 5 až 15 let a třetina více jak 15 let.**

**Proč se vůbec lidé sebepoškozují?** Uvádí se snaha zbavit se silných nepříjemných pocitů (především zlosti) – fyzická bolest je pro sebepoškozující se osoby přijatelnější než bolest emoční a při fyzickém poranění se vyplavují do těla uklidňu-

jící endorfiny. Svoji roli hrají i sekundární zisky – sebezpoško-  
zováním si lze získat pozornost a péči. Toto chování vyvolává  
pocit kontroly nad vlastními myšlenkami, emocemi a tělem  
(pocit kontroly nad vlastním životem je jedním z bazálních  
potřeb člověka). U sexuálně zneužívaných a znásilněných dí-  
vek může mít sebezpoškození smysl „očistění“ od myšlenek  
typu „Jsem špatná, špinavá, zneuctěná...“, či se jedná o způsob  
sebetrestání: „...protože jsem to nechala na sobě dopustit“.  
Může jít také o způsob komunikace s druhými, a to v pří-  
padě, že člověk neumí své potíže vyjádřit verbálně či neumí  
přiměřeným způsobem požádat o pomoc – emoční bolest  
„přetavená“ do těla je více vidět a přitahuje více pozornosti.  
Sebezpoškození může být i výrazem příslušnosti k některé  
subkultuře (např. EMO, Gothic).

Monika se poprvé pořezala, když jí bylo 14 let. Rodiče se tehdy  
doma často hádali a otec mámu bil. Monika se začala řezat  
jednou v pokoji, když se rodiče hádali, aby přehlušila ten řev  
a svoji bezmoc – nemohla mámě pomoci, když jí táta mlátil.  
Pak se rodiče rozvedli a Monika narazila na kluka, do kterého  
se strašně zamilovala, ale on ji chtěl jen sexuálně a finančně  
využívat. Když se nabažil, tak ji opustil. Monika začala pít  
alkohol, chodila za školu a začala se i více sebezpoškozovat.  
Ve škole její škrábance viděli někteří spolužáci a kamarádka  
Monice řekla, že pokud s tím nepřestane, tak to řekne třídní  
učitelce.

V úvodu poradenství byla Monika informována o faktorech,  
které udržují její sebezpoškození – zaprvé se jedná o **oka-  
mžitě pozitivní zisky**, tj. dochází k zastavení nepříjemných  
pocitů a k následné úlevě, která je navíc ještě umocněna  
vyplavováním endorfinů. Zadruhé jde o **dlouhodobější po-  
zitivní zisky**, které spočívají v tom, že Monice je věnováno  
více pozornosti a péče. Mezi **negativní zisky** (tedy nevýhody,  
které zeslabují její sebedestruktivní chování) patří okamžitě  
po aktu sebezpoškození pocity viny, hněvu na sebe a studu.  
Z dlouhodobého hlediska je pro Moniku nepříjemné to, že  
má tělo pořezané stále více, objevují se u ní infekce, je méně  
atraktivní pro chlapce, snižujete se její sebevědomí a celkově  
se cítí stále napjatá. Snažili jsme se identifikovat situace, kdy

se objevují automatické negativní myšlenky, které Monice  
způsobují silné negativní emoce a spouštějí u ní provedení  
sebezpoškozovacího aktu. **Jedna ze situací byla rozklíčová-  
na takto:**

Situace: Je pátek 6 hodin navečer, sedím sama na lavičce před  
panelákem, nevím, co budu večer dělat. Před chvílí volala ka-  
marádka Běla, že nemůže jít večer se mnou do kina, není jí  
dobře, má horečku.

Myšlenky: „Nikdo mě nemá rád, jsem všem lhostejná...“, „Ni-  
kdy nic pořádně nefunguje...“, „Nenávídím lidi, nenávídím  
svoje tělo, už se sebou nevydržím...“.

Emoce: Smutek, deprese, frustrace, zlost, sebenenávist, zou-  
falství.

Myšlenky: „Už to nevydržím, musím si ublížit, jinak to nejde,  
bude mi lépe...“

Chování: Škrábání se nožem do lýtky a disociace (tj. odpou-  
tání se od sebe, depersonalizace, derealizace, změněný stav  
vědomí)

Důsledky chování: Dočasná úleva od nepříjemných pocitů  
a prožívání jemné euforie v důsledku vyplavení endorfinů, ale  
hned poté myšlenky „Jsem tak hloupá, že jsem to zase uděla-  
la...“, „Jsem k ničemu, nejsem schopná se ovládat...“, „Takhle  
to dál nejde...“

Emoce: Stud, sebelítost, hněv na sebe, beznaděj vedoucí k cel-  
kovému napětí a sníženému sebevědomí, které je „úrodnou  
půdou“ pro to, aby Monika v situacích podobných té, která  
je zmíněna výše, myslela a chovala se podobným způsobem.



Je zřejmé, že se jedná o **bludný kruh**. V další fázi terapie jsme s klientkou pracovali mj. v metodice KBT (kognitivně behaviorální terapie). Monika je stále naší klientkou a její stav se v některých aspektech částečně zlepšil.

## Nízké sebevědomí

Pod problémem nízkého sebevědomí či sebedůvěry u dětí a dospívajících se může skrývat řada konkrétních potíží. Kvalita sebevědomí se zpravidla vytváří v dětství a týká se přijetí (sebepřijetí, přijetí druhými lidmi, resp. vrstevníky), výkonu a úspěchu (např. ve škole) a kontroly (nad sebou samým, nad svým životem). Nízké sebevědomí souvisí s představou, jaký by člověk měl nebo chtěl být (často na základě nereálných očekávání rodičů směrem k dítěti) a jak se ve skutečnosti vnímá (často se lidé v mnoha situacích nepřiměřeně sebepodceňují). Přiměřeně pochybování o sobě a touha být lepší jsou zdravé a normální, ale toto pochybování by nemělo vyvolávat nadměrný stres. Na vzniku nízkého sebevědomí v dospívání se mohou podílet zkušenosti z dětství, které **souvisejí s trestáním, odmítáním, ponižováním nebo zneužíváním jak v rodině, tak ve školním kolektivu (šikana) či v jiné skupině vrstevníků. Ze strany rodičů a učitelů může rovněž jít o nadměrné požadavky, které dítě nemůže nebo nechce naplnit**, o neustálé poukazování na lepšího sourozence, ze kterého by si mělo dítě brát příklad, o chybějící vyjádření uznání (**dávání dítěti najevo, že „umí a dovede“**) a o nedostatek vyjadřované vřelosti, zájmu a pozornosti.

**Existuje řada činitelů, které tuto nízkou sebedůvěru udržují.** Jedná se o pozornost zaměřenou na sebe, časté porovnávání se s druhými lidmi, negativní přesvědčení o sobě („*Jsem neschopný!*“), negativní očekávání do budoucna („*To nemohu nikdy zvládnout!*“), negativně zkreslené vnímání a výbavnost z paměti („*Zase jsem to udělal špatně!*“, „*Všechno, co jsem kdy udělal, byl jeden velký průser!*“), vyhýbavé chování („*Nepůjdu tam, nemá to cenu, určitě to podělám.*“, „*Lepší bude odsud odejít, než se mi někdo začne smát!*“).

Na nízké sebedůvěře se podílí ***i nedostatek zažitých sociálních dovedností, jako jsou např. dovednost strukturovaně si plánovat čas, systematicky řešit problémy či mezilidské konflikty, dávat a přijímat komplimenty, zahájit, udržovat a ukončit konverzaci, odmítnout nepřiměřené požadavky druhých, reagovat na kritiku, požádat o laskavost aj.***

Děti s nízkým sebevědomím často inklinují ***k vyhýbavému chování*** – jsou nepřiměřeně stydlivé a úzkostné, což vede k tomu, že se straní sociálním kontaktům, jsou velmi nervózní, když je čeká nějaké hodnocení (např. písemka ve škole, zkoušení). Toto vyhýbavé chování může vést až k záškoláctví. Nebo tyto děti používají tzv. superkompenzační strategie postavené na myšlení podle schématu „*Buď jsem lepší než druzí, nebo jsem horší*“, které obvykle vede ***k falešnému a labilnímu sebevědomí***, jež se projevuje např. předváděním se, chlubením se, poukazováním na nedostatky druhých, pomlouváním a šikanováním druhých.

**Poradenství pro děti s nízkým sebevědomím může být založeno na:**

Rozpoznávání a posilování skutečností, které zvyšují sebedůvěru dětí. *Důležité je si všimnout toho, co dítě konkrétně umí, dovede, v čem je dobré, co se mu povedlo, a toto mu přiměřenou formou opakovat.*

Nácviku sebejistého vystupování.

Využití metody sebeznehodnocujícího a sebezpozvuzujícího dopisu.

Nácviku sociálních dovedností, ve kterých má dítě deficit.

Vyrovňování se s traumatizujícími zážitky z dětství, které se podílely na vzniku nízkého sebevědomí. *Lze využít metodu tzv. terapeutických dopisů či kladení otázek typu: „Co byste chtěli slyšet od svých rodičů nebo jiných osob, které se negativně podílely na vzniku vašeho nízkého sebevědomí, aby vás to potěšilo?“, „Co byste chtěli říci svým rodičům nebo jiným osobám, aby se vám ulevilo?“*

Nácviku lepšího zvládnání současných stresorů, které negativně ovlivňují sebevědomí dítěte (např. *deптání otcem alkoholikem*).

V souvislosti s **rozpoznáváním a posilováním skutečností, které sebedůvěru dětí zvyšují**, jsme klientům často kladli otázky, o kterých mohli přemýšlet doma, např. „*Zkuste si vzpomenout na 3 věci, které jste v životě dokázali a na které jste hrdí.*“, „*Napište seznam dovedností, schopností a vlastností, se kterými jste u sebe spokojeni.*“, „*Napište alespoň 5 situací, ve kterých si věříte.*“, „*Kdo všechno vás má rád?*“, „*Čeho si na vás váží druzí lidé?*“

Pokud jde o **nedostatečně sebejisté vystupování**, pak jsme si často všimli toho, že děti neudrží oční kontakt, že jejich podání ruky působí dojmem „chcípé ryby“, že jejich mluva je tichá a setřelá. V rámci poradenství jsme po nich např. chtěli, aby si představily člověka, který sebejistě mluví s jinou osobou, a uvědomily si projevy, na kterých se pozná, že takový člověk je opravdu sebejistý. Pokládali jsme otázky typu: „*Jaké držení těla působí sebejistě?*“, „*Jaký výraz obličeje působí sebejistě?*“, „*Jaký je hlas, který působí sebejistě?*“ apod. Následně jsme dávali doporučení, jak by se mohli naši klienti chovat, aby směrem ke druhým lidem působili více sebejistě, např.: *Při podání ruky se podívejte do očí, usmějte se a ruku přiměřeně pevně stiskněte. Stůjte/seďte vzpřímeně. Udržte ruce a nohy v klidu. Nejdříve přemýšlejte, pak mluvte. Než zodpovíte otázku, promyslete si, co chcete říci. Říkejte jedno po druhém. Nejdříve řekněte to nejdůležitější. Neopakujte se, říkejte jen to podstatné (dlouhý projev je nudný). Buďte konkrétní. Můžete použít krátký příklad (na konkrétním příkladu si lze lépe představit, co chcete říci). Pokládejte otázky. Není důležité jen to, co říkáte, ale také to, jak to říkáte (mluvte nahlas a zřetelně – jasná řeč působí na ostatní sebejistě). Poté jsme debatovali nad následujícími otázkami: „*Napadá vás ještě nějaká další podstatná dovednost, která může přispět ke kvalitě sebejistého vystupování?*“, „*Která dovednost vám dělá největší potíže?*“, „*Jak je možné se této dovednosti naučit?*“, „*Jak ji trénovat?*“*

Výše uvedené dovednosti jsme během individuálních a skupinových sezení trénovali, hlavně pomocí přehrávání modelových situací. Klientům jsme zadávali domácí cvičení, aby tyto dovednosti ve svém běžném prostředí cvičili.

## Sebeznehodnocuj a sebepovzbuzující dopis

Metodu Sebeznehodnocujícího a sebepovzbuzujícího dopisu, kterou jsme zčásti a v určité modifikaci představili už v úvodu této publikace („Dopis svému tělu“), považujeme za vhodnou při práci s dospívajícími klienty s nízkým sebevědomím. Ovšem za předpokladu, že mladý člověk je motivovaný na sobě pracovat, má rozvinutější sebereflexi a alespoň trochu ho baví psát.

Metoda je postavena na tom, že klient coby domácí cvičení napíše dopis vycházející z jeho častých automatických negativních myšlenek (ANM) o sobě. V tomto dopise uvede všechna svá negativní hodnocení sebe sama i dalších aspektů svého minulého a současného života.

Negativně hodnotí oblasti, jakými jsou jeho vlastnosti a schopnosti, jeho výsledky ve škole, trávení volného času („*Nemám se rád/a, protože..., Nejsem schopný..., Neumím...*“), vztahy k druhým lidem („*Nesnáším druhé lidi, protože..., Nikdo mě nemá rád, protože...*“), život a svět („*Život nestojí za nic, nic nemá smysl, protože...*“), jeho budoucnost („*Nikdy se to nezlepší, pořád budu...*“), zvládání vlastních myšlenek, představ a pocitů („*Nejsem schopný/á ovládat své pocity, hned se rozpláču, když...*“). Klient by se měl vyjadřovat bezprostředním, jadrným způsobem a společně s poradcem by znění sebeznehodnocujícího dopisu měl propracovávat a doladovat.

Dalším krokem je tzv. vystavování se obsahu tohoto dopisu. Na terapeutickém sezení se dopis čte nahlas a za domácí cvičení se klient může dopisu vystavovat třeba jedenkrát denně, kdy text čte nebo poslouchá nahraný ze záznamového zařízení, přitom konzumuje dobré jídlo nebo poslouchá příjemnou hudbu apod. – dochází tak k přepodmiňování, resp. ke snižování negativního emočního náboje spojeného s napsanými sebeznehodnocujícími myšlenkami.

Následně se dopis rozdělí do tématicky ucelených pasáží, terapeut vybere jednu pasáž, společně s klientem tuto pasáž přerámují do sebepovzbuzující podoby a podle této struktury klient napíše celý sebepovzbuzující dopis. První část

každé tématicky vymezené pasáže zpochybňuje přehnaná hodnocení a očekávání („Přeháním, vidím to moc černě, katastrofizuji, nadměrně zobecňuji..., když si myslím, že...“). Ve druhé části se klient snaží vyjádřit realističtější pohled na danou oblast („Blíže objektivní realitě je...“) a třetí část obsahuje specifické postupy, metody a doporučení, které by měl klient nadále realizovat, aby se v daných oblastech zlepšoval či je lépe zvládal („Proto, abych se v této oblasti nadále zlepšovala..., je třeba, abych...“, „Bude pro mě výhodnější, když o tom budu přemýšlet jinak, a to tak, že...“).

V dalších sezeních terapeut společně s klientem sebezobuzující dopis propracovávají a jako domácí cvičení si klient sebezobuzující dopis čte, přitom ho průběžně upravuje a doplňuje.

**Příklad využití této metody** si uveďme na části sebeznehodnocujícího a sebezobuzujícího dopisu podle již publikované kazuistiky<sup>3</sup>:

„Jsi největší ubožačka. Nenávidím tě. Jak jsi ubohá, ze všeho vynervovaná, slabá, neumíš se prosadit, neumíš se bavit s lidma, jseš prostě trapná, nikdo tě nebere, nikdo si tě neváží, nikdo tě nemá rád. Nejsi hodná lásky... Seš naivní a hloupá. Jak by sis mohla myslet, že TY bys někdy mohla mít právo žít, nebo dokonce právo se radovat, že by tě někdo mohl mít rád! ...Nemáš právo na nic! Nemáš právo dívat se na televizi, nemáš právo poslouchat hudbu, která tě baví, nemáš právo mít kamarádky, které by tě měly rády, nemáš právo jíst! Proč teda žiješ, proč tady opruzuješ? Ty špíno. Aby z tebe ostatním mohlo bejt špatně, aby tě mohli nenávidět, aby si na tobě mohli vybit agresí. Aby tě mohli použít, k čemu oni potřebují. Musíš být vděčná za to, jak uboze žiješ... Je vidět, že jsi neschopná, nesvéprávná, neumíš se o sebe postarat ...jenom od druhých furt něco potřebuješ, ty sama jim ale nic nabídnout nemůžeš a neumíš dát. Radovat se ti není souzeno, to můžou jen „vyvolení“, ti lepší, ti druzí. Nezasloužíš si, aby si tě kdokoliv všiml, aby na tebe byl kdokoliv vlídný. Nemáš žádnou sílu, seš furt unavená, nic nevydržíš. Furt by ses jenom flákala a nic

nedělala! Seš zmetek líněj! Ty ale nemáš právo odpočívat, ty si to svý právo na život musíš pěkně odsloužit! Musíš furt něco dělat, musíš se pořád učit, i když tě to nebaví.“

„Přeháním, když si myslím, že se neumím prosadit. Ve skutečnosti se v mnoha situacích prosadit umím, např. nedávno jsme s kamarádkou šly po škole na zmrzlinu, přitom ona chtěla jít do parku za klukama... Ale snažím se respektovat i požadavky druhých a hledat kompromisy. Proto, abych se v těchto věcech dále zlepšovala, měla bych si psát do deníku o svých problémech a trénovat mezi lidmi sociální dovednosti, se kterými mám problémy (např. udržet oční kontakt, když se s někým bavím)... Není pravda, že mě nikdo nemá rád, že se o mě nikdo nezajímá, že si mě nikdo neváží. Ve skutečnosti ten, kdo někoho nejvíc nesnáší, jsem já sama... Mám svého psa Bertíka, který vždycky vrtí ocáskem, když přijdu domů, kamarádky Věrka, Martina a Pavla mě mají taky snad rády, neuráží mě, snaží se mi pomoci, i máma mě včera pochválila, jak pěkně jsem po večeři umyla nádobí... Je dobré, že si začínám uvědomovat, že když má někdo někoho rád (nebo já někoho), tak se o druhé zajímá, povzbuzuje je, když jim není dobře, když se jim něco povede, tak ho pochválí, je pozorný a všimne si, že má něco nového na sobě, že mu to sluší. Proto, abych udržovala a rozvíjela tyto dovednosti, tak by bylo pěkné, když bych myslela na to, že druzí také mají své starosti a radosti. Udělalo by mi radost, kdybych se postupně učila ptát se lidí, které mám ráda, jak se mají, jaké mají starosti nebo co hezkého zažili. Také by mi pomohlo, když bych si uvědomila své kladné vlastnosti, ale i druhých. Proto, abych se měla víc ráda, budu se více chválit a odměňovat, když se mi něco podaří... Budu na sebe mírnější, když se mi něco nepovede, nebudu se hned odsuzovat. Skrze chyby se učíme, bez nich to nejde.“

3 Pešek R. Potřebujete povzbudit? Napište dopis sami sobě. Psychologie Dnes 17 (6), 2011.

## Miloš, braní drog a studium



Miloše (17 let) k nám doporučila Probační a mediační služba (PMS), kam musel docházet kvůli držení drog a za vykradení auta, když byl pod vlivem pervitinu. Jeho otec je alkoholik a nepracuje. S matkou má Miloš dlouhodobé konflikty, vadí jí, že syn dělá ve městě ostudu, bere drogy, má dluhy, nedodělal žádnou ze škol, do kterých nastoupil, a v současnosti ani nepracuje. Matka ho už nehodlá živit, chce, aby se odstěhoval, už kvůli tomu, aby nedošlo k exekuci majetku v jejich společné domácnosti.

Miloš na první i druhé sezení přichází později. Působí unaveně, občas se výrazně zadržává v řeči, chvílemi úplně „vypíná“, vypadá to, že spí, je zřejmě pod vlivem drog nebo tzv. „na dojezdu“. Na druhé setkání nepřináší domácí cvičení (seznam problémů, o kterých by se chtěl na konzultacích bavit), říká, že „něco napsal, ale potom to roztrhal“. Den prý tráví tak, že si čte časopisy, hraje doma na playstationu nebo si povídá v parku s kamarády. Také si údajně vyřizuje detoxikační léčbu v Praze, ale konkrétní termín nástupu zatím domluvený nemá.

V úvodu poradenství jsme se snažili navázat s Milošem vztah a vyjasnit si pravidla spolupráce (aby chodil na sezení střízlivý; nemusí chodit, když nechce, ale poté to budeme muset oznámit PMS aj.). Jedním z témat konzultací (vedle např. řešení dluhů pomocí splátkového kalendáře, léčby drogové závislosti atd.) byly Milošovy představy o jeho budoucnosti v souvislosti se studiem a prací. Klient říká, že by chtěl dělat prodavače, ale nemá adekvátní vzdělání (v posledním učilišti vydržel půl roku). Říká, že již dlouhou dobu „přešlapuje na místě a nikam to nevede...“. Potřeboval by od někoho pomoci se „rozhoupat“. Dostává odpověď, že mu rádi pomůžeme, ale hlavně musí zabrat on sám. Vyjasňujeme si, s čím by vlastně chtěl od nás konkrétně pomoci. Zásadní podmínkou pro to, aby Miloš zvládal studium či práci, je

abstinance od drog. Miloš souhlasně kývá, říká, že rozumí a souhlasí. Miloš začal abstinovat a také využíval kontrolní toxikologické testy v našem Kontaktním centru. Část našich sezení jsme vždy věnovali udržování abstinence, např. metodám zvládnání bažení po drogách v rámci prevence relapsu.

Později začal studovat SOU v nedalekém městě, jednalo se o obor: Prodavač smíšeného zboží (3letý obor, ukončený výučním listem). Naše poradenská sezení se tedy mj. soustředila na téma „škola a její zvládnání“. Miloš přicházel na sezení včas, byl upravený, v komunikaci velmi zdvořilý. Na sezeních ukazoval učňovskou knížku, kde měl lehce nadprůměrný prospěch, nejhorší známka byla trojka. Ve škole byl spokojený, byl tam v prvním ročníku sice nejstarší a trochu mu vadila neukázněnost jeho spolužáků, ale to dával do souvislosti s jejich nižším věkem a nezralostí. Ve škole měl podle rozvrhu 1 týden teorii a 1 týden praxi. V poslední době ho potěšilo, že se seznámil s více spolužáky z celého učiliště. Obával se však problémů se soustředěností, nešly mu složitější matematické úkoly, konkrétně se jednalo o úlohy na počítání zlomků. Milošovi jsme doporučili, aby si domluvil doučování, a on se rozhodl, že dopřítě osloví učitele, který se mu zdál nejpřístupnější.

Miloše také trápilo, že má strach promluvit během výuky, když ví něco navíc a chce učitele doplnit – obával se negativních reakcí ze strany učitele i spolužáků typu: „Ten je nějaký moc chytřej...“. V této souvislosti jsme mluvili o tom, že je důležité si předem otipovat učitele, aby takovou Milošovu reakci nechápal jako provokaci, ale více jako jeho zájem o probíraný výukový předmět. Potom by mohl učitel takový Milošův zájem i ocenit. Také byl důležitý styl, jakým to Miloš řekne, a vhodné načasování. Za domácí úkol dostal Miloš přihlásit se během výuky, doplnit učitele a sledovat jeho reakci a reakce spolužáků. Miloš to zvládl, byl pochválený jak učitelem, tak některými svými spolužáky a nakonec i námi na sezení. Měl radost, zažil totiž úspěch a byl na sebe pyšný. Bylo vidět, že na sobě chce pracovat.

Dalším tématem bylo to, že by Miloš rád navázal vztah s „normální“ dívkou. V současnosti o něj mají zájem prý jen „fetky“. Bavili jsme se na téma „Jak se seznámit“ a Miloš od nás dostával doporučení – aby volil vhodné načasování pro seznámení, vhodné místo, téma navazovacího hovoru, aby se pokud možno pokusil získat předem nějaké informace o dívce, aby na dívku příliš „netlačil“, nechtěl hned telefonní číslo apod. Seznamování jsme nacvičovali prostřednictvím modelového sehrávání rolí na sezení a zadávali jsme Milošovi úkoly, aby seznamování zkoušel i v praxi. V této souvislosti jsme posilovali i jeho motivaci dokončit školu a abstinovat, potom bude i atraktivnější pro „nedrogové“ dívky.

Pak jsme Miloše neviděli asi 3 týdny, nepřišel na 3 domluvená sezení. Poté se nečekaně objevil neobjednaný, byl velmi naléhavý a evidentně pod vlivem drog. Prý již měsíc nechodí do školy, sehnal si neschopenku od známého doktora. Ale to je všechno údajně „v pohodě“, nebude muset nic dohánět, protože teď v pololetí školu přerušil a příští školní rok nastoupí znovu do prvního ročníku.

Miloš vydržel docházet do školy necelé tři měsíce. Na otázku, zda má nějaký plán, jak zastavit drogový propad, říkal, že se odstěhuje a „osvobodí“ od rodičů, kteří s ním v současnosti přestali komunikovat (hlavně matka). Byt si již sehnal, ale nemá pravidelný finanční příjem – doposud mu peníze dávali rodiče, jenže situace se vyhroutil tak, že ho už nyní odmítají financovat. Celou situaci by mohl „podržet nad vodou“ jeho nezaměstnaný otec, ten je však pod vlivem matky, protože je na ní finančně závislý.

Domluvili jsme se na dalším sezení s tím, aby s Milošem přišla i jeho matka, popř. i otec, abychom dali hlavy dohromady a vymysleli další postup, jak zastavit Milošův propad. Miloš říkal, že to domluví a že rád přijde i s rodiči. S matkou jsme mluvili telefonicky a domluvili jsme si termín setkání. Ale Miloš ani nikdo z rodičů se na smluvené sezení nedostavil. Poté volala maminka, že Miloš odešel z bytu a nikdo neví, kde teď je. Matka následně začala navštěvovat podpůrnou skupinu pro rodiče dětí, které berou drogy.



# Přílohy

Příloha 1.

## SOCIOMETRIE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

**K provádění této metody je třeba mít k dispozici:**

- 1) Dostatečně velkou místnost, aby každý žák seděl samostatně v lavici.
- 2) Očíslovaný jmenný seznam třídy, pro každého žáka jeden. Napravo od sloupců jmen na něm musí být tabulka pro záznam odpovědí (viz níže), resp. čísel žáků ze jmenného seznamu. Tabulku je také možné ostříhnout a zkopírovat vedle jmenného seznamu.

Otázka	Čísla vybraných žáků:		
A			
B			
C			
D			
E			
F			

Učitel, popř. jiná osoba, která metodu provádí, řekne v úvodu asi toto: „Uděláme si dnes takový test, abychom zjistili, kdo je ve třídě nejoblíbenější, komu ostatní nejvíc důvěřují, koho mají rádi apod. Bude to takové hlasování. Budu vám dávat různé otázky a vaše odpovědi zůstanou utajené, nic nebudete podepisovat a nikdo vám nesmí koukat do papíru. Jenom napište do pravého horního rohu své pohlaví (M a Ž). Až spočítám vaše hlasy, tak vám výsledek řeknu, ale jak kdo hlasoval, nebudu vědět ani já ani nikdo jiný. Nejdřív si vás rozsadím trochu jinak, než sedíte obvykle. Každý si vezměte do ruky tužku a vstaňte.“ Rozsazujeme podle abecedy, střídavě chlapec – děvče. Tím se minimalizuje běžná komunikace mezi žáky. V krajním případě žáka bez řečí, zdvořile, ale energicky přesadíme někam mimo stoly, čelem ke zdi, s podložkou na psaní. Tato instrukce není nutná v případě, že je zajištěna anonymita dotazování.

**Rozdejte očíslovaný jmenný seznam žáků s výše uvedenou tabulkou:**

„Máte před sebou jmenný seznam třídy s čísly. Vedle tohoto seznamu je tabulka, ve které jsou velká písmena A, B, C, D, E, F, což jsou čísla otázek. Hlasovat budeme tak, že já vždy řeknu otázku a vy do řádku k danému písmenu napíšete číslo spolužáka, který je takový, jaký jsem řekl/a. Maximálně můžete napsat 3 čísla, do každého sloupce vždy jedno číslo. Máte nějaké otázky? Později se už nebudete na nic ptát, kdo bude mít nějaký problém, zvedne ruku a já k němu přijdu.“

**A: První otázka:**

„Kdo ve vaší třídě má nejlepší nápady, s kým je největší legrace?“

Otázku vždy přečtete nejméně dvakrát. „Prohlédni ten seznam a napiš k tomu velkému A číslo, to číslo, které patří klukovi nebo děvčeti, se kterými je největší legrace. Můžeš psát i ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Piš to tajně, zakryj si papír rukou, aby nikdo neviděl, co píšeš. Bylo by dobré, kdybys napsal více čísel. Můžeš napsat maximálně tři čísla do řádku. Čísla děvčat a chlapců, kteří mají nejlepší nápady,

se kterými je největší legrace. Pokud se spleteš, stačí chybné číslo přeškrtnout a vedle napsat číslo správné. Kdo je hotov, položí tužku a zakryje to, co napsal, rukou, sešitem nebo něčím jiným, protože to je tajné hlasování. Hotovo? Zkontrolujte, zda všichni položili tužku. Jestli ne, řekněte: „Kdo ještě přemýšlí, na toho počkáme, času je dost. Výborně, jdeme dál.“ Toto je možno opakovat podle situace u každé otázky.

**B: Druhá otázka:**

**„S kým ze třídy bys jel(a) nejraději na výlet nebo šel(šla) do kina?“**

„Zase si prohlédni ten seznam a napiš k velkému B to číslo, které patří klukovi nebo děvčeti, se kterými bys jel(a) nejraději na výlet nebo šel(šla) do kina. Můžeš psát i ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Piš to tajně, zakryj si papír rukou, aby to nikdo neviděl. Jestli chceš, tak můžeš napsat dvě nebo tři čísla, ta další bych ti škrtl/a. Čísla děvčat a chlapců, se kterými bys nejraději na výlet nebo do kina. A zakryj to, co jsi napsal, protože to je tajné hlasování. Hotovo?“

**C: Třetí otázka:**

**„S kým bys určitě nechtěl(a) jet na výlet nebo jít do kina?“**

„A zase si prohlédni ten seznam a napiš k velkému C číslo toho kluka nebo děvčete, se kterými bys určitě nechtěl(a) jet na výlet nebo jít do kina. Můžeš napsat jedno číslo nebo dvě. Ale nepiš víc jak tři čísla. Čísla děvčat a chlapců, se kterými bys určitě nechtěl(a) jet na výlet nebo jít do kina. Kdo je hotov, položí tužku. Hotovo?“

**D: Čtvrtá otázka: „Vedle koho bys ve třídě rád seděl(a)?“**

„Znovu si prohlédni seznam a napiš k písmenu D číslo holky nebo kluka, vedle kterých bys rád(a) seděl(a). Kdo je hotov, položí tužku. Hotovo?“

**E: Pátá otázka:**

**„Vedle koho bys ve třídě určitě nechtěl(a) sedět?“**

„A nyní naopak napiš do řádku k písmenu E číslo holky nebo kluka, vedle kterých bys ve třídě určitě nechtěl(a) sedět. Kdo je hotov, položí tužku. Hotovo?“

**F: Šestá otázka: „Kdo má ve třídě největší autoritu?“**

„Že má někdo autoritu, to znamená, že ostatní dají na to, co říká, berou ho vážně, dají si od něj poradit. Prohlédni si seznam a napiš k F číslo holky nebo kluka, kteří mají ve třídě největší autoritu, koho např. vysíláte za učitelem nebo ředitelem, když je třeba něco za celou třídu vyjednat apod.? Můžeš psát i ty, kteří tu dnes nejsou, ale jsou v seznamu. Jestli chceš, napiš ještě jedno nebo dvě čísla, ale nepiš víc než tři čísla. Čísla děvčat a chlapců, kteří mají ve třídě největší autoritu. Kdo je hotov, položí tužku. Hotovo?“ Poděkujeme a papíry sebereme.

**Vyhodnocení provádíme zásadně bez pomoci dětí.** Je třeba vycházet ze jmenného seznamu žáků, ve kterém sečteme, kolik hlasů kdo dostal v každé položce (je vhodné rozlišovat, kolik bylo hlasů od dívek a kolik od chlapců). Můžeme sečíst B + D (spolu s otázkou A testují oblibu), C + E testují neoblibu a odmítání. Položka F zjišťuje, kdo má ve třídě největší vliv, autoritu.

**Seznámení třídy s výsledky by mělo být stručné.** Bez velké diskuze sdělíme jména „hvězd“, tj. tři až pět nejúspěšnějších dětí. Celou záležitost před dětmi spíše bagatelizujeme a rozhodně neuvádíme jména těch, kteří dostali záporné hlasy. Také kolegy informujeme velmi zdrženlivě.

**Využití výsledků je následující:** Nejúspěšnější děti pečlivě sledujeme a snažíme se je získat ke spolupráci. Někdy mají ve třídě velký vliv. Děti, na něž se soustřeďuje odmítání třídy, potřebují naši pomoc, zejména při zapojování mezi ostatní děti, potřebují i nenápadnou podporu sebevědomí. Měli bychom je pozorně sledovat, mívají totiž často osobní a rodinné problémy a stávají se snadno předmětem šikany. Někdy jsou ovšem i samy agresory.

Zdroj: Katedra psychologie Fakulty pedagogické ZČU v Plzni  
<http://www.kps.zcu.cz/>

Příloha 2.

## ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO NÁCVIK STRUKTUROVANÉHO PLÁNOVÁNÍ ČASU <sup>4</sup>

Den: 23.6.	Plánovaná aktivita	Skutečnost	Výkon (0 až 5)	Nálada (-5 až 5)
6 - 7	<i>Vstávání, ranní hygiena, snídaně</i>	Vstávání, ranní hygiena, snídaně	4	-2
7 - 8	<i>Cesta do školy</i>	Cesta do školy	2	-1
8 - 9	<i>Výuka matematiky</i>	Výuka matematiky	1	2
9 - 10				
10 - 11				
11 - 12				
12 - 13	<i>Oběd: salámová pizza</i>	Oběd: salámová pizza	0	3
13 - 14				
14 - 15				
15 - 16				
16 - 17				
17 - 18	<i>Děláním domácích úkolů</i>	Hra na PC	0	3
18 - 19				
19 - 20				
20 - 21	<i>Sledování TV</i>	Učení se na zítřejší zkoušku	4	1
21 - 22				
22 - 23	<i>Spánek</i>	Učení se na zítřejší zkoušku	4	1
23 - 24	<i>Spánek</i>	Spánek	-	-

<sup>4</sup> Včetně příkladů záznamů aktivit, korespondujícího výkonu a nálady. „Plánovaná aktivita“ znamená aktivita plánovaná na další den. Záznamy do sloupců „Skutečnost“, „Výkon“ a „Nálada“ si dělá dítě samo. Záznamy slouží k hodnocení míry vyváženosti a pestrosti denního harmonogramu a k monitorování náročných, nepříjemných a příjemných aktivit.



## Vybrané použité a doporučené informační zdroje

- Čapek R. *Třídní klima a školní klima*. Grada Publishing, Praha 2010.
- Grofová Ch. *Žízeň po celistvosti. Připoutání, závislost a duchovní cesta*. Chvojko nakladatelství, 1998.
- Hytych R. *Specifika psychoterapie u dětí a dospívajících s poruchami chování*. *Prevence* 8 (3), 2011.
- Hajný M. *O rodičích, dětech a drogách*. Grada, Praha 2001.
- Katedra psychologie, Pedagogická fakulta ZČU v Plzni. *Sociometrie ve školní třídě*. Dostupné z <http://www.kps.zcu.cz/>.
- Kellenberger K., Best T. a Doubravová D. *Motivační program ZZ*. Sdružení pro probaci a mediaci v justici, Praha 2005.
- Kriegelová M. *Záměrné sebepoškození v dětství a adolescenci*. Grada, Praha 2008.
- Langmeier J. a Krejčířová D. *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, Praha 2006.
- Matoušek O. a Kroftová A. *MLÁDEŽ A DELIKVENCE*. Portál, Praha 1998.
- Pešek R., Vondrášková A. a Veselý O. *Drogová závislost aneb Rychlý běh po krátké trati*. Arkáda - sociálně psychologické centrum, Písek 2008. Dostupné z <http://www.kraj-jihocesky.cz>.
- Pešek R. a Nečesaná K. *Kouření aneb Závislost na tabáku. Rizika, projevy, motivace, léčba*. Arkáda - sociálně psychologické centrum, Písek 2008. Dostupné z <http://www.kraj-jihocesky.cz>.
- Pešek R. a Nečesaná K. *Prevence užívání tabáku, alkoholu a jiných drog u dospívajících*. Arkáda - sociálně psychologické centrum, Písek 2009. Dostupné z <http://www.msmt.cz>, <http://www.arkadacentrum.cz>.
- Pešek R. *Metoda sebeznehodnocujícího a sebepovzbuzujícího dopisu v KBT*. *Psychiatrie pro praxi* 11 (4), 2010.
- Pešek R. *Potřebujete povzbudit? Napište dopis sami sobě*. *Psychologie Dnes* 17 (6), 2011.
- Praško J. a Prašková H. *Asertivitou proti stresu*. Grada Publishing, Praha 1996.
- Různí autoři. *Informační a vzdělávací materiály určené pro výcvik v kognitivně behaviorální terapii*. Pro frekventanty výcviků dostupné z <http://www.kbt-odyssea.cz>.
- Svobodová L. *Záškoláctví a jeho skryté formy*. *Prevence* 7 (7), 2010.

## Autoři

### Mgr. Šárka Uhlíková

Absolventka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a akreditovaného systemicky orientovaného psychoterapeutického výcviku „Umění terapie“. Od roku 1996 pracuje v sociálně psychologickém centru Arkáda jako psychoterapeut, sociální pracovník a dále jako lektor preventivních a vzdělávacích programů. Věnuje se především práci s mladistvými a jejich rodinami.

### Bc. Zuzana Rysová

Absolventka Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, oboru *Prevence a rehabilitace sociální patologie*. Od roku 2009 pracuje v Arkádě jako sociální pracovníce a lektorka preventivních programů pro děti a mládež. Věnuje se zejména práci s žáky, studenty a pedagogy základních a středních škol.

### Mgr. Mirka Pravdová

Absolventka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. V Arkádě pracuje od roku 2000. V současné době se věnuje především práci s mládeží. Vede skupinová setkání vrstevnických skupin. Zajišťuje poradenství pro žáky základních a středních škol.

### Mgr. Andrea Veselá Vondrášková

Absolventka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, systemicky zaměřeného psychoterapeutického výcviku a supervizního výcviku. Od roku 1997 pracuje v Arkádě jako psychoterapeut a lektor preventivních a vzdělávacích programů. Věnuje se zejména práci s mladistvými a jejich rodinami.



**DĚTI, ŠKOLA A PROBLÉMY aneb BEZ ŠKOLY TO NEPŮJDE**  
PŘÍČINY POTÍŽÍ | TRÍDNÍ KLIMA | INDIKOVANÁ PREVENCE | PSYCHOTERAPIE |  
SPECIFICKÉ PROBLÉMY | KAZUISTIKY

Šárka Uhlíková,  
Zuzana Rysová, Mirka Pravdová, Andrea Veselá Vondrášková

Vydala ARKÁDA - SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ CENTRUM V PÍSKU v rámci  
projektu Bez školy to nepůjde. Tento projekt je spolufinancován Evropským sociál-  
ním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Sazba a grafická úprava **Tiskárny**,  
Tisk Tiskárna Blatná s.r.o.

© ARKÁDA - SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ CENTRUM V PÍSKU 2011





ARKÁDA - SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ CENTRUM V PÍSKU

Husovo nám. 2/24, 397 01 Písek

Tel.: 382 211 300

e-mail: [info@arkada-pisek.cz](mailto:info@arkada-pisek.cz)

[www.arkadacentrum.cz](http://www.arkadacentrum.cz)